





## Sammendrag

Temaet for denne masteroppgaven er inkludering av barn med stille atferd på småskoletrinnet. Gjennom denne studien ønsker jeg å fokusere på skolen som inkluderingsarena og nærmere bestemt lærerens rolle i arbeidet med å inkludere de stille barna. I Norge har det vært forsket lite på inkludering av barn med dette atferdsuttrykket i skolen, derfor vil denne oppgaven i stor grad vise til internasjonal forskningslitteratur. Lærerne i denne studien forklarer at de stille barna ofte blir viet mindre tid og oppmerksomhet enn de barna som tydelig krever denne oppmerksomheten. Lund (2012) som benyttes i denne oppgaven, sier blant annet at: «Det forstyrrer oss ikke og er lett å overse, eller vi gir forklaringer som rettferdiggjør at vi ikke bruker så mye tid på de barna» (s. 14). I denne oppgaven rettes derfor et fokus på lærerens praksis i arbeidet med å inkludere de stille barna. Oppgavens problemstilling er derfor som følger:

*«Hva vektlegger lærere som viktig for å fremme inkludering hos elever med stille atferd på småskoletrinnet?»*

Oppgaven søker å undersøke denne problemstillingen gjennom å benytte en kvalitativ tilnærming med intervju som forskningsmetode. Studiens empiri består av fem lærere. Disse lærerne jobber ved ulike skoler og i ulike kommuner i Norge. Lærerne danner derfor en relativt heterogen gruppe bestående av både kvinner og menn.

Innledningsvis redegjøres det for ulike forståelser av inkluderingsbegrepet som samlet utgjør deler av oppgavens teoretiske grunnlag. Videre vises det til studiens forståelse og operasjonalisering av problematferd og stille atferdsproblematikk. For å tilnærme meg en helhetlig forståelse av disse begrepene og hvordan de virker inn på lærerens inkluderende praksis, har forskning og litteratur om kommunikasjon, relasjon, foreldre-samarbeid og motivasjon og mestring blitt valgt for å belyse oppgavens teoretiske aspekter.

Funnene viser i stor grad at lærerens beskrivelser av den stille atferds-problematikken, samsvarer med Lund (2012) og Omdals (2016) forståelse av denne atferden. Samtidig viser mine funn at *trygghet* og *anerkjennelse* er det lærerne trekker fram som sentrale elementer i arbeidet med å inkludere de stille barna. I dette arbeidet viser lærerne til metoder som involverer gruppestørrelse, tilpasset opplæring og å gi barna alternative måter å uttrykke seg på; både sosialt og faglig. Hovedsakelig er det rammefaktorer lærerne trekker fram som utfordrende i arbeidet med å inkludere de stille barna. Her nevnes blant annet: *tid, ressurser og lærerens kompetanse*.

## Summary

The theme of this master thesis is the inclusion of children with silent behavior in lower elementary school. Through this study i wish to focus on school as an arena of inclusion, and more specifically the teachers role in the work of including children with withdrawn behavior. In Norway, there has been conducted little research on the inclusion of children with this behavior at school, so this thesis will largely be based on international research and literature. The teachers explain that the quiet ones often get less attention than the children who require more attention. Lund (2012), who is ofte refrenced in this assignment, states that: "It does not disturb us and is easy to overlook, or we provide explanations justifying that we dont't spend time on the children" (s. 14). In this assignment, there will be a focus on teacher's practice and effort to include this group of children. The issue of the thesis is therefore as follows:

*«What do teachers emphasizes as important when it comes to including pupils with silent behvaior in lower elementary school?»*

The thesis seeks to investigate this problem by using a qualitative approach with interview as method. The empirical study consists of five teachers. These teachers work at different schools and in different municipalities in Norway. The teachers form a relatively heterogeneous group and are represented by both women and men.

Initially, there are different understandings of inclusion that gets explained, and these together form part of the assignments theoretical basis. Furthermore, it refers to the study's understanding of problematic and quiet behavioral problems. To approach a summarized understanding of these concepts and how they affect the teacher's inclusive practice, I chose to rely on research and literature on: Communication, relationship, parent-school cooperation, and motivation and coping to illuminate the theoretical aspects of the assignment.

Findings in this study show to a large extent that the teacher's descriptions of the silent behavioral problem correspond with Lund (2012) and Omdals (2016) understanding of this behavior. At the same time, my findings show that safety and recognition are what the teachers emphasize as key elements in the work of including the silent children. In this work, the teachers refers to methods that involve group size, adapted education and giving the children alternative ways of expressing themselves; both socially and academically. Teachers refers mainly to framework factors as challenging in the work of including the silent children. These include both: *time, resources and the teacher's competence.*

## Forord

Med denne oppgaven avslutter jeg nå min mastergrad i spesialpedagogikk. I løpet av dette prosjektet har jeg fått innsikt og mulighet til å fordype meg i et tema som det har vært forsket lite på i Norge. Det å skrive denne oppgaven har vært en lang, krevende og ikke minst innholdsrik prosess, hvor jeg har lært meg selv å kjenne på nye måter. Vi har vært en fin gjeng som har støttet hverandre i tykt og tynt i arbeidet med å skrive hver våre masteroppgaver. Dette er derfor en tid i livet jeg vil kunne se tilbake på som positiv, givende og som har gitt meg venner for livet.

En stor takk rettes til mine informanter som har stilt opp og delt av sine opplevelser og refleksjoner med meg. Uten dere vil ikke dette prosjektet vært mulig å gjennomføre.

Jeg vil samtidig benytte anledningen til å takke min veileder Anne-Lise Sæteren på institutt for lærerutdanning, for god veiledning og gode tilbakemeldinger underveis i denne prosessen. Din veiledning har vært til stor hjelp og støtte i arbeidet med å få denne oppgaven i havn.

Trondheim, mai 2018.

Kim Holm



# Innhold

<b>KAPITTEL 1. INNLEDNING</b>	<b>1</b>
1.0 Bakgrunn og aktualitet	1
1.1 Formål og problemstilling	2
1.2 Avgrensning	3
1.3 Oppgavens oppbygning	3
<b>KAPITTEL 2.</b>	<b>5</b>
<b>TEORETISK GRUNNLAG</b>	<b>5</b>
2.1 Inkludering	5
2.1.1 Enhetsskolen og tilpasset opplæring	6
2.2 Forståelse av atferdsproblemer	7
2.2.1 Forståelse av stille atferd	7
2.3 Kommunikasjon og relasjon	9
2.3.1 Lærer-elev-relasjoner	10
2.3.2 Foreldresamarbeid	12
2.4 Motivasjon og mestring	12
<b>KAPITTEL 3.</b>	<b>15</b>
<b>METODISK TILNÆRMING</b>	<b>15</b>
3.1 Forskerrollen	15
3.2 Kvalitativ forskningsmetode	16
3.3 Forberedelse og gjennomføring av intervju	16
3.3.1 Intervju som metode	16
3.3.2 Utforming av intervjuguide	17
3.3.3 Prøveintervju	18
3.3.4 Utvalg og utvalgsstørrelse	18
3.3.5 Gjennomføring av intervju	20
3.4.1 Transkribering	22
3.4.2 Analyse	23
3.4.3 Koding og kategorisering	23
3.5 Verifikasjon av funn	24
3.5.1 Troverdighet	24
3.5.2 Validitet	25
3.5.3 Overførbarhet	26
3.6 Etske betraktninger	27

<b>KAPITTEL 4.</b>	<b>29</b>
<b>PRESENTASJON AV FUNN OG DRØFTING</b>	<b>29</b>
4.1 Lærerens definisjon og forståelse av stille atferd	29
4.1.1 Den kommunikative faktoren	29
4.1.2 Den relasjonelle faktoren	30
4.1.3 Den psykososiale faktoren	32
4.2 Inkludering av barn med stille atferd i skolen	34
4.2.1 Tiltak for inkludering av barn med stille atferd	35
4.2.2 Trygghet og tilhørighet	40
4.2.3 Motivasjon og mestring	43
4.2.4 Lærer – elev-relasjoner	44
4.2.5 Tilpasset opplæring	46
4.3 Samarbeid	48
4.3.1 Foreldresamarbeid	48
4.3.2 Samarbeid med andre instanser	49
4.4 Rammefaktorer	51
<b>KAPITTEL 6.</b>	<b>55</b>
<b>AVSLUTNING OG OPPSUMMERING AV FUNN</b>	<b>55</b>
<b>LITTERATURLISTE</b>	<b>59</b>
<b>VEDLEGG 1: Intervjuguide</b>	<b>65</b>
<b>VEDLEGG 2: Samtykkeerklæring</b>	<b>68</b>
<b>VEDLEGG 3: Informasjonsbrev</b>	<b>69</b>
<b>VEDLEGG 4: Tilbakemelding fra NSD</b>	<b>70</b>







# KAPITTEL 1. INNLEDNING

## 1.0 Bakgrunn og aktualitet

Barn tilbringer stadig mer tid i skolen og skolen har en økende grad av ansvar for både danning og utdanning av barna (Lillejord, Børte, Ruud & Morgan, 2017; Skaalvik & Skaalvik, 2012). Lund (2012) viser til forskning som gir signalement om at stille og sjenerte barn utgjør en relativt forsømt gruppe i skolen. Den siste tiden har tematikken om stille barn blitt stadig mer aktuell. Både Aftenposten (Kvarme, 2017), Dagsavisen (Sandve, 2015) og NRK (Hansen, 2017) har rettet et ekstra fokus på denne gruppen av barn i skolen og omtaler dette som en glemte gruppe, men som like fullt trenger oppmerksomhet.

Til tross for økt fokus i media, viser forskning at stille barn er mer utsatt for angst, mobbing og frafall i skolen (Lund, Ertesvåg & Roland, 2010). Nordahl og Overland (2015) skriver at skolen skal være inkluderende på en slik måte at den ivaretar opplæringstilbudet til *alle* elever på en tilfredsstillende og forsvarlig måte. Men hva kjennetegner en inkluderende praksis og hva er egentlig inkludering? Inkludering innebærer at alle elever skal føle tilhørighet og ta del i skolens fellesskap. Dette innebærer at skolen uavhengig av kjønn, bakgrunn, evner og forutsetninger skal gi et likeverdig opplæringstilbud til alle elever (Nordahl & Overland, 2015). Men hvilke utfordringer har lærerne i arbeidet med å inkludere barn med stille atferd i skolen og ikke minst – er de stille barna inkludert? Ikke ifølge Lund (2012) som skriver at de stille barna som nevnt utgjør en relativt forsømt gruppe i skolen. I tillegg fant Lund (2010) i sin studie at de stille barna føler seg ignorert av både lærer og medelever.

Forskning viser til manglende ressurser og tid til å favne om alle barn i et klasserom blant lærere i skolen (Skaalvik & Skaalvik, 2012). Det er derfor et ønske fra lære om at mindre tid knyttes opp til papirarbeid og rapportering og at mer tid vies til det pedagogiske arbeidet i direkte kontakt med barna (KS & Utdanningsforbundet, 2014). St. Meld. 31: *Kvalitet i skolen* (Kunnskapsdepartementet, 2008) viser blant annet til at læreren er skolens viktigste ressurs, men vil en slik tankegang være forenelig med det stadig økende omfanget av barn som sliter i skolen? Fra høsten 2018 innføres derimot kravet om økt lærertetthet på småskoletrinnet. Tiden

vil derfor vise om dette kan være utslagsgivende i arbeidet med å inkludere *alle*, også barn med stille atferd.

Det er på mange måter dette som danner mitt ønske om å undersøke hvilke tiltak læreren fremhever som viktig i arbeidet med å inkludere barn med stille atferd. Hvilke indikatorer vil det være mulig å finne blant lærerne som utgjør mine informanter? Hva beskriver disse lærerne som viktig i deres lærerhverdag for å fremme anerkjennelse, tilhørighet og inkludering hos denne gruppen av barn?

## **1.1 Formål og problemstilling**

Med bakgrunn i dette ble følgende problemstillingen formulert:

*Hva vektlegger lærere som viktig for å fremme inkludering hos barn med stille atferd på småskoletrinnet?*

Formålet med studien er å undersøke hvordan lærere arbeider knyttet opp mot barn med stille atferd på småskoletrinnet. I dette forskningsprosjektet har jeg særlig vært interessert i å høre hvordan lærere konkret arbeider for å fremme idealet om inkludering, samt hvilke tanker og refleksjoner de gjør underveis i denne prosessen med å inkludere barn med stille atferd.

For å belyse problemstillingen og det innsamlede datamaterialet, utarbeidet jeg i den forbindelse fire ulike forskningsspørsmål som jeg ønsker å vektlegge i denne studien. Disse forskningsspørsmålene er som følger: 1) Hvilken forståelse har lærerne av stille atferdsproblematikk. 2) Hvilken forståelse har lærerne av inkluderingsbegrepet. 3) Hva mener lærerne er viktig i arbeidet med å inkludere barn med stille atferd i skolen og 4) Hvilke utfordringer knytter læreren opp til realisering av en inkluderende praksis for barn med stille atferd.

For å tilnærme meg et svar på disse spørsmålene, ble det benyttet kvalitative forskningsintervju som metode for datainnsamling. Jeg har valgt å intervju til sammen fem informanter med ulik fartstid i læreryrket og som arbeider ved ulike skoler og i ulike kommuner. Oppgavens problemstilling vil drøftes og analyseres i lys av relevant litteratur, forskning og gjeldende lovverk.

## **1.2 Avgrensning**

Ulike former for avgrensninger er gjort i tilknytning til denne oppgaven. Dette gjør seg gjeldende ved valg av operasjonalisering av problematferd og stille atferd. Det er viktig å nevne at det finnes ulike grad av stille atferd og at det ikke nødvendigvis behøver å være en problematikk knyttet til det å være stille (Lund, 2012). I denne oppgaven omtaler jeg derimot den stille atferden som problematferd, slik både Lund (2012) og Ogden (2015) gjør i sin operasjonalisering av dette begrepet.

## **1.3 Oppgavens oppbygning**

I andre kapittel som danner det teoretiske grunnlaget for denne oppgaven, presenteres først en redegjørelse for hva som ligger til grunn for inkluderingsbegrepet. Inkluderingsbegrepet har vært definert på flere ulike måter siden det først ble innført i grunnskolen ved skolereform L97 (Utdanningsdirektoratet, 1997). I denne oppgaven har jeg valgt å ta utgangspunkt i Ainscow og Miles' (2008) operasjonalisering av inkludering, der de presenterer fem ulike forståelser av dette begrepet. Jeg vil så beskrive hvilken forståelse som legges til grunn for atferdsproblemer og stille atferd. I kapittel 2 har jeg også valgt å vie plass til den norske enhets-skolen og tilpasset opplæring, motivasjon og mestring, lærer-elevrelasjoner, samt læreres samarbeid med foresatte og andre instanser tilknyttet skolen. I kapittel 3 beskriver jeg metodiske aspekter ved denne studien før jeg i kapittel 4 presenterer funn som har blitt gjort ved analyse av det empiriske datamaterialet. Avslutningsvis og i kapittel 5 oppsummeres studiens hovedfunn.



## **KAPITTEL 2.**

### **TEORETISK GRUNNLAG**

I dette kapitlet vil jeg legge fram teori som danner grunnlaget for den kvalitative forskningsundersøkelsen og som vil bidra til å belyse problemstillingen ytterligere. Først vil jeg i dette kapitlet forklare inkluderingsbegrepet. Her vil jeg legge til grunn at inkludering er noe annet enn bare en motsats til ekskludering- og segregeringsbegrepet. Deretter vil jeg gjøre rede for enhetsskolen og tilpasset opplæring, før jeg definerer og operasjonaliserer atferdsproblemer og stille atferdsproblematikk. Avslutningsvis har jeg valgt å vie plass til teori om relasjon og kommunikasjon, samt motivasjon og mestring. Disse teoriene ble sentrale for å kunne forklare og belyse mine forskningsfunn.

#### **2.1 Inkludering**

Helt siden midten av 90-tallet, har idealet om en «inkluderende skole for alle» stått sterkt i norsk utdanningspolitikk. Norge undertegnet i 1994 Salamancaerklæringen, en erklæring som skulle legge mye av grunnlaget for hvordan man definerer inkluderingsbegrepet i dag. Dette innebærer blant annet et mål om en mer enhetlig skole, som er i stand til å ivareta alle barn som individer og deres behov. Inkluderingsbegrepet er på mange måter et sammensatt begrep som kan være vanskelig å definere (Skogdal, 2014; Ainscow, 1999). Ainscow & Miles (2008) forklarer at inkludering: omhandler alle barn og unge i skolen, at inkludering er fokus på tilstedeværelse, deltakelse og utbytte, at ekskludering og inkludering er bundet sammen, slik at inkludering innebærer aktiv bekjempelse av ekskludering og at inkludering må ses på som en kontinuerlig og varig prosess.

Ainscow (1999) skriver om hvordan man på best mulig måte kan nærme seg en inkluderende skole for alle. For det første er det i denne prosessen viktig å verdsette både elever og lærere. For det andre at man fremmer deltakelse og tilpasse undervisningen til det elevmangfoldet man har ved skolen. For det tredje at man tilpasser undervisningen slik at alle får et best mulig pedagogisk utbytte, ikke bare de som har spesielle behov. Og for det fjerde, vil skolen kunne ha en bedre mulighet til å tilnærme seg en inkluderende skole for alle, ved å betrakte ulikheter som en ressurs og ikke problemer som skal overvinnes. Ainscow (1999) nevner samtidig

elevers rett til å gå på sin nærscole. Dette er i Norge lovfestet gjennom Opplæringsloven § 8-1 (1998), som sikrer alle grunnskoleelever retten til å gå på sin nærscole. I stor grad støtter også Skogdals (2014) definisjon av inkluderingsbegrepet seg til det Ainscow & Miles (2008) og Ainscow (1999) nevner som viktige faktorer ved en inkluderende skole. Ifølge Skogdal (2014) betyr inkludering deltakelse for *alle* og representerer på mange måter en visjon og et ideal i Norge, «Noe abstrakt som skolen er ment å sikte mot» (Skogdal, 2014, s. 41).

### **2.1.1 Enhetsskolen og tilpasset opplæring**

Forholdet mellom fellesskap og tilpasning har vært et av enhetsskolens store dilemmaer (Bjørnsrud & Nilsen, 2008). Noe av grunnen til dette, har vært utfordringen med å ta hensyn til begge deler. Målet har i utgangspunktet vært å skape en felles skole for alle og samtidig dyrke mangfold blant elever. Man har derfor sett en utdanningspolitisk dreining, hvor man istedenfor å vektlegge likhet, nå vektlegger likeverd og fra å vektlegge integrering til å vektlegge inkludering (Lillejord, 2008). Denne forståelsen om at en likeverdig opplæring ikke skapes gjennom lik behandling, men forutsetter tilpasset opplæring, har gradvis vunnet sterkere fram (Bjørnsrud & Nilsen, 2008). En slik forståelse gir også Utdannings- og forskningsdepartementet (2004) uttrykk for:

*«Et likt tilbud til alle gir ikke et likeverdig tilbud. For å gi et likeverdig tilbud, må skolen gi en variert og differensiert opplæring. Det er dette som ligger i opplæringslovens bestemmelser om at opplæringen skal tilpasses elevenes [...] forutsetninger»*  
(St. Meld. Nr. 30, 2003-2004, s. 85).

