

MASTEROPPGAVE

Emnekode: **MP303**

Navn: **Frode Antonsen**

Den usynlige og plagsomme eleven

En kvalitativ forskningsundersøkelse om hvordan lærere tilrettelegger for sosial og faglig mestring hos innagerende elever.

Dato: 15.05.23

Totalt antall sider: 106

Forord

Det er med stor glede og lettelse at jeg nå presenterer min masteroppgave hos Senter for praktisk kunnskap ved Nord Universitet. Veien har vært lang, noen ganger frustrerende, tidvis krevende - og av og til rett og slett vanskelig. Men framfor alt har den vært voldsomt lærerik og utrolig givende.

Først og fremst vil jeg takke min veileder ved Nord Universitet, Jan Selmer Methi. Allerede fra første studiesamlingen høsten 2020 sto det klart for meg at denne mannen måtte bli min veileder på masteroppgaven. For en kunnskap og innsikt den mannen har. Jeg blir tidvis stum. Det blir heldigvis aldri han.

Tusen takk, Jan Selmer. Uten din hjelp hadde dette vært svært vanskelig å gjennomføre.

Tusen takk også til min kone, Marte. Du har heiet meg fram hele veien, og aldri mistet troen på mine evner til å fullføre oppgaven. Din støtte, hjelp og tålmodighet er beundringsverdig og utrolig verdsatt.

Jeg ønsker også å takke ledelsen ved Fjordtun skole for at jeg fikk denne muligheten til å studere, og all velvilje vedrørende permisjoner i forbindelse med studiesamlinger. Jeg håper å kunne gjengjelde dette med økt kunnskap og ny kompetanse tilbake til skolen.

Og til sist: en stor takk til alle ansatte og medstudenter på kull 2020 praktisk kunnskap ved Nord Universitet. Takk for alle gode samtaler – både de i undervisningen og ikke minst de i kantina. Det var en fornøyelse.

Hammerfest, mai 2023

Frode Kvalnes Antonsen

Sammendrag

Temaet for oppgaven er tilrettelegging, med spesielt fokus på de elevene som gjør veldig lite ut av seg i klasserommet. Disse elevene oppfattes gjerne som «usynlige» av både lærere og medelever ved at de verken har en utagerende atferd eller deltar muntlig i fellesskapet. Flere fortellinger¹ vitner om at mange elever føler seg både oversett og glemt, hvor konsekvensene kan bli både faglige og sosiale utfordringer som strekker seg langt ut over skoleårene. Hvilken oppmerksomhet får disse elevene fra ulike lærere, og hvordan legges det til rette for en opplevelse av mestring faglig så vel som sosialt? Retten til tilpasset opplæring er lovbestemt, og det vies mye oppmerksomhet til feltet fra skoleeier gjennom kvalitetsutvikling på den enkelte skole. Utfordringer ligger i hvor fokuset rettes, og hvor mye oppmerksomhet de ulike utfordringer får. Den tradisjonelle tilpasningen har gjerne vært rettet mot faglig svake elever som har problemer med å følge et ordinært løp, alternativt tilpasning for å gi ekstra utfordringer til elever med et stort læringspotensial. I tillegg vil utagerende elever svært ofte kreve både økt tilsyn, tilrettelagt undervisning og ekstra ressurser. I et slikt scenario kan ofte tilsynelatende velfungerende elever i stor grad bli overlatt til seg selv. Med utgangspunkt i et sosiokulturelt læringsperspektiv vet vi at læring ikke foregår i et vakuum, men krever både sosial kontekst og samhandling med andre. For elever som er passive og stille vil dette kunne by på utfordringer i opplæringen, ved at man fra skolens side kan slite med å oppfylle de krav som formålsparagrafen skisserer blant annet med tanke på verdigrunnlaget i skolen.

Dette masterprosjektet er sentrert rundt intervjuer med erfarne lærer, knyttet opp mot praksis direkte relatert til elever med en stille eller usynlig adferd i klasserommet. Utvalget består av 5 kontaktlærere på ungdomstrinnet², hvor alle oppgir å ha elever med stille adferd i klassen. Intervjuene følger en semistrukturert intervjuguide hvor fokus rettes mot ulike psykososiale forhold, relasjoner elev-elev og lærer-elev samt lærers fokus på elevens motiver. I forkant av intervjuer er det gjennomført en observasjon i klasserommene, hvor lærerens praksis for økt inkludering er fokusområde. Observasjonen er åpen-ikke deltakende, i betydningen at forsker inntok en passiv rolle bakerst i klasserommet.

¹ Ungdata, elevundersøkelser

² Klasseserinn 8.-10.

Summary

The topic of the assignment is facilitation, with a special focus on the students who do very little in the classroom. These students are often perceived as "invisible" by both teachers and classmates, as they neither have an outgoing behavior nor participate verbally in the community. Several stories testify that many students feel both overlooked and forgotten, where the consequences can be both academic and social challenges that extend far beyond the school years. What attention do these students receive from different teachers, and how is it facilitated for an experience of mastery both academically and socially? The right to adapted education is legally mandated, and there is much attention given to the field by the school owner through quality development at each school.

Challenges lie in where the focus is directed and how much attention different challenges receive. Traditional adaptation has often been directed towards academically weak students who have difficulty following a regular curriculum, or alternatively, adaptation to provide extra challenges for students with high learning potential. In addition, disruptive students often require increased supervision, adapted teaching, and extra resources. In such a scenario, seemingly well-functioning students can often be left to themselves. Based on a sociocultural learning perspective, we know that learning does not occur in a vacuum, but requires both social context and interaction with others. For students who are passive and quiet, this can pose challenges in education, as the school may struggle to meet the requirements outlined in the purpose clause, including with regard to the values in the school.

This master's project is centered around interviews with experienced teachers, related to practices directly related to students with a quiet or invisible behavior in the classroom. The sample consists of 5 homeroom teachers in lower secondary school, all of whom report having students with quiet behavior in their class. The interviews follow a semi-structured interview guide that focuses on various psychosocial factors, student-student and teacher-student relationships, and the teacher's focus on student motivation. Prior to the interviews, an observation was conducted in the classrooms, with the teacher's practice for increased inclusion as the focus area. The observation is open-non-participatory, meaning that the researcher took a passive role at the back of the classroom.

Innhold

«Noen elever bare er sånn ...»	7
Kapittel 1. Innledning	11
1.0 Bakgrunn og aktualitet	11
1.1 Formål og problemstilling.....	12
1.2 Oppgavens oppbygging	14
Kapittel 2 Teoretisk grunnlag	15
2.1 Inkludering.....	15
2.1.1 Enhetsskolen og tilpasset opplæring.....	18
2.2 Forståelse av adferdsproblemer	20
2.2.1 Forståelse av stille atferd	20
2.2.2 Innagerende, innadventt eller introvert.....	22
2.3 Forskning om stille adferd	23
2.4 Relasjonskompetanse.....	25
2.4.1 Lærerens rolle.....	26
2.4.2 Foreldresamarbeid	27
2.5 Hva er læring	28
2.5.1 Virksomhetsteori	32
2.6 Motivasjon og mestring.....	33
2.7 Fordommer og forforståelse	35
Kapittel 3 Metodisk tilnærming.....	36
3.1 Forskerrollen	36
3.2 Kvalitativ forskningsmetode.....	37
3.3 Forberedelse og gjennomføring av intervju og observasjon.....	38
3.3.1 Observasjon som metode.....	38
3.3.2 Intervju som metode	39
3.3.3 Utforming av intervjuguide	40
3.3.4 Prøveintervju	42
3.3.5 Utvalg og utvalgsstørrelse	42
3.3.6 Gjennomføring av intervju.	45
3.3.7 Transkribering.....	47
3.4 Organisering av empiri	47
3.5 Reliabilitet	48
3.6 Validitet	49
3.7 Generaliserbarhet	50
3.8 Etske betraktninger	51

Kapittel 4. Empiri	54
4.1 Lærerens definisjon og forståelse av stille atferd	54
4.1.1 Mangelen på kommunikasjon	54
4.1.2 Relasjonsbygging	57
4.1.3 Psykososiale forhold	60
4.2 Inkludering av elever med stille atferd i skolen	62
4.2.1 Trygghet og tilhørighet	62
4.3 Motivasjon og mestring	63
4.4 elev – elev-relasjoner	65
4.5 Tilpasset opplæring	66
4.6 Samarbeid om adferd	69
4.6.1 Foreldresamarbeid	69
4.6.2 Samarbeid med andre faginstanser	70
4.7 Rammefaktorer	71
Kapittel 5. Analyse og drøfting	72
5.1 Lærerens forståelse av stille adferd	73
5.2 Lærerens vektlegging av elevens manglende kommunikasjon	81
5.3 Å avdekke motiv	86
5.4 Kritiske betraktninger over eget arbeid	90
Kapittel 6. Avslutning og oppsummering	91
6.1 Videre forskning	93
Litteraturliste:	94
VEDLEGG 1: Intervjuguide	100
VEDLEGG 2: Informasjonsbrev	102
VEDLEGG 3: Samtykkeerklæring	105
VEDLEGG 4: Tilbakemelding fra NSD	106

«Noen elever bare er sånn ...»

Jeg tror hun het Sissel, og jeg mener å huske at hun satt ved vinduet. Vi gikk i samme klasse på barneskolen i mange år, men jeg pratet aldri med henne. Jeg kan heller ikke huske at noen andre pratet med henne. Det jeg imidlertid husker er at hun hadde en yngre bror som ofte var i konflikt med andre elever. Og at jeg syntes hun var merkelig. Jeg husker at jeg syntes hun var rar.

Når jeg nå flere år etter – som lærer - møter de elevene jeg før syntes var rare, er selvsagt innstillingen en helt annen. Jeg sitter likevel igjen med denne samme følelsen av “merkelig”. Hvorfor er det så vanskelig å nå inn til den “Sissel” jeg nå stadig vekker møter? Hva slags tanker har denne jenta om det som skjer i klasserommet? Hvorfor er det så vanskelig for henne å si noe? Har hun i det hele tatt noe igjen for å sitte i klasserommet? Hvordan vet jeg om hun lærer noe av det jeg vil hun skal lære?

Den etablerte oppfatningen i kollegiet synes å være at noen elever er mer sjenerte og innadvendte enn andre, og sånn er det jo i alle klasser. Dette smitter over, og jeg har selv akseptert denne tankegangen. Utallige ganger har jeg i ulike rapporter og på foreldresamtaler bedt om mer muntlig aktivitet fra forskjellige elever. Sjelden eller aldri har jeg virkelig forsøkt å avdekke *hvorfor* eleven er stille.

Er det greit å slå seg til ro med dette? At noen bare er sånn? Er det greit at noen går gjennom en hel skoledag uten å prate med noen andre?

Vi hopper litt fram i tid, og inn i ny skoleklasse. Dette er 8A. Tirsdag 2.økt. Faget er norsk. Det kunne like gjerne vært engelsk og 8B, eller 9C for den saks skyld. Skole, sted, fag eller lærer er trolig uten særlig betydning.

Klassen er urolig ved oppstart, og blir ikke merkbart bedre ved at lærer kommer inn i klasserommet. Mitt ståsted for dagen er forskerrollen, med et mål om å observere undervisningen. Jeg har bevisst kommet inn til klassen midt i friminuttet, og gjort meg mer eller mindre uinteressant bakerst. Dagens oppgave for min del er å observere hvordan læreren tilpasser undervisningen for «Nina»? Den stille og usynlige jenta som aldri sier et

ord i timene, og som knapt prater med klassekameratene i løpet av dagen. Læreren er bevisst denne jenta, og har pekt henne ut for meg.

Læreren opptrer vennlig og imøtekommende når hen kommer inn. Flere elever lyser opp, og det hilses muntert. Noen elever virker imidlertid uinteresserte, og fortsetter med sitt. Heller ikke når lærer blir tydeligere i sin væremåte er det alle elever som følger opp de instruksjoner som gis. Ingen elever utfordrer direkte gjennom utagerende oppførsel, men det er flere elever som ikke avslutter spill på pc eller legger vekk mobiltelefonen sin. Læreren er tilsynelatende bevisst alt som foregår, men tar i liten grad aktivt tak i dette og henter dem inn til timen. Det gjøres noen forsøk på å avslutte de ulike private gjøremålene, men uten særlig hell. Det gis heller ingen spesiell oppmerksomhet til «Nina». Hun sitter helt framme i klasserommet, sammen med en annen jente.

Lærer starter med en felles oppsummering fra forrige økt om tidligere gjennomgått stoff. Elevene rekker opp hånda, og lærer gir positiv bekreftelse til de som svarer. Flere elever er ivrige, og lærer har nok av hender å velge mellom. Det er god stemning, og oppsummeringen går nesten av seg selv. De som ikke rekker opp hånda blir imidlertid ikke utfordret, og jeg ser at mange elever forblir passive observatører i denne sekvensen. «Nina» er ikke deltakende, og jeg klarer heller ikke se at det veksles noen blikk med lærer i denne delen av timen.

I neste sekvens skal eleven «tenkeskrive» om temaet *samfunn*. Det kan virke som om dette er en oppgaveform som elevene er kjent med, og som de har benyttet før. Lærer gir svært få instruksjoner, og elevene går i gang med oppgaven. Det rettes ingen spesiell oppmerksomhet mot enkeltelever på dette tidspunktet, og heller ikke «Nina» vies noen ytterligere fokus. Lærer vandrer så rundt mens de skriver, og det ser etter hvert ut som om at flere elever er usikre på både hva de skal skrive om og hvordan. De elevene som spør blir ledet i riktig retning, og fortsetter med skrivingen. Et raskt blikk fra meg mot «Nina» viser at hun kun har et par setninger på papiret. Er dette fordi hun faktisk har fått ned det hun klarer å tenke ut, eller er hun også usikker på hva hun skal gjøre? Lærer kommer aldri innom, og «Nina» rekker heller ikke opp hånda.

Del to av denne oppgaven er å dele sine tanker med naboen sin. Jeg merker meg at «Nina» ikke tar initiativ til samarbeid, og hun inkluderes heller ikke av jenta hun sitter med. Lærer prater kjapt med paret, og de responderer med korte svar. Resten av tiden sitter de

uvirksom på hver sin plass. Ingen av dem prater, eller gir uttrykk for noen form for kommunikasjon med hverandre.

Siste del handler om felles gjennomgang i klassen. Det rettes da direkte spørsmål til de enkelte parene, hvor det forventes svar. «Nina» forblir taus også gjennom denne sekvensen, og ingen av svarene fra partneren kommenteres eller suppleres på noen måte av henne. Lærer tar imot alle svarene fra klassen uten å korrigere eller kommentere noen ting som feil eller mangelfullt.

Andre halvdel av timen vies til en gruppeoppgave. «Nina» havner på gruppe med de tre jentene hun sitter nærmest. Det kan se ut som om gruppedelingen tilfeldig, i betydningen at det ikke tas spesielle hensyn til enkeltelever. Jeg vet ikke om selve plasseringen i klasserommet er strategisk, og at det relasjonelle er ivaretatt på et tidligere tidspunkt.

De ulike gruppene gis muligheten til å forlate klasserommet for å jobbe med oppgaven, og «Ninas» gruppe finner seg kjapt et arbeidssted utenfor klasserommet. Det gis ingen ytterligere instruksjoner fra lærer før gruppa forlater, og ingen elever spør heller om noe. Jeg tenker at i lys av noe manglende forståelse fra flere elever på oppgaven om tenkeskriving, er det nærliggende å tro at også nå kan det være elever som ikke er helt klar på hva oppgavens forventede utfall og/eller læringsmål.

Gruppa fungerer tilsynelatende godt, og diskuterer oppgavens ordlyd. «Nina» følger med, men framstår noe passiv sammenlignet med de andre jentene. Lærer kommer etter hvert innom, og forsikrer seg om at de har forstått oppgaven, og at de vet hva de skal gjøre. Dette bekreftes av gruppa, og de får lov å fortsette. Lærer henvender seg imidlertid ikke direkte til «Nina», og hun er heller ikke verbalt deltakende på gruppas felles bekreftelse på at de har oppfattet oppdraget.

Lærer vandrer mellom gruppene i løpet av gruppearbeidet, og oppmuntrer elevene til refleksjon og drøfting. Hun kommer innom «Ninas» gruppe på besøk nummer to, og prater generelt med jentene. Svarene hun får tilbake kan tyde på at flere av jentene er faglig sterke. Hun henvender seg ikke direkte til «Nina» nå heller, og «Nina» svarer heller ikke på noen av de generelle spørsmålene.

Gruppearbeidet avsluttes i klasserommet, med felles gjennomgang av gruppenes svar på oppgavene. Hver av gruppene inviteres fram til kateteret for å legge fram sine funn og

betraktninger. Noen enkeltelever spiller på pc-en under denne økten, og flere enkeltelever småprater og kommenterer det som blir sagt. Lærer forsøker gjentatte ganger å korrigere, men lykkes bare i begrenset omfang. Bruker mye energi på å hysje og rettlede, og mister litt av fokuset på selve presentasjonen ved enkelte anledninger.

Alle gruppene får mulighet til å legge fram, og lærer tar imot alle svarene på en fin måte. Flere av svarene kan vurderes som både usaklige og lite gjennomtenkte, men lærer verken dømmer eller korrigerer «feil» svar.

«Nina» blir med gruppen sin opp til kateteret for å presentere, men deltar ikke i selve presentasjonen. De andre jentene på gruppa deler på å legge fram, og svarer også på oppfølgings spørsmål fra lærer. «Nina» forblir taus også under hele denne sekvensen.

Så vidt jeg klarer å vurdere så har det for de fleste elevene vært både variert og lærerik. Tidligere gjennomgått stoff har blitt revitalisert, ervervet kunnskap har blitt utfordret og ny kunnskap gjenstand for kritisk refleksjon i samspill med andre. Lærer har vært en aktiv og utfordrende motspiller, med fokus på både veiledning og inspirasjon.

For «Nina» er det derimot mer usikkert hva læringsutbyttet av denne timen har vært!?

Men, kanskje hun bare er sånn ...?

Kapittel 1. Innledning

1.0 Bakgrunn og aktualitet

Det er noen elever som aldri lager bråk, de utfordrer ikke med utagerende oppførsel, de krever ingen ekstra ressurser og de gjør tilsynelatende det de får beskjed om. De gjør tidvis så lite utav seg at de blir nærmest usynlig for sine nærmeste omgivelser. Da er de imidlertid et problem – kanskje mest for seg selv. De har fått en adferd som potensielt hindrer både faglig læring og sosial kontakt, og dette kan få langtrekkende konsekvenser for individet selv. Skolen har tradisjonelt forsøkt å løse dette ved å presse introverte elever til å bli ekstroverte, og med det muligens signalisert at det ikke er greit skille seg ut. Ved gjentatte anledninger har jeg selv stilt krav om muntlig aktivitet og deltakelse som forutsetning for høy måloppnåelse i ulike fag. Dette har jeg gjort også på kontaktmøter (skole-hjem samarbeid), og her gitt beskjed om hvor viktig det er at eleven deltar muntlig i timene.

For å sikre at disse elevene får den opplæring de har krav på, er det imidlertid viktig å stille spørsmålet om hvorfor elevene er stille og hvordan det optimalt sett kan tilpasses for økt sosial og faglig læring på bakgrunn av dette. I denne oppgaven ønsker jeg å fokusere på de elevene som ønsker å delta i klassefelleskapet, men som av ulike grunner ikke inkluderes. Disse elevene vil her omtales som å ha en innagerende adferd. Ingrid Lund, spesialpedagog ved universitetet i Agder, definerer innagerende adferd på følgende måte:

Innagerende atferd er en benevnelse på en atferd der følelser, opplevelser og tanker holdes og vendes innover mot en selv. Uttrykk som kommuniseres, kan være sårbar, avvissende, deprimert, tilbaketrukket, angst og usikkerhet (Lund, 2012, s. 15).

Lund er tydelig på at dette er en vanskelig situasjon for både elev og lærer, men er samtidig klar på at det er lærerens ansvar å gripe inn når denne typen adferd utgjør et problem for eleven.

I min forskning vil fokuset rettes mot hvordan læreren legger til rette for å styrke den relasjonelle kompetansen hos eleven, slik at denne i økende grad kan ta del i, og inkluderes både i det faglige og det sosiale samspillet i klassen. Begrunnelsen for å optimalisere hver enkelt elevs forutsetninger for sosial deltagelse finner vi innenfor et sosiokulturelt

læringssyn, hvor forventningen er at læring skjer som en konsekvens av bruk av språket gjennom deltakelse i sosial praksis. Barnets kunnskap utvikles og bearbeides gjennom sosiale relasjoner, og dersom denne interaksjonen er fraværende kan dette ha negativ innvirkning på barnets utvikling. Vygotskijs (2020) tanker om den nærmeste utviklingssonen er sentralt i denne sammenhengen. Den pedagogiske utfordringen ligger således i å sette eleven i stand til å samhandle med andre elever på en slik måte at den aktivt flytter egne grenser for hva den kan klare på egen hånd (Vygotskij, 2020, s. 166).

1.1 Formål og problemstilling

Hvordan skal vi få de stille elevene til å snakke?

I de fleste klasserom sitter det gjerne en eller flere elever som ikke deltar verken faglig eller sosialt. Det kan være vanskelig for læreren å vurdere disse elevenes faglige kompetanse og de kan miste sentrale elementer av opplæringen ved at de ikke spør om hjelp når de trenger det. I tillegg er det en fare for at deres manglende sosiale deltakelse hindrer utviklingen av den sosiale kompetansen påkrevd for å mestre dagens skole. Hvordan kan man sikre at også de stille elevene har optimalt utbytte av opplæringen? Må alle elever tilpasses for å passe inn i skolen, eller skal skolen tilpasse seg - og akseptere og anerkjenne ulikhet?

Resultatet av undersøkelsene/forskningen er ment å avdekke hvordan lærere både jobber for å inkludere elever som viser en innagerende adferd, samt hvordan det jobbes for å styrke den sosiale *kompetansen* hos disse elevene. Det forutsettes at denne elevgruppen er spesielt avhengig av trygghet og tillitt i læringssituasjonen, og det er i så måte interessant å undersøke hvordan det jobbes for å tilrettelegge for økt sosial kompetanse med et slikt bakteppe.

Med dette som utgangspunkt er aktuell problemstilling formulert:

Den «usynlige» eleven: hvordan tilrettelegger læreren for å øke sosial og faglig mestring hos elever som ikke deltar i klassefelleskapet?

Oppgavens fokusområde er stille og nærmest *usynlige* elever i ungdomsskolen, og hvordan en slik adferd kan være utfordrende med tanke på ønsket læring. I denne sammenhengen er det viktig å bemerke at en stille adferd kan ha flere årsaksforklaringer, og må ikke nødvendigvis karakteriseres som en atferdsvanske. Ulike elever kan ha ulik motivasjon for manglende deltakelse, og disse elevene vil derfor også trenge ulik grad av tilpasning og tilrettelegging for å oppleve mestring i skolen. Erik Paulsen og Edvin Brus kategoriserer de tilbaketrunkne elevene, hvor elevene sorteres som enten introverte, sjenerte, deprimerte eller med manglende sosial kompetanse (Bru m.fl., 2016). Årsaksforklaringen på den sosiale tilbaketrunkheten kan grovt sett forklares innenfor disse fire gruppene.

Mitt fokusområde er i så måte de sjenerte elevene. Disse elevene ønsker gjerne å delta i det sosiale og faglige felleskapet, men klarer av ulike årsaker ikke å ta aktiv del i sin egen læring. Den stille adferden er da blitt et problem, hvor eleven står i fare for å hindres i den ønskede læringen. Lund (2012) problematiserer *sjenansebegrepet* ytterligere, og operasjonaliserer begrepet sjenanse langs to akser; på den ene siden som *en fenomenologisk, subjektiv og konkretisert erfaring*, og på den andre siden som *en bevisst identitetsopptreden som er laget med tanke på publikum*. Hun anser da synet på sjenanse som *en eksistensiell-fenomenologisk forståelse*, i betydningen at sjenanse må forstås som et fenomen som påvirkes av andre faktorer i og rundt det aktuelle barnet (Lund, 2012, s. 20).

Når sjenansen da er så omfattende at den negativt påvirker relasjoner, sosial- og faglig deltakelse og barnets forventede utvikling, defineres Lund dette som et adferdsproblem og kaller det innagerende adferd. Den «usynlige» eleven må forstås og forklares som et unikt case i hvert tilfelle, men det er mulig å antyde en parallell til innagerende adferd slik det er beskrevet av Lund.

En viktig i presisering i oppgaven er at når eleven anses som ikke-deltakende, så handler dette om muntlig deltakelse. Elevene *deltar* i klassefellesskapet gjennom sin fysiske tilstedeværelse, men er i liten eller ingen grad inkludert sosialt eller faglig.

Dette avgrenses videre med følgende forbehold som antas å ha direkte innvirkning på barn og unge: Hvordan jobber læreren med følgende aktuelle psykososiale forhold i læringsmiljøet: trygghet, relasjoner og sosiale mestringsopplevelser. Forskningen vil da ha

som hensikt å avdekke hvordan den enkelte lærer opptrer i samspillet med både enkeltelever og klassen som helhet for å tilrettelegge for et godt læringsmiljø for alle elevene. Forskningsspørsmålene vil i denne konteksten rette seg mot hvordan læreren legger til rette for å skape et klassemiljø preget av henholdsvis trygghet og faglig og sosialt felleskap. Videre hvilke tiltak læreren gjør for å etablere og vedlikeholde sosiale relasjoner mellom elevene, samt hvordan relasjonen lærer-elev vedlikeholdes på en slik måte at eleven opplever sosial mestring. Innholdet i disse begrepene kan være vanskelig å skille fra hverandre, og de vil i flere tilfeller være gjensidig avhengige av hverandre. Noen av punktene vil derfor kunne være gjenstand for drøfting under andre overskrifter.

Oppgavens problemstilling vil drøftes og analyseres i lys av relevant litteratur, forskning, styringsdokumenter gjeldende for skolen samt annet aktuelt lovverk.

1.2 Oppgavens oppbygging

Oppgaven er i hovedsak bygd opp som en tradisjonell masteravhandling, men med noe avvik fra de retningslinjer som skisseres i *retningslinjer for masteroppgave* fra Nord Universitet. Avhandlingen innledes med en fortelling fra gjennomført observasjon. Denne fortellingen blir ikke gjenstand for egen analyse, men observasjonserfaringene dras inn i analysedelen. Hensikten med fortellingen er å få leseren til å danne seg et bilde den praksisen som undersøkes. Essayet er i hovedsak en fortelling fra en observasjon i et klasserom, hvor en lærer tilpasser undervisningen til klassen som en helhet og en identifisert (for meg som observatør) *stille elev*.

Oppgavens struktur følger videre et tradisjonelt oppsett, med innledning, en teoretisk ramme, en metodisk tilnærming, en presentasjon og analyse av innsamlet empiri, en diskusjon og en konklusjon. I innledningen presenterer jeg problemstillingen og formålet med oppgaven, og gir en oversikt over oppgavens innhold. Herunder avgrensning og begrepsavklaring.