I den overordna lærerplanen som trådte i kraft 1. september 2017, står det skrevet at: «Skolen skal ta hensyn til mangfoldet av elever og legge til rette for at alle får oppleve tilhørighet i skole og samfunn» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 5). «Tilhørighet» dreier seg imidlertid ikke bare om den fysiske adgangen til å gå på samme skole. Det dreier seg også om en skole som møter de ulike elevenes mangfold og gir mulighet til læring og utvikling. Videre presiseres det at «Skolen skal utvikle inkluderende fellesskap som fremmer helse, trivsel og læring for alle» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15). Det store spørsmålet er likevel om intensjonen om «inkludering» og «tilhørighet» for alle, egentlig betyr for *alle*. Eller om det likevel er elever som faller utenfor fellesskapet, fordi skolen ikke evner å skape rom for disse elevene. Dette lovfestes blant annet i Opplæringsloven §1-3 (1998) og tar sikte på å tilpasse opplæringen til



elevenes evner og forutsetninger. Lillejord (2008) skriver at enhetsskolen samtidig skal ivareta viktige hensyn til fellesskap og avveie dette opp mot hensyn til tilpasning.

## **2.2 Forståelse av atferdsproblemer**

Emosjonelle og atferdsmessige problemer kan forstås på flere ulike måter. Forskning og litteratur har tidligere hatt en individuell forståelse av slike problemer, til en nå mer kontekstualisert tilnærming, hvor atferden blir betraktes som respons på bestemte situasjoner (Lund, 2012). Jeg har valgt å benytte meg av Lunds definisjon av atferdsproblemer som definerer atferdsproblemer på følgende måte:

*«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).

Lund (2012) legger til grunn at denne forståelsen av atferdsvansker, bygger på at vansker oppstår i samspill med sine omgivelser. Hun skriver videre at vansken ikke er i barnet, men blir til i barnets møte med krav og forventninger det ikke klarer å imøtekomme. Noen vender følelsene innover mot seg selv, mens andre vender følelsene ut mot verden. Skolens måte å møte barns atferd på vil derfor være avgjørende for dets videre vekst og utvikling.

### **2.2.1 Forståelse av stille atferd**

Ulike situasjoner i skolen kan framstå som utforende for barn med stille atferd, og den stille atferden samsvarer ikke alltid med en skolekultur som belønner og oppmuntrer til initiativ og samhandling. På skolen danner elevene bestemte verdier og atferdsnormer som det vil være viktig å forstå og rette seg etter. Derfor er ikke den stille atferden bare et problem for det stille barnet, men også et sosialt problem (Lund, 2012; Omdal, 2016; Paulsen & Bru, 2016). Kemper (1985) omtaler dette som skolens «følelses-regler».

I de grunnleggende ferdighetene som er integrert i kompetansemålene for norskfaget, vises det til ferdigheter som er ment å utvikle elevers faglige kompetanse, men som vil kunne bidra til å skape utfordringer for barn med stille atferd. Et av hovedområdene her er muntlig og språklig deltakelse, hvor man kan lese at:

*«Norskfaget har et særlig ansvar for å utvikle elevenes evne til å mestre ulike muntlige kommunikasjonssituasjoner og kunne planlegge og framføre muntlige presentasjoner av ulik art. Utviklingen av muntlige ferdigheter i norskfaget forutsetter systematisk arbeid med ulike muntlige sjangere og strategier i stadig mer komplekse lytte- og talesituasjoner. Det innebærer å tilegne seg fagkunnskap ved å lytte aktivt og å forstå og å bruke det muntlige språket stadig mer nyansert og presist i samtale om norskfaglige emner, problemstillinger og tekster av økende omfang og kompleksitet» (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 3).*

Forskning tyder på at barn som beskrives som stille eller sjenerte, utgjør en relativt forsømt gruppe i skolen (Lund, 2012). En forklaring på dette kan være at utagerende atferd som uro og trass utfordrer relasjonene i skolen, mens innagerende vansker som stille atferd ikke har den samme negative påvirkningen på andre (Lund, 2012). Forskning viser også til at stille atferd ofte forbindes med sosial mistilpasning og problemer med jevnaldrende (Coplan, Prakash, O'Neil & Armer, 2004). Det er derimot ikke i tidlig barndom barn med stille atferd blir avvist, men senere i barndomsårene og fram mot det tidlige voksenlivet (Rubin, Burgess, Kennedy & Stewart, 2003). Lund (2012) skriver at ut fra det man vet om hvordan stille atferd påvirker samspill, relasjoner og skolens forventninger, kan man definere stille atferd som et atferdsproblem ved å benytte begrepet *innagerende atferd*. Dette fordi vi i vår kultur benytter begrepet *utagerende atferd* som et atferdsproblem.

Kavale, Forness & Mostert (2005, s. 46) viser i sin forståelse av atferdsutfordringer til ulike konsekvenser den stille atferden kan ha for barnet. Dette presenteres gjennom fem punkter: 1) Manglende evne til læring som ikke kan begrunnes intellektuelt eller med fysiske årsaker 2) Manglende evne til å skape sosiale relasjoner med jevnaldrende og voksne. 3) Uventede følelser og reaksjoner under normale omstendigheter 4) Generell tristhet eller depresjon. 5) En tendens til å utvikle fysiske symptomer eller frykt i forbindelse med personlig og/eller skoleproblematikk.

Ved å ta utgangspunkt i disse fem punktene som Kavale et al. (2005) presenterer, kan man si at de stille barna kan streve med innlæring av ny kunnskap både i skolen og i barnehagen. Dette trenger ikke nødvendigvis å skyldes manglende kognitive ferdigheter, men fordi emosjonelle utfordringer kan ta konsentrasjonen bort fra det som skal læres. De kan også streve i etablering av nye relasjoner, fordi læreren eller medelever tolker atferden som avvisning eller opplever den som lite givende. Det stille barnet kan reagere på en måte omgivelsene ikke forstår eller takler, fordi det for eksempel gruer seg til neste time eller friminutt. Dette kan komme til syne i form av tristhet og depressiv atferd (Lund, 2012; Omdal, 2016).

Lund (2012) presenterer en hypotese om at alt for mange barns tilbaketrukne atferdsuttrykk blir bagatellisert og oversett fordi atferden ikke rammer omgivelsene. Det vil derfor være hensiktsmessig i møte med denne typen atferd å spørre disse barna, observere og sjekke ut med deres foreldre hva som ligger bak det stille atferdsuttrykket. Det kan være at disse uttrykkene bunner ut i at barnet har det helt fint. Kanskje eleven bare er litt stille og sjenert, og må få vise den atferden som føles riktig for han eller henne, uten at det nødvendigvis trenger å defineres som et problem. Jeg har i denne oppgaven valgt å benytte følgende definisjon av stille atferd som et atferdsproblem:

*«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. 27).*

### **2.3 Kommunikasjon og relasjon**

Når et barn unngår å snakke, spekuleres det ofte i hva som kan være årsaken til den stille atferden. Føler barnet seg utrygg? Er det redd for å få kritikk eller å mislykkes? Eller kan årsaken være mistriivsel på skolen? Omdal (2016) skriver at barn uttrykker sin identitet, tanker og følelser gjennom språk og kommunikasjon. I skolen er muntlige prestasjoner et sentralt kompetansemål og rammeverket omtaler grunnleggende ferdigheter som: evnen til å lytte, gi respons, turtaking og det å fremme egne meninger i samtaler som viktig. Når barnet ikke snakker vil dette derfor representere bekymring for foreldre, samt kunne være en stor pedagogisk utfordring for lærerne (Lund, 2012; Omdal, 2016; Paulsen & Bru, 2016). Ifølge Piaget (2012) fungerer språket som et verktøy når det gjelder kognisjon og tenkning. Språket gjør det derfor mulig for mennesker å dele sine opplevelser med hverandre.

Når barnet handler og tar initiativ overfor læreren eller andre elever, vil det etableres et bånd mellom barnet og disse personene. Barnet må derfor i slike relasjoner være villig til å akseptere og avsløre seg selv. Dette vil imidlertid kunne skape utfordringer når det stille barnet gir mangelfulle uttrykk for egne ønsker, følelser og behov. Lærere i relasjon med disse barna kan derfor ha problemer med å tolke signaler og dermed reagere på en tilfredsstillende måte overfor barnet. Som lærer vil en kunne være tvunget til å måtte gjette seg frem til noen svar (Lund, 2012; Omdal, 2016).

### **2.3.1 Lærer-elev-relasjoner**

Flere forskningsstudier de senere år viser til viktigheten av gode lærer-elev-relasjoner (Katz, Kaplan & Gueta, 2010; Moen, 2016; Pianta, 1999). Fra lærerens perspektiv vises det til at lærere vil føle seg vel i jobben, når de opplever forholdet mellom seg og sine elever som godt. Motsatt vil lærere som opplever lærer-elev-relasjoner som dårlig, kunne føle seg stresset og at de kommer til kort når de ikke når fram i kontakt med barnet (Moen, 2016).

Fra elevenes perspektiv, viser studier at en positiv relasjon til læreren, er viktig for elevenes konsentrasjon og interesse for skolearbeidet. Gode erfaringer og opplevelser knyttet til det relasjonelle forholdet mellom elevene og læreren vil derfor være viktig, ikke bare når det gjelder faglig og sosial utvikling, men også for elevens psykiske helse (Drugli, 2013; Moen, 2016).

Skaalvik & Skaalvik (2015) skriver at elevenes opplevelse av sosial støtte fra læreren er det som vil ha størst betydning for elevens motivasjon for skolearbeid. De skriver videre at individuell veiledning i kombinasjon med positive lærer-elev-relasjoner kan gi gode vilkår i klasserom hvor læreren gir elever emosjonell støtte i form av respekt og omsorg.

Federici & Skaalvik (2014) skiller mellom elevens følelse av å få *emosjonell* og *instrumentell støtte*. De forklarer dette med at emosjonell støtte omhandler lærere som bryr seg om elevene, er oppmuntrende og viser varme, tillit og respekt. Dette vil igjen bety at læreren etablerer en atmosfære som gir opplevelse av trygghet i klasserommet. Således vil dette kunne føre til at elevene er mer mottakelige for faglige utfordringer. Med instrumentell støtte vises det til elevenes opplevelse av å få tilfredsstillende faglig hjelp og veiledning. Dette inkluderer elevens opplevelse av å få konstruktive tilbakemeldinger, gode forklaringer, forslag til framgangsmåter og tilgang til hjelpemidler fra læreren. Siden instrumentell støtte vil hjelpe elever til å kunne

forstå det faglige og løse problemer, vil derfor denne typen støtte bidra til å gi elevene både mestringsforventninger og mestringsopplevelser, som dermed vil kunne fremme elevenes motivasjon. Den emosjonelle støtten hvor elevene blir møtt med varme, tillit og respekt, er også avgjørende for elevens motivasjon og trivsel på skolen. Derfor vil et miljø hvor eleven ikke føler seg verdsatt, kunne virke truende og skape et behov for selvbeskyttelse. Konsekvensen av et slikt miljø kan derfor være elever som mister motivasjonen til å delta på skolen (Federici & Skaalvik, 2014).

Mead (1934) presenterer i sin speilingsteori hvordan relasjoner danner selve grunnlaget for kommunikasjon. Gjennom dialog erfarer både lærere og elever noe som sammen skaper en felles forståelse av virkeligheten. Elever vil i møte med lærere og responsen disse lærerne gir, danne sitt selvilde. I dette samspillet mellom mennesker som skapes gjennom dialog, prøver man å komme fram til en felles forståelse av hva som påvirker eleven og læreren gjensidig. Konteksten disse dialogene foregår innenfor vil ha en avgjørende betydning for hvordan kommunikasjonen tolkes. Disse kontekstuelle faktorene, samt den enkelte læreren og elevens initiativ- og responsatferd, vil derfor være gjenstand for analyse, som igjen bidrar til å oppnå en felles oppfatning om intensjonen med kommunikasjonen. Gjennom en slik forståelse vil man derfor bevege seg bort fra en årsak-virkning-tankegang, der fokuset er på individets egenskaper, og over på relasjonelle prosesser. Dette betyr at lærerens væremåte og kommunikasjon overfor eleven skaper betingelser for både læreren og elevens utvikling på samme tid. Et sentralt spørsmål knyttet opp til en slik forståelse, vil derfor være hva som påvirker når et barn forholder seg stille og når det snakker (Lund, 2012).

For å tilnærme seg et svar på betydningen av det relasjonelle forholdets betydning for barnets kommunikasjon, vil det være avgjørende å ta det stille barnets perspektiv i sosiale situasjoner (Lund, 2012; Omdal, 2016). Som voksen er man ansvarlig for å fremme det stille barnets mulighet for utvikling og livsutfoldelse gjennom relasjonen. Gjennom svar på barnets initiativ og uttrykk vil barnet kunne oppfatte at det ikke er alene. Det vil derfor være viktig for en lærer å fange opp disse initiativ og uttrykk og besvare de. Dette vil kunne bidra til å gi barnet opplevelsen av å bli sett og forstått og dermed bidra til barnets utvikling og evne til å se og forstå andre (Drugli, 2013). Eleven vil gjennom at læreren viser en genuin interesse for å bli kjent, etter hvert begynne å stole på læreren og meddele seg, uten å føle på risikoen for å bli invadert, ignorert, avvist eller misforstått (Lund, 2012; Omdal, 2016; Skaalvik & Skaalvik, 2015).

### **2.3.2 Foreldresamarbeid**

Betydningen av et godt samarbeid mellom skole og hjem, er noe det har vært gjennomført flere studier på (Drugli, 2010; Drugli & Nordahl, 2016; Epstein, 1995). Flere studier viser til at et godt samarbeid vil kunne øke barnets faglige og sosiale utvikling. Drugli (2013) skriver at gode samtaler mellom lærere og foresatte, vil kunne være hensiktsmessig i arbeidet med å øke og bedre foreldres forståelse av hva skolen forventer av dem. Videre vises det til at slike samtaler kan bidra til å trygge foreldre i skole-hjem-samarbeidet. Det kan dermed tenkes at et godt samarbeid, vil kunne gjøre seg gjeldene i form av mer engasjement og involvering fra foreldre i barnets skolefaglige aktiviteter. Det er derimot ikke alle foreldre som er av den overbevisning om at en slik involvering, vil være av betydning for barnets utvikling (Drugli, 2010/2013).

Drugli (2013) viser imidlertid til at foreldre som får kunnskap om betydningen av et godt foreldresamarbeid, også vil involvere seg mer. Det vil derfor være viktig at foreldre får en forståelse av at et godt samarbeid vil komme barnet til gode. Omdal (2016) skriver at det i flere tilfeller viser seg avgjørende, med et nært og godt samarbeid for å oppnå positive resultater i tilfeller hvor barnet er stille. Hun skriver videre at det vil være viktig at skolen og hjemmet jobber mot de samme målene, er samkjørte i tilnærmingen til det stille barnet og forstår problematikken så likt som mulig. Dette samsvarer i stor grad med hva Drugli (2013) skriver. Hun forklarer at samtaler med foreldre vil kunne gi god informasjon om barnets atferdsvansker og hvordan disse kommer til uttrykk. Det refereres blant annet til at foreldres beskrivelser av hvilke situasjoner atferden oppstår i kan komme læreren og barnet til gode (Drugli, 2013).

## **2.4 Motivasjon og mestring**

Skaalvik & Skaalvik (2015, s. 9) skriver at «En forutsetning for optimal læring og utvikling i skolen er at elevene er motivert for skolearbeidet. Å motivere elevene er derfor en av skolens og lærernes oppgaver». Forskning viser til sammenhengen mellom *motivasjon* og *mestringsforventninger* (Bandura, 1997). Motivasjonsbegrepet har Deci & Ryan (2002) valgt å definere som «prosessen som gir energi og retning til atferd». Energien refereres her til de behovene individet har og retningen er de handlingene som fører til tilfredsstillelse av disse behovene. Mestringsforventninger i skolen omhandler elevens forventninger om å kunne utføre bestemte oppgaver og ikke nødvendigvis om hvor flinke elevene føler seg, men om troen på å mestre de oppgavene eleven står overfor. Skaalvik & Skaalvik (2015, s. 18) forklarer at elevens forventning om mestring vil kunne variere med: hvilke oppgaver de blir bedt om å utføre, hvilke

hjelpemidler som er tilgjengelige, hvor lang tid som er avsatt til oppgaven og hvilke arbeidsforhold eleven har. Det vises derfor til at mestringsforventninger er en: «oppgavesituasjonsspesifikk oppfatning av å kunne greie gitte utfordringer» (Bong & Skaalvik, 2003, s. 9). Noe som betyr at alle elever i utgangspunktet vil kunne oppleve positive mestringsforventninger i skolen. Dette forutsetter blant annet at undervisning og oppgaver er tilpasset elevenes forutsetninger. Mestringsforventninger vil derfor ikke bare kunne variere fra fag til fag eller oppgave til oppgave, men vil også kunne variere etter hvor lang tid eleven får til å arbeide med oppgavene. Det vil være stor variasjon i hvilket tempo elevene jobber og elevene vil derfor trenge ulik tid på de samme oppgavene. Fellesnevneren er likevel at forventningen om mestring synker når tiden de har til rådighet er knapp i forhold til elevens forventninger (Bong & Skaalvik, 2003).

Videre viser forskning en sammenheng mellom mestring og elevens tilgang til hjelpemidler og om det er blitt gitt veiledning i forkant av en oppgave. Bandura (1997) omtaler fire kilder som viktig for å øke elevens forventning om mestring: 1) Tidligere erfaringer med mestring av tilsvarende oppgaver, 2) observasjon av at andre greier oppgavene, 3) oppmuntringer og tillit fra voksne og lærere<sup>1</sup> og 4) fysiologiske reaksjoner.

Med tanke på elever som opplever faglige utfordringer og tviler på seg selv, framhever forskere lærerens oppmuntringer som både effektivt og viktig (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Dette vil kunne gi elevene signaler om at lærere har tiltro til hva de vil greie og dermed styrke elevens tro på seg selv. Denne typen oppmuntring kan derfor bidra til å øke elevens innsats og hvis innsatsen fører til mestring, vil også forventningen om mestring senere bli styrket (Skaalvik & Skaalvik, 2015).

Det er imidlertid ikke slik at oppmuntring i seg selv vil ha en varig effekt på elevens forventning om mestring. Bandura (1997) skriver at oppmuntring og overtalelseteknikker, kun bør benyttes i tilfeller hvor økt innsats gir mulighet for mestring etter kort tid. Hvis dette ikke er tilfellet, vil det kunne føre til at eleven mister tilliten til lærerens vurdering. En bør derfor være forsiktig med å skape urealistiske forventninger gjennom oppmuntring. Skaalvik & Skaalvik (2015) presiserer at læreren istedenfor bør arbeide for å tilpasse lærestoff, tempo eller arbeidsoppgaver til elevens evner og forutsetninger, heller enn å oppmuntre eleven til å arbeide med oppgaver

---

<sup>1</sup> I denne oppgaven vektlegges særlig «Oppmuntringer og tillit fra voksne og lærere» og da spesielt lærere. Nettopp fordi det er lærerperspektivet problemstillingen søker å undersøke.

de ikke har forutsetninger for. Dette samsvarer i stor grad med prinsippet om tilpasset opplæring (Opplæringsloven, § 1-3, 1998), som tidligere har vært nevnt.



## KAPITTEL 3.

### METODISK TILNÆRMING

Jeg vil nå presentere forskningsprosjektets metodiske side. Her vil jeg rette fokus på oppgavens design, samt de forskningsmetodiske valg som er tatt underveis. Først vil jeg redegjøre for min egen forskerrolle, design og metode. Så vil jeg presentere hvordan datainnsamling, transkribering og analyse har blitt utført. Avslutningsvis vil oppgavens troverdighet, validitet, overførbarhet og etiske betraktninger knyttet til forskningsprosjektet beskrives.

#### 3.1 Forskerrollen

Thagaard (2013) viser til forskerens posisjonering og om forskeren har en posisjon innenfor det miljøet som studeres, eller om forskeren er utenforstående. I dette forskningsprosjektet har jeg med min utdanningsbakgrunn som involverer en treårig bachelorgrad i pedagogikk og en toårig mastergrad i spesialpedagogikk, et særlig godt grunnlag for forståelse av de fenomenene jeg har valgt å studere. Dette gir slik Thagaard (2013) beskriver, et godt grunnlag for gjenkjennelse og danner således mitt grunnlag for analyse og funn i denne oppgaven. Hun hevder også at en slik innsikt i forskningsfeltet kan bidra til at man som forsker overser det som er forskjellig fra egne erfaringer. Jeg som forsker vil da kunne være mindre åpen for de ulike nyansene i situasjonene som studeres.

Kvale & Brinkmann (2017) viser til forskerens «moralske integritet» og at denne øker i forbindelse med intervju. Denne integriteten innebærer forskerens sensitivitet, empati og engasjement i moralske spørsmål og moralsk handling. De hevder at dette skyldes selve intervjueren som person i forskningsprosjektet og at intervjueren er det viktigste redskapet for innhenting av kunnskap. Det stilles derfor strenge krav til kvaliteten på kunnskapen som fremlegges. I mitt tilfelle innebærer dette at de funnene som offentliggjøres, er så nøyaktig og representative som mulig. I denne oppgaven er disse kravene til kvalitet opprettholdt gjennom å være gjennomiktig med hensyn til de ulike prosessene som danner grunnlaget for min forskning.

## **3.2 Kvalitativ forskningsmetode**

Problemstillingen i dette prosjektet er: «*Hva vektlegger lærere som viktig for å fremme inkludering hos barn med stille atferd på småskoletrinnet*». I dette forskningsprosjektet ønsket jeg å undersøke lærerens praksis knyttet til inkludering av barn med stille atferd, samt få et innblikk i lærerens tanker og refleksjoner. En kvalitativ tilnærming ville derfor være mest hensiktsmessig. Thagaard (2013, s. 11) understreker at «En viktig målsetting med kvalitative tilnærminger er å oppnå en forståelse av sosiale fenomener» at «fortolkning har [...] særlig stor betydning». Det vises til to sentrale aspekter ved kvalitativ forskning; *Systematikk* og *innlevelse*. Systematikk beskrives henholdsvis som framgangsmåten i selve forskningsprosjektet, og innlevelse til viktigheten av å oppnå forståelse for den sosiale situasjonen til de man studerer (Thagaard, 2013). Dette vektlegges også i denne oppgaven og vil bli nærmere beskrevet videre.

## **3.3 Forberedelse og gjennomføring av intervju**

### **3.3.1 Intervju som metode**

Ved innhenting av datamateriale til dette forskningsprosjektet, har intervju blitt benyttet som metode. Kvale & Brinkmann (2017) skriver at formålet med et intervju, er å innhente omfattende og fyldig informasjon om andre menneskers livssituasjon. Jeg ønsket derfor å hente inn opplevelser, meninger og erfaringer knyttet til lærerens utøvende praksis. Det var derfor naturlig for meg å kontakte lærere som daglig omgås den gruppen jeg ønsket å studere. Samtidig ønsket jeg å få innsikt i lærerens perspektiver og hvilke refleksjoner og tanker de hadde til begreper som «inkludering» og «stille atferd». For å lettere få tilgang til meningsaspektet hos disse personene, var intervju som metode hensiktsmessig. På denne måten kunne jeg finne indikatorer på lærerens inkluderende praksis blant barn med stille atferd.

Dalen (2011) beskriver flere typer intervju som kan bidra til å belyse en problemstilling. I mitt tilfelle har valget falt på et semistrukturert intervju. Informanten vil da få mulighet til å skildre fritt om sine livserfaringer, samtidig som fastsatte spørsmål strukturerer intervjusituasjonen. Dette vil være fordelaktig siden informantene da gir informasjon om de samme temaene, og svarene lettere kan sammenliknes med hverandre (Kvale & Brinkmann, 2017).

### 3.3.2 Utforming av intervjuguide

Intervjuguiden (Vedlegg 1) i dette forskningsprosjektet, tar sikte på å benytte en semistrukturert intervjumetode. Dalen (2011) beskriver slike intervjuer som temabaserte og hvor forskeren har valgt ut de bestemte temaene på forhånd. Intervjuguiden (Vedlegg 1) følger det Dalen (2011) omtaler som «traktprinsippet». Hun beskriver viktigheten av at de innledende spørsmålene er generelle for å sikre en naturlig start på intervjuet. 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.

Neste fase i «traktprinsippet» omhandler spørsmål om de sentrale og viktige temaene. Det er disse spørsmålene som direkte knyttes opp mot oppgavens problemstilling og som det vil være viktig å samle gode data på. Jeg la særlig vekt på at spørsmålene skulle være åpne slik at informanten fikk gode muligheter til å reflektere nøye. Et eksempel fra intervjuguiden på slike spørsmål var: «Hva mener du er viktig i arbeidet med barn i skolen?», «Hva legger du i begrepet stille atferd/innagerende atferd?» og «Har du et eksempel eller husker du spesielt godt et stille barn du har hatt ved skolen?».

Avslutningsvis fulgte jeg på nytt «traktprinsippet» og ledet spørsmålene tilbake til det mer generelle (Dalen, 2011). Eksempel fra intervjuguiden er spørsmålet; «Avslutningsvis – er det noe mer du ønsker å tilføye?» Ved hjelp av dette spørsmålet ville jeg gi informantene mulighet til å tilføye informasjon eller korrigere noe som allerede var blitt sagt. Ofte hadde informantene mer de ønsket å fortelle og som de mente var viktig for intervjuet.

Før jeg satte i gang med å utforme intervjuguiden, undersøkte jeg teori og forskning som jeg mente kunne være aktuell for forskningsprosjektet. Jeg forsøkte derfor å gjøre meg noen tanker og refleksjoner knyttet opp til det datamaterialet jeg kom til å innhente. På forhånd visste jeg at det ville være naturlig å samle teori og forskning på begreper som «inkludering» og «stille atferd». Jeg leste derfor flere forskningsartikler som fokuserte på disse temaene.

### **3.3.3 Prøveintervju**

Dalen (2011) skriver at ved kvalitative forskningsintervju, kan det være nødvendig å foreta ett eller flere prøveintervjuer. Derfor ble det gjennomført et prøveintervju for å teste spørsmålene i intervjuguiden. Jeg avtalte intervju med en spesialpedagog i barnehagen hvor jeg jobber. Der fikk jeg sjansen til å teste spørsmålene slik at jeg kunne gjøre justeringer i ettertid. Dette gav meg mulighet til å omformulere og endre rekkefølgen på spørsmål, før de faktiske intervjuene. Ved hjelp av et prøveintervju sikret jeg meg samtidig god kunnskap og innsikt i hvilke spørsmål som fungerte og ikke. På denne måten kunne jeg formulere spørsmål som bedre ville treffe mine informanter.

Et prøveintervju gav meg også anledning til å teste meg selv i en virkelighetsnær intervjusituasjon. Dalen (2011) viser til at tilbakemeldinger fra intervjupersonen kan være verdifulle i den videre intervjuprosessen. Hun framhever også at dette gir forskeren mulighet til å gjøre seg kjent og fortrolig med opptakerutstyr i forkant av intervjuprosessen, slik at dette ikke skaper problemer under de senere intervjuene. Dette vil kunne gi forskeren lærdom og erfaring med transkribering og koding, noe jeg fikk nytte av i tilknytning til dette forskningsprosjektet.

### **3.3.4 Utvalg og utvalgsstørrelse**

En naturlig del av et kvalitativt forskningsprosjekt med intervju som metode, er hvem forskeren skal få informasjon fra. Før jeg kontaktet aktuelle kandidater satte jeg noen kriterier jeg ønsket mine informanter skulle oppfylle. Den formulerte problemstillingen stilte allerede krav til at det var lærere som skulle intervjues. I tillegg ønsket jeg både menn og kvinner som informanter, samt en spredning i antall år som yrkesaktiv. Dette omtaler Thagaard (2013) som et strategisk utvalg, noe som vil si at deltakere til intervjuene velges basert på «egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske i forhold problemstilling og teoretiske perspektiver» (Thagaard, 2013, s. 60).

Ved utvelgelse av antall informanter ønsket jeg en utvalgsstørrelse bestående av 4-5 informanter. I kvalitativ forskning bør man ha et utvalg som gjør det mulig å gjennomføre omfattende analyser (Thagaard, 2013). Det er derfor dette som danner grunnlaget for utvalgsstørrelsen i mitt prosjekt.

Av andre kriterier, la jeg vekt på de geografiske aspektene. Det var derfor ønskelig at lærerne arbeidet ved ulike skoler og var ansatt i ulike kommuner. Dette ble ikke vektlagt for å kunne sammenlikne informantene seg imellom, men for å sikre heterogenitet og bredde i utvalget. Dette samsvarer med det Thagaard (2013) omtaler som typiske utvalg.

Rekruttering av mine informanter ble startet ved å sende mail til ulike kommuner og skoler i Norge. Etter en tid fikk jeg kontakt med én aktuell lærer som kunne tenke seg å delta. Siden jeg hos de fleste jeg tok kontakt med, enten ikke fikk svar eller svar om at det ikke var ønskelig å stille til intervju, benyttet jeg også andre måter å komme i kontakt med informantene på. Jeg forhørte meg derfor med en tidligere lærerstudent, som hadde bekjente ved flere ulike skoler i Norge. Ved å benytte denne strategien ble jeg satt i kontakt med fire ulike kandidater per mail, som ønsket å stille til intervju. Etersom utvalget til slutt bestod av to mannlige og tre kvinnelige lærere fordelt på tre ulike skoler og kommuner, anså jeg dette som et tilfredsstillende utvalg som oppfylte mine kriterier. I kvalitative intervjuer er kravet om konfidensialitet viktig. I en situasjon hvor forsker og intervjuperson møtes ansikt til ansikt, er det avgjørende at informanten føler seg trygg på at opplysninger som fremkommer blir behandlet fortrolig. Jeg har derfor valgt å anonymisere informantene ved å benytte fiktive navn på denne måten:

#### Skole og kommune A:

Helene (55). Erfaring: Tidligere arbeidet i barnehage. Har videreutdanning i spesial-pedagogikk og har jobbet i skolen i 18 år. Er nå kontaktlærer på tredje trinn. Erfaring med stille atferd fra egen klasse.

Trym (25). Erfaring: Nyutdannet som lærer i 2017 og er kontaktlærer på tredje trinn. Erfaring med stille atferd fra egen klasse.

#### Skole og kommune B:

Ola (39). Erfaring: Utdannet lektor og har arbeidet i skolen siden 2011. Er nå kontaktlærer på fjerde trinn. Erfaring med stille atferd fra egen klasse.

#### Skole og kommune C:

Sofie (26). Erfaring: Ble ferdigutdannet som lærer i 2017 og er nå kontaktlærer på fjerde trinn. Erfaring med stille atferd fra egen klasse, samt diagnosen selektiv mutisme.

Marianne (50). Erfaring: Tidligere arbeidet i barnehage. Har jobbet fem år i skolen og er nå kontaktlærer på første trinn. Erfaring med stille atferd fra egen klasse.

I forkant av de aktuelle forskningsintervjuene, ble det sendt ut et informasjonsskriv (Vedlegg 3) som beskriver prosjektets innhold og tematikk. Samtidig ble det opplyst om prosjektets varighet og at deltakelse var frivillig. Jeg formidlet også prosjektets problemstilling i dette informasjonsskrivet. Dette for å gi de aktuelle deltakerne mulighet til å på forhånd gjøre refleksjoner knyttet til begreper som «stille atferd» og «inkludering». Det er likevel viktig å gjøre seg noen tanker om hvor mye informasjon man gir i forkant av en intervjuundersøkelse, siden dette kan bidra til å påvirke informantenes svar på de spørsmålene forskeren stiller (Thagaard, 2013).

### **3.3.5 Gjennomføring av intervju**

I forkant av de ulike intervjuene var fellesnevneren lett prat med informantene, før vi startet det formelle intervjuet. Dette førte til at stemningen mellom forsker og informant ble tryggere og mindre anspent. Jeg startet med å gi informantene en kort introduksjon av meg selv og tema for mitt forskningsprosjekt. Det ble delt ut et samtykkeskjema hvor deltakeren måtte signere og godkjenne før deltakelse i prosjektet (Vedlegg 2). Deretter ble det gitt informasjon om at de opplysningene som måtte framkomme før, under og etter intervjuet ville bli anonymisert. Jeg informerte om bruk av båndopptaker og at data innsamlet ved hjelp av denne, ville bli slettet så snart transkribering av intervjuet var gjennomført. Å knytte en god relasjon til informanten vil være viktig. Dette var derfor noe jeg la vekt på, slik at klimaet mellom meg og informanten ble så godt som mulig. Kvale & Brinkmann (2017) omtaler en god relasjon som avgjørende for å kunne lykkes i intervjuprosessen.

Intervjuguiden ble ikke forelagt informantene i forkant av intervjuet. De fikk derimot opplyst prosjektets problemstilling og aktuelle tema. Dette ble gjort for å gi informantene mulighet å reflektere over disse temaene på forhånd, slik at de ikke stilte uforberedt. Jeg mener dette bidro til å trygge informantene ytterligere i intervjusituasjonen, slik at de kunne forberede svar og refleksjoner på forhånd. Intervjusituasjonen ble strukturert på en slik måte at jeg stilte et spørsmål og deretter svarte deltakeren. Det ble lagt stor vekt på at informanten skulle få nok tid til å tenke før hvert svar. Thagaard (2013) omtaler slike pauser som en sentral del av det kvalitative forskningsintervjuet og at dette kan bidra å gi forskeren mer informasjon.

Intervjuguiden var utformet på en slik måte at generelle spørsmål som krever mindre refleksjon ble stilt først. Som tidligere nevnt omtales dette som «traktprinsippet», hvor enklere spørsmål som omhandler navn, yrkesbakgrunn og utdanning kommer først, for å styrke deltakerens

motivasjon til å svare (Tjora, 2017). De spørsmålene som forutsatte refleksjon, for eksempel definering av begrep som «stille atferd» og «inkludering», opplevde jeg som mer krevende å få svar på fra informantene. Jeg anså det derfor som avgjørende at informantene ble gitt nok tid og rom til å tenke nøye gjennom slike spørsmål. For å kunne sikre at jeg hadde fått de data som var nødvendig, krysset jeg av for de tema vi snakket om forløpende. På denne måten var det enklere å holde kontroll på de tema som allerede var blitt dekket.

De aktuelle intervjuene som danner grunnlaget for denne oppgaven, ble utført i løpet av et tidsrom på to uker. Jeg avtalte tid og sted for intervju med informantene på e-mail i forkant. Her la jeg vekt på at informantene selv kunne velge hvor intervjuet skulle finne sted. Dette resulterte i at noen intervju ble utført hjemme hos informantene og andre ble utført på informantens arbeidsplass. Ved å la informanten selv velge en lokasjon hvor de føler seg trygge, vil man kunne ivareta den relasjonelle maktbalansen mellom forsker og informant på en bedre måte (Thagaard, 2013). Det ble i kontakt med informantene opplyst om at intervjuene ville ha en tidsramme på cirka 30 minutter, noe som i de aller fleste tilfeller ble overholdt. For å kunne ha intervjuene friskt i minnet ble transkribering av samtlige intervju foretatt samme dag som gjennomføring av intervjuene.

Dalen (2011) skriver at som intervjuer er evnen til å lytte og å kunne vise en genuin interesse til det informanten formidler viktig. Det gjelder både måten det lyttes og måten det spørres på. Opplevelsen av at det som fortelles virkelig er av interesse er derfor noe intervjueren må formidle. En slik interesse kan vises på flere ulike måter, både verbalt og non-verbalt. Jeg var derfor opptatt av å vise en lyttende holdning underveis i intervjuene. Sittestilling ble vurdert i forkant av intervjusituasjonene og hvordan jeg ved hjelp av prober som «Ja» og «Mm», samt enkle nikk med hodet, kunne formidle min interesse (Dalen, 2011).

Jeg hadde på forhånd valgt en åpen spørsmålsformulering og opplevde på denne måten å få gode og reflekterte svar fra mine informanter. I tillegg benyttet jeg stikkord knyttet opp til hvert spørsmål, noe som var til god hjelp. Disse stikkordene ble brukt i de tilfeller hvor noe var uklart eller hvor de var nødvendig med mer utfyllende svar.

### 3.4.1 Transkribering

Kvale & Brinkmann (2017) skriver at man ofte vektlegger kvaliteten på intervjuet, mens kvaliteten på transkripsjonen sjeldent blir omtalt i kvalitativ forskningslitteratur. Jeg har derfor valgt å ha særlig fokus på kvalitet ved utarbeidelse av mine transkripsjoner. Etter utførte intervju gjorde jeg derfor transkriberingen samme dag. Dette for lettere å kunne ha alle aspekter ved intervjusituasjonen klart for meg. Dette opplevdes også som tidsbesparende og jeg unngikk mye frustrasjon og opphoping av arbeidsmengde, ved å gjøre transkriberingen med en gang.