I den teoretiske rammen plasseres oppgaven inn i en større faglig sammenheng og gir en oversikt over tidligere forskning på området, da spesielt innen områdene læring, relasjonskompetanse, kommunikasjon og motiv.

Metodekapitlet beskriver min metodiske tilnærming, og hvorfor jeg har valgt det kvalitative forskningsintervjuet som metode. Her vil jeg også redegjøre for hvordan den innledende fortellingen, som bygger på en av mine observasjoner i klasserommene blir brukt.

I datadelen presenteres og analyseres innsamlet data fra intervjuene, og i diskusjonsdelen drøftes de aktuelle funnene i lys av tidligere forskning og den teoretiske rammen.

Avslutningsvis forsøker jeg å dra sammen trådene fra de empiriske funnene og allerede foreliggende forskning på feltet, for på den måten å gi et svar på problemstillingen.

Kapittel 2 Teoretisk grunnlag

I denne sekvensen ønsker jeg å redegjøre for det teoretiske grunnlaget knyttet til oppgavens problemstilling. Herunder teorier, begreper og modeller som gir en ramme for å forstå og analysere hvordan læreren på best måte kan skape et læringsmiljø som ivaretar den enkelte elev.

2.1 Inkludering

Overordnet del av læreplanen i den norske skolen vurderer et inkluderende læringsmiljø som et av flere grunnleggende prinsipper i opplæringen. Inkludering i skolen innebærer å sørge for at alle elever, uavhengig av kjønn, etnisitet, funksjonsevne eller sosioøkonomisk bakgrunn, får like muligheter til å delta i og oppleve faglig og sosial mestring i skolen. Dette innebærer å ta hensyn til elevenes individuelle behov og å tilrettelegge undervisningen for å sikre at alle elever kan delta og lykkes. Inkludering i skolen kan også bety å skape en skolekultur som fremmer likestilling, toleranse og respekt for alle elever (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Selve begrepet *læringsmiljø* er komplekst, og det kan være noe utfordrende å gi en entydig definisjon av hva begrepet omfatter. Det er likevel en enighet om at læringsmiljøet refererer til den totale sosiale, fysiske og psykologiske atmosfæren og omgivelsene som påvirker læringen til en elev. Det omfatter faktorer som relasjoner mellom elever og lærere, fysiske

forhold som klasserom, utstyr og områder for læring, samt pedagogiske praksiser, organisatoriske strukturer og skolens kultur.

Thomas Nordahl (2010) definerer læringsmiljøet i skolen som *knyttet til de miljømessige faktorene i skolen som har innflytelse på elevenes sosiale og faglige læring samt elevenes generelle situasjon i skolehverdagen* (Nordahl, 2010, s.115). Deltakelse i sosiale og faglige felleskap er her vektlagt som avgjørende. Dette i tillegg til faktorer som klasseledelse, fokus på relasjoner samt forventninger til både læring og det fysiske skolemiljøet framholdes som viktige elementer i et godt læringsmiljø.

Begrepet læringsmiljø er imidlertid ikke uproblematisk, og det kan være hensiktsmessig å være oppmerksom på en eventuell diskrepans i elevens faktiske *opplevelse* av læringsmiljøet i motsetning til intensjonen slik den er skissert i organisasjonens struktur, organisering, holdninger og læringssyn. Skaalvik og Skaalvik (2007) framhever at det alltid vil være elevens egen oppfatning av læringsmiljøet som har betydning for blant annet motivasjon, selvoppfatning og prestasjonsnivå. Dette kan være spesielt krevende i en samarbeidssituasjon, hvor en faglig svak elev pares med en faglig sterk elev. Intensjonen til læreren i dette tilfellet kan ofte være å styrke den svake eleven ved at den kan motta hjelp og støtte fra den mer faglig ressurssterke eleven. Den faglige svake eleven vil imidlertid kunne oppfatte at den har lite å bidra med i dette samarbeidet, og for å unngå en potensiell ydmykelse ved å innrømme manglende faglig forståelse opptrer heller eleven med å trekke seg ut av situasjonen eller på annet vis agere på en slik måte at det hindrer den ønskede læringen for den selv og muligens også øvrige elever. Her motiveres altså elevens adferd av et ønske å beskytte seg selv, og *prøve å unngå å framstå som dum* (Skaalvik & Skaalvik, 2007, s. 209).

Inkludering i et sosiokulturelt perspektiv, slik det presenteres av Vygotskijs (2020), handler om å skape en samfunnsmessig kontekst der alle individer har like muligheter til å delta fullt ut i samfunnet uavhengig av deres bakgrunn og kulturelle identitet. Dette perspektivet anerkjenner at kultur, språk og sosial bakgrunn spiller en avgjørende rolle i hvordan enkeltpersoner forstår og engasjerer seg i verden rundt seg, og hvordan samfunnet behandler dem. Sosiokulturell inkludering handler ikke bare om å anerkjenne og verdsette ulikheter, men også om å ta konkrete skritt for å eliminere barrierer som hindrer enkeltpersoner og grupper i å delta fullt ut i samfunnet. Dette kan omfatte tiltak som å tilby

språkopplæring og kulturelle opplæringsprogrammer, sikre like muligheter for utdanning og sysselsetting, og utvikle politikk og programmer som fremmer inkludering og mangfold.

Et sosiokulturelt perspektiv på inkludering er viktig for å sikre rettferdighet og likestilling i samfunnet. Når alle individer har like muligheter til å delta og bidra, vil samfunnet kunne dra nytte av deres unike perspektiver, ferdigheter og erfaringer. Dette kan føre til økt kreativitet og innovasjon, bedre samarbeid og mer demokratisk deltakelse.

Når L. Vygotskij refererer den nærmeste utviklingssonen, refererer han til det området mellom det enkelte barns nåværende kompetansenivå og det potensialet for utvikling som kan oppnås med støtte fra en mer kompetent voksen eller jevnaldrende. Ifølge Vygotskij kan læring skje når et barn utfordres og støttes til å utføre oppgaver som ligger innenfor deres nærmeste utviklingszone. Han mente at det er i dette området at barnet kan lære mest og oppnå størst utvikling, og at støtte fra en mer kompetent voksen eller jevnaldrende kan bidra til å utvide barnets nærmeste utviklingszone. Vygotskij mente videre at læring ikke bare handler om å tilegne seg kunnskap og ferdigheter, men også om å utvikle kognitive og sosiale ferdigheter som er nødvendige for å kunne samhandle med andre og fungere i samfunnet. Han argumenterte for at sosial interaksjon og samhandling med andre er avgjørende for læring og utvikling, og at en viktig rolle for voksne er å skape en støttende og utfordrende læringsmiljø for barn (Vygotskij, 2020).

Mikhail Bakhtin (2003) legger vekt på at dialogen mellom ulike stemmer og perspektiver er en grunnleggende forutsetning for at inkludering skal kunne skje. Han mente at inkludering ikke handler om å tilpasse seg en felles standard eller norm, men om å anerkjenne og inkludere ulike perspektiver og stemmer i en dialogisk prosess. For Bakhtin var det viktig at alle stemmer og perspektiver ble hørt og anerkjent, og at det ble skapt en åpen og inkluderende dialogisk arena der ulike synspunkter kunne utfordre og berike hverandre. Han mente også at språket som inkluderingsverktøy måtte være fleksibelt og tilpasningsdyktig, slik at det kunne brukes på ulike måter av ulike grupper og individer. Videre var det sentralt at all kommunikasjon og all språkbruk skjer i en dialogisk kontekst der ulike perspektiver og stemmer møtes og påvirker hverandre. Ifølge Bakhtin er språket aldri en isolert eller individuell aktivitet, men alltid en sosial og kommunikativ handling som skjer i en konkret

situasjon. Språkbrukere påvirkes av ulike diskurser og språkformer som de har lært og som de møter i sin sosiale kontekst. Bakhtin mente at disse ulike stemmene og perspektivene som påvirker språkbrukeren, gjør språket grunnleggende dialogisk.

Bakhtin la vekt på at alle ytringer er svar på tidligere ytringer, og at enhver ytring alltid forholder seg til og påvirker andre ytringer. Han kalte dette for den dialogiske relasjonen mellom ytringer. I en dialogisk kontekst er det ikke bare språkbrukeren som gir betydning til ytringen, men også mottakeren, som kan tolke og besvare ytringen på ulike måter. Derfor kan inkludering bare oppnås ved å skape en åpen og inkluderende dialogisk arena der ulike perspektiver og stemmer blir hørt og anerkjent på like vilkår.

Jakku Seikkula (2012) baserte sin dialogforståelse på Bakhtin, og er kjent for sitt arbeid med å utvikle den såkalte "åpne dialogen" innen psykisk helsevern. Behandlingsformen legger stor vekt på å involvere familie og nettverk i behandlingsprosessen. Disse *nettverksmøtene* skal preges av åpenhet, samarbeid og inkludering, og terapeutene vil søke å skape et trygt og støttende miljø for pasienten og deres nettverk. Nettverksmøtene gir en mulighet for å dele informasjon og kunnskap om pasienten og deres situasjon, og for å diskutere og planlegge behandlingsalternativer i fellesskap. Dette kan bidra til å skape et mer helhetlig og effektivt behandlingsopplegg, samtidig som det styrker pasientens sosiale støtte og nettverk. Samtalen på et nettverksmøte skal preges av dialogiske utsagn, med intensjon om å lede til felles og delt forståelse av pasientens utfordringer (Seikkula, 2012, s. 173).

2.1.1 Enhetsskolen og tilpasset opplæring

Den norske enhetsskolen er en skolemodell som ble innført i Norge i 1864. Denne skolemodellen sikrer at alle barn i Norge har tilgang til gratis og likeverdig utdanning. Enhetsskolen er basert på prinsippet om at alle elever skal ha likeverdige muligheter for å utvikle sine evner og kunnskaper, uavhengig av kjønn, sosial bakgrunn eller geografisk plassering (Meld. St. 29 (1994-95)).

En grunnleggende tanke bak enhetsskolen er også å ha et bredt fagtilbud og å legge stor vekt på å utvikle elevenes kritiske tenkning og evne til å ta ansvar for egen læring. Det har også vært et viktig mål for enhetsskolen å ha en sentral rolle i å fremme likestilling og økt sosial

mobilitet i Norge. Denne skolemodellen er fortsatt i bruk i Norge i dag, men den har også blitt kritisert for å ikke ta nok hensyn til elevenes individuelle behov og for å ha store variasjoner i kvaliteten på skolene. I dette kan det ligge en fare for at elever som har ulike faglige eller sosiale utfordringer kan falle igjennom og ikke få den hjelpen den trenger.

Stortingsmelding nr. 6 "Tid for læring" (Meld. St. 6 (2019–2020) handler om tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage og skole. Meldingen ble lagt frem av Kunnskapsdepartementet i 2020 og har som mål å styrke kunnskapen og kompetansen om tidlig innsats og inkludering. Sentrale temaer i meldingen inkluderer blant annet tidlig innsats. Her vektlegges betydningen av å sette inn tiltak tidlig når elever viser tegn på lærevansker eller andre utfordringer. Det handler om å identifisere behovene til elevene tidlig og tilby tilpassede tiltak som kan støtte deres læring og utvikling. Videre fokuseres det på inkluderende fellesskap. Det skal vektlegges å skape inkluderende fellesskap der alle elever føler seg inkludert og verdsatt. Dette handler om å forebygge utenforskap og diskriminering, og å skape et læringsmiljø der mangfold og ulikheter blir anerkjent og verdsatt. Et annet sentralt punkt i meldingen omhandler kompetanse og samarbeid. Her pekes det på viktigheten av å bygge kompetanse og samarbeid mellom lærere, foreldre og andre aktører som er involvert i barnas læring og utvikling. Dette kan bidra til å styrke innsatsen for tidlig innsats og inkludering. Også foreldresamarbeid vektlegges i meldingen. Her heter det at et godt samarbeid med foreldre er avgjørende for å styrke tidlig innsats og inkludering. Det handler om å inkludere foreldre som en viktig ressurs i arbeidet med å støtte barnas læring og utvikling. Avslutningsvis tar meldingen for seg digitalisering. Meldingen vektlegger betydningen av å utnytte digitaliseringens muligheter for å styrke tidlig innsats og inkludering. Dette kan blant annet skje ved å tilby digitale verktøy og ressurser som kan støtte elever med ulike behov. Meldingen har som mål å styrke arbeidet med tidlig innsats og inkludering på alle nivåer i barnehage og skole, og å bidra til at flere barn og unge får muligheten til å lykkes i sin utdanning og i livet generelt.

2.2 Forståelse av adferdsproblemer

Adferdsproblemer refererer til en type atferd som avviker fra aksepterte normer for adferd, og som kan ha negative konsekvenser for individet selv, andre mennesker eller samfunnet som helhet. I skolesammenheng kan adferdsproblemer inkludere en rekke ulike atferder, som for eksempel uro og uoppmerksomhet i klasserommet, aggressiv og voldelig oppførsel mot andre elever eller lærere, uteblivelse fra skolen eller stadige forsinkelser, brudd på skolens- eller klassens regler og rutiner, uakseptabelt språk eller verbal trakassering av andre elever eller lærere, tyveri eller hærverk på skolens eiendom eller manglende evne til å samarbeide eller delta i gruppeaktiviteter.

I lys av oppgavens problemstilling blir dette en veldig generell og vag beskrivelse av problematferd knyttet opp mot stille elever, hvor nettopp den manglende sosiale deltakelsen kan vurderes som problematisk. Ingrid Lund (2012) knytter atferd opp mot kontekst, og vurderer elevens adferd som en respons på ulike situasjoner. Jeg har derfor valgt å benytte Lunds definisjon av adferdsproblemer:

«Atferden blir en utfordring for omgivelsene når den bryter med forventet atferd, skaper utrygghet og hindrer samarbeid og åpen kommunikasjon. Atferden blir en utfordring for barnet og ungdommen når den hindrer læring og stabile og trygge relasjoner og øker frykten for å formidle sin sårbarhet. Konsekvensene kan bli utrygghet, depresjon, angst, avvising, ensomhet og økt indre og /eller ytre aggresjonsuttrykk» (Lund, 2012, s. 22).

Her legges til grunn at atferdsvansker sjelden oppstår på grunn av en enkelt faktor, men ofte skyldes en kombinasjon av ulike faktorer i samspill med omgivelsene.

2.2.1 Forståelse av stille atferd

Stille atferd kan forstås som et adferdsproblem dersom det hindrer individet i å utføre daglige aktiviteter eller forstyrrer interaksjonen med andre mennesker. Det er viktig å påpeke at enhver problematferd også kan være et tegn på en underliggende emosjonell eller mentale lidelse som angst eller depresjon. Det er derfor avgjørende å undersøke årsaken til stille atferd for å kunne håndtere denne utfordringen effektivt. Eventuell behandling,

dersom det avdekkes at årsaken er somatisk og/eller psykosomatisk, kan inkludere terapi, medisiner eller en kombinasjon av begge. Det vil i slike tilfeller også være viktig å involvere familie og omgivelser i behandlingen for å skape en støttende og positiv atmosfære.

For å belyse min problemstilling har jeg bevisst valgt å utelukke elever med psykososiale diagnoser, og heller fokusert på hvordan presumptivt «normale» elever har en adferd som vanskeliggjør sosial interaksjon med medelever og lærer i en undervisningssituasjon. Også i denne kategorien elever kan det imidlertid være problematisk å avdekke årsaken til denne spesifikke adferden.

Lund (2012) peker på at det kan gjerne være flere årsaker til at noen elever er stille i klasserommet, hvor noen kan være naturlig tilbaketrukkne og føler seg mer komfortable med å lytte enn å delta i diskusjoner. Andre kan ha uavklarte angst eller depresjonsplager som gjør det vanskelig for dem å delta i klassen. Noen elever kan også ha lærevansker eller ulike språkbarrierer som gjør det vanskelig for dem å delta i diskusjoner eller å forstå leksjonen. Dårlig selvtillit og mangel på sosiale ferdigheter kan også føre til at elever holder seg tilbake. Det kan også være andre personlige eller hjemmeforhold som påvirker atferd og deltagelse i klassen. For å tilrettelegge og tilpasse på en adekvat måte er det derfor helt avgjørende at læreren gjør forsøk på å kartlegge både kontekst og frekvensen av den stille adferden, hvordan denne innvirker på livskvaliteten til barnet samt eventuelle sosiale konsekvenser. Lund kaller dette videre for *innagerende adferd*, og vurderer at dersom atferden anses å være utfordrende for eleven er den således å forstås som et adferdsproblem:

«Atferden blir en utfordring for omgivelsene når den bryter med forventet atferd, skaper utrygghet og hindrer samarbeid og åpen kommunikasjon. Atferden blir en utfordring for barnet og ungdommen når den hindrer læring og stabile og trygge relasjoner og øker frykten for å formidle sin sårbarhet. Konsekvensene kan bli utrygghet, depresjon, angst, avvising, ensomhet og økt indre og /eller ytre aggresjonsuttrykk» (Lund, 2012, s. 22).

I min forskning i lys av aktuell problemstilling har noe av det sentrale nettopp vært å avdekke hvordan læreren forstår den aktuelle elevens motiver for dens adferd og i klasserommet, og

hvilke tiltak som iverksettes der adferden oppfattes som utfordrende for eleven og dens ønskede læring på skolen.

2.2.2 Innagerende, innadvendt eller introvert

I oppgaven har jeg valgt å benytte Lunds (2012) operasjonalisering av begrepet *innagerende*.

I møtet med ulike lærere ble imidlertid begrepet *innadvendt* ofte benyttet for å beskrive de samme elevene som Lund muligens ville karakterisert som å ha en *innagerende* adferd. Selv om introvert, innagerende og innadvendte ofte brukes om hverandre, refererer de til forskjellige egenskaper ved personligheten.

Introvert og ekstrovert refererer til hvordan en person opplever og henter energi fra omverdenen. Introverte personer foretrekker vanligvis rolige og tilbaketrukne omgivelser, og henter energi fra indre refleksjon og egen tankegang. De kan føle seg overveldet av for mye sosial interaksjon og trenger tid alene for å lade opp. Ekstroverte personer, derimot, trives ofte i sosiale situasjoner og henter energi fra interaksjon med andre. De kan føle seg rastløse eller ensomme når de er alene for lenge (Jung, 1921; Goldberg, 1993).

Innadvendt og utadvendt refererer til hvordan en person uttrykker seg i sosiale situasjoner. Innadvendte personer kan være reservert og tilbaketrukket i sosiale situasjoner, og kan foretrekke å lytte mer enn å snakke. De kan også ta mer tid til å tenke over hva de vil si før de sier det. Utadvendte personer, derimot, er ofte mer sosiale og utadvendte i sosiale situasjoner, og kan være mer impulsiv når de snakker.

Mens introvert og ekstrovert er relatert til hvor en person henter energi fra, og hvordan de foretrekker å bruke tiden sin, refererer innadvendt og utadvendt til hvordan en person oppfører seg i sosiale situasjoner.

Når Lund bruker begrepet *innagerende* er det for å vise at adferden er et adferdsproblem på lik linje med *utagerende adferd* (Lund, 2012, s. 14).

2.3 Forskning om stille adferd

De stille elevene krever mer oppmerksomhet fra læreren for å klare skoledagen, og stadig mer forskning på området vektlegger hvordan skolen og den enkelte lærer kan lage strategier og pedagogiske opplegg for å støtte elever som har et stille adferdsproblem. Begrepene innagerende, innadvendt og introvert/ekstrovert (Jung, 1921) brukes noe om hverandre i forskningen, hvor de ulike begrepene operasjonaliseres avhengig av kontekst. Jeg har i denne sammenhengen vektlagt å presentere et utvalg nyere norsk forskning på dette området.

Lunds (2012) definisjon og operasjonalisering av innagerende adferd brukes som grunnlag i oppgaven. Begrepsbruken bygger på tidligere forskning på området av Lund (2007), hvor individuelle forskjeller og behov hos stille elever vektlegges. Lund konkluderer med at det er flere faktorer som kan påvirke denne typen atferd, som for eksempel sosiale og emosjonelle utfordringer, lærevansker eller ulike former for traumer. Det framheves som viktig å skape et læringsmiljø som tar hensyn til disse elevene, og som inkluderer dem på en god måte i undervisningen. Stille adferd må videre forstås som et sammensatt og komplekst problem, hvor det er avgjørende å samarbeide med foresatte og andre fagpersoner for å hjelpe disse elevene på best mulig måte.

Vartun (2021) viser til at det inntil relativt nylig har vært lite norsk forskning på dette området (stille adferd), men at dette nå er i ferd med å endre seg. Det vises da til et forskningsprosjekt utført av Geir Nyborg og Liv Heidi Mjelve ved Universitetet i Oslo med oppstart i 2021 og forventet avslutning i 2025. Prosjektet beskrives av Nyborg på følgende måte:

«Formålet med prosjektet er å dokumentere gunstige strategier som lærere bruker når de møter elever som strever med stille og innadvendt atferd. Det vil si elever som viser tilbaketrukkethet, innesluttethet eller sjenanse på en måte som kan hindre deres sosiale og skolefaglige læring og utvikling» (Vartun, 2021).

Foreløpige funn fra studien rapporterer om ulike strategier lærere bruker i møtet med stille elever, og at mye fokus legges på å skape gode og trygge rammer for muntlig deltakelse.

Hamre & Flaten (2017) hevder at stille, sjenerte og introvert barn ikke får like mye oppmerksomhet som barn med utagerende adferd. Her vises til en undersøkelse blant barnehageansatte, hvor det framkommer tydelig at utagerende barn i langt større grad vies oppmerksomhet på bekostning av typisk innagerende barn. For å se også de stille barna settes søkelyset på både ressurssituasjonen til de ansatte i barnehagen, her i betydningen mer tid, mer personale og mer kunnskap.

Evjen & Vartun (2022) bruker begrepet innadvendte elever, men fokuserer på samme tematikk som ved innagerende adferd. Her vises til faren for utfordringer og problemer senere i livet dersom innadvendte barn ikke får hjelp til sine vansker på skolen. Et sentralt poeng i forskningen er behovet for at læreren må ha kunnskap om hvilke hjelpeinstanser som er tilgjengelige når utfordringen eller problemet er identifisert. Det pekes videre på godt samarbeid innad på skolen og med både hjelpeinstanser som PPT samt foresatte som forutsetninger for å lykkes med dette arbeidet. I tillegg vektlegges konkrete tiltak som ressursteam og god dialog mellom de som jobber tettest på barnet.

Kvarme & Thu (2015) ser faren for utvikling av negativ sosial kompetanse og utfordringer med framtidig livsmestring som en mulig konsekvens hos forsømte, innadvendte og sosialt tilbaketrunkne barn stille barn. Her skisseres Løft-metoden som en mulig strategi for å hjelpe barn en slik type adferd. Løft beskrives her som en kommunikasjonsferdighet, hvor elev og lærer i samarbeid skal forsøke å avdekke hvordan eleven oppfatter sin egen situasjon. Gjennom forsøk på bruk av løft-metoden viste forskningen at de sosialt tilbaketrunkne elevene kunne få mer tro på seg selv gjennom slike samtalegrupper. I tillegg vektlegges viktigheten av et trygt og godt skolemiljø kombinert med tidlig innsats på det aktuelle området.

Nordahl et al. (2016) viser til hvordan elever med internaliserte vansker opplever utfordringer med å knytte relasjoner til både medelever og læreren når den muntlige kommunikasjonen uteblir. Lærere gir i intervjuer uttrykk for at de har problemer med å skape gode relasjoner til denne typen elever, og tilnærminger ofte blir avviste. Her vises videre til at læreren gjennom sin manglende kontakt med eleven kan legitimere denne typen adferd overfor de andre elevene, og den stille eleven fanges i en ond sirkel. Utviklingen og vedlikeholdet av gode relasjoner framheves derfor som helt sentralt i arbeidet med en slik type adferd.

Fra sentralt hold har det gjennom ulike offentlige utredninger og stortingsmeldinger blitt satt fokus på kvalitetsutvikling i skolen for å sikre individuell tilpasning for den enkelte elevs behov og forutsetninger. Stortingsmelding nummer 31 *kvalitet i skolen* vektlegger nettopp individuell tilpasning og økt bruk av forskning og kunnskapsbasert praksis i skolen. Meldingen legger også vekt på betydningen av et godt læringsmiljø og inkludering av elever med ulik bakgrunn og behov (Meld. St. 31 (2007–2008)).

I norsk offentlig utredning 2009:18 om rett til læring heter det blant annet at det er behov for en styrket innsats for å sikre at alle elever får tilstrekkelig tilpasset opplæring, og at det må skje en tydeligere og mer systematisk innsats for å forebygge at elever får behov for spesialundervisning. Videre trekkes det fram at det er behov for mer kunnskap og kompetanse blant lærere og skoleledere når det gjelder tilpasset opplæring og spesialundervisning, og at det må satses mer på etter- og videreutdanning (NOU 2009).

2.4 Relasjonskompetanse

Relasjonskompetanse refererer til evnen til å bygge og opprettholde positive og konstruktive relasjoner med andre mennesker. Dette innebærer å være bevisst på egen atferd og hvordan den påvirker andre, å kunne uttrykke egne behov og ønsker på en tydelig og konstruktiv måte, og å være lydhør og empatisk overfor andres behov og perspektiver (Drugli, 2012; Spurkeland, 2005).

Relasjonskompetanse er en svært viktig ferdighet for en lærer, da det å bygge og opprettholde positive og konstruktive relasjoner med elevene er avgjørende for å skape et trygt og inkluderende læringsmiljø. Drugli bruker videre begrepet *relasjonskompetent* i lærerens arbeid med elevene, og definerer det på følgende måte:

«Å være relasjonskompetent har med det å være profesjonell i utøvelsen av lærerrollen å gjøre. Å være profesjonell innebærer blant annet å ta ansvar for og kontroll over egen kommunikasjon og adferd, slik at denne fungerer til beste for elevene (Drugli, 2012, s. 45)

Gitt en slik kompetanse vil læreren være i stand til å etablere en tillitsfull og støttende relasjon til elevene, som kan bidra til å øke elevenes motivasjon og engasjement i læringen. En lærer som er lydhør og empatisk overfor elevene, vil også være bedre rustet til å oppdage og håndtere eventuelle problemer eller utfordringer som elevene måtte ha. Ulike eksempler på konkrete ferdigheter som kan inngå i relasjonskompetanse inkluderer evnen til å kommunisere klart og tydelig, være oppmerksom på andres kroppsspråk og tonefall, være lydhør og respektfull i dialog med andre, kunne gi og ta imot konstruktiv feedback og løse konflikter på en konstruktiv måte.

Selv om god relasjonskompetanse kan være avgjørende for å skape et godt læringsmiljø og for å sikre at elevene får den støtten og veiledningen de trenger for å lykkes, er det ikke gitt at denne kompetansen på noe tidspunkt er ferdig utviklet. En relasjonskompetent lærer vil være bevisst sin egen adferd i ulike situasjoner, og denne bevisstheten fordrer blant annet stadig ny kunnskap ervervet gjennom kritisk refleksjon i et profesjonelt kollegialt felleskap (Drugli, 2012, s.47).