Det er viktig å ha i bakhodet at et transkribert intervju er en oversettelse fra én narrativ muntlig diskurs og over til én annen narrativ skriftlig diskurs (Kvale & Brinkmann, 2017). En transkripsjon vil derfor være en «konstruksjon som kanskje verken er dekkende for den levende muntlige samtalen, eller de skriftlige tekstenes formelle stil» (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 205). Derfor vil man aldri kunne gjengi et intervju i sin helhet. Dette tatt i betraktning har jeg valgt å skriftliggjøre mine transkripsjoner på bokmål. Således er de enkelte intervjusamtalene blitt strukturert og kategorisert, for enklere å kunne gjøre analyse i ettertid. Denne måten å gjøre det på, er i seg selv en begynnelse på analysen hevder Kvale og Brinkmann (2017).

Dalen (2011) forklarer at det er sterkt fordelaktig for forskeren å gjøre transkribering av intervju på egen hånd. Dette framheves som en unik mulighet til å bli kjent med sine data og gjøre analyse fortløpende. Umiddelbart etter at jeg hadde gjort mine intervju, startet jeg med å transkribere. Dette gjør at de tanker man har gjort underveis i selve intervjusituasjonen, enda sitter friskt i minnet. Jeg har derfor benyttet meg av det Dalen (2011) omtaler som *memos* eller *feltnotater*. Hun beskriver dette som viktig og framhever særlig den analytiske verdien av å gjøre slike notater. Her har jeg notert ulike stikkord knyttet opp til de ulike intervjuene.

I etterkant ser jeg på disse feltnotatene som et godt hjelpemiddel i analyseprosessen. På denne måten har jeg tatt notater rundt egne refleksjoner, følelser og knytte teori opp til det informantene formidler. Disse feltnotatene dannet også på mange måter fundamentet for kodingsprosessen som omtales nedenfor. Kodene endret seg underveis i hele prosessen, før jeg til slutt satt igjen med kategorier som jeg ønsket å bygge forskningen videre på.



### 3.4.2 Analyse

Selve analyseprosessen starter på mange måter underveis og i etterkant av det enkelte intervju, både bevisst og ubevisst. Kvale og Brinkmann (2017) skriver at den kvalitative forskningsprosessen ofte er preget av en flytende overgang, mellom datainnsamling og analyse. Derfor kan man på mange måter si at dette er en prosess som starter allerede under kontakt med informantene.

### 3.4.3 Koding og kategorisering

Dalen (2011) omtaler koding som en prosess som foregår på flere ulike nivåer. Hun skriver at disse nivåene representerer ulike fortolkningsnivåer og at målet er å komme fram til en forståelse av datamaterialet, som skal generere teori rundt de fenomenene som studeres. Ved å ta utgangspunkt i disse ulike nivåene, innledet jeg kodingsprosessen med å «råkode». Jeg valgte derfor å gjøre en utskrift av samtlige intervjuer og markerte ord og temaer jeg anså som relevante. Ved å benytte en slik kodingsstrategi kom jeg fram til tre hovedkategorier intervjuene kunne deles inn i: 1) Lærerens opplevelse av stille atferd 2) Inkludering av barn med stille atferd i klasserommet og 3) utfordringer knyttet opp mot realisering av en inkluderende praksis.

Underveis i kodingen vektla jeg å skriftliggjøre mine egne tanker. Jeg skrev derfor fortløpende kommentarer som jeg benyttet videre i analyse av datamaterialet. Der oppdaget jeg raskt at enkelte utsagn og ord var gjentakende ved flere av intervjuene. Ord som for eksempel; *trivsel, relasjon, tilpasset opplæring, samarbeid og mestring*. Selv om jeg på forhånd hadde fastsatt noen kategorier som jeg sorterte utsagn og sitater inn under, var disse kategoriene i stadig forandring.

Underveis i kodingsprosessen hadde jeg også oppgavens problemstilling til enhver tid synlig framme. Dette var et bevisst valg jeg tok for å lettere kunne knytte datamaterialet til oppgavens problemstilling. Avslutningsvis strukturerte jeg de ulike kodene for å lette det videre arbeidet. Jeg utformet derfor følgende tabell:

Tabell 3.1. Kategorier til hjelp i koding og kategorisering av datamateriale.

Hovedkategorier	Underkategorier
Lærerens opplevelse av stille atferd	Lærerens opplevelse og forståelse av stille atferd. Lærerens refleksjoner knyttet opp mot innagerende atferd i kontrast til utagerende atferd.
Inkludering av barn med stille atferd i klasserommet	Trivsel Motivasjon og mestring Tilpasset opplæring Foreldresamarbeid
Utfordringer knyttet opp mot realisering av en inkluderende praksis	<b>Rammefaktorer:</b> Tid Ressurser Kompetanse

### 3.5 Verifikasjon av funn

I kvalitativ forskning benyttes ofte de tre kriteriene; *troverdighet*, *validitet* og *overførbarhet* for å sikre kvalitet i forskningen. (Kvale & Brinkmann, 2017; Dalen, 2011; Thagaard, 2013).

I tilknytning til dette prosjektet, vil disse tre kriteriene nå bli nærmere forklart.

#### 3.5.1 Troverdighet

Troverdighet handler om forskningens troverdighet og pålitelighet. Ved hjelp av forskerens kritiske og vurderende øyne, vil man kunne bedømme om forskningen er utført på en tillitsvekkende og pålitelig måte. I motsetning til kvantitativ forskningsmetode hvor det forutsettes at framgangsmåten ved innsamling og analyse av data skal kunne etterprøves, blir det derimot vanskelig å stille slike krav i en kvalitativ studie som denne. Dalen (2011) skriver om hvordan forskerens rolle og hvordan denne rollen utformes i samspill med informantene, gjør det vanskelig å etterprøve resultatene. Hun skriver videre at man kan tilnærme seg troverdighetsbegrepet ved å være nøyaktig i beskrivelse av de ulike prosessene i forskningsprosjektet. Dette har jeg valgt å ha fokus på i denne oppgaven ved å beskrive min egen forskerrolle, informantene og utvalgsstørrelsen, samt hvilken analytisk metode som er benyttet under bearbeiding av datamaterialet.

En forsker vil uavhengig av hvilke metoder som er benyttet, være med på å påvirke forskningen med sin bagasje. Nilssen (2012) beskriver derfor hvordan ytre kjennetegn som alder og kjønn, kan ha betydning for hvordan en forsker oppfattes av personer i en intervjusituasjon. Det vil derfor være viktig for forskeren å underbygge de argumenter og refleksjoner gjort ved innsamling og bearbeiding av data, slik at troverdigheten blir gjenspeilet overfor leserne (Thagaard, 2013)

Ved transkribering av intervjuene har jeg hatt et stort fokus på å gjengi disse så presist og nøyaktig som mulig. Jeg har her benyttet mye tid på å kvalitetssikre de opplysninger mine informanter har gitt meg, slik at datagrunnlaget samsvarer med informantens faktiske meninger og opplevelser. En slik kvalitetssikring av datamaterialet er blant annet gjort ved å gjenta svar formidlet av informantene, for sikre at utsagnene stemmer overens med virkeligheten.

### **3.5.2 Validitet**

Ifølge Thagaard (2013) er validitet knyttet opp mot tolkning av det datamaterialet forskeren har samlet inn. Det handler derfor i stor grad om forskerens tolkning av dette datamaterialet og gyldighet av disse tolkningene. Det vil derfor være naturlig å stille spørsmål ved intervjuenes kvalitet og om mine tolkninger samsvarer med den faktiske virkelighet. Det trekkes også fram betydningen av å opptre gjennomsiktig og transparent underveis i et forskningsprosjekt. På denne måten tydeliggjøres de ulike aspektene av forskningsprosessen og på hvilket grunnlag forskeren har gjort sine fortolkninger (Kvale & Brinkmann, 2017; Thagaard, 2013).

I et etisk øyemed, vil man som forsker ha mulighet til å påvirke informanten underveis i et forskningsintervju. Men ved å være bevisst sin egen rolle og posisjon, vil man kunne styrke forskningens validitet. Jeg har valgt å ta høyde for dette ved utforming av min intervjuguide, da jeg i stor grad har valgt å benytte åpne spørsmål. Ifølge Kvale og Brinkmann (2013) inviterer dette intervjupersonen til å presentere sine synspunkter og erfaringer. På denne måten vil intervjupersonen stå fritt med hensyn til hvordan han eller hun ønsker å svare på de ulike spørsmålene (Kvale & Brinkmann, 2013)

Ved transkribering av intervjuene har jeg overført de ulike samtalene til en litterær stil, for å formidle intervjupersonens historier på en leservennlig måte. Underveis i denne prosessen har jeg hele veien hatt fokus på å beholde det samme budskapet. Jeg mener derfor at dette ikke har gått på bekostning av forskningens validitet.

Det finnes flere ulike måter å utføre intervju-transkripsjoner på og ingen metode er mer riktig enn andre (Kvale & Brinkmann, 2017). Derfor er man avhengig av å finne ut hvilken transkripsjon som er mest nyttig for sin forskning. Ved hjelp av båndopptaker har jeg adaptert og skriftliggjort de muntlige utsagnene over til bokmål.

Dalen (2011) framhever valg av informanter som et sentralt tema innenfor kvalitativ forskning. «Hvem skal intervjues, hvor mange og etter hvilke kriterier skal de velges ut?» (Dalen, 2011, s. 45). Videre skriver Dalen (2011) at kvalitative forskningsprosjekter ofte mangler en grundig redegjørelse for hvilket utvalg resultatene bygger på, noe som kan gjøre det vanskelig for leseren å vurdere gyldigheten av forskningsprosjektet (Dalen, 2011). Ved utvelgelse av egnede informanter til dette forskningsprosjektet, ble lærere kontaktet per e-post eller via bekjente som hadde kjennskap til aktuelle informanter. På forhånd var det dels satt opp noen kriterier til hvilke lærere jeg ønsket å intervju, men i stor grad ble utvelgelsen gjort på bakgrunn av tilgjengelige informanter. Thagaard (2013) omtaler dette som et tilgjengelighetsutvalg. Hun skriver at det i kvalitative studier ofte omhandler personlige og til dels nærgående temaer. Derfor vil det ofte være hensiktsmessig å benytte en seleksjonsmåte som *sikrer* informanter som er villige til å delta i undersøkelsen (Thagaard, 2013, s. 61).

### **3.5.3 Overførbarhet**

I forskningsprosjekter stilles det ofte spørsmål om hvorvidt funnene i en intervjustudie er overførbare. En vanlig innvending mot kvalitative forskningsprosjekt vil derfor være at bruk av intervju, vil inneholde for få deltakere til at resultatene er overførbare. Ifølge Thagaard (2013) er det forskeren som må argumentere for at tolkninger basert på enkeltstående studier, kan være relevante i større sammenhenger. Andenæs (2001 i Dalen, 2011) skriver at det er den som mottar informasjonen fra forskningsresultatene som må avgjøre hvor anvendelig et resultat er for andre situasjoner. Det er derfor som tidligere beskrevet viktig at man viser gjennomsiktighet i de ulike prosessene i oppgaver som denne. Jeg har derfor valgt å benytte det Dalen (2011) omtaler som «tykke beskrivelser». Dette vil si nedtegnelser som «ikke bare beskriver, men også

fortolker de fenomenene som presenteres. Det handler ikke bare om å forholde seg til en aktuell hendelse eller uttalelse, men også om å reflektere over handlingens kommunikative aspekter» (Dalen, 2011, s. 96).

### **3.6 Etiske betraktninger**

Før, underveis og i etterkant av forskningsprosessen vil det til enhver tid være essensielt å ta etiske hensyn, både når det gjelder min egen forskerrolle slik tidligere beskrevet og informantenes rolle i prosjektet. Den nære kontakten mellom forsker og intervjuobjekt, stiller særskilte krav til forskerens etiske ansvar. Kvale og Brinkmann (2017) omtaler tre etiske retningslinjer som har stor utbredelse og som også anvendes i internasjonal forskningslitteratur: 1) Informert samtykke, 2) konsekvenser av å delta i forskningsprosjekter og 3) konfidensialitet.

Forskningsprosjektet mitt er godkjent av Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD, Vedlegg 4) og prosjektet ble gjennomført i henhold til NSDs retningslinjer. Slik Kvale & Brinkmann (2017) beskriver, tok jeg høyde for de tre etiske retningslinjene i forkant av intervjuundersøkelsen. Det informerte samtykket (Vedlegg 2) opplyser at deltakeren er sikret full anonymitet, at båndopptaker vil bli benyttet og at man når som helst har mulighet til å trekke seg fra forskningsprosjektet. I tilknytning til samtykkeskjemaet fikk informantene også et informasjonsskriv (Vedlegg 1), som beskrev konsekvensene av å delta i forskningsprosjektet ytterligere. Konfidensialitet er blant annet sikret gjennom anonymisering av informantenes navn, arbeidssted og geografiske tilhørighet, samtidig som at intervjuene er omgjort til skriftlig form.



## KAPITTEL 4.

### PRESENTASJON AV FUNN OG DRØFTING

I dette kapittelet vil jeg presentere og drøfte funn fra studien. Jeg har valgt å dele kapittelet inn i følgende hovedkategorier: «Lærerens definisjon og opplevelse av stille atferd», «Inkludering av barn med stille atferd i klasserommet», «Samarbeid» og «Rammefaktorer». Funn vil fortløpende bli presentert og deretter drøftet i lys av teori fra kapittel 2.

#### 4.1 Lærerens definisjon og forståelse av stille atferd

I dette første del-kapittelet vil jeg presentere hvilken forståelse og assosiasjoner læreren har av barn med stille atferd på småskoletrinnet. Et av spørsmålene i intervjuguiden var derfor: «Hva legger du i begrepet stille atferd/innagerende atferd?».

Ved å stille dette spørsmålet ønsket jeg å undersøke hvilken forståelse og assosiasjoner lærerne hadde til begrepet stille atferd. I etterkant av intervjuene plasserte jeg lærernes beskrivelse av stille atferd begrepet i tre kategorier: Den kommunikative faktoren, den relasjonelle faktoren og den psykososiale faktoren. Videre vil jeg nå presentere disse faktorene.

##### 4.1.1 Den kommunikative faktoren

De fleste informantene har assosiasjoner som knytter seg til barnets fravær av kommunikasjon i beskrivelse av stille atferden. Manglende kommunikasjon knytter seg til flere ulike situasjoner, både i og utenfor klasserommet. For flere av lærerne gjelder den manglende kommunikasjonen både det verbale og nonverbale<sup>2</sup>. De opplever det som spesielt utfordrende i situasjoner hvor det foreligger en forventning om muntlig deltakelse i skolen. En av lærerne beskriver denne utfordringen på følgende måte:

---

<sup>2</sup> Med non-verbal kommunikasjon vises det til: «Kommunikasjon uten ord. Nonverbal kommunikasjon kan angå måten verbal kommunikasjon foregår på (eksempelvis volum, rytme, intonasjon, avbrytelser i tale), kroppsspråk, mimikk, blikk-kontakt, berøring, avstand, med mer» (Svartdal, 2017).

*«I klassen min nå så har jeg elever som er veldig stille i forhold til de andre og som sjelden rekker opp hånden. Som sjelden ønsker å ta ordet uten at jeg spesifikt spør de. Man prøver jo selvfølgelig å gjøre noe med dette» (Marianne).*

Sofie nevner også dette med elevens initiativ og det å rekke opp hånden. Hun sier at hun opplever den stille atferden som situasjonsavhengig. Sofie observerer i sin gruppe med elever at den stille eleven er mer stille i klasserommet enn i friminuttsituasjoner:

*«Jeg har elever som er stille i det man vil kalle mer det sjenerte. De rekker ikke nødvendigvis opp hånden, det er ikke så lett å få de i prat, men jeg ser at de kan fordi jeg ser hvordan de omgås de andre elevene» (Sofie).*

Noen lærere beskriver det også som vanskelig å definere den konkrete årsaken til den stille atferden. Det kan derfor være vanskelig å si om det skyldes det kommunikative, det relasjonelle eller det psykososiale. En av informantene beskriver denne utfordringen på følgende måte:

*«Jeg tenker litt på dette med språk. For eksempel. Hører de godt? Snakker de et annet språk hjemme som gjør at det språklige er vanskelig? Er det slike ting som kan hemme kommunikasjonen?» (Helene).*

#### **4.1.2 Den relasjonelle faktoren**

Samtlige informanter trekker fram det relasjonelle forholdet mellom lærer og elev i deres beskrivelse av den stille atferden. Menneskelige relasjoner er gjerne tett knyttet til kommunikasjon og sosialisering. Derfor vil en mangelfull relasjon mellom lærer og elev som beskrivelse av den stille atferden, ofte være språklig betinget (Piaget, 2012). En av lærerne beskriver dette fraværet av relasjon på følgende måte:

*«Jeg har opplevd mange ganger at jeg har satt meg ned og tenkt: 'Åj! den eleven der ja, har jeg ikke snakket med på en uke', men eleven har vært der i alle timer, men siden eleven ikke selv tar kontakt, så har jeg ikke klart å være i kontakt med eleven» (Ola).*



I dette tilfellet beskriver læreren elever med stille atferds initiativ og hvordan dette vanskeliggjør en god relasjon mellom lærer og elev. Barnet med den stille atferden har vært der i alle timene, men til tross for dette har det vært vanskelig for læreren å knytte en relasjon til disse elevene. Men kan det tenkes at relasjonen er bedre enn hva den ser ut til? Dette er noe Helene gir uttrykk for i sin beskrivelse av det relasjonelle forholdet mellom lærer og elev:

*«Det er ikke nødvendigvis de barna som viser mest at de er knyttet til læreren. Jeg tror ofte at de kan være mye mer knyttet til læreren enn det man tror. Det har jeg forstått for jeg trodde jo ikke at den stille eleven likte meg i det hele tatt. Og så forteller mor hva han (det stille barnet) sier hjemme og det er bare sånn: 'Mener du det?!'» (Helene).*

I tilfellet over, ser det ut som at lærerne har utfordringer knyttet til vurdering av kvaliteten på relasjonen med det stille barnet. De fleste har likevel et inntrykk av at disse relasjonene skiller seg fra de ordinære relasjonene i klasserommet, at dette byr på utfordringer i tilpasning av undervisningen og at det kreves mer tid og energi for å knytte gode relasjoner.

Selv om dette forskningsprosjektet omhandler stille atferd, er det flere av mine informanter som velger å beskrive den stille atferden som en kontrast til utagerende atferd. I deres beskrivelser av utagerende atferd kan en se en tydelig mer positiv framstilling av denne gruppen elever. Jeg har valgt å fremheve noen av disse utsagnene: - *Elever som er engasjerte*, - *elever som er gode på relasjon og samarbeid*, - *elever som får til mest*, - *elever som får mest kreditt for arbeid de gjør*, *elever som er synlige* og - *elever som får mest oppmerksomhet*.