2.4.1 Lærerens rolle

Relasjonen mellom lærer og elev er viktig fordi den påvirker måten elever lærer og utvikler seg på. En positiv relasjon kan øke elevens motivasjon og selvtillit, noe som kan bidra til økt læring. Lærerens oppførsel og tilnærming kan også påvirke hvordan eleven føler seg om å delta i klasserommet og hvor godt hen utvikler sosiale ferdigheter. En dårlig relasjon kan tilsvarende føre til at elever føler seg usikre eller utilstrekkelige, noe som igjen kan hindre ønsket læring og utvikling av sosiale og faglige ferdigheter.

Stortingsmelding nr. 11 (2008-2009) "Læreren – Rollen og utdanningen" ble lagt frem av Kunnskapsdepartementet i 2008 og har som formål å styrke lærerrollen og lærerutdanningen i Norge. Sentrale temaer i meldingen inkluderer blant annet selve lærerrollen. Meldingen legger vekt på at læreren er en sentral aktør i utdanningssystemet og har en viktig rolle i å bidra til at elevene når sine mål og utvikler seg faglig og sosialt. Det er en økt satsning på å rekruttere og beholde kvalifiserte lærere, samt å videreutvikle og styrke lærernes kompetanse. Meldingen tar også opp behovet for å styrke og modernisere

lærerutdanningen i Norge, blant annet ved å øke kravene til opptak til lærerutdanningen, tilby mer praksisrettet undervisning og økt samarbeid mellom utdanningsinstitusjonene og skolene. Lærernes kompetanse behandles også i meldingen. Det legges stor vekt på å videreutvikle og styrke lærernes faglige og didaktiske kompetanse, blant annet ved å tilby etter- og videreutdanning og økt fokus på lærerprofesjonalisering. Meldingen tar videre opp kvalitet i utdanningen. Her legges vekt på at lærerne spiller en avgjørende rolle i å sikre kvaliteten i utdanningen, og at det er viktig å styrke lærerrollen for å sikre at elevene får en god og relevant utdanning (Meld. St. 11 (2008-2009)).

Thomas Nordahl (2010) viser til at Relasjonen mellom lærer og elev er en av de mest sentrale relasjonene i skolen, og hvordan kvaliteten på denne relasjonen kan ha stor betydning for elevenes læringsutbytte og trivsel på skolen. En god relasjon mellom lærer og elev kan bidra til at eleven føler seg sett, hørt og forstått, noe som igjen kan øke elevens motivasjon og engasjement i læringen. En god relasjon kan også bidra til at eleven føler seg trygg på læreren og skolen generelt, noe som kan redusere følelsen av utenforskap og isolasjon (Nordahl, 2010, s.133-138).

2.4.2 Foreldresamarbeid

Et systematisk og strukturert foreldresamarbeid eller skole-hjem samarbeid er viktig fordi det kan bidra til å øke elevens læring og utvikling. Det kan også hjelpe til å forbedre kommunikasjonen mellom skolen og hjemmet, noe som kan gjøre det lettere å løse eventuelle problemer eller utfordringer som måtte oppstå. Et godt skole-hjem samarbeid kan også bidra til å styrke relasjonen mellom foreldre og lærere, noe som kan øke foreldrenes engasjement og involvering i barnas utdanning. Det kan også hjelpe til å forbedre elevens atferd og sosiale ferdigheter, samt redusere ugyldig fravær. Skole-hjem samarbeid kan også bidra til å sikre at elever får den best mulige opplæringen, ved å gi lærerne nødvendig informasjon om elevenes bakgrunn og hjemme-situasjon, som kan være nyttig for å tilpasse undervisningen (Nordahl, 2007, s.26-27).

Drugli (2012) viser til at barnet har en utviklingshistorie med seg når det kommer til skolen, og at forhold i familien eller hjemme hos barnet kan ha stor innvirkning på dets atferd på skolen eller dets evne til å skape og vedlikeholde relasjoner til medelever og lærere.

«Også forholdet mellom hjem og skole virker inn på kvaliteten på lærer-elev relasjonen. Når barnets to sentrale utviklingsarenaer samarbeider og fungerer sammen, vil dette fremme positive relasjoner mellom elever og lærer» (Drugli, 2012, s. 41)

Dette samsvarer også med Lunds (2012) beskrivelse av de innagerende elevene, og forståelsen av innagerende adferd som fenomenologisk. Barnet har med seg ulike komponenter i møtet med skolen, og også skolen opptrer med både forventninger og regler som både belønner og straffer ulike typer adferd. For å trengte inn i elevens egne forståelse av egen adferd er det avgjørende at læreren og skolen er bevisst dette, og anerkjenner eksempelvis foresatte som en verdifull samarbeidspartner for barnets utvikling og læring i skolen (Nordahl, 207, s. 44). Kommunikasjon mellom skolen og hjemmet er en derfor viktig faktor i å hjelpe elever med adferds avvik. Foreldre eller foresatte kan gi verdifull informasjon om elevens atferd hjemme, som kan hjelpe skolen å forstå årsakene til atferdsproblemet og utvikle en mer effektiv plan for å takle det.

For elevene med ulike adferdsproblemer er et godt skole-hjem samarbeid i tillegg viktig da disse elevene kan trenge ekstra støtte fra tverrfaglige team som inkluderer skolehelsetjenesten, psykologer eller pedagogiske hjelpeinstanser. Skole-hjem samarbeid kan bidra til å koordinere dette tverrfaglige samarbeidet for å sikre at elevene får den støtten de trenger.

2.5 Hva er læring

Læring kan defineres som en prosess der en person tilegner seg ny kunnskap, ferdigheter, verdier, holdninger eller preferanser som kan endre hans eller hennes atferd eller perspektiv. Det kan skje gjennom erfaring, instruksjon eller øvelse. Læring kan være både

formell og uformell, og kan skje i en rekke ulike kontekster, inkludert skolen, arbeidsplassen, hjemmet, og i fritiden. Læring kan være bevisst eller ubevisst, og kan være en permanent eller midlertidig endring. Det er flere teorier om hvordan læring skjer, men det er allment enighet om at læring krever aktiv deltakelse og engasjement fra personen som lærer.

Læringsteoriene har utviklet seg utviklet seg gjennom historien og blitt påvirket av en rekke forskjellige perspektiver, inkludert filosofi, psykologi, sosiologi og nevrovitenskap.

Behaviorismen fokuserte på observasjon av ytre atferd og la vekt på betinget læring og atferdsendring. Sentrale teoretikere innen behaviorismen er for eksempel Ivan Pavlov og B.F. Skinner.

Pavlov mente at læring skjer ved at en stimulus (for eksempel lyden av en bjelle) blir koblet sammen med en respons (for eksempel utskillelse av spytt). Over tid vil denne koblingen mellom stimulus og respons bli så sterk at det bare er stimulus som trengs for å utløse responsen. Pavlov mente også at læring kunne generaliseres til andre stimuli som lignet på den opprinnelige stimulusen (Pavlov, 1927).

Skinner på sin side mente at læring er en prosess der atferden til et individ endres som følge av erfaring. Skinner mente at læring kan skje gjennom tre former for forsterkning: positiv forsterkning, negativ forsterkning og straff. Han la også vekt på betydningen av kontingens, altså sammenhengen mellom atferden og dens konsekvenser. Skinner anså mennesket som et produkt av miljøet, og mente at både adferd og personlighet kunne forstås og endres ved å manipulere miljøet (Skinner, 1953).

Et kognitivt læringssyn, slik det blant annet framstår i Piagets (1977) verker fokuserer på mentale prosesser og hvordan læring skjer gjennom bearbeiding av informasjon. Sentralt i dette synet er at kunnskapen som erverves ikke bare handler om å få informasjon inn i hodet, men også om å organisere, tolke og bruke denne informasjonen på en hensiktsmessig måte. I et kognitivt læringssyn er læring en aktiv prosess hvor elevene aktivt konstruerer sin egen forståelse gjennom å bearbeide informasjonen de får, samt å reflektere over egen læring og tilbakemeldinger fra lærer og medelever. Dette synet legger også vekt på betydningen av individuelle forskjeller, som for eksempel tidligere kunnskap og erfaring, i læringen. Viktige begreper innenfor kognitivt læringssyn inkluderer for eksempel

hukommelse, oppmerksomhet, persepsjon, tenking, problemløsning, og begrepsdannelse. Læring i dette synet kan også sees på som en hierarkisk struktur, hvor en bygger på eksisterende kunnskap og erfaringer når en lærer nye konsepter og ideer.

Kognitiv læringsteori har utviklet seg gjennom tidene, fra de tidlige arbeidene til Piaget og Vygotskij til mer moderne teorier som informasjonsprosesseringssteori og kognitiv nevrovitenskap

Den sosiokulturelle læringsteorien skiller seg fra den kognitive læringsteorien på flere måter. Mens kognitiv læringsteori fokuserer på individuell kognitiv aktivitet, er sosiokulturell læringsteori opptatt av samspillet mellom individet og omgivelsene, inkludert kulturen og sosiale interaksjoner. Sosiokulturell læringsteori legger videre vekt på at læring ikke bare skjer gjennom individuell aktivitet, men også gjennom samarbeid med andre, og at språk og kommunikasjon spiller en sentral rolle i læring. Denne teorien understreker også betydningen av kontekst og kulturell bakgrunn for læring. I motsetning til den kognitive læringsteorien, som vektlegger individets kognitive strukturer og indre representasjoner, ser den sosiokulturelle læringsteorien læring som en sosial og kulturell praksis. Læring er ikke bare en endring i individuelle mentale representasjoner, men en endring i deltakelse i praksisfellesskap (Vygotskij, 2020)

Sosiokulturell læringsteori skiller seg også fra behaviorisme, som fokuserer på ytre observerbare atferd, ved å fremheve betydningen av indre mentale prosesser og kognitive mekanismer i læring. Sosiokulturell læringsteori kan dermed sies å kritisere Skinners læringsteori ved å påpeke at den ikke tar tilstrekkelig hensyn til betydningen av sosial interaksjon og kulturelle praksiser for læring og utvikling. Sosiokulturell læringsteori understreker også at læring ikke bare handler om å tilegne seg ferdigheter og kunnskap, men også om å utvikle seg som menneske gjennom å delta i sosiale og kulturelle praksiser.

I sosiokulturell læringsteori og sentralt i Vygotskij (2020) teori om læring står ideen om at læring skjer i samhandling med andre, og at dette skjer gjennom ulike former for sosial interaksjon. Vygotskij beskriver læring som en aktivitet som foregår i samhandling mellom en person og det sosiale og kulturelle miljøet rundt vedkommende. Han legger vekt på at

læring ikke bare handler om å tilegne seg kunnskap og ferdigheter, men også om å utvikle seg som person og samfunnsmedlem.

En viktig del av Vygotskijs teori er ideen om den nærmeste utviklingssonen. Dette begrepet refererer til den avstanden mellom det en elev kan lære på egen hånd og det som eleven kan lære med støtte fra en mer kompetent person, som for eksempel en lærer eller en mer kompetent medelev. Han argumenterer for at læringen blir mest effektiv når man utnytter den nærmeste utviklingssonen, og at det derfor er viktig å tilrettelegge undervisningen på en måte som støtter elevene i å utvikle sin kompetanse og forståelse (Vygotskij, 2020, s. 167). Vygotskij understreker også betydningen av språket i læringen. Han mener at språket er et viktig redskap for tenkning, og at det gjennom språket at vi kan kommunisere og dele kunnskap med andre. Han beskriver dette som at språket fungerer som et medium for kulturell overføring, der kunnskap og erfaringer som er opparbeidet gjennom generasjoner, kan formidles videre til nye generasjoner. Videre er aktiv deltakelse og samhandling avgjørende for at elevene skal kunne utvikle sin kompetanse og forståelse.

Enerstvedt (1994) hevder at mennesket lærer på to forskjellige måter. Mens barn inntil en viss alder har en ubevisst læring, skjer det etter hvert en modning der læringen blir bevisst og barnet ønsker å lære seg noe. Han kaller da dette at barnet får en *lærevirksomhet* (Jensen, 1994, s. 50). Med denne virksomheten følger barnets egne meninger og motiv for virksomheten. Der barnet tidligere i all hovedsak lærte noe ubevisst, lærer barnet nå seg bevisst *for å* kunne utføre en annen handling eller gjøre noe annet.

Enerstvedt legger vekt på at læring er en aktiv prosess der eleven må være aktiv og engasjert for å lære noe nytt. Han mente også at læreren må tilpasse undervisningen til den enkelte elevs nivå og forutsetninger for å skape best mulig læring. Han vektla også betydningen av erfaringer og opplevelser i læringen, og mente at elevene måtte få mulighet til å prøve seg fram og eksperimentere for å oppnå en dypere forståelse av det de lærte.

Enerstvedt bruker også begrepet *læring som universell menneskelig akt*, og framhever at denne er av fundamental betydning for mennesket. Læring som universell menneskelig akt innebærer dermed at læring ikke er begrenset til spesifikke situasjoner eller områder av livet, men heller en grunnleggende aktivitet som alle mennesker engasjerer seg i. Dette

betyr at læring ikke bare foregår i skolen, men også i alle andre aspekter av livet, som arbeid, sosiale sammenhenger, familie og fritidsaktiviteter. Læring kan som tidligere påpekt være både bevisst og ubevisst, og det kan være en aktiv eller passiv prosess. Enerstvedt peker her for eksempel på ulike egenskaper som er nødvendige for å kunne samarbeide og samhandle godt med andre, og at dette er egenskaper som kun kan erverves nettopp gjennom det å samhandle med andre. En utfordring, slik han ser det, er gruppen døve og blinde mennesker. Læring som universell akt foregår også hos denne gruppen, men den kan bli begrenset av den samme døvheten og blindheten (Jensen, 1994, s. 58).

2.5.1 Virksomhetsteori

Broch et al. (1991) hevder at virksomhetsteorien har stor relevans for skole og utdanning, og en viktig teori for å forstå læring og utvikling. Her menes at skolen må legge til rette for at elevene kan være aktive deltakere i virksomheter, slik at de kan oppleve mestring og utvikling. Ifølge forfatterne er det viktig at skolen tar utgangspunkt i elevenes erfaringer og kunnskaper, og at elevene får mulighet til å bruke disse i sin læring. Det understreker også betydningen av samspill og samarbeid i lærings situasjoner. De mener at det er viktig at elevene får mulighet til å lære av hverandre og at skolen legger til rette for dette. Videre mener de at læreren spiller en sentral rolle som veileder og tilrettelegger for elevenes læring, og at det er viktig å se elevene som aktive og kreative individer som har en aktiv rolle i sin egen læring. Her understrekes betydningen av aktiv deltakelse, samarbeid og samspill i et fellesskap.

«Det menneskelige individet er virksomhet. Dets eksistensmåte er virksomheten»

(Broch et al., 1991, s. 16)

Forfatterne mener også at skolen må ha fokus på helhetlig læring og at elevene må få mulighet til å lære på ulike områder og gjennom ulike aktiviteter. De understreker at skolen må ha et bredt perspektiv på læring og at det er viktig å legge til rette for en variert og stimulerende læringsarena.

2.6 Motivasjon og mestring

Motiv kan defineres som en indre tilstand eller et driv som styrer en persons atferd og handlinger for å oppnå en spesifikk målsetting eller ønsket resultat. Det kan også sees på som en faktor som aktiverer, styrer og opprettholder en persons atferd i en bestemt retning. Skaalvik & Skaalvik (2016) skiller mellom indre og ytre motivasjon, og at motivasjon kan være knyttet til et bredt spekter av faktorer som behov, ønsker, verdier, forventninger, interesser, følelser og opplevelser. I skolesammenheng vil den indre motivasjonen da dreie seg om elevens egne glede over læringsstoffet. Læringen, eller aktiviteten, i seg selv oppfattes som interessant, og dette driver eleven til å fortsette.

Den ytre motivasjonen beskrives som drevet av belønning eller straff. Det skilles videre mellom *kontrollert* og *autonom* ytre motivasjon. I skolesammenheng vil kontrollert ytre motivasjon være knyttet til en form for tvang. Eleven gjør ikke nødvendigvis oppgavene for sin egen del, men for å unngå eventuelle negative sanksjoner iverksatt av læreren eller foresatte eller for å unngå negative emosjoner knyttet til egen person eller egen læring. Autonom ytre motivasjon vil kunne knyttes opp mot en form for plikt eller ansvarsfølelse. Eleven innser at skole og læring er hensiktsmessig, og ønsker på bakgrunn av dette å gjøre det godt på skolen (Skaalvik & Skaalvik, 2016, s. 66-68). Her argumenteres videre at skolen og læreren bør framdyrke den indre motivasjonen i pedagogisk sammenheng, da denne typen motivasjon i størst grad vil være en positiv drivkraft for eleven.

Enerstvedt (1988) bruker begrepet *læremotivasjon* for å forklare motivbegrepet, og skiller i denne forbindelse mellom *handlingsmotiv* og *virksomhetsmotiv*. Virksomhetsmotivet i denne sammenhengen er målrettede handlinger som kun gis mening innenfor den kontekst, eller i den virksomheten de foregår, eksempelvis det å skru på en plate for å koke vann. Handlingsmotivet oppstår i det barnet gjør noe «for å» gjøre noe annet, for eksempel lærer seg å knyte skolissene *for å* kunne leke ute. Enerstvedt viser dette gjennom følgende tabell:

Handlingsmotiv	Virksomhetsmotiv		
	Lek	Læring	Arbeid
Lek	-		
Læring		-	
Arbeid			-

Dette forklares på følgende vis:

«I lekevirksomheten oppstår det handlings-læremotiver og handlings-arbeidsmotiver, i lærevirksomheten handlings-arbeidsmotiver og handlings-lekemotiver, i arbeidsvirksomheten handlings-læremotiver og handlings-lekemotiver» (Enerstvedt. 1988, s. 36/37)

Den første læringen hos barnet er da ubevisst, hvor barnet lærer uten å vite at det lærer. Dette er hvor læringen foregår som universell menneskelig akt. Etter hvert vil læringen bli mer bevisst og læremotivene vil oppstå, spesielt innenfor lekevirksomheten.

I virksomhetsteorien, slik den beskrives av Broch et al. (1991), vil det hevdes at både motiver og mål dannes i virksomheten. Her heter det videre at:

«Ved å etterspørre individets motiver og mål, vil vi få en dypere forståelse av hvorfor mennesker handler som de gjør» (Broch et al., 1991, s. 24).

Det skiller også mellom *for-å-motiver* og *fordi* motiver, hvor individets perspektiv er avgjørende. *For-å-motiver* forstås som en handling som gjøres for å oppnå noe, hvor sluttmålet er drivkraften. I denne forbindelse er nevnes også *for-ikke-å-motiver*, hvor individets handlinger styres av et ønske om å unngå for eksempel uønskede konsekvenser.

Fordi-motiver kan være uttrykk for tidligere erfaringer eller hendelser i fortiden som har satt spor. Der *for-å-motiver* er framtidsstyrt, vil *fordi-motiver* kunne sies å være styrt av fortiden. Tidligere erfaringer vil i et slikt perspektiv kunne være begrensende på en skoleelevs virksomhet i et sosialt- og faglig klassefelleskap (Broch et al., 1991, s. 26).

2.7 Fordommer og forforståelse

Begrepet *fordom* eller *forforståelse* er en viktig term innen forskning, og da spesielt innen kvalitative metoder som intervjuer, observasjon og analyse av empiri. Det refererer her til forskerens allerede eksisterende kunnskap, holdninger, erfaringer og verdier som kan påvirke tolkningen og analysen av dataene. Forforståelse kan være både bevisst og ubevisst, og det kan være utfordrende å være klar over sin egen forforståelse og unngå at den påvirker forskningsprosessen. Det er derfor svært viktig at forskeren jobber med å reflektere over egen forforståelse og er bevisst sin potensielle påvirkning både i intervjusituasjonen, i analysen samt i drøftingen av eventuelle funn. Dette for å øke objektiviteten og kvaliteten i forskningen.

Gadamer (2020) bruker begrepet *horisont* som en måte å forstå forforståelsen på. Horisonten vår er preget av alle våre tidligere erfaringer, kunnskaper, verdier og kulturelle bakgrunn, og dette påvirker hvordan vi tolker og forstår verden rundt oss. Gadamer argumenterer for at forforståelse ikke er en hindring for å oppnå objektiv kunnskap, men heller en nødvendighet. Vår forforståelse gjør det mulig for oss å tolke og forstå ny informasjon og nye situasjoner. Han understreker også viktigheten av å være bevisst på sin egen forforståelse og å være åpen for å justere og utvikle den gjennom dialog og refleksjon. Kun gjennom å stille spørsmål kan man sette slike fordommer ut av spill. Alternativet er at man har felt en slags dom over for eksempel en elev, og ikke evner å se denne eleven som noe annet.

Russel Hanson (1958) berører samme problematikk med begrepene *se som* og *se at*. *Se som* refererer da til en måte å se på ting som noe, med en bestemt mening eller tolkning. Dette er gjerne tolkninger som er basert på vår erfaring, kultur, verdier, eller andre faktorer som påvirker vår forforståelse. Vi gir da mening til det vi ser basert på vår forforståelse og tidligere erfaringer. Vi ser noe som noe, og gjør ikke noe med det.

Se *at* vil derimot referere til en mer objektiv måte å se på verden, hvor vi ser på ting som objekter uten noen form for tolkning eller mening. Det er å se på noe som noe som eksisterer uavhengig av vår forståelse av det. Hanson argumenterer for at vitenskapen i stor grad handler om å gå fra "se som" til "se at". Det vil si å se på verden på en mer objektiv måte, og å fokusere på faktiske observasjoner og data, heller enn tolkninger og meninger basert på forforståelse.

Kapittel 3 Metodisk tilnærming

3.1 Forskerrollen

Det kan være mange utfordringer med forskerrollen i kvalitativ forskning, avhengig av den spesifikke studien og sammenhengen den blir utført i (Kvale & Brinkmann, 2015; Ringdal 2020; Steinsvik, 2017). Noen av de vanligste utfordringene kan inkludere det grunnleggende som innsamling av data. Det kan ofte være utfordrende å samle inn tilstrekkelige meningsfulle data gjennom kvalitative metoder som intervjuer, fokusgrupper og observasjon. Dette kan kreve at forskeren er dyktig til å lede intervjuer, stille åpne spørsmål og lytte aktivt for å få så mye informasjon som mulig. Videre kan behandlingen og analysen av det empiriske materialet være utfordrende. Det kan være krevende å analysere og tolke kvalitative data, spesielt hvis det er mye av det. Det kan være nødvendig å søke etter mønstre og temaer, og det kan være vanskelig å være objektiv i analysen. Også valg av metode kan være avgjørende for det endelige resultatet, i betydningen at metoden sikrer at de funn som presenteres er troverdige og pålitelige: Det kan være utfordrende å velge den beste metoden for å samle inn og analysere data for en spesifikk studie. Det kan være nødvendig å vurdere hvilke metoder som vil gi mest meningsfulle resultater, samt å vurdere hvordan metoden kan påvirke resultatene. I de fleste forskninger vil etiske overveielser være sentrale. Dette kan være etiske overveielser knyttet til kvalitativ forskning, spesielt hvis det involverer menneskelige subjekter. Det kan være nødvendig å sikre at deltakerne blir behandlet på en rettferdig og respektfull måte, og at deres rettigheter blir respektert. Dette

innebærer å gi en tilstrekkelig informasjon til deltakerne om formålet med studien og hva intervjuene vil innebære. Her er det viktig at deltakerne har en god forståelse av hva forskningen handler om og hva som vil skje under intervjuet, og at dette vil hjelpe dem å ta en informert beslutning om å delta samt gi dem trygghet i at deres rettigheter vil bli ivaretatt. Før intervjuet startet ble deltakerne bedt om å gi sitt skriftlige samtykke til å delta i studien samt samtykke til hvordan data ble innhentet og brukt i studien (vedlegg 3). Her framkom også hvordan innsamlet data ble oppbevart og beskyttet, og at all innsamlet data destrueres etter oppgavens innlevering i henhold til retningslinjer fra NSD (vedlegg 4). For å ivareta personvernet unngikk jeg å bruke navn og andre identifiserende detaljer i de publiserte forskningsresultatene. Navn på både intervjuobjekter og skoler er anonymisert.

Det kan i tillegg være utfordrende å opprettholde uavhengighet og objektivitet i kvalitativ forskning, spesielt hvis forskeren har en personlig investering i studien. Det kan være nødvendig å være bevisst på egne bias og prøve å unngå dem så mye som mulig.

3.2 Kvalitativ forskningsmetode

Problemstillingen i oppgaven har et fokus rettet mot hvordan læreren legger til rette for økt ønsket læring hos elever som i utgangspunktet ikke deltar aktivt verken sosialt eller faglig i undervisningssituasjoner. Jeg ønsker derfor å undersøke lærerens praksis med tanke på elevsyn, pedagogisk og didaktisk syn på læring samt vektlegging av relasjonelle hensyn.

Kvalitativ forskningsmetode er en form for forskningsmetode som fokuserer på å forstå mening og opplevelser gjennom å samle inn og analysere data i form av tekst, lyd eller bilde. Kvalitative metoder gir mulighet for å få innsikt i menneskers opplevelser, verdier, holdninger og meninger, og kan bidra til å gi en dybde og forståelse av fenomener som ikke kan oppnås gjennom kvantitative metoder alene. Kvalitative metoder involverer ofte intervjuer, gruppesamtaler eller observasjoner av menneskers atferd i virkelige situasjoner. Disse metodene gir mulighet for å samle inn data som er subjektive og kontekstuelle, og gir derfor mulighet for å forstå fenomener fra innsiden og i sammenheng med den konkrete situasjonen de foregår i.

Kvale & Brinkmann (2015) beskriver hvordan kvalitativ metode er derfor godt egnet for fenomenologisk undersøkelse fordi den gir forskeren mulighet for å samle og analysere data fra deltakerne på en dyp og detaljert måte. På denne måten kan man få tilgang til rike beskrivelser av fenomenet som utforskes, og samle inn data som inkluderer deltakernes meninger, oppfatninger og erfaringer. Dette gir en mer helhetlig og detaljert forståelse av fenomenet enn kvantitativ metode, som ofte bare fokuserer på målbare variabler.

I en fenomenologisk undersøkelse kan kvalitativ metode brukes til å analysere og tolke fenomenet som studeres i lys av deltakernes opplevelser og perspektiver. Det er viktig å huske at fenomenologisk undersøkelse ikke har som mål å generalisere funnene til en større populasjon, men heller å forstå opplevelsen av et fenomen eller en situasjon fra deltakernes perspektiv.

Kvalitative metoder kan bidra til å gi en mer detaljert og meningsfull forståelse av et fenomen enn kvantitative metoder, men de har også sine begrensninger. Kvalitative data kan være mer subjektive og kan være vanskeligere å generalisere til større populasjoner. Derfor er det ofte hensiktsmessig å kombinere kvalitative og kvantitative metoder for å få en mer fullstendig forståelse av et fenomen.

3.3 Forberedelse og gjennomføring av intervju og observasjon

3.3.1 Observasjon som metode

I forkant av intervjuene, ble det foretatt fire observasjoner i ulike klasserom. Hensikten med observasjonene var å samle informasjon om læreres undervisningspraksis og deres interaksjoner med elever. Ved å observere læreren direkte var intensjonen å få bedre innsikt i lærerens undervisningsstrategier, dens evne til å engasjere elever, og dens tilpasningsevne til ulike elevers behov og lærestiler. Jeg ønsket også å observere lærerens interaksjoner med på forhånd utpekt enkeltelev for å identifisere og analysere eventuelle utfordringer i klasserommet, som samspill med læreren og andre medelever. Observasjonen av læreren i

klasserommet var også ment å gi en innsikt i lærerens holdninger og perspektiver på utdanning og læring.

I et kvalitativt forskningsprosjekt som dette, kan observatørrollen gjennomføres på ulikt vis avhengig av forskningsdesignet og formålet med observasjonen. Ringdal (2020) skiller mellom tre ulike observatørroller, basert på observatørens perspektiv, grad av kontakt med de observerte og grad av deltakelse. I tillegg kan observasjonen være åpen eller skjult (Ringdal, 2020, s.228).

Jeg valgte en åpen ikke-deltakende observasjon, hvor jeg i forkant av timen plasserte meg bakerst i klasserommet. Læreren presenterte meg som en kollega, som var til stede for å observere i timen. Det vil alltid være en viss fare for at observatørens tilstedeværelse kan ha innvirkning på de observertes adferd (Fangen, 2022; Ringdal, 2020, s. 230), og denne *kontrolleffekten* var jeg bevisst i alle observasjonene. Etersom observasjonen var en enkeltstående hendelse var det imidlertid ikke rom for å etablere en relasjon med de observerte elevene, noe som kunne motvirke en eventuell påvirkning på adferd min tilstedeværelse var. Nå er det sannsynligvis begrenset hvor forstyrret eleven i en skoleklasse blir kun på grunn av en ekstern observatør. Elever er gjerne vant med at flere voksne er tilstede i klasserommet samtidig, og har ofte begrenset interesse for den voksne som ikke har direkte innvirkning på det de holder på med. Informasjonen om at det var læreren som var gjenstand for observasjon og ikke elevene, minsket trolig ytterligere faren for at enkelte kunne endre adferd på grunn av meg som observatør i rommet.

I forkant av observasjonen var det sendt informasjon hjem til foresatte om observasjonen og dens formål. Her framkom det tydelig at ingen elever ville direkte observeres, og at undersøkelsen var sentrert om lærerens undervisningspraksis.

3.3.2 Intervju som metode

I innhenting av data har jeg i denne studien valgt semistrukturerte intervju som metode. Et semistrukturert intervju er en forskningsmetode som ligger et sted mellom et strukturert intervju og et åpent intervju. I et semistrukturert intervju vil jeg som forsker ha en liste med temaer eller spørsmål som jeg ønsker å dekke i intervjuet, men intervjueren (meg) har også

frihet til å følge opp på interessante svar eller å utforske nye temaer som kan dukke opp underveis.

Denne formen for intervju er vanlig innenfor kvalitativ forskning, spesielt innenfor felt som antropologi, sosiologi og psykologi. Fordelen med et semistrukturert intervju er at det gir meg som forsker en mulighet til å skaffe dypere innsikt i informantenes erfaringer og oppfatninger. Samtidig gir det semistrukturerte intervjuet en viss grad av standardisering som gjør det mulig å sammenligne og analysere intervjuene på en systematisk måte. Semistrukturerte intervjuer gir også informantene muligheten til å uttrykke seg på en mer naturlig måte, siden intervjuet ikke er fullstendig bundet av en rigid struktur. Dette kan bidra til å gi mer åpne og autentiske svar.

En potensiell utfordring kan være at intervjuerens spørsmål kan påvirke og begrense respondentenes svar. Dette kan skje hvis spørsmålene er for ledende eller ikke gir respondentene tilstrekkelig frihet til å uttrykke sine egne tanker og erfaringer. Det er derfor viktig å utvikle en intervjuguide som gir rom for spontanitet og åpenhet hos respondentene, samtidig som den sikrer at de aktuelle temaene blir dekket.

En annen utfordring kan være at forskeren kan påvirke tolkningen av dataene gjennom sin egen forforståelse og tolkning av respondentenes svar. Kvale & Brinkmann (2015) omtaler dette som at intervjueren har *monopol på fortolkningen* i analysen av empirien. Dette kan være spesielt problematisk dersom forskeren ikke er bevisst på sine egne antakelser og forventninger. Det er derfor viktig å være åpen og reflekterende gjennom hele forskningsprosessen, og å være bevisst på hvordan ens egne forforståelser kan påvirke tolkningen av dataene.

3.3.3 Utforming av intervjuguide

Intervjuguiden (vedlegg 1) i dette forskningsprosjektet er utformet med tanke på å gjennomføre semistrukturerte forskningsintervjuer. Ringdal (2020) beskriver slike intervjuer som temabaserte og hvor forskeren har valgt ut de bestemte temaene på forhånd.

I motsetning til strukturerte intervjuer, hvor spørsmålene er faste og forhåndsbestemte, gir semistrukturerte intervjuer meg mer fleksibilitet og mulighet for å stille oppfølgingsspørsmål basert på intervjuobjektets svar. Jeg har valgt å ha en oversikt over temaer eller spørsmål som skal dekkes under intervjuet, men samtidig bevisst gjort en bestrebelse mot å ivareta en frihet til å utforske disse temaene og spørsmålene på en mer åpen og ustrukturert måte. Dette gir meg større mulighet til å improvisere, og til å følge opp ulike interessante forgreininger (Ringdal, 2020, s. 244). Semistrukturerte intervjuer er således hensiktsmessige for å ivareta en dynamisk tilnærming både med tanke på rekkefølge og respondentens svar dersom man ønsker å få en dypere forståelse av intervjuobjektets opplevelser, perspektiver og meninger.

Intervjuguiden følger det Ringdal (2011) omtaler som «traktprinsippet». Traktprinsippet i forskningsintervjuer innebærer at intervjueren har en fastsatt struktur og en liste over spørsmål som skal dekkes i intervjuet. I begynnelsen av intervjuet stilles åpne spørsmål for å få respondentens generelle oppfatninger og erfaringer, deretter følger mer spesifikke spørsmål. I løpet av intervjuet kan intervjueren stille oppfølgingsspørsmål og la respondenten utdype eller forklare svar og erfaringer nærmere. Traktprinsippet sikrer at forskeren samler inn nødvendig informasjon på en systematisk og strukturert måte, samtidig som det gir rom for at respondenten kan utdype og forklare sine synspunkter og erfaringer på en naturlig måte (Ringdal, 2020, s. 204/207).

Innledningen på intervjuet følger en strukturert form, hvor intervjuobjektets bakgrunnsinformasjon registreres. Her vil også bakgrunnen for og hensikten med studien gjentas, samt at deltakelsen er frivillig og at det er mulig å trekke seg på uansett tidspunkt. Dette ivaretar de forskningsetiske sidene ved intervjuet, samtidig som det kan virke beroligende på intervjuobjekter som er usikre på hvordan deres bidrag både brukes og oppbevares (Ringdal, 2020, s. 244). Ved å innlede intervjusituasjonen vil man bedre kunne sikre det relasjonelle forholdet mellom forsker og deltaker. Tjora (2017) påpeker blant annet at slike spørsmål vil kunne styrke intervjupersonens motivasjon til å fortsette intervjuet. Derfor har jeg i min intervjuguide hatt fokus på dette, ved å stille generelle spørsmål om yrkes- og utdanningsbakgrunn innledningsvis.

3.3.4 Prøveintervju

Å utføre et prøveintervju er viktig i en masteroppgave, da det kan hjelpe deg med å identifisere eventuelle problemer i intervjuguiden og forberede deg på mulige utfordringer under selve intervjuet. Et prøveintervju kan det også hjelpe deg med å finne ut om intervjuguiden er for lang eller kompleks, og om du har nok tid til å stille alle spørsmålene dine. Det kan også bidra til å sikre at du stiller de riktige spørsmålene og at intervjuet ditt vil gi deg den informasjonen du trenger for å svare på forskningsspørsmålet ditt.

Prøveintervjuet ble gjennomført på egen arbeidsplass, med en kollega som på forhånd var informert om intensjon og formål. De samme forskningsetiske hensyn som de øvrige intervjuene var gjenstand for, ble også ivaretatt under prøveintervjuet. Intervjuobjektet under prøveintervjuet var representativ for den virkelige deltakergruppen, og dette gjorde at jeg fikk prøvd ut intervjuguiden og spørsmålene under virkelighetsnære forhold.

Prøveintervjuet var hensiktsmessig, da det gav meg en mulighet til å forbedre intervjuformatet og tilpasse det til den oppsatte tidsbruken. Prøveintervjuet resulterte ikke i vesentlig endringer i spørsmålene, men kun små justeringer i rekkefølge.

3.3.5 Utvalg og utvalgsstørrelse

Det er vanskelig å sette en fastsatt naturlig utvalgsstørrelse ved intervju, da dette vil variere avhengig av flere faktorer som blant annet formålet med intervjuet, målgruppen for intervjuet, og hvilken type informasjon som ønskes samlet inn. Generelt sett kan man si at utvalgsstørrelsen bør være tilstrekkelig stor til å gi pålitelige og representative resultater, men samtidig ikke større enn nødvendig. En for stor utvalgsstørrelse kan føre til unødvendig ressursbruk og gi unøyaktige resultater, mens en for liten utvalgsstørrelse kan gi resultater som ikke er representative for den aktuelle populasjonen (Ringdal, 2020, s. 243).

Problemstillingen spør etter lærerens tilrettelegging for en spesiell atferdstype, og i tillegg ønsket jeg et strategisk utvalg av respondenter basert på kjønn, geografisk spredning og respondentens spesielle erfaring med stille elever. I denne settingen betød det at jeg bevisst valgte ut bestemte respondenter til å delta i undersøkelsen. Utvelgelsen var basert på

henvendelse til den aktuelle skolens ledelse med forespørsel om å få treffe lærere som hadde erfaring med å jobbe med elever med stille adferd.

Hensikten med et slikt strategisk utvalg var å sikre at respondentene hadde den nødvendige kunnskapen og erfaringen som krevdes for å kunne gi svar på forskningsspørsmålet. Utvalget ble også strategisk valgt ut for å sikre variasjon og mangfold i respondentenes perspektiver og erfaringer.

Utvalgsstørrelsen ble i utgangspunktet satt til 5 respondenter, da dette ble ansett som tilstrekkelig for å gjennomføre omfattende analyser samt sikre pålitelige og representative resultater. Dette basert på en hypotese om at 5 respondenter er tilstrekkelig for å mette undersøkelsen, her i betydningen at ingen nye kunnskap avdekkes. Underveis i studien ble det vurdert å gjennomføre ytterligere intervjuer, men dette ble ansett som unødvendig med tanke på nye vinklinger opp mot problemstillingen.

Respondentene ble valgt ut gjennom direkte kontakt til aktuelle skoler i egen og nærliggende kommuner. Ved hjelp av administrasjonen på de ulike skolene fikk jeg hjelp til å, med utgangspunkt i forskningsspørsmålet, identifisere de aktuelle lærerne som kunne gi meg informasjon om hvordan undervisningen tilrettelegges for elever med en stille adferd. Disse lærerne ble så kontaktet direkte med forespørsel om å delta på et intervju. Utvalget bestod til slutt av 5 respondenter som oppfylte tidligere nevnte krav til variasjon. Respondentene er av personvern hensyn gitt fiktive navn, og verken skole- eller kommunenavn framkommer av hensyn til konfidensialitet.

Skole og kommune A:

Liv (51). Lærer på ungdomstrinnet. Adjunkt med tilleggsutdanning. Jobbet i skoleverket siden 2008. Lærerutdanning samt videreutdanning lærespesialist i norsk. Kontaktlærer på ungdomstrinnet nå. Har erfaring med stille elever.

Skole og kommune B:

Jens (30). Lærer på ungdomstrinnet. Har jobbet i skolen i 6 år. Lærerutdanning 5.-10.trinn. Masterutdanning i matematikk. Har erfaring med stille elever.

Hanne (29). Lærer på ungdomstrinnet. Har jobbet i skolen i 5 år. Lærerutdanning 5.-10.trinn. Master i spes.ped. Kontaktlærer på ungdomstrinnet nå. Har erfaring med stille elever.

Skole og kommune C:

Per (33). Lærer på ungdomstrinnet. Har jobbet i skolen i 4 år. Masterutdanning fra universitetet. PPU. Har erfaring med stille elever.

Skole og kommune D:

Grete (37). Lærer på ungdomstrinnet. Har jobbet i skolen i 10 år. Lærerutdanning 5.-10. Videreutdanning spes.ped. Har erfaring med stille elever.

Etter inngått avtale på telefon ble det sendt informasjonsskriv (Vedlegg 2) og samtykkeskjema (vedlegg 3) til de aktuelle respondenter. Her framkommer informasjon om studiens innhold og tema, samt informasjon om prosjektets varighet samt forsikringer om at informasjon som kommer fram i intervjuet behandles konfidensielt og presenteres på en slik måte at den enkeltes svar ikke kan identifiseres. Det poengteres også her at all deltakelse er frivillig, og at respondenten kan trekke seg på hvilket som helst tidspunkt. I så fall vil all innsamlet data destrueres. Dette gjøres for å ivareta forskningsetiske sider, samt forsikre respondentene om at all informasjon som framkommer behandles på en slik måte at personvernet ivaretas (Ringdal, 2020).

3.3.6 Gjennomføring av intervju.

«Formålet med det kvalitative forskningsintervjuet er å forstå sider ved intervjupersonens dagligliv, fra han eller hennes perspektiv» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 42).

For å oppnå intervjuobjektets tillitt, og skape en trygg atmosfære, startet jeg alle intervjuene med lett prat om andre ting enn selve intervjuets og dets bakgrunn. Intervjuene var kommet i stand via skolens ledelse, med bakgrunn i at intervjuobjektet satt på en erfaringsbakgrunn jeg ønsket å ta del i. Dette gav en grobunn både for nervøsiteten hos den intervjuede, med utgangspunkt i et slags forventningspress om å levere det jeg så etter, men også en viss uro hos meg som intervjuer om at intervjuobjektet skulle trekke seg i siste liten. For meg var det derfor viktig at den sosiale interaksjonen mellom meg som intervjuer og intervjuobjektet var av en slik art at ikke bare følte han eller hun seg så trygg at hen kunne dele fra sin erfaringsbakgrunn, men også at hen ikke valgte å trekke seg fra hele intervjuet.

Selv om det var visse likhetstrekk mellom de ulike intervjusituasjonene, var det ikke mulig å forutse alt som kom til å skje. Tjora (2017) definerer intervjusituasjonen som prosessuell, hvor kan defineres som en kontinuerlig utvikling og samspill mellom intervjuer og intervjuobjekt. Begge parter påvirker og påvirkes av hverandre gjennom hele intervjuet. Det er en dynamisk situasjon der begge parter kan endre eller justere sine posisjoner og forståelse underveis, og der det kan oppstå uforutsette eller uventede situasjoner eller temaer som må håndteres på en hensiktsmessig måte.

Etter en mer uformell start på den sosiale interaksjonen gav jeg en kort introduksjon av meg selv og tema og bakgrunn for forskningsprosjektet. Samtykkeskjema ble deretter delt ut og signert. Jeg gikk deretter nok en gang igjennom de forskningsetiske aspektene ved intervjuet, og forsikret om at de innsamlet data ville behandles i henhold til gjeldende forskrifter. Dette innebar blant annet at lydfiler ville slettes så snart intervjuene var transskribert, samt at alle opplysninger som intervjuobjektet gav meg ville anonymiseres og at både skole og respondenten ville gis fiktive navn.

Det var sentralt i denne sekvensen å forsøke å skape en god relasjon til intervjuobjektet. Kvale & Brinkmann (2015) omtaler den mellommenneskelige situasjonen som viktig for å skape et godt intervju. Dersom intervjuet oppfattes som positiv, vil sjansen for å produsere ny kunnskap og endret praksis i større grad være til stede.

Selv om tema og problemstilling for studien var gjort kjent for intervjuobjektet på forhånd, hadde de ikke tilgang til selve intervjuguiden eller noen av spørsmålene. Jeg ønsket at de skulle være noe forberedt på temaet, men ville samtidig ha spontane svar der og da framfor at de hadde forberedt noe de trodde jeg ville høre.

Selve intervjusituasjonen ble strukturert på en slik måte at jeg som intervjuer stilte spørsmål før intervjuobjektet fikk tid til å svare. Ettersom både tema og spørsmål i mange tilfeller ble oppfattet som komplekse og sammensatte, fikk intervjuobjektene rikelig med tid til å svare. Der det var naturlig ble det stilt oppfølgingsspørsmål eller intervjuobjektet ble bedt om å presisere hva det mente. Her vil typiske spørreord som *hvem-hva-hvor-hvorfor-spørsmål* være hensiktsmessige (Brinkmann, 2020, s. 245). I tillegg, framfor å stresse fram et svar, og dermed risikere stille ledende spørsmål eller overkjøre intervjuobjektet, valgte jeg heller å notere ned kroppsspråk og hvordan intervjuobjektet for øvrig reagerte på formuleringer eller hele spørsmål.

Rekkefølgen av spørsmål i intervjuguiden ble systematisert etter tema, og fulgte et slags *traktprinsipp* hvor spørsmålene ble mer spisset etter hvert som intervjuobjektet svarte. Dette gav intervjuet en mer åpen form, hvor intervjuobjektet fikk spillerom til å utdype og forklare sine synspunkter uten for mange føringer. Både spørsmålsstilling, lengden på pauser og ... er ferdigheter som kan være avgjørende for hvordan vellykket intervjuet blir (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 88).

Selve intervjuene ble gjennomført på arbeidsplassene til intervjuobjektene. Dette var avklart på forhånd, og var greit for begge parter. Selve lokasjonen hadde ingen relevans for forskningsspørsmålene eller problemstillingen, men ved å gjennomføre intervjuet intervjuobjektets arbeidsplass var intensjonen fra min side å skape et positivt utgangspunkt for intervjuobjektet. Dette lettet også logistikken for intervjuobjektene, og kan ha vært medvirkende til at flere samtykket til intervju.

Intervjuene ble oppgitt til å ha en ramme på ca 30 minutter, og dette viste seg i de fleste tilfeller å stemme. Transkriberingen ble gjort samme dag. På den måten var intervjuet friskt i minnet, og ting som ikke var fanget opp av mikrofonen eller notert ned var mulig å huske. Ved å transskribere umiddelbart etter intervjuene unngikk jeg også at arbeidet hopet seg opp.

3.3.7 Transkribering

Transkripsjon av forskningsintervjuer er en viktig del av kvalitativ forskning, hvor hovedhensikten med å transkribere intervjuene er å konvertere det som er sagt under intervjuene fra lydopptak til tekstformat. Dette gjør det enklere for forskeren å analysere dataene og identifisere mønstre og temaer i deltakernes svar. Selv om kvalitativ forskningslitteratur i større grad vektlegger selve intervjuet, har jeg i denne studien viet spesiell oppmerksomhet til transkriberingen av intervjuene.

De transkriberte intervjuene gav meg et godt verktøy for å analysere dataene som ble samlet inn under forskningsintervjuene. Transkripsjoner gir en nøyaktig gjengivelse av hva deltakerne har sagt, og det gjorde det enklere for meg å identifisere mønstre og temaer i dataene. Jeg valgte å transkribere så nært opp til selve intervjusituasjonen som mulig, siden det å ha intervjuet friskt i minne gav meg større mulighet til å huske detaljer jeg ikke nødvendigvis fikk med på lydbåndet.

Transkripsjonene gjorde det også lettere for meg å sitere intervjuobjektene samt referere til hva som kom fram i løpet av intervjuene både i sammenfattingen av empirien samt i analyse og drøftingsdelen.

3.4 Organisering av empiri

Den første analysen av innsamlet data vil gjøres allerede ved sorteringen av materialet. Dette handler om å organisere dataene ved å identifisere sentrale temaer og kategorier som går igjen i intervjuene. De transkriberte intervjuene leses grundig, med den intensjon om avdekke informasjon som behøves for å belyse eller svare på den aktuelle problemstillingen. Når temaer og kategorier er identifisert, grupperes og sammenlignes dataene på tvers av intervjuene for å se etter mønstre og tendenser. Det vil ofte bli for omfattende å ta med alt, derfor gjøres denne sorteringen.

Allerede i intervjufasen dannes de første bildene av ulike funn, og for lettere å sortere viktige funn opp mot problemstillingen ble følgende tabell utarbeidet:

Hovedkategorier	Underkategorier
Språk/bruk av begreper	Lærerens bruk av begreper for å forklare adferd Lærerens forståelse av <i>stille adferd</i>
Tilpasning/tilrettelegging	Lærerens fokusområder i klasserommet Utfordringer knyttet til faglig vurdering Den stille elevens manglende sosiale tilhørighet
Årsaksforklaringer til den stille adferden	Lærerens antakelser om årsakssammenheng Motivbegrepet

I andre analyse vil de aktuelle funn i studien drøftes og analyseres i lys av aktuell teori, med henblikk på forskningens problemstilling. For å sikre det forskningsetiske er all empiri og analyse analysert og drøftet med fokus på reliabilitet, validitet og generaliserbarhet.

3.5 Reliabilitet

Reliabilitet i forbindelse med kvalitative forskningsintervjuer refererer til graden av pålitelighet og konsistens i resultatene som oppnås gjennom intervjuene. Det handler om hvorvidt intervjuene gir de samme resultatene når de utføres av forskjellige intervjuere eller ved flere gjentakelser av intervjuet med samme person. For å sikre reliabilitet i kvalitative forskningsintervjuer kan forskeren benytte seg av ulike metoder. En metode er å utarbeide en detaljert intervjuguide som sikrer at de samme spørsmålene stilles til alle informantene. Det kan også være nyttig å gjennomføre intervjuene på en standardisert måte, for eksempel ved å følge en fastsatt rekkefølge av spørsmål eller ved å stille spørsmålene på samme måte til alle informantene. Det kan også være lurt å foreta en pilotstudie, eller er prøveintervju, før den endelige datainnsamlingen for å identifisere eventuelle problemer og forbedre intervjuguide eller intervjuteknikk.

Ringdal (2020) stiller imidlertid spørsmål ved hvorvidt begrepet *reliabilitet* har relevans for kvalitative data, og antyder at begrepet *troverdighet* er en bedre betegnelse. Her handler det om at selve undersøkelser en gjennomført på en måte som inngir tillitt.

Denne tillitten kan etableres ved å sikre at dataene som er samles inn, er troverdige og pålitelige. Det kan ivaretas ved å bruke flere kilder for å samle inn data, som observasjoner, intervjuer og dokumenter. I denne aktuelle studien om stille elever er intervjuer kombinert med feltstudier og kritisk refleksjon over egen praksis grunnlaget for det empiriske materialet. I tillegg er det viktig at analyseprosessen er grundig og systematisk for å sikre troverdighet. Dette handler om at konklusjonene som trekkes er basert på dataene som er samlet inn og analysert på en pålitelig måte.

Denne studien omhandler forskning innen eget yrkesfelt, og dermed er det sentralt at jeg som forsker er bevisst på min egen rolle og eventuelle innvirkning på studiet og resultatene. Det har jeg forsøkt ivaretatt ved å dokumentere alle valg som tas og begrunne disse, og i tillegg ved å reflektere over egen påvirkning og forforståelse. De lærerne jeg intervjuet var kjent med min yrkesbakgrunn, og at jeg hadde jobbet mange år i skoleverket. Jeg var bevisst på denne kunnskapen kunne virke truende på noen, og bestrebet meg derfor på å skape en trygg og god relasjon til intervjuobjektet i forkant av selve intervjuet. Jeg forsøkte også å være bevisst min egen forforståelse, og ha et åpent sinn for å kunne justere forskningsprosjektet underveis.

3.6 Validitet

Validitet i kvalitative forskningsintervjuer handler om å sikre at forskningen måler det den faktisk ønsker å måle, og at funnene som kommer fram er gyldige og pålitelige. Å sikre denne validiteten kan blant annet ivaretas ved at forskeren har en åpen og nysgjerrig holdning til intervjuobjektene, og er bevisst sin egen forforståelse. En grundig gjennomarbeidet intervjuguide, hvor spørsmålene er relevante for forskningsspørsmålet vil også kunne spille inn på en studies validitet. For å sikre at intervjuobjektene faktisk svarer ærlig og oppriktig er det viktig at det skapes en god forståelse av at det som blir sagt, vil bli behandlet konfidensielt og at de har mulighet til å korrigere eventuelle feil.

Her vil Ringdal (2020) heller benytte begrepet *bekreftbarhet* innenfor kvalitative studier. Dette knyttes opp mot kvaliteten i de tolkninger som gjøres i analysearbeidet, og hvorvidt resultatene støttes av andre undersøkelser (Ringdal, 2020, s. 247). Dette vil i praksis bety at *bekreftbarhet* i kvalitative forskningsintervjuer handler om å sikre at funnene som rapporteres er pålitelige, og at de kan etterprøves av andre forskere.

I min studie om elever med et stille adferdsproblem har en slik *bekreftbarhet* vært forsøkt ivare tatt gjennom nøye arbeid med transskripsjonene og analyse av empiri. Her har intervjuer blitt sammenlignet med tanke på avvik eller motstridende funn, med den hensikt å unngå tilfeldige resultater i studien.

Et verktøy for å unngå potensielle feilkilder, er en *troverdighetssjekk*. Dette innebærer å presentere aktuelle funn til deltakerne i studien for å kvalitetssikre at dette samsvarer med deres erfaring og perspektiv. Når dette ikke er gjort i denne studien handler det om at funnene hos de ulike intervjuobjektene ikke avvek fra hverandre i så stor grad at det var grunn til å betvile tillitten til de innsamlede data. Studiens omfang kan også være medvirkende til at en *troverdighetssjekk* ikke gjennomføres, selv om det var av mindre betydning i dette tilfellet. *Bekreftbarhet* i denne sammenhengen handler altså ikke oppnå objektivitet, men er heller å anse som en prosess som bidrar til å øke tilliten til funnene og forskningsprosessen.

3.7 Generaliserbarhet

Generaliserbarhet i kvalitative forskningsintervjuer refererer generelt til i hvilken grad funnene fra en studie kan generaliseres til andre populasjoner eller situasjoner. I kvalitative forskningsintervjuer er imidlertid målet ofte å forstå enkeltpersoners eller grupper av menneskers opplevelser og erfaringer, og resultatene kan derfor ikke nødvendigvis generaliseres til andre grupper eller situasjoner.