Det virker derfor som at lærerne tillegger elever med et mer utovervendt enn innadvendt atferdsmønster, mer positive karakteristikk enn det som framkommer i beskrivelse av de stille elevene. Lærerne beskriver samtidig relasjonelle utfordringer knyttet til det å skape en god relasjon med de stille elevene. Kan det da være slik at de relasjonelle utfordringene er med å skape dette negative skillet mellom bråkete og stille atferd?

I de ovennevnte informantenes beskrivelser av den utadvendte atferden, forklarer lærerne at disse elevene: «tar oppmerksomheten», «albuer seg framover» og «får mest oppmerksomhet». Det kan derfor være slik at de stille barna får mindre oppmerksomhet som en følge av at de andre barna krever mer tid og ressurser (Lund, 2012; Omdal, 2016). Marianne sier blant annet:

*«Det er jo slik at de som lager mye lyd og har en atferd som forstyrrer veldig mange andre, de får mer oppmerksomhet» (Marianne).*

Lærernes beskrivelser vitner om at elevene som tar mest oppmerksomhet, også får mest oppmerksomhet. Kan det derfor tenkes at lærerne ikke får tid eller mulighet til å danne seg et mer nyansert bilde av de stille barna? Og at de derfor tillegges en mer negativ atferdsbeskrivelse enn de bråkete barna? I stor grad støttes dette opp av tidligere studier som viser til at lærerne bekymrer seg mer for de stille barna og tenker at dette er barn som vil klare seg dårligere senere i livet (Coplan, Hughes, Bosacki & Rose-Krasnor, 2011).

#### **4.1.3 Den psykososiale faktoren**

De psykososiale faktorene er det de fleste informantene legger til grunn når de beskriver barn med stille atferd. Av lærerne beskrives disse barna som: nervøse, at de har dårlig selvfølelse, er engstelige, at de ikke tør, at de ikke slapper av, har angst, er redde, er ukomfortable og forsiktige. Dette er beskrivelser som kan være mer eller mindre negative og som i stor grad samsvarer med Lunds (2012) definisjon av stille atferd. Likevel beskriver enkelte av lærerne disse elevene som: tilfredse, nøysonne, ydmyke og selvstendige. Det kan tenkes at flere av disse beskrivelsene samlet baserer seg på et manglende grunnlag, siden elevene i mange tilfeller ikke meddeler egne følelser ovenfor læreren. Flere av lærerne baserer derfor sine beskrivelser på nonverbale signaler. En lærer beskriver dette på følgende måte:

*«Jeg har en elev som er litt nervøs og stille. Sliter kanskje med en mild angst-problematikk eller generell uro. Når eleven skal presentere foran andre så skjelver han som et aspeløv. Han sliter nok litt med selvfølelsen med tanke på de faglige oppgavene» (Ola).*

Samme lærer reflekter over kvaliteter han mener de stille barna innehar som kan være nyttig for samfunnet:

*«Stille atferd er kanskje en type kvalitet vi trenger i samfunnet. Evnen til å kjenne, føle og tenke. Ikke gjøre noe spesielt, ikke skulle noe spesielt, ikke skulle bli noe spesielt, altså en sånn selvberoenhet, det å være nok med seg selv og det man er. Tilfredshet, nøyksomhet, stillferdighet og ydmykhet. Alle de type tingene er jo kvaliteter som man kanskje finner hos mer stille folk da. Hvis vi skal løse en del av de store miljø- og klimakrisene vi står ovenfor, så trenger vi jo mer av disse folkene. Det ligger en slags kime til visdom i det som er mer stille da, kontra det som er mer høyfrekvent og energisk» (Ola).*

Dette er noe tidligere forskning på japansk kultur også nevner som beskrivelser på de stille individene. Der er stillheten ofte forbundet med helt andre karakteristikk enn i vestlig kultur. Den japanske kulturen knytter gjerne den stille atferden til: visdom, dyktighet, høflighet og sannferdighet (Lebra, 1987). Samtidig vises det til enkelte andre land i Asia hvor innagerende atferd er vel ansett og hvor en slik atferd er synonymt med sosial kompetanse (Chen et al., 1998).

Det er flere lærere som taler for stille atferd som et personlighetstrekk ved elevene. Dette samsvarer også med hva Lund (2012) skriver om at den stille atferden ikke nødvendigvis behøver å bety at det er et problem. Ola beskriver det slik:

*«Det kan være ulike årsaker til den stille atferden, som kan være mer eller mindre problematiske. Jeg tenker at det behøver ikke å være et problem i seg selv nødvendigvis» (Ola).*

I stor grad støttes dette sitatet opp av Sofies refleksjoner knyttet til den stille atferden. Hun mener at stille atferdsuttrykk ikke trenger å bety at noe er galt, men at det derimot kan være et personlighetstrekk:

*«Det er de som roper høyst som synes i samfunnet. Jeg tror man tenker at hvis man er sjenert så er det noe galt. Kanskje ser man ikke at det bare er et personlighetstrekk?» (Sofie).*

## 4.2 Inkludering av barn med stille atferd i skolen

I tilknytning til oppgavens problemstilling, ønsket jeg å undersøke hva som kjennetegner lærerens inkluderende praksis overfor barn med stille atferd. Det er ulike opplevelser blant mine informanter om hva som kjennetegner en inkluderende praksis, men det finnes også noen fellestrekk. Læreren forklarer sin egen rolle i arbeidet med å inkludere barn med stille atferd som en som skal bidra til å skape trygghet, knytte gode relasjoner, se eleven, evne å tilpasse undervisningen og være en god rollemodell for barnet. Samtidig viser lærerne til elevens rolle i arbeidet med å inkludere de stille barna. De forklarer dette med elever som har forståelse, tar hensyn, som anerkjenner både ulikheter og mangfold, og som er positive til hverandre.

Læreren er den profesjonelle part i relasjonen mellom lærer og elev. En kan derfor se at lærerens beskrivelse av inkludering, dreier i retning av den pedagogiske utøvelsen. Sofie omtaler betydningen av å skape trygghet for elever med stille atferd. Hun uttaler følgende på spørsmål om hvordan hun praktiserer inkludering i sitt arbeid:

*«Det er veldig viktig at vi lærere observerer og ser. Er det en elev som er veldig redd i gymgarderoben eller ved oppstilling, så kan man kanskje gjøre noen grep for å gjøre situasjonen tryggere» (Sofie).*

Videre omtaler Sofie trygghet som viktig og knytter dette nærmere inkluderingsbegrepet:

*«Jeg føler det er et evig mål om at alle elever skal prate masse og være kjempe-utadvendte. Jeg tenker det ikke nødvendigvis er et mål i seg selv, fordi hvorfor skal alle ha et slikt brennende ønske om å rope høyt? Vi er forskjellige og trenger alle mulige personlighetstyper i arbeidslivet. Hvis du setter et gruppesamarbeid med kun alfa-folk så vil ikke det fungere spesielt bra. Jeg tenker at alle skal føle en trygghet. Inkluderes på den måten de selv ønsker [...]» (Sofie).*

Ut fra dette sitatet leser man at Sofie mener den enkelte elev må få inkluderes på den måten de selv ønsker. Sofie framhever viktigheten av at alle elever er forskjellige og at i arbeidslivet er det behov for alle mulige personlighetstyper. Dette kan på mange måter sies å være tråd med den generelle læreplanen, som tar sikte på at læreren skal ruste elevene for arbeidslivet (Utdanningsdirektoratet, 2015).

#### 4.2.1 Tiltak for inkludering av barn med stille atferd

Flere ulike tiltak for å inkludere barn med stille atferd, nevnes av mine informanter som viktig. Mange av disse tiltakene knyttes opp mot et ønske om å inkludere barnet i samspill og lek med andre elever, flere tiltak omhandler også faglig inkludering. Sofie sier:

*«Jeg prøver å få elevene til å delta på andre måter. Både ved å variere undervisning slik at de som er trygge på å snakke med andre elever, at jeg dermed kjører gruppearbeid slik at de skal snakket i et minutt med læringspartneren sin om det vi har nå. Slik at de stille elevene i løpet av timen deltar aktivt uten å måtte rekke opp hånden. For det trenger ikke å være noe must. I tillegg kjører vi litt omvendt undervisning og barna har lært å lage videoer av seg selv» (Sofie).*

Ved å variere undervisningen slik at den er bedre tilpasset det stille barnet som kanskje ikke prater så mye, forsøker hun å øke den faglige deltakelsen hos disse barna. Dette gjør hun ved å benytte seg av læringspartnergrupper<sup>3</sup>. Læringspartner nevnes som et flittig brukt tiltak av flere informanter. Ved hjelp av et slikt tiltak, får barn med stille atferd mulighet til å delta muntlig i en mindre gruppe som kanskje føles tryggere. Dette vil derfor kunne være et alternativ til den vanlige klasseromsundervisningen hvor læreren prater og elevene lytter (Bjørnsrud & Nilsen, 2008; Ogden, 2015). Marianne omtaler også dette som en metode hun har god erfaring med å bruke:

*«Vi bruker mye læringspartner: 'Diskuter sammen med læringspartneren din et tema'. Så om de da på en måte ikke snakker høyt i klassen selv, så blir de i hvert fall hørt i klassen via den andre. Det synes jeg er en god metode egentlig» (Marianne).*

Her nevner Marianne at den stille eleven som ikke har et ønske om å ytre seg muntlig i hel klasse, får mulighet til å prate for en mindre gruppe ved hjelp av sin læringspartner. Dette kan på mange måter sies å være i tråd med prinsippet om tilpasset opplæring, slik Bjørnsrud & Nilsen (2008) omtaler det. Dette vil også være et tiltak som omfatter hele klassen, ikke bare som et segregert tilbud for det stille barnet. Dette omtales som et sentralt grep for å tilnærme seg en inkluderende praksis og en skole som rommer alle elever (Ainscow & Miles, 2008;

---

<sup>3</sup> Læringspartnergrupper tilsvare det Ogden (2015) omtaler som «Pair-and-share»-teknikken. Ved hjelp av denne teknikken får elevene mulighet til å drøfte problemer på tomannshånd før svaret deles med resten av klassen.

Ainscow, 1999; Skogdal, 2014). Forskning viser at dette vil kunne styrke fellesskapsfølelsen blant både enkeltelever og hele klassen. Samtidig vil gode sosiale erfaringer av deltakelse, kunne gi barnet tro på at man er ønsket som deltaker i fellesskapet (Lund, 2012).

Helene omtaler også læringspartnergrupper som en metode hun benytter seg av. Som tidligere nevnt oppfattes mange av de stille barna som redde eller engstelige. Ved å benytte læringspartnergrupper, vil flere elever kunne stå bak samme svar. Det kan derfor tenkes at det vil føles tryggere for barn med stille atferd å delta muntlig i klasserommet, når flere elever er sammen om å svare på spørsmål fra lærer (Moen, 2016; Skaalvik & Skaalvik, 2015). Helene sier følgende:

*«Vi jobber mye med læringspartner. Det tror jeg er veldig godt for de elevene (de stille elevene). For da er det liksom to stykk bak et svar. Hvis vi har en matematikkoppgave for eksempel også har de sammen løst den, men så er det ikke helt riktig. Da står de sammen om det!» (Helene).*

Trym som er lærer på tredje trinn, sier han merker en forskjell når de har øvd på sosiale ferdigheter i sin klasse. Han observerer da at det er enklere for elevene å holde foredrag for hele gruppen i etterkant. Han mener også at ved å øve på sosiale ferdigheter, så har elevene større respekt for hverandre. Lund (2012) viser til Miller & Coll (2007) om at sosial støtte og ferdighetstrening, vil kunne øke det stille barnets evne til å takle og bygge opp sosiale relasjoner. Trym sier blant annet:

*«En merker når vi har øvd på sosiale ferdigheter. Det er enklere for elevene å holde foredrag for resten av klassen. Det er sjelden jeg hører at elevene ler av hverandre når noen sier feil. Vi øver mye på dette for å gjøre rammene tryggere. Gjør man feil så har de respekt for hverandre og lar det gå. Dette hjelper også for de som er litt stille da» (Trym).*

Det å kunne praktisere inkludering både i og utenfor klasserommet handler også om å ta i bruk de ressursene man har. Dette kan være andre lærere, spesialpedagoger og foresatte. I andre tilfeller vil andre elever kunne benyttes som ressurs. Ola benytter andre elever som ressurs i tillegg til foreldresamarbeid. Han sier at det kan være vanskelig å få innpass i en gruppe, når

elever starter i en ny klasse hvor gruppen allerede er satt. De har derfor ved denne skolen forsøkt å koble nye eleven med elever man vet er imøtekommende. Han sier:

*«Da vi fikk en ny elev ved skolen, som var fra et annet sted i landet, da ble det satt i gang et arbeid med å inkludere denne personen i gruppa. Gruppen er jo på mange måter allerede satt fra før, så derfor forsøkte vi å koble henne med elever som vi visste ville være imøtekommende. Vi snakket også ekstra med foreldrene til eleven i en periode og det har i dette tilfellet gått veldig bra» (Ola).*

Det er ikke bare Ola som har god nytte av å bruke andre elever som ressurs for å inkludere stille barn i og utenfor klasserommet. Sofie forklarer at hun har en elev med diagnosen selektiv mutisme<sup>4</sup> i sin klasse. Dette er en diagnose hvor barnet ofte ikke snakker i det hele tatt (Omdal, 2016). For å kunne inkludere barnet med denne typen atferd, har følgende tiltak blitt satt inn:

*«Jeg fikk henne (elev med selektiv mutisme) til å svare på noen skriftlige spørsmål på PC om det var noen hun kunne tenke seg å bli kjent med. Da pekte hun ut et par jenter på trinnet som vi laget en liten gruppe med. De går ut et kvarter i uka og sitter og tegner sammen eller spiller spill. Det har vært litt vanskelig fordi hun ønsket ikke å delta i noe spill. Tegningen gikk veldig fint og de andre jentene snakker til henne, men de forventer ikke svar slik at hun slipper det presset å føle at hun må svare. De snakker til henne og med hverandre så det har blitt en naturlig flyt. De er veldig flinke til å forstå [...]» (Sofie).*

Sofie har altså satt sammen en mindre gruppe på tre elever, som det stille barnet ønsker å bli bedre kjent med. Ved hjelp av skriftlig kommunikasjon har hun fått mulighet til å bli bedre kjent med den stille eleven og hennes ønsker. Til tross for at eleven selv ikke kommuniserer verbalt, så er hun deltaker i denne gruppen på sin måte. Hun framhever at elevene i gruppa har en forståelse av situasjonen for den stille jenta, og at gruppa har funnet en naturlig flyt i kommunikasjonen. Det man likevel skal være forsiktig med i situasjoner som denne, er at de andre barna kan svare for barnet, før det får mulighet til å svare selv. Det er derfor viktig å være bevisst dette, slik at det stille barnet får mulighet til å snakke for seg selv (Omdal, 2016).

---

<sup>4</sup> «Selektiv mutisme er en tilstand der barnet ikke snakker til bestemte personer, ofte lærere eller fremmede, i visse situasjoner der tale er forventet, ofte i barnehage eller skole, mens det snakker i andre situasjoner, ofte til foreldre og søsken hjemme» (Omdal, 2016, s. 60).

Det kommunikative kan være særlig vanskelig for stille barn, men ved å tilpasse på en bedre måte, kan også disse elevene inkluderes (Lund, 2012; Omdal, 2016). I sitatet nedenfor sier Sofie følgende om denne problematikken:

*«Det er de som ikke sier noe, uansett om de er sammen med en elev, lærer eller hele klassen. Da har jeg et opplegg hvor de kan ta stilling fysisk. For eksempel: Fire hjørner også kommer jeg med en påstand også skal de gå til et av hjørnene. Da tar de jo et aktivt valg og de deltar uten at de trenger å rekke opp hånden» (Sofie).*

Her har læreren utformet et eget opplegg hvor de barna som ikke sier noe, har mulighet til å ta stilling fysisk til spørsmål læreren stiller. Hun nevner en metode hvor hun angir fire hjørner i et rom, hvert av disse hjørnene representerer en påstand og eleven har da mulighet til å ta stilling ved å plassere seg selv i et av disse hjørnene. Dette tiltaket kan benyttes overfor alle elevene i et klasserom, ikke bare de som er stille. På denne måten kan man inkludere det stille barnet på lik linje med resten av elevgruppen.

Andre metoder som kan sikre deltakelse på tvers av klassen omtales også. Helene har hatt god nytte av å lese i kor eller å benytte smarttavle. Som nevnt overfor kan det være enklere for elever med stille atferd å delta, når alle i klassen deltar på lik linje. Hun sier følgende:

*«For eksempel å lese i kor med andre, det kan være fint. Eller å bruke smarttavle hvor de kan dra figurer istedenfor å si noe. Dette gjør at de blir vant til å stå foran og å være aktive» (Helene).*

Det finnes uendelige muligheter for læreren til å tilpasse og variere undervisningen på, og ved flere skoler har det blitt vanlig å bruke Smartboard. Potensielt kan dette bidra til å øke deltakelse hos barn med stille atferd. I undervisningen benytter Helene dette ved at elevene får mulighet til å dra objekter eller figurer til riktig sted på tavlen istedenfor å svare muntlig. På denne måten kan eleven bidra uten å kommunisere verbalt, men ved fysisk å dra en figur fra A til B på smarttavlen, noe som også vil kunne være til hjelp for de stille elevene. Sofie benytter seg av digitale verktøy for å kommunisere direkte med elevene. I hennes tilfelle bruker hun lærings-



plattformen *Classroom*<sup>5</sup>. Der har elevene mulighet til å kommunisere ved hjelp av skriftlig kommunikasjon. Forskning viser at skriftlig kommunikasjon kan være et tryggere alternativ for barn med stille atferd (Lund, 2012). Classroom er også en felles plattform for *alle* elevene, derfor kan et slikt verktøy sies å være inkluderende (Ainscow & Miles, 2008). Sofie sier følgende om dette tiltaket:

*«Vi har noe som heter Classroom og der kan elevene gå inn å kommentere også plutselig kommenterer denne eleven noe. Det er digital kommunikasjon, men det er fortsatt kommunikasjon. Jeg har også et program som heter Hangouts som er et chatteprogram som alle elevene har tilgang på. Da er det plutselig en av disse stille elevene som tar kontakt med deg fordi dette nok er enklere enn å ta kontakt i klasserommet. Så dette er en sånn type framskritt man ser hele tiden» (Sofie).*

Læreren evne til å favne om alle elever i sitt arbeid med å tilpasse undervisningen, framheves som viktig i arbeidet med en inkluderende skole for alle (Ainscow & Miles, 2008; Ainscow, 1999; Nordahl & Overland, 2015; Skogdal, 2014). Ved utforme tiltak som gagnar samtlige elever i klasserommet, vil man kunne unngå at elever blir tatt ut av undervisningen og ekskludert fra resten av gruppa. I utvikling av vennsksapsrelasjoner vil en slik ekskludering potensielt kunne få konsekvenser for det stille barnet (Lund, 2012).