Kvalitative forskningsintervjuer gir dypere innsikt i deltakernes opplevelser og perspektiver, men det er begrenset i størrelsen på utvalget som studeres. Utvalget kan være begrenset til en spesifikk gruppe, situasjon, eller kontekst, og dermed kan det være vanskelig å generalisere funnene til andre populasjoner eller situasjoner. I dette studiet er utvalget lærere med en kjennskap til en spesifikk elevtype i en gitt situasjon (på skolen).

Selv om generaliserbarhet ikke er et hovedmål i kvalitative forskningsintervjuer, kan funnene likevel ha overføringsverdi til lignende populasjoner eller situasjoner. Generalisering av funn fra kvalitative forskningsintervjuer krever imidlertid en grundig vurdering av konteksten der dataene ble samlet inn og analysert, og en kritisk refleksjon rundt hvilke funn som kan overføres til andre situasjoner.

Det er nettopp *overførbarhet* som i større grad forteller noe om verdien av funnene, og resultatene er overførbare dersom de kan benyttes i andre kontekster eller andre steder (Ringdal, 2020, s. 247).

Et sentralt poeng i denne forbindelsen er at generaliserbarhet i kvalitative forskningsintervjuer er forskjellig fra generaliserbarhet i kvantitativ forskning, der generalisering av funn til en større populasjon ofte er et viktig mål. I kvalitative forskningsintervjuer er fokuset ofte på å forstå fenomener på en dypere måte, og å bruke funnene til å informere fremtidig forskning eller praksis. Hovedfokus i denne studien omhandlet elever med en stille adferd, men de funn som ble avdekket kan også overføres til tilrettelegge bedre for elever uten adferdsproblemer. De samme mekanismene for pedagogiske og didaktiske justeringer vil være gjeldende for alle elever, og i så måte vil det være mulig å overføre forskningsresultatene til andre elever, elevgrupper eller kontekster.

3.8 Etiske betraktninger

Jeg jobber selv som lærer på en relativt stor skole. Skolen er en 1-10 skole, med ca. 280 elever fordelt jevnt på alle trinn. Det er med andre ord rik tilgang på både ulike caser og potensielle respondenter for min problemstilling direkte på min egen arbeidsplass. Når jeg likevel utelukker å drive forskningen her handler det om flere ting, hvor både etiske hensyn og validitets- og reliabilitetshensyn til min egen forskning spiller inn.

Konfidensialitetsspørsmålet vil være problematisk dersom jeg skulle velge å gjennomføre forskningen på egen arbeidsplass. I tilbakeføringen av resultater, her i betydning presentasjon av den ferdige masteroppgaven, vil det være utfordrende å kunne sikre anonymitet til de respondenter som har vært en del av studien. Dette vil skape et unødvendig dilemma mellom å kunne presentere ny kunnskap om den aktuelle problemstillingen, og hensynet til konfidensialitet.

Kate Mevik (1992) problematiserer forholdet mellom forskning og praksis, og peker på ulike dilemmaer som kan oppstå i brytningen mellom praktiker og forsker der disse rollene kan blandes. Ved feltforskning i eget yrkesfelt er dette en aktuell problemstilling, og for min egen del vil jeg komme i et slikt dilemma all den tid jeg benytter egne kolleger som respondenter i min forskning. Mevik framholder at både som praktiker og forsker har man tydelige verdiperspektiver, og for å unngå en rollekonflikt i forskningen er det avgjørende at man er eksplisitt på hvilket verdiperspektiv man velger (Mevik, 1992, s.134).

En åpenbar fordel med å forske på egen arbeidsplass er kjennskap til språket og kulturen som eksisterer i fellesskapet. Mevik drøfter utfordringen med at forskeren må forholde seg til en ukjent verden, hvor aktørene har en virkelighetsoppfatning de deler seg imellom. Forskeren er avhengig av å få innblikk i denne oppfatningen for å forstå kulturen, men må samtidig gå videre for å unngå gjengivelse og dermed utelukke ny kunnskap (Mevik, 1992, s.135). På min egen arbeidsplass vil jeg ha fordel av å ha god kjennskap til både internt språk og sosiale kultur, og således ha et fortrinn allerede der. Usikkerheten er selvsagt at nærheten til forskningsfeltet blir for stor, og denne manglende distansen svekker validiteten til forskningen. Ved å forske innenfra mister jeg også utenfra-perspektivet, og det er stor fare for å reprodusere gammel kunnskap framfor å frambringe ny. En annen mulig utfordring i forskning på egen arbeidsplass oppstår i det data skal tolkes og analyseres. Ved for stor nærhet til organisasjonen kan det være en fare for å gjøre ulike grep for å få ønskede resultater. Denne utfordringen kan imidlertid også oppstå i utvelgelsen av respondenter. Mulige feilkilder kan oppstå både som resultat av at forskeren ønsker å oppnå ulike resultater, men også hvor respondentene både tilpasser og endrer adferd for å fremme det de tror jeg som forsker ser etter.

Respondenter ble derfor valgt fra andre skoler, nettopp for å unngå unødvendige feilkilder i datamaterialet. I det videre arbeidet med både intervjuer og observasjon i klasserommet ble de forskningsetiske retningslinjer slik de er skissert av Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) fulgt. Her framgår følgende forpliktelser:

«A) Forskerfellesskapet: Forskere har et kollegialt ansvar overfor hverandre i forskerfellesskapet. De skal opptre sannferdig, behandle hverandre med respekt og anerkjenne hverandres bidrag i prosjekter

og publikasjoner. Forskere har et kollektivt ansvar for å fremme forskningens verdier og normer også i undervisning, veiledning, formidling og publisering.

B) Hensyn til personer: Forskere har ansvar overfor alle personer som inngår i eller deltar i forskning. Forskere skal respektere deres menneskeverd og ta hensyn til deres personlige, integritet, sikkerhet og velferd. Informert samtykke til å delta i forskning er et forskningsetisk hovedprinsipp.

C) Grupper og institusjoner: Svakstilte og sårbare grupper kan ha særskilt behov for beskyttelse, og det kan være nødvendig å ta spesielle hensyn når man forsker på tvers av kulturer eller på kulturminner. Også offentlige virksomheter og private organisasjoner har et medansvar for at forskning de deltar i, skjer i henhold til anerkjente forskningsetiske normer.

D) Oppdragsgivere, finansører og samarbeidspartnere: Forskere og forskningsinstitusjoner har forpliktelser overfor oppdragsgivere, finansører og samarbeidspartnere. På samme måte har andre forskningsaktører forpliktelser overfor forskere og forskningsinstitusjoner. Forskningsetikken balanserer normer om åpenhet og uavhengighet mot krav om nytte og samfunnsrelevans.

E) Forskningsformidling: Forskere og forskningsinstitusjoner har ansvar for å formidle vitenskapelige resultater, arbeidsmåter og holdninger fra egen og andres forskning, til resten av samfunnet. Forskningsformidling omfatter dialog på tvers av fagområder, samspill med ulike aktører i samfunnet, samt forskeres deltakelse i samfunnsdebatten». (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2020)

For å sikre at intervjuobjektene i studien var godt informerte om forskningsprosjektet ble det på forhånd sendt ut et informasjonsskriv (Vedlegg 3). Her framkommer hva som er formålet med studien, hvilke temaer som berøres og hvordan dataene vil bli brukt. I tillegg framkommer at deltakelse i studien er helt frivillig og at respondenten kan trekke seg fra studien når som helst uten å gi noen grunn. Deltakerne ble også forsikret om at all informasjon som ble samlet inn ville behandles konfidensielt, og at deres personvern vil bli beskyttet. Både intervjuobjekt, skole og kommune ble anonymisert, og personer som siteres eller omtales i studien er gitt fiktive navn. Før selve intervjuet startet ble det bedt skriftlig samtykke fra deltakerne for å dokumentere at de har gitt informert samtykke til å delta i studien (vedlegg 2).

I forbindelse med observasjonen i klasserommet ble det sendt skriftlig informasjon hjem til foresatte via ukeplan. Her framkom forskningsprosjektets tema, at observasjonen dreide seg om lærerens praksis og at ingen elever ville kunne identifiseres i presentasjon av empirien.

Kapittel 4. Empiri

I dette kapitlet vil jeg presentere funnene fra studien, herunder både feltobservasjoner og intervjuer. Jeg har valgt å gruppere funnene i følgende hovedkategorier; «Forståelse og definisjon av usynlig/stille adferd», «Inkludering av elever med stille adferd», «Samarbeid om adferd» og «Rammefaktorer». De sitatene som anvendes i teksten er fra de transkriberte intervjuene med de ulike lærerne. Jeg har tatt med kun utvalgte sitater, som her presenteres for å underbygge temaene. I tillegg er det gjort betraktninger rundt de observasjoner som ble utført i klasserommene.

4.1 Lærerens definisjon og forståelse av stille atferd

En vesentlig del av oppgavens problemstilling retter seg mot hvorvidt de usynlige elevene kan oppfattes å ha et atferdsproblem – i betydningen at deres adferd utgjør et læringsproblem for dem selv. Jeg velger derfor å stille helt konkrete spørsmål til intervjuobjektene om hvordan de definerer begrepet «usynlig elev» i en skolerelatert sammenheng. Ved å stille et slikt spørsmål ønsker jeg å finne ut av hvilken forståelse den enkelte lærer legger til grunn for bakgrunn og årsak til nettopp denne typen adferd. En rød tråd i alle intervjuene var en noe uklar forståelse av hva man la i begrepet “stille adferd”, og hvorvidt man oppfattet dette som et atferdsproblem hos den aktuelle eleven. Forklaringen på denne typen adferd lot seg likevel klassifisere innen tre områder: mangel på (verbal) kommunikasjon, negative relasjoner og psykososiale forhold.

4.1.1 Mangelen på kommunikasjon

Kommunikasjon er en viktig faktor i en skolesituasjon av flere grunner. For det første er kommunikasjon nødvendig for å bygge og opprettholde relasjoner mellom lærere og elever, og mellom elever seg imellom. Gjennom kommunikasjon kan lærere og elever utveksle informasjon, uttrykke behov og bekymringer, og bygge tillit og respekt. Videre vil en form for kommunikasjon være avgjørende for å skape et positivt og støttende læringsmiljø. Gjennom kommunikasjon kan også lærere og elever samarbeide om å utvikle en felles forståelse av

fagstoffet, og finne måter å hjelpe hverandre på. Dette kan føre til økt motivasjon, engasjement og læring.

I tillegg er kommunikasjon nødvendig for å identifisere og håndtere problemer og utfordringer i skolesituasjonen. Dette kan inkludere problemer med atferd eller læring, eller mer generelle problemer som påvirker elevenes trivsel og velvære. Gjennom åpen kommunikasjon kan lærere og elever jobbe sammen for å finne løsninger på disse problemene.

Samhandling gjennom verbal kommunikasjon er også viktig for å utvikle elevenes språkferdigheter og evne til å uttrykke seg. Gjennom å delta i samtaler og diskusjoner, og gjennom å skrive og presentere prosjekter og oppgaver, kan elevene utvikle sine kommunikasjonsferdigheter og bli bedre rustet til å kommunisere effektivt i fremtidige situasjoner.

Mikhail Bakhtin var opptatt av hvordan språket påvirker dialogen, og mente at språket ikke bare er en representasjon av virkeligheten, men at det også former virkeligheten og hvordan vi oppfatter den. Han mente at ulike språk og sjangere kan gi ulike perspektiver og tolkninger av virkeligheten, og at det er gjennom dialogen mellom disse ulike perspektivene at vi kan få en dypere forståelse av virkeligheten (Bakhtin, 2003).

I sum kan derfor god kommunikasjon kunne bidra til å skape et positivt og støttende læringsmiljø, fremme læring og utvikling, og hjelpe elevene med å utvikle viktige livsferdigheter.

Det er imidlertid nettopp mangelen på kommunikasjon som i første omgang trekkes fram som den viktigste enkeltfaktoren i beskrivelsen av den usynlige eleven. En av lærerne uttrykker det på følgende måte:

“Da tenker jeg med en gang på en som ikke gjør noe ut av seg, verken i klassesituasjonen eller sosialt - altså i friminuttene. Jeg tenker på en som du hele tiden må henvende deg til fordi den eleven tar ikke noe initiativ selv – og en du må være obs på, eller så er det lett å glemme vedkommende” (Hanne).

Manglende initiativ trekkes også fram av flere som typiske trekk hos elever med denne typen adferd. Det kan gjerne oppfattes dithen at elevene gjør det den skal, men vil i liten eller ingen grad dele svar eller samhandle verbalt med verken lærer eller medelever. Denne typen manglende initiativ hos en usynlig elev beskrives av en lærer slik:

*«(...) er en elev som er veldig stille. Som ikke gjør så mye utav seg i timene. De gjør som regel det de skal, men rekker ikke opp handa og er lite med i samtaler. Hvis man spør dem direkte, så trekker de på skuldrene og vet ikke. Ja, vil stort sett ikke svare»
(Liv)*

Denne adferden ble også observert i flere av klasseobservasjonene. Den aktuelle eleven gjorde tilsynelatende det den skulle, men var helt fraværende i felles diskusjoner eller gjennomganger. I noen tilfeller gjorde lærer enkle forsøk på å dra eleven med i samtalen, men dette ble ikke synlig respondert på av eleven.

Å årsaksforklare denne typen adferd viser seg å være vanskelig for de lærerne som ble intervjuet, og det pekes ikke unisont på ulike bakenforliggende utløsende årsaker. I stedet spekuleres det rundt ulike grunner, uten at det pekes på noe konkret. En lærer forsøker å forklare grunnen til at eleven er stille slik:

«Da tenker jeg sånn, det er en sjenert person, eller den er stille av seg, den har ikke behov for å rope ut ... men det er jo gjerne mye mer som ligger bak. Kan det være noen hendelser, kan være man er utrygg? Men skal jeg være ærlig så er ikke det mye jeg har reflektert over i min hverdag» (Hanne).

Denne usikkerheten rundt årsakforklaringer finnes igjen hos samtlige intervjuede lærere. En annen lærer forklarer sin forståelse av bakgrunnen for usynlig adferd slik:

«Jeg har tenkt ... jeg spør ofte ... jeg spør de som prater lite om de synes det er ubehagelig å prate? Det kan være i timer der jeg som lærer stiller spørsmål og forventer et svar. Ikke fra alle selvsagt, men at i hvert fall noen er på ballen og vil

svare da. Men jeg tenker jo at når elever synes det er vanskelig å svare så ligger det sikkert noe bak ... og det å prøve å spørre om hva grunnen til det er» (Jens)

Mangelen på kommunikasjon gjør også at arbeidet med slike elever oppfattes som lite givende. Det meldes at det er lite framdrift, og man ser gjerne ingen bedring i forholdet til eleven. Den usynlige elevens adferd gjør at den framstår som uinteressert, og det er for lite systematisk arbeid på systemnivå til at man klarer å avdekke konkrete grunner til adferden. Det blir derfor en stilltiende og unnskyldende aksept av at *noen elever er jo bare sånn*, og tid og ressurser brukes på andre områder. En lærer uttrykker det slik:

«I nuet, når alt pågår – og det er sykt mye rundt, så er jo bare den eleven der. Den er bare der. Men tankene går jo dit, og da er det ikke behagelig» (Hanne).

4.1.2 Relasjonsbygging

Det å bygge og vedlikeholde gode relasjoner i klasserommet kan være avgjørende for at elevene oppnår det ønskede læringsutbyttet og utvikler en grunnleggende sosial kompetanse. Relasjonsbygging kan bidra til å skape et positivt og støttende læringsmiljø. Når lærere og elever har et godt forhold til hverandre, kan det føre til økt trivsel, engasjement og motivasjon for læring. Elever som føler seg trygge og respektert av læreren og de andre elevene, kan være mer villige til å delta i klasseromsaktiviteter og ta risikoer når de lærer (Nordahl, 2010; Spurkeland & Lyseboe, 2021).

I tillegg kan positiv relasjonsbygging bidra til å øke læringsutbyttet. Når elever har gode relasjoner med læreren sin og føler at læreren bryr seg om dem, kan de være mer villige til å motta tilbakemeldinger og råd fra læreren. Dette kan føre til økt forståelse av fagstoffet og bedre akademisk prestasjon (Spurkeland & Lyseboe, 2021).

Gode relasjoner også kan bidra til å redusere problematferd og forbedre disiplin i klasserommet. Nordahl hevder at når elever har et godt forhold til læreren og de andre elevene, kan de være mindre tilbøyelige til å forstyrre undervisningen eller delta i uønsket atferd. Lærere som har et godt forhold til elevene, kan også være bedre i stand til å

forebygge og håndtere uønsket atferd når det oppstår. Når elever har gode relasjoner med læreren og de andre elevene, kan de lære om viktigheten av respekt, samarbeid og empati. Dette kan bidra til å utvikle deres sosiale og emosjonelle ferdigheter, som kan være nyttige i fremtidige sosiale situasjoner (Nordahl, 2010).

Flere av lærerne uttrykker en slags bekymring for manglende kommunikasjon i relasjonsarbeidet rundt de usynlige elevene. Man ser på mangelen på samhandling med medelever og lærer som et problem i elevens læringsarbeid, og gir uttrykk for usikkerhet rundt det å bygge gode relasjoner til elever med en stille adferd. En lærer uttrykker hvorfor hun synes dette er vanskelig slik:

«Det blir mye vanskeligere å bygge en relasjon til noen når man ikke får noen respons tilbake» (Hanne)

Denne problemstillingen framkommer også i samspillet mellom elevene, hvor den usynlige og stille eleven fort kan falle utenfor både det sosiale og det faglige samarbeidet:

«Jeg ser jo at den eleven har ofte problemer med det å henge seg på en samtale eller det å starte en samtale, med den konsekvensen at den bare blir en passiv tilskuer sammen med de andre. Problemet er nok relasjonen. At den eleven ikke føler den er venn med de andre i klassen» (Hanne).

Tilsvarende observasjon ble gjort i samtlige klasseobservasjoner hvor elevene var satt til å jobbe i grupper eller par, og det ble lagt opp til diskusjon eller samarbeid. Den stille eleven ble som oftest en passiv tilskuer til de andre, helt til den trakk seg litt unna og fordypet seg i sitt eget arbeid. I fortellingen om «Nina» ser vi også en elev som havner på siden av det faglige og det sosiale samspillet, hvor eleven blir et vedheng på en gruppe tilsynelatende uten å bidra verken faglig eller sosialt.

Thomas Nordahl (2010) framholder det å ha venner som svært viktig enkeltfaktor i elevenes læringsmiljø, og at et miljø preget av eksempelvis krenking og mobbing kan ha ødeleggende effekt på et barns framtid. Elevenes relasjon seg imellom er derfor viktig av flere årsaker. Blant annet kan et godt forhold mellom elever bidra til å skape et positivt og trygt læringsmiljø. Når elevene trives og føler seg inkludert og respektert av sine klassekamerater, kan det også øke deres motivasjon og engasjement for læring.

En lærer er innom elevenes trygghet, eller mangel på sådan, i et forsøk på å forklare hvorfor noen elever ikke vil delta verbalt i klassen:

«For man ser jo at det er mange elever som man kanskje vet eller tror har mye kunnskap - og som ellers er aktive, men som ikke deltar i timene. Det tror jeg går mye på at de ikke føler seg trygge. De er redde for hva andre sier, at de skal få kommentarer eller at de andre flirer av det de sier» (Liv)

Et utrygt og negativt klassemiljø trekkes også fram av en annen som en åpenbar forklaring på hvorfor noen elever ikke ønsker å si noe i klasserommet:

«Om du har en klasse der det er litt uro, at det er sånn at noen kaster kommentarer, har jeg et bestemt inntrykk av at det er færre som er muntlig aktive og med i samtalen» (Per)

Her gjøres det videre et poeng ut av at dette er en generell betraktning, og at det nok gjelder både «normalelever» og elever med en mer tilbaketrukket personlighet. Problemet beskrives imidlertid som større for en sjenert og stille elev, som i et slikt klassemiljø vil ha en stor utfordring med å ta initiativ for å inkluderes og få venner.

Flere av lærerne poengterer altså viktigheten av den sosiale tryggheten som motivasjon for å jobbe med relasjonsbygging. Her er inntrykket at en følelse av trygghet gir elevene muligheten til å være åpne og engasjert i læringsprosessen. Når elevene ikke er bekymret for å bli latterliggjort eller dømt av sine jevnaldrende eller lærere, er de mer åpne for å ta risiko

og være kreative i klasserommet. Dette mener man kan føre til økt læring og en mer positiv opplevelse av skolen. Det sies også at sosial trygghet fører til en mer inkluderende klasse og en styrking av den sosiale kompetansen hos elevene. Når elevene føler seg trygge, virker de være mer positivt innstilt på å samarbeide og jobbe sammen på prosjekter. Dette kan føre til at elevene utvikler bedre sosiale ferdigheter og lærer å kommunisere mer effektivt med andre.

4.1.3 Psykososiale forhold

Psykososiale forhold hos skoleelever refererer til hvordan deres mentale og sosiale velvære påvirker deres læring, trivsel og sosiale interaksjoner i skolemiljøet. Disse forholdene kan omfatte mange forskjellige faktorer blant annet elevenes emosjonell helse. Skoleelever kan, i likhet med voksne i arbeidslivet, oppleve en rekke følelsesmessige utfordringer, inkludert stress, angst, depresjon, og andre psykiske lidelser som kan påvirke deres evne til å lære og trives i skolemiljøet. Her vil også de sosiale relasjonene kunne ha stor påvirkning.

Skoleelever er også påvirket av deres forhold til jevnaldrende, lærere og foreldre. De kan oppleve problemer med mobbing, ensomhet eller isolasjon, eller utfordringer med å bygge og opprettholde sosiale relasjoner. Den enkelte elevs familiedynamikk og familiens økonomiske situasjon kan også påvirke skoleelevenes psykososiale helse, spesielt hvis de opplever konflikt eller vanskelige hjemmeforhold. I tillegg vil selve skolemiljøet kunne påvirke elevenes psykososiale helse. Dette innbefatter både læringsmiljøet, skolens kultur og verdier samt tilgjengelige ressurser for å støtte elevenes psykososiale helse (Udir, 2022).

Den mangelfulle sosiale deltakelse er noe flere av de intervjuede trekker fram som en potensiell utfordring for de usynlige elevene. Her er det spesielt den manglende tilhørigheten, både sosialt og faglig, som oppfattes som negativ. En lærer kommenterer det slik:

«Jeg tror at om du sitter i et klasserom og skal lære, og du ikke føler tilhørighet til noen andre der inne så er det vanskelig å skulle diskutere faglige ting med de. Det er vanskelig å by på seg selv, og komme med det du selv tenker fordi du kanskje ikke føler du får den bekreftelsen du trenger» (Per).

Gjennomgående er det vanskelig for de intervjuede lærerne både å gi konkrete eksempler på - og gode grunner for at enkelte elever ikke er deltakende i det sosiale fellesskapet. Det konstateres at de usynlige elevene er der, men man erkjenner at dette ikke er noe man har reflektert grundig over. En slik usikkerhet ble på følgende måte verbalisert av en av lærerne:

«Jeg har ikke tenkt så mye på hvorfor denne adferden er der. Eller, da har jeg tenkt at det er sånn denne eleven er». (Hanne)

Det framkommer likevel en slags konsensus om at stille elever ha ulike grunner til å ikke delta like mye i klassediskusjoner eller aktiviteter. Noen kan være sjenerte eller usikre, mens andre kan ha språkutfordringer eller være mer introverte. I tillegg ser man viktigheten av å inkludere stille elever for å unngå at de føler seg oversett eller ekskludert fra læringen. Det som er interessant er likevel at dette er generelle betraktninger, og de knyttes i liten grad til den aktuelle eleven de har i egen klasse.

Det er også verdt å merke seg at flere av de intervjuede forsøker å nyansere bildet, og påpeker at en usynlig adferd i seg selv ikke er ensbetydende med en problematferd. En lærer sier det slik:

«Man er jo forskjellige, og noen har mindre behov enn andre for å være utadvendte» (Hanne).

Denne presiseringen framholdes som viktig, og det pekes på at om elevens adferd ikke utgjør et problem for den selv så trenger man heller ikke lage et problem. Læreren sier imidlertid videre:

«Altså, så lenge det ikke er et problem for eleven selv. Det kan jo fort bli det hvis det ender med at eleven selv føler at den er usynlig og ikke får noen respons eller ikke har noen venner» (Hanne).

Og selv om eleven selv ikke oppfatter det som et problem, virker man å være innforstått med at det selvsagt fort kan være det likevel:

«Men det er jo dette med å forstå sitt eget beste da. For jeg tenker jo det er viktig at eleven deltar, for det er jo i samspill med andre man lærer og utvikler seg. Man kan jo ikke sitte alene på en haug å utvikle seg. I hvert fall ikke i positiv retning» (Hanne)

4.2 Inkludering av elever med stille atferd i skolen

Oppgavens problemstilling omhandler nettopp det å tilrettelegge for usynlige elever, slik at de opplever både sosial og faglig mestring i skolen. I den sammenhengen var det derfor avgjørende å forsøke å avdekke hvilke strategier som legges til grunn i det daglige møtet med klassen generelt og disse elevene spesielt. Det er skolens ansvar å tilrettelegge for samtlige elever, og skolen har et overordnet ansvar for å sikre at elevene får tilgang til en tilpasset og inkluderende opplæring. Dette innebærer blant annet å tilrettelegge undervisningen og læringsmiljøet for ulike elevgrupper, inkludert elever med ulike behov og forutsetninger. Skolen skal videre sørge for at undervisningen tilpasses den enkelte elevs evner og behov, og tilby tilpasset opplæring der det er nødvendig. Dette kan for eksempel innebære tilrettelegging av undervisningsmetoder, tilpasning av læremidler eller ekstra støtte og veiledning fra læreren.

4.2.1 Trygghet og tilhørighet

En fellesnevner hos de intervjuede lærerne er viktigheten og behovet for trygghet på skolen. Man anser dette gjerne som en grunnleggende faktor for at elevene skal kunne oppleve skolen som noe positivt og dermed kunne oppnå den ønskede læringen.

Dette uttrykkes av en lærer slik:

«Relasjonsbygging til usynlige elever er kjempeviktig. For hvis en usynlig elev ikke føler seg trygg, verken på meg som lærer eller de andre i klassen, så vil det jo føre til den i hvert fall ikke blir mer muntlig og tør å si ting» (Liv)

Behovet for denne tryggheten omtales som generell, men det kommenteres videre at for å oppnå dette for spesielt utsatte elever må systematisk og planmessig arbeid ligge i bunnen. Selv om man er tilsynelatende enige om premissene, spriker imidlertid praksisen en del fra skole til skole. En av lærerne sier følgende:

«Dette er noe vi har fokus på hele tiden. Det er fokus på det, hos alle lærerne på trinnet. Vi går regelmessig gjennom hvem man føler man har en god relasjon til – og ser til at alle elevene har minst en lærer de har en god relasjon til» (Hanne).

Her meldes det at lærerne og skolen har en struktur og et system på dette arbeidet, for at det i minst mulig grad skal bli personavhengig.

Hos andre er også tryggheten for elevene viktig, men det virker som fokuset på arbeidet er mer situasjons- og personavhengig:

«Vi har pratet en del om hvor viktig det er å ha gode relasjoner til elevene, men vi har ikke pratet spesifikt om de stille elevene» (Per).

4.3 Motivasjon og mestring

Motivasjon spiller en svært viktig rolle for skoleelevers læring og akademiske prestasjoner. Når elever er motiverte, er de mer engasjerte og aktive i klasserommet, og de er mer villige til å investere tid og innsats i læringen. Dette kan føre til bedre forståelse av fagstoffet og høyere akademiske resultater.

På den annen side kan mangel på motivasjon føre til at elever har lav interesse for fagene, noe som kan føre til at de ikke lærer så mye som de ellers kunne ha gjort. Det kan også føre til dårligere oppmøte, økt fravær, og lavere nivå av engasjement og konsentrasjon.

Motivasjon kan komme fra forskjellige kilder, inkludert indre motivasjon (som oppstår fra elevenes egne interesser og ønsker) og ytre motivasjon (som oppstår fra eksterne belønninger eller press, for eksempel karakterer eller anerkjennelse). Å opprettholde en balanse mellom disse to formene for motivasjon kan være viktig for å hjelpe elever til å holde seg motiverte over tid (Skaalevik & Skaalevik, 2007; Nordahl, 2010).

I lys av oppgavens problemstilling var det interessant å forsøke å avdekke hvorvidt de intervjuede lærerne hadde investert tid og ressurser i avdekke elevenes motivasjon for å gå skolen, og mer spesifikt den usynlige elevens motiv for å unngå oppmerksomhet. Også her var det imidlertid vanskelig å gi spesifikke og konkrete eksempler på hvordan dette arbeidet ble gjennomført. Selve motivasjonsbegrepet ble noe diffust definert, og handlet i stor grad om å gjøre undervisningen variert for å øke elevenes lærelyst. Ingen av de intervjuede hadde gjort systematiske undersøkelser for å avdekke enkeltelevens motiv for å være på skolen. En av lærerne sier dette om elevenes motiv for å være på skole:

«Jeg vet, eller jeg tror jo at mange er motiverte pga. videregående og det med karakterer. Det å prestere i fagene. At det er en motivasjon. Jeg har ikke inntrykk av at de sier; -ah, dette har jeg lyst å lære fordi dette får jeg bruk for» (Hanne).

På direkte spørsmål om hun noen gang har undersøkt motivet til den enkelte elev for å være på skolen, er imidlertid svaret *nei*.

Denne usikkerheten på området er dekkende for alle de intervjuede. De fleste melder om systematisk arbeid på området motivasjon og lærelyst hos elever, men har i liten eller ingen grad jobbet med å avdekke enkeltelevens motiv for å komme til skolen hver dag.

En annen lærer forteller om arbeidet med motivasjon hos elevene på følgende måte:

«Jeg får ofte spørsmålet hvorfor skal vi lære dette? Da er det litt for lett å svare at det står i kompetansemålene og dere skal ha mer om det på videregående – og da er det fint om dere kan litt om det. Men elevens motiv.. nei!?» (Jens)

Flere av de intervjuede lærerne forteller om en manglende kultur for å avdekke motivet for å gå på skole. De kjenner ikke til noen overordnet (på systemnivå) plan for dette arbeidet, og ingen heller tatt noe systematisk personlig initiativ for å avdekke dette motivet. De fleste jobber ut fra ulike teorier om hvorfor elevene er på skolen, og flere nevner det sosiale aspektet med tanke på venner og felleskap. I denne settingen er det kanskje ekstra interessant å undersøke motivet til de som ikke deltar i dette felleskapet, men ingen av de intervjuede har gjort denne undersøkelsen hos disse elevene.

4.4 elev – elev-relasjoner

Betydningen av et felleskap med jevnaldrende i skolen er svært viktig, og har stor betydning nå elever selv vurderer sin egen skolesituasjon. Et slikt *jevnalderfellesskap* gir muligheter for å utvikle sosiale ferdigheter som er viktige for å samhandle med jevnaldrende og bygge varige vennskap. I tillegg kan det å tilbringe tid med personer på samme alder hjelpe med å utvikle en følelse av identitet og tilhørighet, da man kan sammenligne og dele erfaringer som er relevante for ens alder og livsfase. Den emosjonelle støtten elevene kan få i dette fellesskap kan gi en følelse av tilhørighet, spesielt i situasjoner hvor man står overfor utfordringer som er typiske for ens alder (for eksempel problemer med venner, skolearbeid, eller forhold). I tillegg kan felleskapet være positivt for utvikling av ferdigheter og interesser hos barn. Å tilbringe tid med personer på samme alder kan føre til å oppdage nye interesser, delta i aktiviteter og utvikle ferdigheter sammen med likesinnede (Nordahl, 2010).

På dette området uttrykker samtlige av lærerne bekymring på vegne av de usynlige elevene. De ser at disse elevene ikke deltar sosialt, og at de sliter med å henge med på samtaler. Mange gir uttrykk for dårlig samvittighet overfor den stille eleven, spesielt når de observerer at den er alene der andre deltar sosialt og har det gøy. Flere gir da uttrykk for et ønske om å ivareta denne eleven ekstra ved å oppsøke den oftere, by på seg selv gjennom sosiale samtaler samt bevist prøve å dra den inn i sosiale kontekster. Utfordringen det meldes om,

handler blant annet om at situasjonene ofte blir kunstige og det gjerne er mye motstand fra den aktuelle eleven. En lærer uttrykket det slik:

«Alle har jo behov for venner og noen å være med. Noen å prate med (Nina).

Nordahl (2010) omtaler nettopp dette som en stor utfordring, ved at fraværet av venner i denne alderen kan være svært belastende for eleven i den aktuelle skolesituasjonen. Han beskriver videre at dette også vil kunne utgjøre en risikofaktor i den sosiale utviklingen av barnet.

De ulike lærerne forteller om flere tiltak som er prøvd for å innlemme de elevene som faller utenfor, men da kanskje spesielt med hensyn til den faglige deltakelsen. Dette handler i hovedsak om bevissthet rundt plassering i klasserommet, gruppeinndelinger og bruk av ulike pedagogiske virkemidler som for eksempel digitale verktøy i ulike arbeidssituasjoner. Man håper samtidig dette skal ha en positiv sosial synergieffekt, men heller ikke her rapporteres det om bevisste systematiske opplegg.

Spurkeland skiller mellom det han kaller sosial ensomhet og relasjonell ensomhet. Den sosiale ensomheten er mer flyktig, og kan gjerne fjernes ved skifte av sosial kontekst. Selv om eleven kanskje ikke har et sosialt nettverk i klassen vil den i andre sosiale settinger kunne oppnå tilhørighet. En relasjonell ensomhet vil derimot framstå som mer varig og destruktiv, ved at eleven ikke er i stand til å etablere positive og utviklende relasjoner med andre mennesker (Spurkeland, 2021).

I denne konteksten er det helt avgjørende at skolen jobber systematisk og planrettet med det å hjelpe elevene med relasjonsutvikling.

4.5 Tilpasset opplæring

Tilpasset opplæring er en pedagogisk tilnærming der undervisningen og læringen blir tilpasset den enkelte elevs individuelle behov, ferdigheter og interesser. Det innebærer at

læreren tar hensyn til elevenes ulike forutsetninger og tilpasser undervisningen slik at den blir tilpasset elevens individuelle læringsbehov. Denne tilpasningen kan omfatte en rekke forskjellige tiltak, for eksempel å tilpasse tempoet på undervisningen, variere undervisningsmetoder, gi ekstra støtte til elever som sliter, eller gi ekstra utfordringer til elever som trenger det (Strandkleiv & Lindbäck, 2005).

Fra læreplanverket heter det:

«Skolen må gi alle elever muligheter til læring og utvikling uavhengig av forutsetningene deres. Læreren skal legge til rette for en opplæring som ivaretar både fellesskap og hver enkelt elev, slik at elevene får best mulig utbytte av opplæringen» (Utdanningsdirektoratet, 2022).

Tilpasset opplæring kan være spesielt viktig for elever som har spesielle behov, som for eksempel elever med lærevansker, elever med spesielle talenter eller interesser, eller elever som har språkproblemer eller kommer fra andre kulturelle bakgrunner. Ved å tilpasse undervisningen til hver enkelt elev, kan man sikre at alle elever har like muligheter til å lykkes og oppnå sitt fulle potensiale.

For elevgruppen som problemstillingen omhandler, vil tilpasningsbehovet i mange tilfeller kanskje dreie seg om behovet for inkludering i klassefelleskapet. Fra læreplanen heter det videre:

«Inkludering i skolen innebærer at alle elever skal ha tilhørighet til en klasse og ta del i fellesskapet. Det er viktig for å anerkjenne og verdsette mangfoldet av elever, og for å se på mangfoldet som en berikelse og ressurs» (Utdanningsdirektoratet, 2022).

I det daglige arbeidet med slike elever er det flere lærere som forteller om utfordringer knyttet til å inkludere ulike elever i fellesskapet. Det er ofte både tidkrevende og vanskelig å etablere velfungerende relasjoner der den ene parten i så liten grad gir av seg selv og i praksis (tilsynelatende) motarbeider enhver ny relasjon. En lærer sier det slik:

«Jeg jobber jo med det hver dag, og tenker mye over hvor jeg skal plassere denne eleven. Hvem den kan sitte med, hvor den føler seg trygg og hvem den kan jobbe sammen med? Det verste er jo om jeg plasserer den i en gruppe der noen kommer med stygge kommentarer. Jeg vet jo at jeg har noe litt røffe elever» (Nina).

Flere gir uttrykk for en rådvillhet og manglende forståelse for hvordan løse utfordringen med å integrere de stille elevene. Til tross for gode intensjoner sliter flere med å følge opp de elevene de ser ikke får innpass eller som melder seg ut. En lærer svare slik på hvorfor hun ikke følger tettere opp:

«Det har vel kanskje litt med ... tid, og sånne ting. Jeg er kanskje ikke helt ... jeg burde nok vært mere på når den gjelder den eleven, hvis jeg skal være helt ærlig» (Nina).

Denne usikkerheten og frustrasjonen er tydelig hos flere av lærerne. De ser gjerne at en elev sliter, men makter likevel ikke å få gjort noe med situasjonen. Dette kulminerer gjerne med en slags dårlig samvittighet, og en følelse av å ikke strekke til.

Alle de intervjuede refererte stadig til ulike didaktiske grep de valgte for å i størst grad nå alle elevene, herunder også de elevene som bidro lite muntlig i timene. Dette omhandler både gruppestørrelser, ulik vurderingspraksis og generell tilrettelegging for enkeltelever. En av de intervjuede sier dette:

«Jeg legger opp til mye tenkeskriving og prating ilag med den de sitter ved siden av. Jeg har også de senere årene begynt å la de gjøre lydopptak. Jeg gir dem oppgaver der det forventes at de leverer inn en lydfil, som bare jeg hører. På den måten får også de litt mer stille brukt stemmen og får vist hva de kan» (Liv).

4.6 Samarbeid om adferd

Et profesjonelt samarbeid i skolen er en viktig faktor for å skape et positiv læringsmiljø og fremme elevenes læring og utvikling. Det finnes ulike former for samarbeid i skolen, som det profesjonelle lærings-samarbeidet mellom lærere, samarbeid mellom elever og samarbeid mellom skole og foreldre. Samarbeid mellom lærere kan og bør bidra til å sikre en helhetlig og sammenhengende opplæring, der lærere kan samarbeide om planlegging, gjennomføring og evaluering av undervisningen. Dette kan også bidra til å sikre en mer effektiv og ressursbesparende arbeidsprosess for lærerne.

Skole-hjem samarbeidet skal tilrettelegges slik at det bidrar til å skape et positiv og støttende læringsmiljø for elevene. Dette kan gjøres gjennom regelmessig kommunikasjon og dialog mellom skolen og foreldre, involvering av foreldre i skolens arbeid og samarbeid om å støtte elevenes læring og utvikling (Nordahl, 2007)

4.6.1 Foreldresamarbeid

Nordahl (2007) beskriver at målet med skole-hjem samarbeidet *skal primært være barn og unges læring og utvikling* (Nordahl, 2007, s. 26). Her refererer han videre til nasjonale føringer som sier at foresatte skal involveres sterkt i barnets utvikling på skolen og at dette samarbeidet skal foregå på både informasjonsnivå, dialog og drøftingsnivå samt medvirkning og medbestemmelse.

I møtet med den type adferd som problemstillingen tar for seg, gir flere av de intervjuede lærerne uttrykk for å stå mer eller mindre alene om å løse utfordringen med inkludere eleven sosialt og faglig. Elevens adferd er kjent blant de som jobber på trinnet, og det oppfattes som et reelt problem at eleven er lite inkludert i klassemiljøet. Hovedfokuset virker likevel å rettes mot manglende deltakelse i undervisningen med dertil utfordringer knyttet til vurdering av elevens måloppnåelse faglig. En av lærerne sier det slik:

«Det er enklere å måle faglig utvikling enn sosial utvikling. Faglig læring er vel enklere. Går en gjennom et tema og prater mye om det og jobber på ulike måter og

måler det i etterkant, så kan en jo si at mange har lært noe. Den sosiale læringen er det vanskeligere å måle synes jeg» (Jens).

Sosial læring kan være vanskelig å måle, da det involverer en rekke ulike faktorer, som emosjonelle ferdigheter, samarbeidsevner og kommunikasjonsferdigheter. Det kan derfor være problematisk om de enkelte lærerne ikke har et profesjonelt fagfelleskap eller involverer foresatte i dette arbeidet. En av lærerne svarer følgende på om han vet hvordan han kan jobbe videre med eleven når det stopper litt opp i hverdagen:

«Jeg skulle gjerne gjort litt mer, men jeg vet liksom ikke helt hva en skulle gjort mer med det. Men så er kanskje ikke målet at alle skal være like muntlig i timene heller. Man har jo mange måter å uttrykke seg på, og noen er bedre skriftlig og noen er bedre muntlig. Jeg har nok ikke reflektert så mye over dette» (Jens).

Ingen av de intervjuede lærerne sier noe om at de har involvert foresatte i arbeidet med eleven, eller at det på noe tidspunkt har vært snakk om en bekymringsmelding vedrørende den manglende sosiale deltakelsen. Flere erkjenner dog at foresatte og andre voksne som jobber med elevene kan gi verdifulle tilbakemeldinger om deres sosiale ferdigheter og interaksjoner med andre utenfor skolen.

4.6.2 Samarbeid med andre faginstanser

Flere ulike faginstanser er ofte tungt involvert i samarbeid rundt enkeltelever i skolen. Dette gjelder for eksempel pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) og Barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk (BUP). Felles for disse tjenestene er imidlertid at de er ikke aktuelle før det uttales et faktisk problem eller en bekymring rundt en enkeltelev eller grupper av elever.

Ingen av de intervjuede lærerne forteller om et faglig samarbeid med andre faginstanser, heller ikke PPT eller BUP, i arbeidet rundt de stille elevene. En av lærerne svarer følgende på spørsmål om det har vært aktuelt å spørre om hjelp for å bedre tilpasningen til den stille eleven i klassen:

«Ja, jeg burde kanskje det. Men jeg vet ikke helt hvem jeg skal spørre» (Jens).

Ved to anledninger ble skolehelsetjenesten og helsesykepleier trukket fram som en mulig hjelp for den stille eleven, hvor det kanskje var mulig å få noen å prate med. Dette ble imidlertid ikke sagt som en direkte henvisning til at lærer visste om eleven var i faste samtaler med helsesykepleier eller lege.

4.7 Rammefaktorer

Det er flere rammevilkår som kan være utfordrende i den norske skolen, og disse kan variere avhengig av kommune, region og prioriteringen innad på den enkelte skole.

Selv om ingen av de intervjuede lærerne peker direkte på vanskelige rammevilkår, eller utilstrekkelige ressurser, antydes det at noen av utfordringene handler om akkurat dette. Dette handler da i hovedsak om vanskeligheter med å gi individualisert oppmerksomhet til hver enkelt elev i en klasse med mange elever. Dette kan gjøre det vanskelig å møte behovene til alle elevene og kan føre til at noen faller bak, og i dette tilfellet nevnes spesielt de usynlige elevene. En av de intervjuede sier det på denne måten:

«Det er nesten forferdelig å si det, men der og da tenker jeg at det er behagelig å stå i klasserommet og det er stille fra en kant. I det lange løp er det selvsagt bekymringsverdig, men der og da er det behagelig med en som ikke maser» (Jens).

Flere trekker også fram elever med egne enkeltvedtak som krever mye ekstra oppfølging, i tillegg til de sedvanlige utfordringene i en skoletime. *Da blir det lett å overse den som bare sitter der og er stille:*

«Det er ikke de som roper i gangen, det er ikke de man roper navnet på. Det er ikke de man ser. De sitter jo bare inne i klasserommet» (Hanne)

Kapittel 5. Analyse og drøfting

I dette kapitlet vil jeg analysere og drøfte de empiriske funn studien har gitt meg opp mot teorien som er presentert i kapittel 2. Dette for å ha en bedre mulighet til å forstå hvordan lærerne tenker om elevenes virkelighet. Ved å analysere og tolke de empiriske funn som er samlet inn gjennom observasjon, intervju og egen kritisk refleksjon håper jeg å identifisere mønstre og trender som kan gi innsikt i hva som skjer i møtet med ulike elever i en skolesituasjon. Det å drøfte studiens empiriske funn kan det gi meg en mulighet til å trekke mer allmenngyldige konklusjoner og gi anbefalinger basert på disse funnene. Med utgangspunkt i presentasjonen av empirien i kapittel 4, har jeg valgt å analysere hovedfunnene i studien i forhold til følgende måte i tre hovedkategorier:

Manglende språk til å forklare «stille adferd»	Lærerne mangler tilsynelatende et adekvat språk for å sette ord på utfordringer elever med stille adferd opplever.
Problemstillingen «stille adferd» er underkommunisert	Lærerne er i risk for å privatisere tilpasning og tilrettelegging for stille elever, med dertil fare for manglende struktur og kontinuitet. Det settes ikke tilstrekkelig fokus på problemet til at det skapes en endring. Lærerne mangler et mulighetsrom for kritisk refleksjon
Elevers motiver	Lærerne avdekker ikke elevens motiver. Det antas at en har god forståelse for elevens motivasjon for skolearbeid, men læreren har ikke avdekket den stille elevens motiver for å ikke delta sosialt eller faglig.

5.1 Læreren forståelse av stille adferd

Lærerne som ble intervjuet i denne studien har en beskrivelse av stille adferd som på mange områder sammenfaller med Lunds (2012) bruk og operasjonalisering av begrepet. Det er imidlertid påfallende at samtlige av de intervjuede mangler et funksjonelt begrepsapparat for å beskrive både adferdens egenart samt hvilke utfordringer disse elevene står overfor. Beskrivelsene går i hovedsak på at eleven ikke gjør så mye utav seg i timen, ikke deltar faglig og unngår å prate i diskusjoner. En av lærerne sier det nesten rett ut:

«En usynlig elev er en som ... gjør lite utav seg i timene. Prater lite, både faglig og sosialt. Nei.. et vanskelig begrep» (Jens).

Læreren her (Jens) ser den stille eleven, men har tilsynelatende allerede forhåndsdomt eleven og dens adferd basert på mangelfull informasjon og kunnskap om eleven. Han ser dermed kun det forforståelsen (fordommen) tillater, og ser heller ikke etter mer. I fortellingen om «Nina» trår denne forståelsen tydelig fram som et blikk som ser ut til å forholde seg først og fremst til ytre faktorer.

Russel Hanson hevdet at observasjon ikke var en enkel og objektiv prosess, men en aktiv og kreativ handling som involverte tolkning og hypotesedannelse. Hanson argumenterte for at det vi ser, ikke er bare avhengig av fysiske eller biologiske faktorer, men også av våre tidligere erfaringer, forventninger, kulturelle bakgrunn og teoretiske antakelser. Med andre ord, det vi ser er alltid en tolkning og en konstruksjon av virkeligheten, og ikke en direkte avspeiling av virkeligheten slik den er i seg selv. Hanson utfordret dermed ideen om at vitenskapelige observasjoner var objektive og nøytrale, og hevdet at observasjoner alltid var formet av den som observerte og de teoretiske rammene som observatøren arbeidet innenfor (Hanson, 1958).

Utfordringen med å ikke se etter mer (som i eksemplet med Jens overfor), er at den manglende dybdeinnsikten hindrer læreren å avdekke elevens motiv. Dette kan igjen være en hindring for å etablere en praksis som kan skape en varig forandring for den aktuelle eleven. En slik endring vil fordre at det skapes en arena for kritisk refleksjon blant de som jobber med eleven, hvor begrenset overflatekunnskap erstattes med mer grunnleggende kunnskap og forståelse for eleven og dens motiver.

Lærerne som ble intervjuet hadde altså ikke forsøkt å systematisk kartlegge årsaker og virkninger av den stille adferden, slik Lund (2012) beskriver som viktig for å ta tak i problematikken rundt innagerende adferd. For de fleste av lærerne handler møtet med den stille eleven om å legge til rette for at den skal ha noen å samarbeide med faglig, og gjerne noe å prate litt med i friminuttene. De kommer imidlertid ikke tett nok på eleven til at tilretteleggingen gir god nok effekt.

Den voksne tilretteleggingen er både nødvendig og hensiktsmessig for at den aktuelle eleven skal ha en mulighet til å delta sosialt og faglig, og i noen tilfeller helt avgjørende for at vennskap skal etableres. Nordahl beskriver hvordan identitetsutvikling hos barn skjer gjennom et komplekst samspill mellom arv, miljø og personlige erfaringer. Å ha tilhørighet i et sosialt fellesskap vil i denne sammenhengen være av vesentlig betydning for hvordan barnet oppfatter seg selv. Når barnet ikke selv evner å ta del i felleskapet på en tilfredsstillende måte, er det skolens og lærerens ansvar å se til at dette skjer (Nordahl, 2010). Dette ansvaret virker samtlige av de intervjuede lærerne å være bevisst. Det legges tilsynelatende ned mye arbeid i å ha et positivt klassemiljø, både av faglig og sosial art.

Det er derfor en klar oppfatning at man fra skolens side, og fra den enkelte lærer, er bevisst viktigheten av å ha en sosial tilhørighet, og man ønsker å legge til rette for at også de stille elevene har noen å prate meg. Det mistenkes likevel at graden av involvering er noe personavhengig, og ikke er et resultat av kritiske refleksjoner i fellesskap. Faren er derfor stor for at utfordringene med slike elever blir et personlig anliggende, og i mindre grad et kollektivt ansvar. Her synliggjøres igjen behovet for en dynamisk og aktiv arena for erfaringsutveksling og kunnskapsdeling bland de som jobber med elevene. Nå ble det gitt uttrykk for en holdning der man aksepterte at man hadde et problem, men det ble i liten grad gitt uttrykk for at man tok tak i det på strukturendrende måte gjennom systematiske og varige endringer av praksis.

På den måten ivaretar man også et uttrykt ønske fra de som jobber med elevene, om at de problemet med stille adferd er reelt, og at det krever mer bevissthet fra alle som jobber med eleven. Dette kan eksempelvis oppnås gjennom kritisk refleksjon i et profesjonelt læringsfellesskap.

Kritisk refleksjon i denne sammenhengen kan forstås som er en prosess der man analyserer, vurderer og utforsker ens egne tanker, følelser og handlinger, samt andres kollegers (som jobber med den samme elevgruppen) perspektiver og oppfatninger. Det handler om å undersøke og utfordre egne antagelser og forståelser, og å se på en situasjon eller problem fra ulike synsvinkler. På den måten kan *kritisk refleksjon hjelpe oss å stanse opp og begrunne hva vi gjør* (McGuirk & Methi, 2015, s. 33)

En fare med at tilpasningene blir for *personavhengige*, gjør at skolen og dens lærere privatiserer kunnskap og vedlikeholder en type privat praksis hos den enkelte lærer. En slik praksis kan være uheldig på mange områder. Kunnskapen den enkelte lærer sitter med om enkeltelever kan være en ensidig og fragmentert, og dermed ikke være optimal for hensiktsmessig tilrettelegging og tilpasning til de utfordringer eleven eventuelt sliter med. Også i de tilfeller der en lærer faktisk har god dybdekunnskap om en elev, og er i stand til å gi adekvat tilpasning, kan en slik praksis på sikt være lite gunstig for elevens faglige og sosiale utvikling. Selv om denne læreren er i stand til å artikulere både pedagogiske og didaktiske tilpasninger som har vist seg å ha positiv effekt, mangler de strukturelle rammene for å dele kunnskapen.

Kritisk refleksjon i denne konteksten er en viktig del av læring og utvikling, og kan bidra til å forbedre ens evne til å tenke kritisk og løse problemer. Ved å reflektere kritisk kan man også identifisere og adressere egne fordommer og begrensninger, samt få en dypere forståelse av komplekse situasjoner. Det som overfor er nevnt som en felles arena, kan være en parallell til nettverksmøter, slik Seikkula (2012) beskriver konseptet. Det ser ut til å kunne være en mulighet for økt kunnskapsdeling i denne sammenhengen. Et slikt nettverksmøte har dialogen og den åpne samtalen som metode, der målet er å utvikle innsikt i og gjerne finne fram til gode begreper for å forstå den utfordringen som settes i fokus.

Dette vil kunne være aktuelt både i lærerkollegiet som jobber direkte med eleven, men også for det øvrige nettverket rundt eleven.

I møtet med «Nina» i klasse 8a blir jeg presentert en elev som på mange måter er utenfor klassefelleskapet. Læreren er oppmerksom på denne eleven, og gjør ulike tilrettelegginger

for at eleven skal bli en større del av det sosiale og faglige fellesskapet. Det er uvisst hvorfor eleven har en stille adferd, og læreren bruker ikke andre begreper enn *sjenert* og *stille* om eleven. Det gis uttrykk for at trinnets øvrige lærere er kjent med elevens utfordringer, og det er en slags enighet om man skal jobbe for å skape trygge rammer rundt eleven for å styrke læring og mestring på skolen.

Flere av de intervjuede lærerne manglet altså en forklaring på hvorfor de stille elevene agerte som de gjorde i ulike situasjoner, men presenterte gjerne ulike årsaksforklaringer på adferden. Disse forklaringene dannet så basisen for den tilretteleggingen som ble ansett som hensiktsmessig. En av forklaringene som gikk igjen var at noen elever *er jo bare sånn*. Her uttrykker man en slags fordom basert på tidligere erfaringer, som så blir retningsgivende for den videre praksisen eller arbeidet med tilrettelegging for økt sosial og faglig deltakelse. I dette lå det trolig også en del avmakt, hvor lærerne forsøkte å nærmest unnskyldte at ikke mer ble gjort for å forbedre elevens sosiale og faglige inkludering. Når samtlige av de intervjuede også uttrykte dårlig samvittighet overfor den stille eleven, er dette en indikasjon på en slags bevissthet om at praksisen rundt eleven ikke nødvendigvis er basert på en god nok undersøkelse av elevens faktiske motiver for sin adferd.