Lærerne i dette forskningsprosjektet omtaler flere ulike tiltak og metoder som de benytter i sin undervisning. Læringspartnergrupper er et tiltak samtlige lærere opplever som et godt tiltak i arbeid med barn med stille atferd. Det kan derfor være nærliggende å tro at mindre grupper skaper en tryggere situasjon for det stille barnet, slik Lund (2012), Ogden (2015) og Omdal (2016) også hevder.

---

<sup>5</sup> Classroom er en gratis nettjeneste for skoler, ideelle organisasjoner og alle som har en personlig Google-konto. Med Classroom blir det lett for elever og lærere å kommunisere – både i og utenfor skoletiden (Google Classroom, u.å)

## 4.2.2 Trygghet og tilhørighet

Trygghet hos barn med stille atferd, er noe lærerne trekker fram i sin beskrivelse av inkludering av barn med stille atferd. Ola arbeider for å skape trygghet for sine elever og mener dette bidrar i elevenes utvikling. Han sier følgende:

*«Jeg tror at så lenge du gir elever et godt sted å være, så vil de aller fleste utvikle seg bra. Hvis de får et godt, støttende og lærende fellesskap rundt seg» (Ola).*

Nettopp dette med å utvikle seg *bra* kan være diffust. Hva som er *bra* vil kunne variere fra tilfelle til tilfelle og fra elev til elev. Han nevner videre et godt, støttende og lærende fellesskap som en forutsetning for at elevene skal kunne utvikle seg bra. Fellesskap og det å føle tilhørighet i en gruppe, er ifølge forskning tett bundet sammen med barnets opplevelse av trygghet i skolen (Moen, 2016). Trygghet og tilhørighet kan derfor trekkes fram som et viktig element i arbeidet med å inkludere barn i skolen (Ainscow, 1999; Ainscow & Miles, 2008; Moen, 2016).

Ola forklarer at han opplever det som utfordrende å inkludere enkelte barn i skolen. I tilfellet nedenfor nevner han elever som har vedtak om spesialundervisning etter kapittel 5 i Opplæringsloven:

*«Vi har en del elever som mottar spesialundervisning. I de tilfellene ser jeg at vi strever litt. Jeg tror det blir ofte blir slik at de mottar undervisning i enerom og er nok i mye mindre grad inkludert i fellesskapet. Ofte ser man at disse elevene blir gående alene i friminuttene og vi har forsøkt å danne lekegrupper, men det oppleves som vanskelig altså. Det å inkludere de som har store lærings- og atferdsvansker, eller er på et annet kognitivt nivå, det å inkludere denne typen elever i fellesskapet, det er vanskelig!» (Ola).*

Tidligere forskning nevner elevers opplevelse av å være inkludert, som en forutsetning for å føle tilhørighet (Nordahl & Overland, 2015; Skogdal, 2014). Dette betyr at barn som er ekskludert fra resten av klassen, vil kunne føle seg mindre inkludert enn andre. I overført betydning kan dette føre til at barn med stille atferd, ofte vil kunne føle seg mindre inkludert. Helene snakker om klassemiljø i tilknytning til tilpasning av den ordinære undervisningen. Hun knytter klassemiljø opp mot trygghet og at elever ikke skal være redd for å svare feil:

*«Når det er snakk om tilrettelegging, så tenker jeg på dette med klassemiljø. At de ikke skal være redd for å svare feil. Det viktigste er at ting skal føles greit. Da tenker jeg på dette med å være voksne rollemodeller som kan si at: 'Jammen dette går greit, jeg gjorde en feil men det tåler vi. Ingen skal le'. Være veldig nøye på at dette godtar vi ikke. Hvis noen dummer seg ut, så skal ikke andre ha det gøy med dette» (Helene).*

Med fokus på læringsmiljø og trygghet vil man bedre kunne tilnærme seg en inkluderende praksis som favner om alle elever (Moen, 2016; Skogdal, 2014; Ainscow & Miles, 2008). Helene sier hun opplever en raushet blant sine elever. Hun opplever at elevene har forståelse og respekt for det stille barnet som strever. Hun forteller:

*«Jeg opplever en slik raushet blant elever i klassen min. Når det kom til opprop og han (det stille barnet) strevde med å si navnet sitt så: 'Ja vel, da tok vi det med ro og ingen skulle le av det'. For jeg tror de fleste barn skjønner hvor fælt det er å sitte der å ikke klare å si noe» (Helene).*

Videre opplever Helene at elever som har det bra og slapper av, har et helt annet utgangspunkt enn elever som er forknytt og redde:

*«Det er ikke bra at de ikke får lært slik som de kan. Hvis de har det bra, slapper av og er tilgjengelig for læring, så har de et helt annet utgangspunkt enn de som er forknytt og redde» (Helene).*

Det kan også være nyttig å se på sammenhengen mellom trygghet i klasserommet og trygghet utenfor klasserommet. Stille barn tenderer ofte til å være mer tilbaketrukket i det sosiale samspillet, desto eldre de blir. I barnehagen kan det se ut til at barnet blir trukket med i lek sammen med de andre barna, mens situasjonen blir vanskeligere når leken forutsetter mer verbal kommunikasjon (Omdal, 2016). Dette samsvarer også med mine informanternes opplevelser av lek i friminutt, og Trym sier følgende:

*«I min klasse opplever jeg at de stille elevene leker i friminuttene, utfordrer hverandre og prater. Men når vi kanskje kommer inn i den autoritære rollen i klasserommet så blir de litt mer lukket» (Trym).*

Trym nevner klasserommet som et sted hvor rollene er mer autoritære enn utenfor klasserommet. Særlig nevner han at de stille elevene ofte lukker seg når situasjonen er mer autoritær. Moen (2011) snakker om *den autoritative læreren* som kontrast til den *autoritære læreren*. Mens den autoritære læreren kjennetegnes av høy grad av kontroll og liten grad av følelsesmessig varme og involvering, er den autoritative læreren en lærer som spiller på lag med elevene gjennom å ha en varm relasjon. Tanken er at dette motiverer elever til aktiv deltakelse i undervisningen. Videre trekker Moen (2011) fram som eksempel at læreren kan knytte undervisningen til elevers interesse og opplevelser, til aktuelle hendelser eller gjennom relevante tema som skaper mening for barna. Dette er noe lærerne i denne studien også har fokus på i sin undervisning:

*«For en som er stille da, framheve det vedkommende gjør som er bra. Kanskje han har vært på ferie og har et bilde å vise fram og man gjør dette på en varsom måte. På en måte som gjør at eleven blir vant til den oppmerksomheten, uten at det blir for mye» (Helene).*

Gode vennsrelasjoner mellom elevene vil også kunne skape en tryggere skolehverdag. Flere av lærerne trekker fram det å skape gode arenaer for å knytte vennskap, som en viktig del av det å være lærer. Læreren kan være med på å åpne nye dører for elever som har få eller ingen venner (Moen, 2016; Lund, 2012; Omdal, 2016). Sofie omtaler en gutt i hennes klasse, hvor denne gutten hadde få venner han var trygge på. Dette er hva hun sier:

*«En av guttene har blitt tryggere på mange flere av guttene i klassen, for den ene vennen han hadde var ei jente. Han synes nok det var vanskelig for gutta var ganske brå sammenlignet med han. Men nå har han klart å finne de som er mer lik han, han har nok bare ikke sett dem» (Sofie).*

Trygghet skapes ikke bare klasseromssituasjoner, men også friminutt. Det behøver heller ikke være slik at det samme atferdsuttrykket gjør seg gjeldende i alle situasjoner skriver Lund (2012). Hun viser til at barnets atferd alltid vil være påvirket av kontekst og relasjon. Det kan derfor tenkes at det stille atferdsuttrykket ikke alltid vil være synlig i for eksempel friminuttsituasjoner. Marianne sier det varierer hvem hun opplever som utrygg i friminuttene og at det ikke nødvendigvis er de stille barna som føler på denne utryggheten:

*«Jeg merker de gangene hvor jeg er ute i friminuttene så er det alltid de samme som kommer og leier meg. Men dette er ikke nødvendigvis de som er mest stille i klasserommet. Det er noen som er mer utrygge sosialt og noen som er mer usikre i klasesituasjon» (Marianne).*

Marianne er lærer for første klasse og hun har valgt å løse det overnevnte problemet ved at elevene avtaler seg imellom, hvem de skal leke med i friminuttene. Elevene avtaler derfor i forkant hvem de ønsker å leke med og på denne måten kan læreren sikre at alle er inkludert i lek i friminuttene. Hun sier:

*«Vår klasse har hatt en god runde på at de ikke har lyst til å gå ut i friminuttene. De er usikre og de vet ikke hvem de skal leke med. Det vi begynte med var at de avtalte inne i klasserommet før de fikk lov til å gå ut. Da ble vi enig om hvem de skulle leke med og hvor de skulle møtes. Dette har hjulpet en del!» (Marianne).*

### **4.2.3 Motivasjon og mestring**

Elevenes opplevelse av mestring framheves av Skaalvik & Skaalvik (2015) som viktig. Overfor barn med stille atferd, kan det være vanskelig for læreren å legge merke til elevens opplevelse av mestring (Lund, 2012; Omdal, 2016). Det er derfor viktig for læreren å finne gode strategier hvor dette synliggjøres. Dette kan læreren bidra til gjennom dialog med foreldre eller i samtale med barnet (Drugli & Onsøien, 2010; Lund, 2012; Omdal, 2016). Ola sier følgende:

*«En av de stille elevene fikk et eget oppdrag hvor han skulle intervjuer en fotballspiller. Dette fikk han mulighet til å jobbe med både på skolen og hjemme. han blomstret i oppgaven og jeg opplevde mestring hos denne eleven» (Ola).*

Den samme læreren omtaler tid og ressurser, som en utfordring i arbeidet med å motivere sine elever, noe Skaalvik & Skaalvik (2012) omtaler som en gjennomgående utfordring blant lærere. I samtalen, nevner Ola kompetansemål, et stadig press og fokus på prestasjon som problematisk i arbeidet med å motivere elevene. Han sier følgende:

*«Det er stadig et press og fokus på å prestere. Jeg vet ikke hvor mange kompetansemål vi har i skolen jeg? Evnen til å stoppe opp, ikke gjøre så mye spesielt en uke da... Slappe av litt liksom, lese litt, tegne litt, reflektere litt og filosofere. Se hva som skjer liksom. Det er ikke lett altså. Jeg tror nok skolen er et speilbilde av samfunnet. Her inne blir vi bare mer og mer gira, mer og mer presset og stresset. Det er slik jeg opplever det og det er en kamp for å motivere. Jeg forsøker til en viss grad å være en motvekt, men det er jo ikke et enten eller» (Ola).*

Flere av lærerne omtaler arbeidet med å motivere elevene som viktig, men ikke alle nevner presset som Ola beskriver. Skaalvik & Skaalvik (2015) skriver at motivasjon henger tett sammen med elevens progresjon, samt elevens opplevelse av egen progresjon. Trym sier følgende:

*«Selve prosessen med å følge barna er viktig i arbeidet med barn i skolen. Kartlegge, følge opp og sørge for at de oppnår gode resultater og får et godt utbytte av å være i timene. Se på slutten av året at de har hatt en god utvikling og gjøre de rustet for framtida» (Trym).*

Skolens tid og ressurser vil kunne påvirke lærerens evne til å motivere egne elever. Samtidig kreves det innsats fra læreren for å kunne motivere elever på en tilfredsstillende måte (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Disse utfordringen vil jeg drøfte avslutningsvis i dette kapittelet.

#### **4.2.4 Lærer – elev-relasjoner**

Relasjonen mellom lærer og elev er viktig for å kunne øke elevenes sosiale og faglige utbytte. Det relasjonelle forholdet handler ikke bare om det profesjonelle og utøvende forholdet i kontakten mellom elev og lærer. Det handler også om anerkjennelse og det å kunne se hver enkelt elev (Moen, 2016).

I tilfeller hvor kommunikasjonen er mangelfull hos det stille barnet, kan det være vanskelig for lærere å skape en god relasjon (Lund, 2012; Moen, 2016). Trym omtaler utfordringer knyttet til det å skape gode relasjoner med stille barn slik:

*«Sette av ekstra tid til elevene. Rose og prate med dem. Men samtidig så må man ikke være for mye på. Jeg har jo hatt inntrykk av at det noen ganger blir for mye for eleven. Da må vi trekke oss litt tilbake igjen da» (Trym).*

Trym snakker her om å ikke være for mye «på» i relasjon med det stille barnet. Han sier videre at det i noen tilfeller, kan bli for mye for eleven og at han derfor forsøker å trekke seg tilbake når dette skjer. Omdal (2016) skriver at barn med stille atferd i ytterste konsekvens kan lukke seg mer, hvis læreren er for pågående. Det er derfor viktig å trå varsomt og ta tiden til hjelp. Dette er noe Trym forsøker å gjøre i sitt relasjonelle arbeid med de stille barna:

*«Noen hadde jeg en god relasjon med etter en uke, mens andre har jeg jobbet med i flere måneder for å få den gode relasjonen. Man må på en måte kontinuerlig oppsøke de da, for de oppsøker jo ikke deg. Det er mye på lærerens initiativ med gode relasjoner også. Hvor mye jobb man legger i det da for å bygge opp denne relasjonen» (Trym).*

Det er flere lærere som nevner disse utfordringen i arbeidet med å skape trygge og gode relasjoner, samt at dette kan være en tidkrevende prosess. Sofie sier følgende om hvordan hun opplever utfordringen med å være i relasjon med de stille barna:

*«Det er noe av det vanskeligste i jobben min. Spesielt i tilknytning til relasjonsbygging. At jeg på slutten av dagen tenker sånn: 'Okei, så jeg alle i dag?' og noen ganger så tar jeg meg selv i at 'Nei, det gjorde jeg ikke, jeg glemte litt av han som sitter i hjørnet og gjemmer seg'. Det skjer ... Da får man dårlig samvittighet. Men så tenker man at: 'I morgen, da skal jeg gjøre en ekstra innsats'. Dette er vel kanskje en av de største utfordringene når man bare er én lærer» (Sofie).*

Evaluering av egen praksis kan være til stor hjelp i arbeidet som lærer. I dette tilfellet bevisstgjør Sofie sin egen til relasjon til det stille barnet. Hvis relasjonen da oppleves som dårlig eller mangelfull, vil læreren kunne gå inn og foreta endringer og justeringer som bedrer kvaliteten på lærer-elev relasjonen.

#### 4.2.5 Tilpasset opplæring

Ifølge Opplæringsloven § 1-3 (1998) har alle barn rett på tilpasset opplæring. I dette arbeidet skal undervisningen tilpasses den enkelte elevens evner og forutsetninger. Men hvordan tilpasser så læreren undervisningen for barn med stille atferd? Og hvilket fokus har læreren på inkludering underveis i denne prosessen?

Lærerne i dette forskningsprosjektet forklarer at det særlig er utfordringer tilknyttet barn med stille atferd og tilpasset undervisning. Som Ola forklarer under, er ikke barn i samme klasse nødvendigvis på samme sted faglig. Derfor er det flere ulike ting det vil være nødvendig å ta høyde for:

*«Barn som er på samme alder, er ikke nødvendig på samme sted. De har forskjellig interesser, modningsnivå og læringsstiler» (Ola).*

Barn med stille atferd kan også ha vanskeligheter med å knytte relasjoner med læreren eller andre elever (Lund, 2012; Omdal, 2016). Hvordan skal læreren da kunne finne elevens faglige nivå for å tilpasse undervisningen på en optimal måte? Det finnes flere ulike måter å gjøre dette på, som lærere i denne studien trekker fram. Helene mener at praktisk estetiske fag vil kunne være et godt tiltak i arbeidet med å tilpasse undervisningen for stille barn:

*«Jeg synes praktisk estetiske fag hvor man kan bruke hendene er kjempeviktig. Uttrykke seg på forskjellige måter» (Helene).*

I den generelle læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2015) står det at elever skal kunne uttrykke seg muntlig, men for gruppen av stille barn kan dette være vanskelig (Lund, 2012; Omdal, 2016) Alternative metoder for barnet å uttrykke seg på kan da være mer hensiktsmessig, ikke bare i undervisningen men også *utenfor* undervisningen. Helene forklarer at hun benytter flere alternative måter, for å få barnet til å kommunisere:

*«Det jeg har gjort i en del situasjoner er å bruke tegn i elevsamtaler. Det å ha en elevsamtale hvor vi kanskje tegner smilefjes, piler og strekmennesker for å kommunisere, det blir en løsning. Bruke Lego og figurer som man stiller opp for å få barnet til å uttrykke seg er en del av triksene vi har forsøkt» (Helene).*



Her tilrettelegger læreren på en slik måte at både lærer, elev og foresatt har mulighet til å kommunisere på tvers av hverandre. Læreren kan også benytte slike elevsamtaler for å bedre få kjennskap til elevens faglige nivå, noe som igjen vil kunne styrke kvaliteten på den tilpassede opplæring (Engh & Høihilder, 2008; Lund, 2012).

Bruk av digitale hjelpemidler kan være en godt egnet metode for å tilpasse opplæring for de stille barna. Læreren kan benytte PC, iPad eller Smartboard i undervisningen, slik at eleven får mulighet til å uttrykke seg skriftlig istedenfor muntlig. Dette kan bidra til å skape en tryggere ramme, slik at barnet involveres mer faglig (Omdal, 2016). Denne formen for digital kompetanse presiseres også i Kunnskapsløftet som et kompetansemål som skal gjenspeiles i lærerens undervisning (Buli-Holmberg, 2008). Læreren Sofie har gjort følgende grep for å gjøre situasjonen tryggere for to elever i sin klasse:

*«Jeg har to elever som har sterke innvendinger mot det å framføre. Dette er de ikke så interessert i. Det preger dem såpass i en negativ retning at jeg har valgt å ikke presse de for mye. Disse filmer seg selv, eller bare spiller inn stemmen sin. Da filmer de en PowerPoint eller skjermen sin og har en presentasjon i sitt eget hjem og som de sender til meg. Eller så hender det at jeg gir de tilbud om å presentere for meg også. Det benytter de seg ofte av» (Sofie).*

Tilpasset undervisning trenger ikke bety *lik* tilpasset undervisning for alle (Bjørnsrud & Nilsen, 2008). Flere av lærerne i studien gir uttrykk for at det ikke er en nødvendighet at alle skal gjøre det samme, eller bli det samme. Sofie sier følgende:

*«Jeg tror ikke nødvendigvis det bør være et mål i seg selv at alle skal stå på scenen og være skuespillere. Noen trenger å være i kulissene også, og det er helt greit!» (Sofie).*

## 4.3 Samarbeid

### 4.3.1 Foreldresamarbeid

Tidligere i dette kapitlet har jeg omtalt lærernes bruk av andre elever som ressurs i kontakt med de stille barna. Samarbeid med foreldre kan i stor grad, tillegges de samme kvalitetene og således være en tilsvarende ressurs (Drugli & Onsøyen, 2010).