Hans-Georg Gadamer argumenterte for at slike fordommer ikke nødvendigvis er en dårlig ting, men heller en nødvendighet for å forstå verden rundt oss. I et hermeneutisk perspektiv hevdet han at fordommer er en integrert del av menneskets forståelseshorisont. Han sier videre at våre fordommer og erfaringer er med på å forme vår forståelse av verden og våre perspektiver på ting. Han mente også at det ikke var mulig å være fullstendig objektiv eller nøytral i vår tolkning og forståelse av verden, og at våre fordommer faktisk kan hjelpe oss med å forstå ting på en mer dyp og meningsfull måte. Men Gadamer understreket også at det er viktig å være åpen for å utfordre våre fordommer og å være villige til å revidere dem når vi får ny kunnskap eller erfaringer. Å sette en slik fordom ut av spill *må logisk skje i form av et spørsmål* (Gadamer, 2020, s. 43).

Russel Hanson (1958) skiller mellom to forskjellige måter å se på som *se som* og *se at*. *Se som* betyr å se noe som noe, eller å tolke noe på en bestemt måte. Man har dermed dømt det man ser, og man ser ikke etter noe mer. For eksempel kan man se en sky som en kanin eller en person som en trussel. Dette er en subjektiv tolkning av objektet eller personen som blir sett. *Se at* betyr å observere noe som det faktisk er, noe som innebærer å se etter mer informasjon. Det handler om å oppfatte fakta og detaljer ved det som blir sett, og å trekke konklusjoner basert på dette. Hanson mente at det var viktig å skille mellom disse to måtene å se på, og at det kunne føre til problemer hvis man ikke klarte å skille mellom dem. Han advarte også mot å privatisere oppfatninger og tolkninger av virkeligheten, og mente at det var viktig å kunne diskutere og utfordre ens egne tolkninger og oppfatninger.

Når eksempelvis to lærere ser den samme eleven, men har to helt forskjellige konklusjoner er det viktig at begge tolkninger utsettes for en kritisk gjennomgang for å kunne avdekke ny kunnskap. Her det viktig at skolen legger til rette for at lærere gjennomgår en prosess for å endre *se som* til *se at* (her i betydningen basert på kunnskap). Dette er kan gjøres gjennom å tilrettelegge for en arena hvor utveksling av erfaring dyrkes fram. Gjennom kritisk refleksjon og kunnskapsutvikling kan det da skapes en ny *se som*, men denne da fundamentert i kunnskap og ikke antagelser. Denne prosessen må være dynamisk og gjentakende, for til enhver tid å sette fordommer i spill. Selv om det ble antydnet å være bred enighet om viktigheten av at den stille eleven ble sosialt inkludert, var det lite som tydet på systematikk i arbeidet. Verken i betydningen kvalitetsutvikling på systemnivå eller i betydningen pedagogisk analyse (for å avdekke årsaksforhold) på individnivå. En mulig forklaring på dette er at lærerne oppfattet mulighetsrommet for den kritiske refleksjonen og den gode samtalen som begrenset.

Wackerhausen & Wackerhausen (2011) berører også det samme gjennom sine beskrivelser av meta-antagelser. Dette beskrives som overordnede antagelser om kausalitet, og er også styrende for den videre praksisen rundt eleven. Pedagogiske og didaktiske vurderinger vil i denne settingen justeres og forklares for å passe med den opprinnelige antakelsen om årsak til elevens adferd (Wackerhausen & Wackerhausen, 2011, s.40/41).

I møtet med den stille eleven hadde læreren gjerne en overordnet forklaring på elevens adferd (som i stor grad handlet om sjenerthet), og den didaktiske tilnærmingen mot denne eleven handlet ofte om å tilrettelegge for å ikke legge for mye press på gjøre det ubehagelig for eleven.

Når vi så ser at ingen av de intervjuede lærerne hadde kartlagt elevens motiver, er det alltid en viss fare for at tilpasningen som gjøres ikke nødvendigvis er hensiktsmessig med tanke på en positiv utvikling hos eleven. En åpenbar fare er at det oppstår såkalte *blinde flekker* i lærerens undervisning. Blinde flekker refererer her til de områdene eller aspektene av undervisning og læring som læreren ikke er klar over eller ikke fokuserer på. Disse kan være forårsaket av ubevisste fordommer, manglende kunnskap om forskjellige kulturer og perspektiver (jfr. manglende kunnskap om motiv hos eleven), eller manglende evne til å se og forstå forskjellige læringsstiler og behov hos de ulike elevene.

Blinde flekker kan derfor hindre en effektiv læring og undervisning. For eksempel kan en lærer som ikke er oppmerksom på forskjellene i læringstil og preferanser hos elevene, undervise på en måte som ikke passer for alle elever. På samme måte kan en lærer som har fordommer (jfr. Gadamer) mot en bestemt gruppe elever, utilsiktet skape en ugunstig læringsmiljø for disse elevene.

Det er derfor viktig å identifisere og adressere *blinde flekker* i pedagogikken for å øke bevisstheten om at undervisningen og læringen skal være inkluderende, effektiv og rettfærdig for alle elever, uavhengig av både bakgrunn, evner og eventuelle adferdsproblemer. I konteksten med den stille eleven kan dette for eksempel handle om å undersøke og kartlegge årsakene til at eleven faktisk ikke er deltagende i det sosiale felleskapet i klassen, og ikke ukritisk godta en antakelse om naturlig sjenerthet som sann. Læreren ser klassen og enkeltelevene, men klarer ikke fange opp de signaler de stille elevene sender ut. Læreren mangler muligens god nok kunnskap og har for svake referanserammer til å tolke og forstå adferden som utspiller seg, og den stille eleven blir i klartekst en blind flekk for læreren og i enda større grad en usynlig elev.

I fortellingen om «Nina» så vandrer lærer rundt for å hjelpe elevene mens de har gruppearbeid, og stiller spørsmål ved om de trenger hjelp med oppgaven. Nina blir ikke spurt

direkte, og svarer heller ikke på åpne spørsmål fra lærer. Et betimelig spørsmål er trolig om hun faktisk kan svare på noen av spørsmålene - men velger bevisst å la være, eller om hennes stillhet er et tegn på manglende forståelse? En fare er at «Nina» ikke har skjønt oppgaven, og dermed blir usynlig også i samspillet med medelever på grunn av hennes manglende evne til å delta. Om hun ikke føler hun kan bidra, er det lett å falle utenfor å bli en passiv tilskuer.

En effektiv kritisk refleksjonsprosess innebærer vanligvis å stille spørsmål, utforske ulike perspektiver og se etter bevis og logikk i ens antagelser og argumenter. Det kan også være nyttig å søke etter alternative synspunkter, vurdere konsekvensene av ens handlinger og vurdere hva som kan gjøres annerledes i fremtiden. Læreren må være bevisst på at i ens eget blikk kan det være blinde flekker og være villig til å utfordre sine egne antakelser og fordommer i undervisningen og møtet med elevene.

I denne sammenhengen, når det er snakk om hva den enkelte lærer både ser og gjør, er Meløes (1979) beskrivelse av ulike typer blikk som kan rettes om elever i skolen treffende. Han beskriver tre ulike typer blikk: det kyndige blikk, det ukyndige blikk og det døde blikk.

Det kyndige blikk er et positivt og anerkjennende blikk som viser at læreren har en forståelse for elevenes situasjon og læringsbehov. Dette blikket forutsetter at læreren har tilegnet seg en dypere forståelse for faget og elevene, og evner å se enkeltindividene i en større sammenheng.

Det ukyndige blikk kan på den annen side oppstå når læreren mangler den nødvendige kompetansen og kunnskapen om elevene og faget. Dette kan føre til misforståelser og feilvurderinger, og at elevene ikke føler seg sett og forstått.

Det døde blikk oppstår når læreren ser, men ikke observerer. Dette kan skyldes at læreren har mistet interessen for faget og elevene, eller at læreren har en mangelfull eller feilaktig oppfatning av hva som skal til for å lykkes i undervisningen. Dette kan føre til at elevene opplever en avstand mellom seg selv og læreren, og at de mister motivasjonen for læring (Meløe, 1979, s. 20-27).

Når en lærer tilpasser og tilrettelegger for en stille elev uten å ha annen kunnskap om eleven enn en ukritisk observasjon kombinert med antagelser om sammenheng, er det nærliggende å klassifisere dette som Meløes *ukyndige blikk*. Det handles gjerne med gode intensjoner, og det er ingen grunn til å tro at læreren ikke ønsker det beste for eleven. Utfordringen ligger imidlertid i at dommen (se som) over eleven er basert på manglende kunnskap hos læreren til å se etter de riktige tingene, kombinert med en manglende bevissthet om egen manglende forståelse. En konsekvens kan da være at ens egne fordommer ikke settes i spill, og evnen til å se andre sider ved en sak svekkes.

Meløes teori om blikk kan bidra til å øke bevisstheten blant lærere om deres eget blikk og hvordan det påvirker elevene. Den kritiske refleksjonen vil kunne hjelpe oss å vurdere en sak på nytt, bedre forstå årsak-virkning samt gi ny kunnskap i møtet med eleven. Olsen (2019) beskriver viktigheten av utholdenhet og mot i en kritisk refleksjon på følgende måte:

«Kritisk refleksjon krever at en ikke resignerer eller trekker for raske beslutninger, men stiller spørsmål ved sine egne fordommer og det som kan virke for enkelt eller ugjennomtrengelig» (Olsen, 2019, s.54)

I et sosiokulturelt perspektiv er det sentralt å forstå sosial tilhørighet som et resultat av spillet mellom individet og de sosiale og kulturelle faktorene som omgir det. I en klassesituasjon vil man se på hvordan disse faktorene samhandler og påvirker individets følelse av tilhørighet til en bestemt gruppe eller klassen som helhet. For å forstå elevers handlinger i møte med ulike lærere og arbeidssituasjoner er det derfor viktig å poengtere at disse handlingene er knyttet til elevens forståelse av det sosiale systemet i klassen (Nordahl, 2010).

De intervjuede lærerne uttrykte forståelse for at utfordringen rundt enkeltelever med denne typen adferd var sammensatt, og flere av de spurte understreket betydningen av å forstå disse elevenes erfaringer og opplevelser i en større sosial og kulturell sammenheng. Man anerkjenner at elevene har unike evner, læringsstiler og utfordringer, og at dette fordrer individuelle tilpasninger. Her var det også enighet om at det å observere og evaluere hver enkelt elevs styrker og svakheter, og til å tilpasse undervisningen for å møte deres individuelle behov var viktig. Å se enkeltelever i denne sammenhengen kan også bety å legge

vekt på elevens personlige interesser og livserfaringer, og å bruke disse som en inngangsport til læring. Her var det spesielt det å kunne legge vekk det rent faglige, og heller bruke fritid og interesser som en inngang til sosial interaksjon med eleven. En lærer forteller slik om sine forsøk på å få en stille elev til å åpne seg:

«Da byr jeg mye på meg selv. Det blir ofte sånn at nå vil jeg ha denne eleven til å smile og le, og da vil man jo gjerne fortelle om noe morsomt som har skjedd. Og da blir det jo gjerne fra sitt eget liv. Så blir det sånn at man må spørre og grave, og så får man gjerne korte svar. Men det er da noe» (Hanne).

Det Hanne uttrykker her, men ikke nødvendigvis forstår at hun gjør, er å sette eleven i bevegelse. Dette er fundamentalt i utviklingsarbeid. Selv et lite vel plassert smil kan være nok til å starte en prosess hos eleven. Det viktige er at det følges opp på en systematisk og kunnskapsbasert måte.

Et slikt didaktisk grep finner vi også igjen hos Liv, som redegjør for sin bruk av lydopptak i klassen. Opplegget er ikke bare forbeholdt stille elever, eller elever som av ulike grunner vegrer seg for å snakke i timene, men gjelder for hele klassen. Læreren unngår da en stigmatiserende praksis, som i verste fall kan ha en negativ effekt. Optimalt sett har også denne læreren satt en stille elev i bevegelse mot noe, ved å få eleven til å bruke stemmen i skolesammenheng. Den stille eleven gis på denne måten en myk inngang til å eksponere seg selv, og får rett og slett høre seg selv snakke. I Seikkulas (2012) perspektiv om dialogsamtale er det helt sentralt at alle aktører blir hørt for å kunne oppnå en felles og delt forståelse. Ved å få eleven på glid gjennom slike pedagogiske virkemidler er man muligens litt nærmere innlemme denne eleven i felleskapet. I tillegg har læreren skaffet et verktøy for å vurdere den stille eleven i mer muntlige fag, samt åpnet for å kunne jobbe ytterligere med elevens sosiale kompetanse.

5.2 Lærers vektlegging av elevens manglende kommunikasjon

Det var gjerne elevens manglende muntlige kommunikasjon som i all hovedsak definerte den stille eleven for lærerne. Det var vanskelig å vurdere eleven faglig på grunn av manglende muntlig tilbakemelding, og det oppstod gjerne en usikkerhet hvorvidt eleven

hadde det ønskede faglige utbyttet fra timene. De så også at den manglende kommunikasjonen var en hindring for sosial deltakelse utenom timene, og at dette vanskeliggjorde inkludering i klasse- og skolemiljøet.

For å motvirke dette ble det gjerne forsøkt ulike didaktiske tilnærminger i fagene, samt en pedagogisk tanke om hvordan det å skape en trygg og inkluderende atmosfære i klasserommet kunne være avgjørende for muntlig deltakelse. Det som ble uttrykt var en ide om at ulike elever hadde større sannsynlighet for å delta aktivt i diskusjoner når de følte seg trygge og inkludert. Lærerens jobb var da å skape denne atmosfæren ved å være positiv, støttende og lyttende til elevene. Dette kunne imidlertid oppfattes som generelle pedagogiske justeringer for hele klassen, og i mindre grad bevisste handlinger direkte knytte opp mot enkeltelever med slet med faglig og sosial deltakelse. Her var det igjen en antakelse om årsaksforhold fra lærerens side, om at den stille eleven var sjenert og at en mangel på trygghet i klasserommet kunne være medvirkende til fraværet av deltakelse.

I eksemplet «Nina» vektla læreren trygghet i relasjoner som utslagsgivende for plassering når det skulle jobbes i grupper. Intensjonen i dette tilfellet oppgav læreren å være at dersom eleven fikk jobbe sammen med jenter hun (presumptivt) var trygge på, ville også læringsutbyttet bli bedre.

Sammenhengen mellom elevens trivsel og god klasseledelse er imidlertid vel dokumentert, og relasjonen mellom lærer og elev er en sentral faktor i dette arbeidet (Nordahl, 2010; Drugli, 2012; Webster-Stratton, 2011). Nordahl (2010) sier videre at det å ha en god relasjon mellom lærer og elev er avgjørende for å skape et godt læringsmiljø og fremme elevenes læring og utvikling. Han understreker imidlertid at relasjonen mellom lærer og elev handler om mer enn bare det å ha en god tone og respekt for hverandre, det handler også om å ha en grunnleggende forståelse av hverandres behov og å være villig til å tilpasse seg disse behovene.

De lærerne som uttrykte seg om dette i studien vektla elevens trygghet som den avgjørende faktoren for deltakelse. Tanken var at når elever føler seg trygge og komfortable med læreren sin, vil det være lettere for dem å uttrykke seg og å stille spørsmål. Dette skal så, er intensjonen, føre til at elevene lærer mer effektivt det intenderte lærestoffet.

En mulig utfordring med denne tanken er det potensielt sviktende grunnlaget for å fatte beslutningen om manglende trygghet som begrunnelse for lav deltakelse. Det var i liten eller ingen grad slått fast hva som var det virkelige motivet for den stille elevens adferd. Verken i direkte samtaler med eleven selv, eller i samtaler med naturlige samarbeidspartnere var dette et konkret tema. Elevens manglende faglige og sosiale deltakelse ble heller forklart som utrygghet i møte med andre eller at *noen bare er naturlig sjenerte*.

En hensiktsmessig tilnærming for å imøtekomme manglende kunnskap om eksempelvis stille adferd, og for å kunne analysere andre pedagogiske utfordringer i skolen, er *pedagogisk analyse* (Nordahl, 2012). Pedagogisk analyse er en tilnærming som brukes for å analysere og evaluere nettopp undervisning og læring. Denne tilnærmingen innebærer å undersøke ulike faktorer som påvirker læringsprosessen, som for eksempel undervisningsmetoder, læringsmiljø, elevenes forutsetninger og undervisningsmateriell. Pedagogisk analyse kan på den måten bidra til å identifisere styrker og svakheter ved undervisningspraksis og finne løsninger på utfordringer som hindrer læring. Analysen kan også brukes til å utvikle og tilpasse undervisningen for å møte elevenes individuelle behov og forbedre læringsresultatene. I denne sammenhengen vil det for eksempel kunne innebære å søke etter ulike årsaker til hvorfor den stille eleven unngår å delta i det faglige og sosiale felleskapet.

Pedagogisk analyse som metode kan utføres på ulike nivåer, fra enkeltstående leksjoner til hele utdanningsprogrammer, enkeltelever og hele skoleklasser. Analysen kan være kvalitativ eller kvantitativ, og den kan involvere ulike metoder som observasjon, intervjuer, spørreundersøkelser og dataanalyse.

Ingen av de intervjuede lærerne oppgav at de hadde gjort bruk av *pedagogisk analyse*, eller tilsvarende verktøy, for å analysere årsaken til stille adferd og på den måten etablere hensiktsmessige tiltak rettet mot elevens faglige og sosiale læringsutbytte. På direkte spørsmål om hvilke faktorer en som lærer bør være bevisste på i møtet med en stille elev, svarer en av lærerne slik:

«Ja, man må være obs på dem. Selv om man har noen elever som krever mer enn de stille så må man ikke glemme dem. Være innom dem og se til at de får gjort det de skal i løpet av en time» (Liv).

Intensjonen er nok god, og læreren i dette tilfellet har fokus på å tilrettelegge for elevens faglige progresjon. Samtidig uttrykkes det et ønske fra lærerens side om å forsøke å inkludere eleven sosialt gjennom å være en samtalepartner. For enkelte elever kan dette faktisk være den eneste sosiale interaksjonen de har i løpet av en skoledag, og i så måte er det en svært verdifull og viktig innsats fra lærerens side. Fokuset på fagets egenart og elevenes faglige utvikling har naturlig nok høy prioritet hos de fleste lærere, men det å se enkeltelever og deres behov er minst like viktig i et barns utvikling. Det å finne tid til å skape og vedlikeholde en relasjon til en elev er, i tillegg til den faglige tilretteleggingen, vel så viktig for den både sosial og faglig utvikling (Webster-Stratton, 2011, s. 58).

Det som likevel kan antas å være en utfordring i dette er at læreren kun jobber ut ifra en antakelse om elevens behov, ved at man har svak eller mangelfull kunnskap om elevens faktiske motiver for å være stille og unnlate å delta i sosiale og faglige felleskap. Mangelen på muntlig kommunikasjon *kan* selvsagt være et resultat av manglende trygghet. Eleven er utrygg på både medelever og lærer, og avstår av den grunn fra å delta i sosiale interaksjoner. Andre årsaker som også kan være medvirkende eller forklarende er eksempelvis svak faglig eller sosial selvtillit, hvor ønsket om å ikke framstå som underlegen eller dum hindrer eleven i å delta. Tidligere episoder med mobbing og trakassering gjør at eleven ønsker å unngå sosiale interaksjoner i frykt for at dette skal gjenta seg, eller at eleven kan ha ulike utfordringer på hjemmebane eller utenom skolen som gjør at det blir vanskelig å åpne seg for medelever eller lærer.

For å forstå eleven og dens eventuelle utfordringer, er det derfor viktig å kartlegge elevens egne forståelse av problemet og hvordan dette påvirket livet dens. Gjennom det som beskrives som *åpne samtaler* søker Jaakko Seikkula (2012) å beskrive en tilnærming innen narrativ terapi som handler om å forstå klientens opplevelse av problemet og hvordan det

påvirker deres liv. Terapeuten stiller åpne spørsmål og lytter aktivt til klientens svar, og hjelper klienten med å utforske sine egne tanker og følelser rundt problemet. En viktig del av åpne samtaler er også å anerkjenne og bygge på klientens styrker og ressurser, og å utforske mulige løsninger sammen med klienten. Terapeuten legger vekt på å skape et trygt og tillitsfullt rom for samtalen, og forsøker å unngå å pålegge sine egne synspunkter eller løsninger på klienten. På den måten vil disse åpne samtaler kunne være en tilnærming som fokuserer på samarbeid og dialog, og som forsøker å skape et felles rom der terapeut og klient kan utforske problemet sammen og finne løsninger som er tilpasset klientens behov og ressurser.

Overføringsverdien til en skoleklasse og ikke minst enkeltelever vil her kunne være stor. Framfor å anta hva elevens utfordringer, kan den selv sette ord på hvilke utfordringer den møter i skolehverdagen og hva som kan være hensiktsmessige strategier for å øke deltakelsen både sosialt og faglig. På den måten vil det å ha åpne samtaler med elever kunne være en viktig del av å skape et inkluderende og støttende læringsmiljø. Ved å gi elevene en mulighet til å uttrykke seg og dele sine tanker og følelser, kan lærere få bedre innsikt i hvordan elevene opplever skolehverdagen og eventuelle utfordringer de måtte møte.

Gjennom åpne samtaler kan lærere også hjelpe elevene med å identifisere og takle følelser som kan hindre dem i å lære og utvikle seg. Dette kan også bidra til å bygge en god relasjon mellom lærer og elev, som igjen kan føre til økt tillit og engasjement i læringsprosessen. I lys av oppgavens problemstilling er tanken å tilrettelegge for elever med innagerende adferd, men her er det trolig hensiktsmessig å også se på resten av elevgruppen som helhet. Systematisk bruk av åpne samtaler med elever på den måten være nyttig for å forebygge og håndtere mobbing og andre former for krenkelser i skolen. Ved å skape et trygt rom der elever kan uttrykke seg fritt og uten frykt for reaksjoner eller represalier, kan lærere få bedre innsikt i eventuelle utfordringer og konflikter som oppstår, og ta nødvendige tiltak for å løse dem. Samlet sett vil da åpne samtaler med elever kunne bidra til å skape et mer positivt og støttende læringsmiljø, som kan hjelpe elevene til å utvikle seg både faglig og sosialt.

Bakhtin (2003) vektla dialogen som en grunnleggende viktig faktor i kommunikasjonen mellom to eller flere personer. Han mente at dialogen ikke bare handlet om å utveksle

informasjon eller overbevise noen om ens synspunkt, men om å forstå og anerkjenne forskjellige perspektiver og synspunkter. I dialogen kan man utforske utvikle ens eget synspunkt, samtidig som man lytter og tar hensyn til den andres synspunkt. Dette mente han gjorde dialogen til en åpen og dynamisk prosess, der deltakerne kan endre og utvikle sine synspunkter gjennom samspeillet med den andre. Han mente også at dialog er en grunnleggende del av kulturen og samfunnet, og at det er gjennom dialogen at nye ideer og kulturelle praksiser kan utvikles.

Bakhtin, som Seikkula baserte sin dialogforståelse på, var opptatt av hvordan språket påvirker dialogen, og mente at språket ikke bare er en representasjon av virkeligheten, men at det også former virkeligheten og hvordan vi oppfatter den. Han mente at ulike språk og sjangere kan gi ulike perspektiver og tolkninger av virkeligheten, og at det er gjennom dialogen mellom disse ulike perspektivene at vi kan få en dypere forståelse av virkeligheten.

Overført til klasserommet og enkeltelever vil dialog kunne bidra til økt forståelse og læring hos elevene. Når elevene får anledning til å utveksle tanker, ideer og perspektiver med hverandre og med læreren, kan dette bidra til at de utvikler dypere forståelse av fagstoffet og av hverandre. Videre vil dialogen også kunne bidra til bedre utvikling av sosiale ferdigheter og sosial kompetanse slik det skisseres i læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2020). Dialogen gir elevene mulighet til å øve på sosiale ferdigheter, som å lytte til andre, uttrykke egne meninger på en respektfull måte og å samarbeide med andre for å løse problemer og oppgaver. For alle elever, men kanskje spesielt de elever som oppgavens problemstilling retter seg mot, vil det å delta i dialog kunne bidra til å styrke elevens følelse av tilhørighet og aksept i klassen og skolemiljøet, og dermed bidra til økt psykologisk velvære og trivsel. Dialog er en viktig forutsetning for læring, utvikling og trivsel i skolen og i samfunnet som helhet. Det er derfor viktig at skolen legger til rette for dialog og aktivt jobber med å stimulere elevenes deltakelse og engasjement.

5.3 Å avdekke motiv

Motivasjon hos skoleelever er en sentral faktor i deres læring og prestasjoner. En tradisjonell oppfatning er at en elev som er motivert vil være mer engasjert i læringsprosessen, ha

høyere oppmerksomhet, og være mer villig til å arbeide hardt for å oppnå gode resultater. På den andre siden vil en elev som mangler motivasjon, ofte være mindre interessert i læring og ha lavere prestasjoner.

En slik motivasjon kan da sies å komme fra både indre og ytre faktorer. Indre motivasjon handler om at elevene er motiverte for å lære på grunn av interessen eller gleden de får fra å lære noe nytt. Ytre motivasjon kan komme fra for eksempel belønningssystemer, press fra foreldre eller lærere, eller for å unngå straff (Skaalvik & Skaalvik, 2016, s.66-68).

De lærerne som uttalte seg om den stille elevens motivasjon, gav uttrykk for at den i mange tilfeller manglet. De oppfattet gjerne eleven som lite motivert, og slet med å finne adekvate tilpasninger i undervisningen. Forklaringer som at *noen elever bare er sånn og hun er utrygg på de andre i klassen* gikk igjen, og det ble derfor gjort tilpasninger med dette som utgangspunkt. Felles for alle forklaringene var at de framstod som antakelser om årsakssammenheng, og ikke som resultat av undersøkelser sammen med de enkelte elevene.

Ingen av de intervjuede lærerne hadde for eksempel gjort noen forsøk på å avdekke den enkelte elevens faktiske motiver for å gå på skolen, være til stede i timene eller hvorfor den innehar en adferd som på sikt kan være hemmende for dens ønskede læring. Motiv vil i denne sammenhengen referere til de indre eller ytre faktorer som påvirker en elevens atferd eller handlinger. Det vil ofte beskrives som en indre drivkraft som fører til handling eller oppførsel.

Ved å bruke Enerstvedt og virksomhetsteorien (Broch et al., 1991) kan vi forstå elever ved å se på hvordan de handler som i ulike situasjoner. Virksomhetsteorien fokuserer således på at mennesker har egne interesser og mål, og at de handler for å oppnå disse:

«Mennesket er hva det gjør, og ut fra hva det gjør kan vi trekke slutninger om hva det føler, tenker, mener, om hvilke behov det har, hvilke holdninger, innstillinger det har, og om dets karakter» (Broch et al., 1991, s.15).