Et godt foreldresamarbeid avhenger av kvaliteten på relasjon mellom lærer og foresatte. Ifølge Opplæringsloven §1-1 (1998) er skolen pliktig til å samarbeide med barnets foresatte og opplæringen skal skje i «samarbeid og forståing med heimen». Læreren vil i skolen møte et mangfold av foreldre, noe både Drugli og Onsøyen (2010) og Lund (2012) presiserer: «I skolen vil læreren møte et mangfold av foreldre. Det er foreldre som bretter opp ermene og gir alt for sine barn, og det er foreldre som strever med å være foreldre» (Lund, 2012, s. 135). Ola aktualiserer dette på følgende måte:

*«Jeg har en elev med lese- og skrivevansker som har en stille atferd. Denne eleven har fått mye støtte og hjelp, mye takket være foresatte som har vært konstruktive og skikkelig på hugget» (Ola).*

Et godt samarbeid med foreldre kan være med på å styrke det psykososiale miljøet og der lærer og foresatte samarbeider om barnets ve og vel, skapes trygghet og tillit (Lund, 2012). Det foreligger mye forskningsbasert kunnskap som beskriver betydningen av et godt foreldresamarbeid. Drugli og Onsøyen (2010) skriver at god involvering fra foreldre fremmer både elevens faglige og sosiale utvikling, og videre at det er funnet en sammenheng mellom foreldresamarbeid og opplevd trygghet i møte mellom foresatte og skolen. Ola sier følgende som støtter opp under dette:

*«De foreldrene som er proaktive og tar kontakt, de får mye mer støtte og hjelp. Et stille barn er nok ekstra utsatt når samarbeidet mellom skole og hjem ikke er optimalt. Skolen skal i utgangspunktet legge til rette for alle barn, uansett sosioøkonomisk bakgrunn, men i praksis så er det ikke alltid slik» (Ola).*

Drugli (2013) skriver at dialog og samarbeid kan gi en utvidet forståelse av barnet. Foreldremøter vil derfor kunne være et godt tiltak for å etablere en felles forståelse av den stille atferden. Helene viser også til dette i sitt samarbeid med foreldre og barn med stille atferd:

*«Mange foreldre kjenner igjen mye fra seg selv. Ganske ofte når jeg snakker med foreldre til barn som er stille så kan foreldrene si: 'Ja sånn var jeg også, jeg var alltid kjempesjenert'. Mens andre kan si at: 'Nei vet du hva, dette kjenner jeg ikke igjen'. Det gjør jo kanskje at vi kan lære noe da. Foreldrene kan gi oss tips til hva som kan gi trygghet og hjelpe de som er stille» (Helene).*

Samarbeid mellom lærere og foreldre, vil kunne være av stor betydning både for kvaliteten på den tilpassede opplæringen og barnets utvikling (Drugli, 2013). Helene forklarer at foreldre kan bidra til å gi læreren tips til hva som kan skape trygghet og hjelpe de stille. Lund (2012) omtaler barn som «dobbeltsosialiserte» og at barn i skolen påvirkes av både skole og hjemmeforhold. Det er derfor viktig i dette samarbeidet å involvere begge parter, på en måte som kommer barnet til gode. Dette omtaler også Helene i eksempelet nedenfor:

*«En del ting måtte jeg be foreldrene sjekke hjemme. For jeg visste ikke om han kunne bokstavene, lyd og bokstavforbindelse, for han ble helt stum. Da måtte vi ha hjelp av foreldrene til å sjekke dette hjemme. Slik at de kunne bistå meg med hvordan jeg kunne arbeide videre. Da fikk foreldrene et alfabet og så satt de en ring rundt det de ikke kunne. Da visste jeg hva vi kunne jobbe videre med. Foreldrene var veldig villige til å hjelpe, men det er klart at også de kommer til kort noen ganger» (Helene).*

#### **4.3.2 Samarbeid med andre instanser**

Tverrfaglig samarbeid kan være hensiktsmessig når barn strever med stille atferd og problematikken er kompleks. Omdal (2016) skriver i tilknytning til barn med selektiv mutisme, at personer med ulik faglig bakgrunn som viser respekt for hverandres forskjellige kompetanse, kan utvide den samlede forståelse av den stille atferden. Videre hevder Omdal (2016) at: «Individuell og kollektiv kompetansebygging hos lærere er avgjørende for å fremme barns læring og utvikling» (s. 137).

Flere av lærerne i denne studien uttaler at de opplever samarbeidet med andre instanser som mer utfordrende, enn samarbeidet med foreldre. En av lærerne uttrykker dette ved å stille spørsmål om PP-tjenestens kompetanse: «Kanskje de (PP-tjenesten) ikke har kunnskap nok? Jeg vet ikke ...» (Helene). Samtidig finnes det tilfeller hvor læreren opplever dette samarbeidet som noe de benytter seg av og som de opplever som godt: «Vi samarbeider med et psykososialt

team som det heter. Dette er et lavterskeltilbud hvor man kan komme og drøfte saker og det har jeg benyttet meg av før» (Ola).

Det kan derfor tenkes at opplevelsen av slike samarbeid er situasjonsavhengig og at det varierer fra tilfelle til tilfelle, eller fra instans til instans. Forskning viser at nærhet og avsatt tid til samarbeid og refleksjon er av stor betydning, samt at læreren er motivert for å lære noe nytt og åpen for endring (Omdal, 2016). I samarbeid med Pedagogisk Psykologisk Tjeneste<sup>6</sup> (PPT) og Barne- og Ungdomspsykiatrien<sup>7</sup> (BUP) opplever flere av lærerne en distanse. Ola uttrykker i sitt intervju et ønske om tettere relasjon med disse instansene. Han sier følgende:

*«Jeg tror at når man får samlet flere instanser med kompetanse under samme tak, så skjer det ting. Hvis man hadde hatt BUP i skolen, kunne man samarbeidet bedre, og fått mer uttelling for pengene. De må forholde seg til våre beskrivelser og kartlegginger og dette er ikke helt optimalt» (Ola).*

Rent geografisk kan det være slik at flere skoler er underlagt det samme PPT-kontoret. Dette betyr at den tid og de ressurser PPT har til rådighet, skal fordeles på flere skoler og lærere. Dette kan være en medvirkende årsak til at flere opplever samarbeidet som utilstrekkelig og at de ønsker mer oppfølging i vanskelige saker. En av lærerne omtaler opplevelsen av dette på følgende måte:

*«Vi hadde et tverrfaglig samarbeidsmøte rundt den stille eleven. Det var vel egentlig på mitt initiativ hvor helsesøster, skolelege og PPT kom inn. Da sjekket de hørsel og slike ting. Men det er travle tider i PP-tjenesten. Jeg følte vel ikke akkurat at det var sånn: 'Dette kan vi masse om og nå skal vi komme og hjelpe dere, for å være helt ærlig'. Det følte jeg ikke!» (Helene).*

Sofie har en annen opplevelse av samarbeidet og årsaksforklare dette med at skolen hennes er proaktive og tar kontakt på eget initiativ, i de tilfeller hvor det behøves hjelp. Samtidig mener hun at samarbeidet med BUP er vanskeligere, noe hun mener skyldes BUPs distanse til skolen:

---

<sup>6</sup> PP-tjenesten skal hjelpe barn, elever, lærekandidater, lærlinger, praksisbrevkandidater og voksne med behov for særskilt tilrettelegging. Hensikten er at de får et inkluderende, likeverdig og tilpasset pedagogisk tilbud. (Utdanningsdirektoratet, 2017)

<sup>7</sup> BUP er en poliklinikk i psykisk helsevern for barn og unge (Helsedirektoratet, 2017)

*«PPT har vi et veldig godt samarbeid med. De er veldig på, men det er også fordi vi har en utrolig flink veileder tilknyttet skolen. BUP har jeg et litt vanskeligere samarbeid med. Det er nok fordi jeg hele tiden står til ansvar for å ta kontakt for å høre: 'Hvordan ligger vi an nå?'. Men jeg føler at PPT er mye nærmere skolen, mens BUP er litt lengre fra så det krever mer innsats da» (Sofie).*

#### **4.4 Rammefaktorer**

Gjennomgående i intervjuene ble rammefaktorer trukket fram av lærerne som en utfordring i arbeid med stille atferd og da særlig rammefaktorer som *tid, kompetanse og lærer-ressurser*. Lærerne nevner gjerne disse faktorene som årsak, til at det kan være utfordrende å inkludere barn med stille atferd. De trekker også fram disse faktorene når de omtaler samarbeid med foreldre, BUP og PPT. Ola omtaler dette i min samtale med han på følgende måte:

*«Jeg skulle ønske det var mer rom for individuell fordypning og tilpasning og at man ikke var så stresset. Det er mange lærere som er stresset med alt de må igjennom» (Ola).*

Det er med andre ord et ønske fra læreren side med mer tid til tilpasset undervisning, men de opplever dette som utfordrende i en hektisk skolehverdag. Skaalvik og Skaalvik (2012) skriver at lærere føler de mangler tid og kompetanse både til å hjelpe de flinke elevene og de som har problemer. Dette tidspresset forklares av at lærerne er pålagt papirarbeid, rapporteringer og møtevirksomhet som trekker oppmerksomheten bort fra det de mener er viktig; forberedelse og tilpasset opplæring. Dette kan føre til negative ringvirkninger hos barn med stille atferd, da de ikke nødvendigvis krever den samme oppmerksomheten som andre barn gjør (Omdal, 2016).

Ifølge Omdal (2016) kan det virke som at brå overganger og når det skjer uforutsette hendelser, er hemmende for stille barns kommunikasjon. Dette er hendelser som kan ha sammenheng med lærerens tid og evner til å være til stede i klasserommet. Trym opplever overganger og bytte av lærere for disse elevene på følgende måte:

*«Jeg tror det er krevende for stille elever å bytte lærere og assistenter. De overgangene hele tiden. De bygger tillit til en person og så må de begynne på nytt med en ny en. Det tror jeg kan være vanskelig for dem» (Trym).*

Dette trenger ikke nødvendigvis å skyldes skolens lærerressurser, men det kan være nærliggende å tro at dette er en medvirkende årsak. Sofies opplevelse kan muligens legitimere Tryms opplevelse noe:

*«Du har 24 stykk eller 28 stykk eller hva det nå skal være i et klasserom og alle de forskjellige personlighetene. Hvor gjerne man skulle ønske å se alle. Kunne kommunisere med alle på et eller annet vis, samme hvordan. Men noen dager så føles det fysisk umulig, rett og slett fordi man er én person. Men at man fortsatt må prøve sitt beste, ikke gi opp selv om det er vanskelig» (Sofie).*

Omdal (2016) og Ogden (2015) nevner tiltak av fremmede karakter, som smågrupper i rolige omgivelser der voksne har god tid til å snakke om det barnet er opptatt av, og sette ord på barnets opplevelser. Det kan derfor være enklere for læreren å danne relasjon med det stille barnet utenfor klasse-rommet, eller i mindre grupper. Det store elevantallet i klasserommet er noe læreren nedenfor, også nevner som en mulig utfordring for disse barna:

*«Akkurat med de stille elevene så tenker jeg at det å jobbe i helklasse er vanskelig. Fordi at det er nettopp det at det skjer så mye annet og det er så mange andre elever der som gjør det vanskeligere for de å ta kontakt» (Sofie).*

Hun knytter dette særlig opp mot barn med stille atferd. Det er flere elever i et klasserom som krever mer oppmerksomhet enn det stille barnet. Derfor opplever hun at de stille barna faller igjennom og at antall elever i klasserommet gjør det vanskelig for denne gruppen å ta kontakt med læreren. For læreren Marianne oppleves det å ikke se alle elevene som ubehagelig.

Hun skulle gjerne ønske hun hadde mulighet til å se alle sine elever, inkludert det stille barnet. Derfor forsøker hun som lærer å være bevisst denne situasjonen. Hun sier følgende:

*«Det er ikke noen god følelse når man føler at man ikke ser den andre helt. Jeg har jobbet såpass mange år med barn, så jeg tenker at jeg til en viss grad klarer å fange det opp. Prøver å være bevisst på det. Men de stille elevene, hva gjør vi med dem?» (Marianne).*

Det Marianne forklarer over, vitner muligens om en usikkerhet i hennes arbeid med de stille barna. Flere av lærerne nevner samtidig ens egen kompetanse og mangelen på denne, som en utfordring i arbeidet med å tilpasse opplæringen for de stille barna. Omdal (2016) skriver at lærerens profesjonelle selvbilde kan bli påvirket av å være i en fastlåst situasjon med barnet over flere år uten å føle at de kommer noen vei. Sofie nevner denne problematikken i min samtale med henne:

*«[...] det er en ting jeg synes er utfordrende med stille atferd. Jeg har jo ikke noen kompetanse på området. Så jeg har hele veien vært redd for å tråkke feil, for jeg vet jo ikke årsaken. Den baken forliggende årsaken til at de er stille. Noen ganger kan jeg tenke: 'Tenk om jeg nå presser for hardt? Og heller gjør vondt verre?' Jeg har forsøkt å lese meg litt opp på dette og forskningen er litt motstridende. Noe sier: 'Push!' og andre sier: 'Ikke push!'. Da må jeg jo ta et av de valgene da!» (Sofie).*

I slike tilfeller kan det være lurt å søke hjelp i team som støtter og avlaster hverandre (Lund, 2012; Drugli & Onsjøen, 2010). Det er også oppgitt tidligere at flere finner god hjelp og kunnskap i spesialpedagoger ved skolen, tverrfaglige team eller i samarbeid med barnets foresatte.

Tid og ressurser henger i mange tilfeller sammen og samtlige lærere i denne studien nevner dette som en utfordring ved inkludering av barn med stille atferd. I dette arbeidet kan læreren være tvunget til å gjøre kompromiss, noe som kan gå på bekostning av det stille barnet. Ola omtaler denne problematikken på følgende måte:

*«Man blir oppfordret til å jobbe med læringsmiljøet og man har lover og regler som sier at vi skal tilpasse undervisningen til hver enkelt elev. Man skal jo legge til rette for et godt skole-hjem-samarbeid, men utfordringen omhandler rammefaktorer. Tid og antall elever man er lærer for gjør det krevende å følge opp alle elever og foreldre tett. Det er for mange egentlig, noe som blir ekstra tydelig når man jobber med elever med for eksempel stille atferd» (Ola).*

At tid er en viktig premiss i arbeid med barn med stille atferd, har vært omtalt tidligere. Likevel velger jeg på nytt å dra fram dette, for å tydeliggjøre tid og ressurser som en utfordring for læreren i en hektisk skolehverdag. Lund (2012, s. 105) problematiserer også dette og skriver

blant annet at: «Ordene faller ikke akkurat lett hos de barn og unge som viser en innagerende atferd. Det kan ta tid, lengre tid enn man kanskje som voksen tenker at man har». Lignende beskrivelser har også Trym, han sier:

*«Jeg har noen i klassen som er veldig stille. Da må jeg jobbe mye med å bygge opp trygge rammer rundt dette barnet. Bygge en god relasjon. Det tar mer tid med de barna, enn det gjør med andre. De bruker jo mer tid på å bli trygge på meg også» (Trym).*

Det er lærerens oppgave i skolen å sikre alle barn en likeverdig opplæring og et inkluderende læringsmiljø tilpasset det enkelte barns evner, interesser og forutsetninger (Nordahl & Overland, 2015; Opplæringsloven, §1-3, 1998; Skogdal, 2014). Dette gjelder også i de tilfeller hvor barnet unngår å snakke. Det er derfor viktig at læreren tar seg tid til å knytte gode relasjoner med det stille barnet, selv om det tar lengre tid med disse barna, enn det gjør med andre barn (Lund, 2012; Omdal, 2016). Det vil også være avgjørende med et nært samarbeid mellom skole og hjem for å oppnå en positiv utvikling for de stille barna, selv om dette vil kreve mer av læreren (Lund, 2012; Omdal, 2016; Drugli & Onsøien, 2010).



## KAPITTEL 6.

### AVSLUTNING OG OPPSUMMERING AV FUNN

Jeg har gjennom dette forskningsprosjektet forsøkt å tilnærme meg svar på oppgavens problemstilling:

*«Hva vektlegger lærere som viktig for å fremme inkludering hos barn med stille atferd på småskoletrinnet?»*

Det innsamlede datamaterialet har blitt analysert og drøftet i lys av forskningslitteratur, teori, og gjeldende lovverk. Jeg ønsket i denne studien å belyse læreres forståelse av stille atferd og hvilke tiltak de mener kan være viktig for å fremme inkludering hos stille elever. Opplæringsloven §1-3 (1998) representerer et paragraffestet vedtak som er ment å sikre alle elevers faglige utvikling og at opplæring og undervisning skal tilpasses alle elevers evner og forutsetninger. Likevel utgjør de stille barna en gruppe elever som vies mindre oppmerksomhet, og som utgjør en større utfordring for læreren i arbeidet med å sikre at alle elever blir sett og hørt.

I denne avsluttende delen ønsker jeg nå å presentere denne forskningsstudiens mest sentrale funn:

Lærerne i denne intervjustudien tillegger barn med stille atferd beskrivelser som i stor grad samsvarer med Lund (2012) sin operasjonalisering av begrepet stille atferd. Dette er beskrivelser og opplevelser av det stille barnet som: *nervøse, ikke lett å få i prat, rekker ikke opp hånden, strever og har dårlig selvfølelse*. Lærerne har også beskrivelser som dreier i en mer positiv framstilling av disse barna. Dette baserer seg i utsagn som for eksempel: elever som tenker mer selvstendig og som har en indre ro. Samlet sett viser mine funn at lærernes definering av den stille atferden, knytter seg til tre ulike faktorer for hvordan de velger å beskrive barnet. Dette samsvarer også med Kavale, Forness & Mosterts (2005) fem punkter for forståelse av ulike konsekvenser den stille atferden kan ha for barnet. Jeg har derfor valgt å utforme følgende tabell for å presentere disse funnene:

Tabell 6.1. Forskningsstudiens funn satt i lys av Kavale, Forness & Mosterts (2005) fem punkter.

<b>Den kommunikative faktoren:</b>	Manglende evne til læring som ikke kan begrunnes intellektuelt eller med fysiske årsaker
<b>Den relasjonelle faktoren:</b>	Manglende evne til å skape sosiale stabile relasjoner med jevnaldrende og voksne
<b>Den psykososiale faktoren:</b>	Uventede følelser og reaksjoner under normale omstendigheter  En tendens til å utvikle fysiske symptomer eller frykt i forbindelse med personlig og/eller skoleproblematikk  Generell tristhet eller depresjon.