Virksomhetsteorien gir da et rammeverk for å analysere hvordan ulike faktorer kan påvirke hvordan ulike elever i klasserommet handler. Det kan hjelpe oss å forstå hvordan motivasjon, insentiver, ansvar, og informasjon kan påvirke de samme elevenes handlinger.

Når ingen av de intervjuede lærerne hadde avdekket den stille elevens motiver for å være stille, men kun jobbet ut fra antagelser, er det en alltid fare for at den pedagogiske og didaktiske tilpasningen som gjøres er lite hensiktsmessig og i verste fall kan virke mot sin hensikt.

En av lærerne i studien fortalte om et møte med en elev som etterspør meningen med det de holdt på med, i betydningen hvor skal vi egentlig lære dette. Læreren medga at han ble litt overrumplet av spørsmålet, og svarte noe retning av at det står i læreplanen og dere trenger det på videregående.

Spørsmålet er om denne læreren på dette tidspunktet gav fra seg en gylden mulighet til å nå inn til flere elever utover det rent faglige?! Det interessante hadde muligens vært om læreren i stedet hadde stoppet fullstendig opp, og tatt denne eleven og resten av klassen på alvor vedrørende dette spørsmålet. Her åpner eleven for nettopp det å snakke om motiv utover det formelle eller skolefaglige, og i fortsettelsen hvilke motiver den enkelte elev kan ha for å lære og det å gå på skole. Hvorfor lærer vi det om akkurat dette, hvorfor har vi de ulike fagene og hvorfor går vi egentlig på skole? Om læreren her virkelig gir rom for åpne samtaler gir det en unik mulighet til å avdekke og forstå enkeltelevers motiv for å komme til skolen og de ulike timene. For noen handler det om press hjemmefra, forventinger om videregående skole, det å møte venner eller frykt for konsekvenser ved å ikke delta. Den enkelte elev vil i mange sammenhenger ha ulike motiver som er bestemmende for den adferden som vises.

Når «Nina» var stille i timene antok læreren at dette handlet om manglende trygghet og redsel for stygge kommentarer fra andre elever. Andre mulige forklaringer vedrørende manglende deltakelse kan være om «Nina» faktisk kan svare på noen av spørsmålene - men velger bevisst å la være, eller om hennes stillhet er et tegn på manglende forståelse? En fare er at «Nina» ikke har skjønt oppgaven, og dermed blir usynlig også i samspillet med medelever på grunn av hennes manglende evne til å delta. Om hun ikke føler hun kan bidra, er det lett å falle utenfor å bli en passiv tilskuer.

Slik Enerstvedt beskriver kan elevens motiver for å ikke delta både være av ulik karakter og kontekstavhengig. «Nina» i fortellingen kan ha motiver som både er *for å*, *for ikke å*, *fordi* og *for å unngå* (Broch et al, 1991).

Enerstvedt beskriver videre motiver som en virksomhetsprosess som er med på å gi ulike virksomheter en mening:

«Det vi kaller motiver er en psykisk prosess som gjør en virksomhet meningsfull. På den måten kan motivet bli noe som igangsetter en særegen virksomhet og begrunner den» (Enerstvedt, 1988, s. 33)

Når læreren i timen får direkte spørsmål fra en elev om hvorfor de må lære dette, er det nettopp en mulighet for læreren å påvirke elevenes motiver for å lære. Spørsmålet må tas på alvor, og gis et gjennomtenkt og grundig svar. Kun på den måten kan elevenes motiver dreies i den retningen læreren ønsker. Også for «Nina» er det motivene som bestemmer virksomheten. Når hun er stille i timene er det for henne motivert av et ønske om noe eller et ønske om å unngå noe.

Et annet interessant perspektiv i denne sammenhengen, er hvilket blikk «Nina» ser seg selv med? I forståelsen av *læring som universell akt* hos Enerstvedt (1988) foregår læringen ikke bare i skolen eller i andre formelle læringssituasjoner, men også i mer hverdagslige situasjoner, i samhandling med andre og i menneskets egen utforskning av omgivelsene. Om «Nina» har en negativ oppfatning av seg selv, kan denne adferden i verste fall forsterkes om ikke læreren drar eleven ut av isolasjon og hjelper den inn i et sosialt og faglig fellesskap. Som en universell akt er læring viktig for både personlig utvikling og sosial endring. Det kan bidra til å utvide barnets horisont og gi mulighet til å utvikle nye ferdigheter og kunnskaper.

Et viktig poeng i denne sammenhengen er at kunnskap om motiv er sentralt for å bidra til å identifisere potensielle utfordringer og hindringer som kan påvirke elevens skolemotivasjon og læring. Dette kan hjelpe lærere (og skoleledere) å sette inn tiltak for å adressere disse utfordringene, og bidra til å dreie elevenes motiver og dermed styrke motivasjonen for det skolefaglige og deres læring.

I lys av problemstillingen for denne studien, og hvordan tilrettelegge for stille elever, er det da vesentlig å avdekke hvorfor denne eleven i gitte situasjoner er stille og ikke deltakende.

Gjelder dette bare på skolen? Er det faktorer i klasserommet som er avgjørende? Er det forhold utenom skolen som medvirker, og som dermed forstyrrer elevens ønskede læring? Er det uavklarte relasjonelle forhold som virker inn? Disse spørsmålene må læreren aktivt gå inn for å finne svar på gjennom å ta eleven på alvor ved hjelp av for eksempel åpne samtaler eller på annen måte inkludere eleven i å avdekke dens motiver.

5.4 Kritiske betraktninger over eget arbeid

Det som kan vurderes som en svakhet med oppgaven er at det er relativt få informanter. Det er spredning både i kjønn, alder og geografi, men det kan likevel stilles spørsmål ved om flere stemmer burde vært hørt. Ved flere informanter er det også mulig å tillegge undersøkelsen større reliabilitet. Oppgaven har også fokusert utelukkende på ungdomstrinnet, med en fare for at ulike perspektiver går tapt eller ikke kommer fram. Ved å inkludere småskole og mellomtrinn ville man muligens sett et annet bilde, eller at andre aspekter hadde fått en mer framtrædende rolle. En utvidelse av prosjektet til å inkludere en kvantitativ undersøkelse i tillegg til den kvalitative, ved for eksempel å gjennomføre spørreundersøkelse, ville kunne tilført forskningsprosjektet større validitet (Ringdal, 2020).

Jeg har også forsøkt å være bevisst kritisk til min egen rolle i prosjektet. Jeg har lang erfaring i skoleverket, og har i tillegg økt interesse for fagfeltet *adferd*. Jeg har både gjennom intervjuguiden og i forberedelser til intervjuet vært dette bevisst, og derfor forsøkt å opptre så strukturert og fordomsfri som mulig. Det kan likevel ikke utelukkes at både egen for forståelse og forventninger kan ha påvirket spørsmålsstilling og kroppsspråk under selve intervjuene. Malterud (2017) beskriver dette fenomenet som å gå inn i forskningsprosjektet med *skylapper og begrenset horisont*, hvor konsekvensen kan være at forståelsen til forskeren overdøper budskapet fra empirien.

Under intervjuene stilles spørsmål om relativt vanskelige emner, som for eksempel *læring* og *motiv*. Dette er gjerne begreper det er vanskelig å sette ord på, spesielt i en situasjon der det gjerne forventes at du har en levende definisjon klar. Det virket tidvis som om flere av intervjuobjektene forsøkte å «lete opp» den *riktige* definisjonen fra faglitteraturen. Her burde jeg trolig vært tydeligere på at det jeg var ute etter var hvordan deres oppfatning av

læring påvirket den praktiske undervisningen og møtet med eleven, og ikke den definisjonen av læring og motiv de finner i boka.

Observasjonene i klasserommet var på mange måter nyttige, hvor jeg fikk noe innblikk i lærernes fysiske møte med ulike elever. Jeg sitter likevel igjen med en følelse av at det ble for lite og for mangelfullt. Skulle observasjonen hatt en større verdi, burde jeg trolig fulgt klassen over flere timer og spredt dette over et større tidsrom. Dette hadde antakelig gitt meg et mer sammensatt og nyansert bilde, både av elevens utfordringer og lærerens tilpasninger.

Kapittel 6. Avslutning og oppsummering

Ved hjelp av forskningslitteratur, teori og kvalitative undersøkelser har jeg i denne studien forsøkt å belyse utfordringer og muligheter i arbeidet med sosial og faglig mestring hos svært stille elever. Jeg har i forskningen definert disse elevene som «usynlige», i betydningen at de gjennom sin adferd *forsvinner* for både medelever og lærere. Det sentrale målet med studien har vært å forsøke å klargjøre både hvordan, og med hvilken forståelse, lærere møter elever med denne adferden samt hvilke tiltak som eventuelt iverksettes for å inkludere eleven i det sosiale og faglige klasse miljøet.

Av de funn som ble avdekket gjennom studien, har jeg i hovedsak fokusert på tre ulike områder, som både enkeltvis og i kombinasjon med andre kan medvirke til å forklare skolens og lærerens praksis rettet mot den stille eleven.

Lærerne ser ut til å mangle et adekvat språk for å prate om stille adferd som et adferdsproblem. Når dette språket mangler kan det føre til misforståelser, feil tilpasning og tilrettelegging samt mangelfulle tiltak rettet mot adferden og eleven. Uten et felles språk vil de som jobber med avvikende adferd ha vanskeligheter med å beskrive og forstå adferden likt. Det kan oppstå uenigheter eller usikkerhet om hva som er utfordrende eller problematisk, og man kan derfor ha vanskeligheter med å finne riktig intervensjon eller behandling. Manglende språkkompetanse kan også føre til at man tolker adferd som "bare

er sånn" eller "sjenert", og ikke ser det underliggende problemet som kan være relatert til for eksempel emosjonelle, psykologiske eller miljømessige faktorer. *Ordet og språket* er viktig (Vygotskij, 2020) fordi det bærer med seg kulturelle betydninger og verdier som gir kommunikasjonen mening. Viktigheten av å utvikle et felles språk, eller begrepsapparat, for å snakke om stille adferd som et adferdsproblem er derfor sentral.

I tillegg, for å unngå at dette ikke bare er og blir et privat anliggende for den enkelte lærer, er det avgjørende at skolen opptrer som en bevisst lærende institusjon med et ønske om endret praksis med bakgrunn i ny kunnskap. Denne kunnskapen kan erverves gjennom kritisk refleksjon og en åpen dialog hvor de som jobber med elevene gis et mulighetsrom til å se eleven som det den er.

Problemstillingen *stille adferd* framstår som underkommunisert, både på individnivå og på systemnivå. En utfordring knyttet til dette er at problemet *stille adferd* blir ignorert eller oversett, og at det ikke blir tatt tak i på en effektiv måte. At flere av de intervjuede lærerne slo seg til ro med at *enkelte bare er sånn*, eller at *noen er jo mer innadvendte enn andre* er symptomatisk for en slik tankegang. Dette kan føre til at denne atferdsproblematikken i liten grad blir tatt tak i, og følgelig fortsetter å påvirke enkeltelever på en negativ måte. Herunder at elevene blir stigmatisert og misforstått, og skolen ikke evner å sette inn hensiktsmessige tiltak. Det kan også føre til at viktige ressurser ikke blir tildelt til problemområdet, og at det dermed ikke blir tilstrekkelig behandlet eller forsket på. Det er derfor viktig å øke bevisstheten rundt stille adferd som et adferdsproblem gjennom en åpen og ærlig kommunikasjon.

Lærernes forståelse av motivbegrepet framstår som uklart. Lærerne som ble intervjuet i denne studien jobbet ut fra en antakelse om at elevens motiver var kjente, men de hadde i liten eller ingen grad gått systematisk til verks for selv å avdekke dette motivet. Man antok på bakgrunn av tidligere erfaring eller via andres beskrivelser hva den stille elevens utfordringer var. Ingen elever er like, og heller ikke de med tilsynelatende like adferdsutfordringer har samme motiv og mål som definerer hvordan de agerer i ulike kontekster. Det er derfor viktig at læreren går tett eleven for å avdekke hvilke motiver som

ligger til grunn for adferden som vises på skolen. Dette kan for eksempel gjøres gjennom motiverende samtaler, hvor det skapes en trygghet som gjør at eleven tør åpne seg og se seg selv og egen adferd. En av lærerne refererte til sine pedagogiske tilrettelegginger, hvor lydopptak ble brukt som alternativ til eksempelvis muntlige framlegg eller presentasjoner i klassen. En slik ting kan sette en stille elev i bevegelse mot en endring, og er en fin måte for eleven selv å få hørt sin egen stemme i faglig sammenheng.

Elevene er motiverte, og deres handlinger og adferd i skolen og samfunnet for øvrig styres av denne motivasjonen. For skolen er muligens problemet at elevens motivasjon ikke nødvendigvis dreier seg om det skolefaglige, men om helt andre ting. For læreren handler det dermed om at motivasjonen må dreies i skolefaglig retning, og at eleven ser en hensikt i det som formidles i timen. Gjennom å avdekke den enkelte elevs motiv for å agere slik den gjør, er det mulig å sette fokus på å skape endring.

6.1 Videre forskning

Videre forskning kan fokusere på å undersøke om de funnene som ble gjort under intervjuene, gjelder for andre lærere i andre kontekster. Det er nærliggende å anta at *motivbegrepet* er uavklart også i andre sammenhenger med andre elever. Det kan også være interessant å undersøke om det er noen sammenhenger mellom lærernes perspektiver og tilpasninger og elevenes resultater. Ingen av de intervjuede lærerne fortalte noen *suksesshistorier* fra egen praksis i arbeidet med stille adferd, noe som kan tyde på de enten ikke er der eller lærerne har vanskeligheter med å avgjøre hva som kan regnes som en suksess i møtet med elever som har denne typen utfordringer. I denne sammenhengen vil det også være interessant å få undersøkt systemperspektivet, i betydningen hva tenker skolens ledelse om de funn som kommenteres.

I tillegg vil det også være svært interessant å gjøre undersøkelser blant elever som har denne typen adferd, både elever som er i skolealder nå og eldre barn og ungdom som har gått *stille* gjennom skolen. Hvilke tanker har de om egen situasjon, hva er hensiktsmessig tilnærming fra læreren, hva kan skolen som institusjon gjøre – og hva kan de gjøre selv, om de bare får den hjelpen de trenger.

Litteraturliste:

Bakhtin, Mikhail M. (2003). *Latter og dialog. Utvalgte skrifter*. Cappelen

Bru, E., Idsøe, E, Øverland, K. (2016). *Psykisk helse i skolen*. Universitetsforlaget

Brinkmann, Anderssen, T. M., & Rygge, J. (Red.). (2015). *Forskningsintervjuer, filosofiske dialoger og terapeutiske samtaler, og Epistemologiske spørsmål i forbindelse med intervjuer*. I Kvale, Det kvalitative forskningsintervju (3. utg., 2. oppl., s. 43–78). Gyldendal akademisk.

Broch, H., Enerstvedt R.Th., Fjell E., Hammerlin, Y., Hope T., Huserbråten K., Høydalsvik E., Nygren P. & Rolland A. (1991). *Virksomhetsteorien*. A/S Falken forlag

Drugli, M.B. (2012). *Relasjonen lærer og elev*. Cappelen Damm

De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*.

<https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>

Enerstvedt, R.T. (1988). *Barn, virksomhet og læring*. A/S Falken forlag

Evjen, K. & Vartun, M. (2022). *Lærere trenger støtte for å hjelpe de innadvendte barna*.

Utdanningsforskning.no

<https://utdanningsforskning.no/artikler/2022/larere-trenger-stotte-for-a-hjelpe-de-innadvendte-barna/>

Fangen, K. (2015). *Kvalitativ metode*. Forskningsetikk.no

<https://www.forskningsetikk.no/ressurser/fbib/metoder/kvalitativ-metode/>

Goldberg, L. R. (1993). *The structure of phenotypic personality traits*. *American Psychologist*, 48(1), 26-34.

Jung, C. G. (1921). *Psychological Types*.

Hamre S. & Flaten K (2017). *Dei stille barna blir ikkje sett*. Første Steg.

Utdanningsforskning.no

<https://utdanningsforskning.no/artikler/2017/dei-stille-barna-blir-ikkje-sett/>

Hanson, N.R. (1958). *Patterns of discovery*. Cambridge University press

Jensen, N.R. (1994) *Når barn vil lære noget*. Billesø & Baltzer

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

Kvarme, L.G. & Thu, G. (2015). *Hjelp til å bli synlig*. Utdanningsforskning.no

<https://utdanningsforskning.no/artikler/2015/hjelp-til-a-bli-synlig/>

Lund, I. (2007). *Hun sitter jo bare der*. Fagbokforlaget

Lund, I. (2012). *Det stille atferdsproblemet*. Fagbokforlaget.

McGuirk, J. & Methi, J.S. (2015). *Praktisk kunnskap som profesjonsforskning*. Fagbokforlaget

Meløe, J. (1979). *Notater i vitenskapsteori. Til gruppene i humaniora og samfunnsvitenskap med fiskerifag*. Universitetet i Tromsø

Mevik, K. (1992). *Mellom praksis og forskning: Dilemmaer ved å koble og/ eller bevege seg mellom praktiker- og forskerrollen generelt - og spesielt innen helse- og sosialfeltet*. Sosiologisk årbok, 2, 129–144.

Nordahl, T. (2010). *Eleven som aktør* (2. utg.). Universitetsforlaget.

Nordahl, T. (2010). *Hjem og skole. Hvordan skape et bedre samarbeid?* Universitetsforlaget.

Nordahl, T., Flygare, E., Drugli, M. (2016) *Relasjoner mellom elever*.

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/sosial-laring-gjennom-arbeid-med-fag/Relasjoner-mellom-elever/Innledning/#>

NOU 2009:18 *Rett til læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet

Olsen, R. (2019). *Mellom tro og tvil*. Gyldendal

Pavlov, I. P. (1927). *Conditioned reflexes: An investigation of the physiological activity of the cerebral cortex*. Oxford University Press.

Piaget, J. (1977). *The development of thought: Equilibration of cognitive structures*. Viking Press.

Ringdal, K. (2020) *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. (4 utg.) Fagbokforlaget.

Seikkula, J. (2012). *Åpne samtaler*. Universitetsforlaget

Skaalevik, E.M & Skaalevik, S. (2007) *Skolen som læringsarena* (2.opplag).
Universitetsforlaget

Skaalevik, E.M & Skaalevik, S. (2016) *Motivasjon for læring. Teori + praksis* (2.opplag).
Universitetsforlaget

Skinner, B. F. (1953). *Science and human behavior*. Free Press.

Spurkeland, J. (2005). *Relasjonskompetanse. Resultater gjennom samhandling*.
Universitetsforlaget

Spurkeland, J. & Lyseboe, M.O. (2021). *Relasjonskompetanse og livsmestring i skolen*.
Fagbokforlaget.

Steinsvik, K. (red) (2017). *Humanistiske forskningstilnærminger til profesjonspraksis*.
Gyldendal

St.meld. Nr. 6 (2019-2020) *Tidlig innsats og inkluderende fellesskap.*

Kunnskapsdepartementet.

St.meld. Nr. 11 (2008-2009) *Læreren, rollen og utdanningen.* Kunnskapsdepartementet

St.meld. Nr. 29 (1994–95). *Om prinsipper og retningslinjer for 10-årig grunnskole – ny Læreplan.* Kunnskapsdepartementet.

St.meld. Nr. 31. (2007-2008). *Kvalitet i skolen.* Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Strandkleiv, O.I. & Lindbæk S.O. (2005). *Tilpasset opplæring, nå!* Elevsiden DA

Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis.* (3utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Utdanningsdirektoratet (2020). Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>

Utdanningsdirektoratet (2022) Skolemiljø Udir-3-2017.

<https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Laringsmiljo/skolemiljo-udir-3-2017/>

Vartun, M. (2021). *Slik kan læreren hjelpe de stille elevene til å mestre skolen.* Det utdanningsvitenskapelige fakultet ved Universitetet i Oslo.

<https://utdanningsforskning.no/artikler/2021/slik-kan-lareren-hjelpe-de-stille-elevne-til-a-mestre-skolen/>

Vygotskij, L. (2020) *Tenkning og tale*. (7.opplag) Gyldendal.

Wackerhausen, S. (2011). *Kausale felter, meta-antagelser og metodisk pluralisme*. Syddansk Universitetsforlag.

Webster-Stratton, C. (2011). *Hvordan fremme sosial og emosjonell kompetanse hos barn*. (6.opplag). Gyldendal

VEDLEGG 1: Intervjuguide

Intervjuguide til masteroppgaven

«Om du bare kunne svart på alt jeg ikke spør om»



Innledning:

- Gjennomgang av samtykkeskjema: påminnelse om anonymitet samt be om tillatelse til at det gjøres lydopptak av intervjuet.
- Informere om tidsrammen for intervjuet.
- Informere deltakelse er frivillig, og at deltaker kan trekke seg om det er ønskelig.
- Andre spørsmål/avklare uklarheter.

1. Bakgrunnsinformasjon:

- Hvilken utdanningsbakgrunn har du?
- Hvor lenge har du jobbet som lærer?
- Jobber du som kontaktlærer nå? Har du jobbet som kontaktlærer tidligere?
- Hvilke trinn har du tidligere jobbet med?

2. Hva er en «usynlig» elev?

- Hvordan vil du definere begrepet «usynlig» elev?
- Du har oppgitt å ha erfaring med slike elever. Hvordan har du som lærer reflektert over å ha elever som har en slik atferd?
- Hvilken erfaring har du med slik type atferd?
- Hvordan har du jobbet med elever som er «usynlige»?
- Hvilke utfordringer har du som lærer møtt i arbeidet med de «usynlige» elevene?
- Hva vil du si er viktig å ta hensyn til i skolehverdagen til de elevene med en «usynlig» atferd?

3. Betydningen av en god lærer-elev relasjon

- Hvordan forklarer du begrepet «relasjon»?
- Hvilke tanker har du som lærer rundt det å bygge en relasjon til elever med «usynlig» atferd?
- Har skolen noen uttalt policy vedrørende relasjonsbygging og hvordan dette forventes gjennomført?
- I hvilken grad tenker lærere på din skole/ditt team at relasjonsbygging er viktig i forhold til elevenes faglige og sosiale utbytte? Kan du utdype det.
- Hva mener du kjennetegner en god lærer-elev relasjon?
- Vil du si relasjonsbygging med «usynlige» elever skiller seg fra relasjonsbygging med elever uten denne karakteristikken?
- Hva gjør du eller kan du gjøre for å bygge gode relasjoner til elever med «usynlig» atferd?

- Har du noen gang hatt dårlig samvittighet (vedr manglende oppmerksomhet) overfor en «usynlig» elev?

4. Elev-elev relasjon

- Hvilket inntrykk har du av hvordan de «usynlige» elevene fungerer i sosial sammenheng med andre elever?
- Har du reflektert noe over hvordan elev-elev relasjonen påvirker skolehverdagen til enkeltelever?

5. Hva er læring?

- Hva mener du læring er?
 - Når foregår det læring?
- Hvordan vet du at det foregår læring?
- Det er mye fokus på motivasjon og lærelyst. Hva tenker du er elevens motiv for læring?
- Hva mener du er en lærers rolle i møte med elever som kommer med ulike utfordringer til skolen?
- Hvilke tanker gjør du deg rundt læreren som en rollemodell?
 - På hvilken måte er lærere rollemodeller for sine elever?
 - Tror du at læreres væremåte kan ha en påvirkning på elever?
- Hva vil du karakterisere som dine sterke sider i arbeidet med «usynlige» elever?
- Har lærerens og elevens oppfatning av hverandre noe å si for relasjonsbyggingen?

6. Noen siste tilføyelser?

VEDLEGG 2: Informasjonsbrev

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Sosial og faglig mestring hos barn med stille atferd i grunnskolen»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke faglig og sosial mestring hos stille elever. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Fenomenet jeg ønsker å studere er hvordan læreren legger til rett for faglig og sosial mestring hos stille/usynlige elever. Undersøkelsens formål er å få en forståelse av lærerens tenkning for å skape mestring hos disse elevene i skolehverdagen. I den forbindelse ønsker jeg å observere undervisning samt intervjuere lærere som har erfaring med å undervise på 8.-10.trinn.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Som masterstudent i praktisk kunnskap ved Nord Universitet er jeg nå i ferd med en studie i forbindelse med den avsluttende masteroppgaven som skal leveres våren 2024.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Utvalget er strategisk valgt, og består av erfarne lærere som oppgir å ha undervisningserfaring med denne typen adferd.

Hva innebærer det for deg å delta?

I gjennomføringen av intervjuene vil det benyttes båndopptaker og tas notater. Lydopptakene vil transkriberes i anonymisert form til tekst fortløpende etter intervjuene er gjennomført, og lydopptakene vil deretter slettes umiddelbart.

Intervjuet vil vare i maksimum én time, og jeg er fleksibel når det gjelder tid og sted for gjennomføring.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

Jeg vil i behandlingen av data og i selve masteroppgaven ivareta konfidensialiteten ved å anonymisere både informanter og skolen de er ansatt ved med fiktive navn, og verken deltakere eller skoler vil kunne gjenkjennes i oppgaven.

Informasjonen som framkommer vil kun benyttes for å belyse masteroppgavens problemstilling.

I løpet av prosessen med masteroppgaven er det kun undertegnede student og veileder som har tilgang på de transkriberte intervjuene.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes våren 2024. De transkriberte intervjuene vil slettes ved innlevering av masteroppgaven.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Nord Universitet har Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandørs personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

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

- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Spørsmål knyttet til forespørselen om deltakelse, eller om ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, kan rettes til meg på telefon 90 88 37 64 eller på e-post frode.antonsen@live.no .

Min veileder i denne oppgaven er Jan Selmer Methi ved Nord universitet, og han kan nås på telefon 75 51 78 49 eller på e-post jan.methi@nord.no .

Vårt personvernombud: Toril Irene Kringen, Telefon 74 02 27 50, personvernombud@nord.no

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

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

Med vennlig hilsen

Frode Kvalnes Antonsen
Masterstudent Nord Universitet

VEDLEGG 3: Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Sosial og faglig mestring hos barn med stille atferd i grunnskolen*», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i intervju

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

VEDLEGG 4: Tilbakemelding fra NSD



[Meldeskjema](#) / [Masteroppgave Nord Universitet](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer

910000

Vurderingstype

Standard

Dato

13.01.2023

Prosjekttittel

Masteroppgave Nord Universitet

Behandlingsansvarlig institusjon

Nord Universitet / Fakultet for lærerutdanning og kunst- og kulturfag / Senter for praktisk kunnskap

Prosjektansvarlig

Jan Selmer Methi

Student

Frode Antonsen

Prosjektperiode

01.08.2022 - 30.06.2024

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 30.06.2024.

[Meldeskjema](#)

Kommentar**OM VURDERINGEN**

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

TYPE PERSONOPPLYSNINGER

Prosjektet vil behandle alminnelige personopplysninger.

LOVLIG GRUNNLAG

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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