Disse punktene kan hjelpe læreren til å vite hva hun eller han skal se etter, hvilke spørsmål som skal stilles og potensielt være til hjelp i samarbeid med foreldre og eventuelt andre involverte instanser som PP-tjenesten og BUP.

Samtidig har jeg lagt vekt på lærerens perspektiv i dette forskningsprosjektet, noe som utelater det stille barnets stemme. Det ville derfor være interessant ved en senere anledning, å knytte min forskning til det stille barnets opplevelse av inkludering i skolen og klasserommet.

På spørsmål om hva de mener er viktig for å inkludere barn med stille atferd på skolen og i klasserommet, nevner samtlige lærere *trygghet* og *anerkjennelse* som sentrale elementer for å tilnærme seg en inkluderende praksis som tilfredsstillende elevenes behov og ønske.

I oppgaven med å inkludere barn med stilleatferd i klasserommet, benyttes det flere ulike metoder for å gjøre skolehverdagen for disse barna tryggere. Tiltakene baserer seg i stor grad på å tilpasse undervisningen på en slik måte at det vil være enklere for det stille barnet å uttrykke seg. Informantene nevner læringspartnergrupper som et godt tiltak, hvor klassen er delt inn i mindre grupper. Dette mener de er en organisering av undervisningen som gjør det lettere for gruppen av stille barn å kommunisere. Lærerne nevner også tiltak de benytter som innbefatter bruk av digitale hjelpemidler som: Smartboard, PowerPoints og å svare på spørsmål via datamaskin.

Lærerne nevner en rekke utfordringer som knytter seg til den stille atferdsproblematikken. De forklarer at de opplever utfordringer knyttet til det å ha en tilfredsstillende relasjon med barna. Blant annet er de usikre på hvordan de skal tolke barnets signaler og hvor langt de skal strekke seg for å «dytte» dem i den retningen som er ønskelig. Usikkerheten knytter lærerne opp til en opplevelse av manglende kompetanse om barn med stille atferd, samtidig som de føler at tid og ressurser til å danne en god nok relasjon ikke strekker til. Det er også en gjentakende opplevelse fra lærerne at den stille atferden ikke nødvendigvis trenger å knyttes til en atferdsproblematikk. De mener at den stille atferden like gjerne kan være et personlighetstrekk og at barnet derfor må få være seg selv.

Motivasjon og mestring i form av å tilpasse opplæringen på en adekvat måte, nevnes også av informantene i denne intervjustudien. De mener at det vil være viktig å styrke barnets motivasjon for å sikre sosial og faglig progresjon. Det knytter seg likevel en usikkerhet til hvordan man skal motivere barna på en tilfredsstillende måte for å sikre faglig og sosial mestring. Det er likevel en unison opplevelse blant lærerne, om at det er viktig å gi disse barna gode mestringsopplevelser og at dette kan løses gjennom å gi de alternative arenaer å utfolde seg på.

I samtale med informantene i dette prosjektet nevnes det at samarbeidet med foreldre og foresatte kan og vil være avgjørende. Lærerne benytter dette samarbeidet både i arbeidet med å tilpasse opplæringen på en bedre måte og i arbeidet med å utveksle nyttige tips og erfaringer i tilknytning til arbeid med det stille barnet. Lærerne omtaler også utfordringer knyttet til samarbeid med foreldre som ikke tar initiativ på egen hånd. En av informantene nevner i min samtale med han at foreldre som tar mest initiativ også får mest hjelp. Det kan derfor virke som at det er fordelaktig med proaktive foreldre i tilknytning til atferdsproblematikker som denne.

Lærerne uttrykker bekymring knyttet til skolens tid og ressurser som ikke alltid strekker til i arbeidet med de stille barna. Det er ofte slik at de barna som har et mer krevende atferdsuttrykk for læreren som for eksempel utagerende atferd, får mest oppmerksomhet. Derfor faller de stille barna i mange tilfeller gjennom og får mindre oppmerksomhet.

Flere lærere opplever det tverrfaglige samarbeidet som dårlig. Dette omfatter samarbeidet med både Pedagogisk-psykologisk tjeneste og barne- og ungdoms-psykiatrien, flere føler at de ikke får den hjelpen som er nødvendig. Til tross for dette viser enkelte lærere også til at samarbeidet kan fungere godt og at graden av hjelp de får, varierer fra situasjon til situasjon og fra instans til instans.

Oppsummert viser de ovennevnte funnene til flere ulike innfallsvinkler blant lærerne som omfatter et ønske om å inkludere det stille barnet. Samtlige lærere nevner at god tid, nok ressurser og nok kompetanse er essensielt i arbeidet med å inkludere disse barna. Likevel er det ett fellestrekk som alle de ovennevnte funnene rommer; *tilpasset opplæring*. Lærerne viser til tilpassing av opplæringen både i arbeidet med å inkludere barna faglig og sosialt. En forutsetning for å tilpasse opplæringen på en god nok måte, er likevel tid og ressurser. Flere av lærerne uttrykker bekymring knyttet til deres manglende evne til å se alle barna i en hektisk skolehverdag. Gruppen av stille barn har lett for å falle igjennom når de i mange tilfeller ikke krever den samme oppmerksomheten som andre barn i klasserommet gjør. Det vil derfor være interessant å gjøre en lignende studie når krav om økt lærertetthet trer i kraft fra høsten 2018. Kanskje vil læreren da ha en større mulighet og mer tid til å se, anerkjenne og inkludere disse barna på en tilfredsstillende og adekvat måte. Likevel skal skolen ha rom for ulikhet og mangfold blant sine elever, slik også en av informantene i denne studien uttaler:

*«Jeg tror ikke nødvendigvis det bør være et mål i seg selv at alle skal stå på scenen og være skuespillere. Noen trenger å være i kulissene også, og det er helt greit».*

Det er imidlertid viktig å understreke at det er lærerens perspektiv jeg har valgt å forske på i dette prosjektet. Det kunne således være interessant ved en senere anledning, å knytte problemstillingen nærmere elevperspektivet og de stille barna. Det kan derfor vært aktuelt å gjøre et observasjonsstudium i ett eller flere klasserom. Mye av teorien som danner grunnlaget for denne oppgaven, kan sies å være direkte overførbare til situasjoner som også omfatter elever og elevperspektivet. På denne måten hadde man fått muligheten til å gjøre sammenlikninger på tvers av de ulike prosjektene, for eksempel: lærerperspektivet i kontrast til elevperspektivet.

## LITTERATURLISTE

- Ainscow, M. (1999). *Understanding the Development of Inclusive Schools*. London: Falmer press
- Ainscow, M., Miles, S. (2008). Making Education for All inclusive: where next? *Inclusive Education*, 38(1), 15-34. doi: 10.1007/s11125-008-9055-0
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: Freeman.
- Bjørnsrud, H. & Nilsen, S. (2008). Tilpasset opplæring under kunnskapsløftet – Intensjoner og skoleutvikling. I H. Bjørnsrud, & S. Nilsen (Red.), *Tilpasset opplæring: intensjoner og skoleutvikling* (s. 9-24). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Bong, M., & Skaalvik, E. (2003). *Academic Self-Concept and Self-Efficacy: How Different Are They Really?* 15(1), 1-40. doi: 1040-726X/03/0300-0001/0
- Buli-Holmberg, S. (2008). Lærerrollen og tilpasset opplæring. I H. Bjørnsrud, & S. Nilsen (Red.), *Tilpasset opplæring: Intensjoner og skoleutvikling*. (168-198). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Chen X., Hastings, P. D., Rubin, K. H., Chen, H., Cen, G., & Stewart, S. L. (1998). Child Rearing Attitudes and Behavior Inhibition in Chinese and Canadian Toddlers: A Cross Cultural Study. *Developmental Psychology*, 34(4), 677-686. doi: 10.1037/0012-1649.34.4.677
- Coplan, R. J., Hughes, K., Bosacki, S., & Rose-Krasnor, L. (2011). Is silence golden? Elementary school teachers' strategies and beliefs regarding hypothetical shy/quiet and exuberant/talkative children. *Journal of Educational Psychology*, 103(4), 939-951. doi: 10.1037/a0024551

- Coplan, R. J., Prakash, K., O'Neil, K. & Armer, M. (2004). Do You "Want" to Play? Distinguishing Between Conflicted Shyness and Social Disinterest in Early Childhood. *Developmental Psychology*, 40(2), 244-258.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming* (2.utg.). Oslo: Universitetsforlaget
- Deci, E.L. & Ryan, R. (2002). Overview of Self-Determination Theory: An Organismic Dialectical Perspective. I E.L. Deci & R.M. Ryan (Red.) (2002). *Handbook of Self-Determination Research*. (s. 3 – s. 37.) The University of Rochester Press.
- Drugli, M.-B. & Onsjøen, R. (2010). *Vanskelige foreldresamtaler – gode dialoger*. Trondheim: Cappelen Akademisk forlag.
- Drugli, M.-B. (2013). *Atferdsvansker hos barn: Evidensbasert kunnskap og praksis*. Bergen: Cappelen Damm Akademisk.
- Drugli, M.-B & Nordahl, T. (2016). Forskningsartikkel: Samarbeidet mellom hjem og skole: En oppsummering av aktuell kunnskap om hva som skaper et godt samarbeid mellom hjem og skole. *Utdanningsdirektoratet*. Hentet fra <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/samarbeid/hjem-skole-samarbeid/samarbeidet-mellom-hjem-og-skole/>
- Epstein, J.L. (1995). School/family/community partnerships: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, 76, 701–712. doi: 10.1177/003172171009200326
- Engh, K.-R. & Høihilder, E.K. (2008). Elevvurdering og tilpasset opplæring. I H. Bjørnsrud. & S. Nilsen (Red.), *Tilpasset opplæring: Intensjoner og skoleutvikling*. (58-79). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Federici, R. & Skaalvik, E. (2014). Students' Perceptions of Emotional and Instrumental Teacher Support: Relations with Motivational and Emotional Responses. *International Education Studies*, 7 (1.), 21-36. doi: 10.5539/ies.v7n1p21

Google Classroom. (u.å.). *Om Google Classroom*.

[https://support.google.com/edu/classroom/answer/6020279?hl=no&ref\\_topic=717544](https://support.google.com/edu/classroom/answer/6020279?hl=no&ref_topic=717544)

4

Hansen, K. (2017, 9. januar). Jenta som blir stum. *NRK*. Hentet fra

<https://www.nrk.no/viten/xl/jenta-som-blir-stum-1.13273415>

Helsedirektoratet. (2017). *Psykisk helsevern for barn og unge*. Hentet fra

<https://helsedirektoratet.no/folkehelse/psykisk-helse-og-rus/psykisk-helsevern/psykisk-helsevern-for-barn-og-unge>

Katz, I., Kaplan, A., & Gueta, G. (2010). Students' Needs, Teachers' Support, and Motivation for Doing Homework: A Cross Sectional Study. *Journal of Experimental Education*, 78(2), 246–267. doi: 10.1080/00220970903292868

Kavale, K. A., Forness, S. R., Mostert, M. (2005). Defining emotional or behavioral disorders: A quest for affirmation. I Garner, P., Yuen, F., Clough, P., Pardeck, T. (Red.), *Handbook of emotional and behavioral difficulties in education*. (38–49). London: SAGE.

Kemper, T. D. (1985). The Managed Heart: Commercialization of Human Feeling. Arlie Russell Hochschild. *American Journal of Sociology*, 90(6), 1368-1371. doi: 10.1086/228229

KS (Kommunesektorens interesse- og arbeidsgiverorganisasjon) & Utdanningsforbundet (2014). *Rapporterings- og dokumentasjonskrav i skolesektoren - koster mer enn det smaker?* Hentet fra [https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/rapporter/rapport\\_endelig.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/rapporter/rapport_endelig.pdf)

Kunnskapsdepartement. (2008) *Kvalitet i skolen*. (St. Meld. nr. 31. 2007-2008). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-31-2007-2008/id516853/>

- Kunnskapsdepartementet (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/ny-generell-del-av-lareplanen/>
- Kvale, E. & Brinkmann, S. (2017). *Det kvalitative forskningsintervju* (3.utg.). Oslo: Gyldendal Forlag
- Kvarme, L. (2017, 23. juni). Han du ikke hører. Hun du ikke ser. De som ikke er til bry. De er de stille barna, og vi svikter dem. *Aftenposten*. Hentet fra <https://www.aftenposten.no/meninger/kronikk/i/AALnq/Han-du-ikke-horer-Hun-du-ikke-ser-De-som-ikke-er-til-bry-De-er-de-stille-barna-og-vi-svikter-dem--Lisbeth-G-Kvarme>
- Lebra, T. S. (1987). The cultural significance of silence in Japanese communication. *Multilingua: Journal of Cross-Cultural and Interlanguage Communication*, 6(4), 343–358. doi: 10.1515/mult.1987.6.4.343
- Lillejord, S. (2008). Skoleledelse, inkluderende praksis og tilpasset opplæring. I H. Bjørnsrud. & S. Nilsen (Red.), *Tilpasset opplæring: Intensjoner og skoleutvikling*. (199-218). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lillejord, S., Børte, K., Ruud, E., & Morgan, K. (2017). *Stress i skolen – en systematisk kunnskapsoversikt* (Kunnskapsdepartementet). Hentet fra <https://www.forskningsradet.no/servlet/Satellite?cid=1254031149591&pagename=Ve dleggPointer&target= blank>
- Lund, I., Ertesvåg, S., & Roland, E. (2010). Listening to Shy Voices: Shy Adolescents' Experiences with Being Bullied at School. *Journal of Child & Adolescent Trauma*, 3(3), 205-223. doi: 10.1080/19361521.2010.500984
- Lund, I. (2012). *Det stille atferdsproblemet: Innagerende atferd i barnehage og skole*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Mead, G.-H. (1934). *Mind, Self, & Society*. Chicago: The University of Chicago Press.



- Moen, T. (2011). Klasseledelse. I M. B. Postholm, E. Munthe, P. Haug & R. J. Krumsvik (Red.), *Elevmangfold i skolen: 1-7*. (147-160). Kristiansand: Høgskoleforlaget.
- Moen, T. (2016). Lærer-elev-relasjoner. I T. Moen (Red.), *Positive lærer-elev-relasjoner: En fortelling fra klasserommet*. (11-18). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier: Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. & Overland, T. (2015). *Tilpasset opplæring og individuelle opplæringsplaner: Tilfredsstillende læringsutbytte for alle elever*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Ogden, T. (2015). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Omdal, H. (2016). *Når barnet unngår å snakke: Selektiv mutisme i barnehage og skole*. Oslo: Universitetsforlaget
- Opplæringslova (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa av 17. juli november 1998 nr 61*. Hentet fra <http://www.lovdatab.no/all/nl-19980717-061.html>
- Paulsen, E. & Bru, E. (2016). De stille elevene. I E. Bru., E. C. Idsøe, K. Øverland (Red.), *Psykisk helse i skolen*. (28-44). Oslo: Universitetsforlaget
- Piaget, J. (2012). *Piaget: Language and Thought of the Child*. London: Routledge.
- Pianta, R. C. (1999). Enhancing relationship between children and teachers. Washington D.C.: American Psychological Association.
- Rubin, K. H., Burgess, K. B., Kennedy, A. E., & Stewart, S. L. (2003). Social withdrawal in childhood. *Scandinavian Journal of Public Health*, 36(2), 205-210. doi: 10.1177/1403494807085065

- Sandve, G.-E. (2015, 24. desember). Står opp for de stille barna. *Dagsavisen*. Hentet fra <https://www.dagsavisen.no/kultur/boker/star-opp-for-de-stille-barna-1.668006>
- Skaalvik, E. & Skaalvik, S. (2012). *Skolen som arbeidsplass: Trivsel, mestring og utfordringer*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E. & Skaalvik, S. (2015). *Motivasjon for læring: Teori og praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skogdal, S. (2014). Inkludering er deltakelse for alle. I L. Lundh, H. Hjelmbrække & S. Skogdal (Red.), *Inkluderende praksis: Gode erfaringer fra barnehage, skole og fritid* (s. 41-52). Oslo: Universitetsforlaget.
- Svartdal, F. (2017). Nonverbal kommunikasjon. *Store norske leksikon*. Hentet fra [https://snl.no/nonverbal\\_kommunikasjon](https://snl.no/nonverbal_kommunikasjon)
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Tjora, A. H. 2017. *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*, Oslo, Gyldendal Akademisk.
- Utdanningsdirektoratet. (2006). Kunnskapsløftet. Hentet fra [https://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Hele/Grunnleggende\\_ferdigheter](https://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Hele/Grunnleggende_ferdigheter)
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Hva gjør PP-tjenesten?* Hentet fra <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/samarbeid/pp-tjenesten/hva-gjor-pp-tjenesten/>
- Utdannings- og forskningsdepartementet. (2004). *Kultur for læring*. (St. Meld. 30. 2003-2004.). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004-/id404433/>

# VEDLEGG 1: Intervjuguide



## Intervjuguide:

Presentasjon: Hei jeg heter Kim og jeg studerer master i spesialpedagogikk ved NTNU i Trondheim. Jeg skriver for tiden en oppgave og du har sagt ja til å hjelpe meg, noe jeg er utrolig glad for. Jeg bruker båndopptaker, opptaket vil bli slettet i ettertid og du har underveis i hele prosessen lov til å trekke deg fra forskningsprosjektet.

### Bakgrunn:

1. Kan du fortelle litt om hvilken yrkesbakgrunn og utdanning du har?
2. Hva gjorde at du valgte å jobbe som lærer?
3. Hva gjorde at du valgte å jobbe i skolen og ikke ved en barnehage?

### Skolen:

4. Hva mener du er viktig i arbeidet med barn i skolen?

**Oppfølgingsspørsmål:** Hvorfor mener du dette er viktig?

5. Hvilket fokus har skolen på barns medvirkning?

**Oppfølgingsspørsmål:** Hvorfor mener du dette er viktig?

**Oppfølgingsspørsmål:** Kan du si noe mer om dette?

**Stille atferd:**

6. Utagerende atferd kan være enklere å oppdage fordi den er mer «merkbar», men hvilket fokus har skolen på stille atferd hos barn?

7. Hvilke tiltak benyttes overfor barn med stille atferd?

**Oppfølgingsspørsmål:** Kan du fortelle litt mer om de(t) tiltaket/ene?

**Oppfølgingsspørsmål:** Har du et eksempel eller husker du spesielt godt et stille barn du har hatt ved skolen?

**Oppfølgingsspørsmål:** Hvordan var det?

**Oppfølgingsspørsmål:** Hva gjorde der i det aktuelle tilfellet?

8. Hvordan føles barn med stille atferd opp i friminutt situasjoner?

**Oppfølgingsspørsmål:** Vennskapsrelasjoner er viktig for barn i skolen, hvordan ivaretar dere dette hos barn med stille atferd?

**Inkludering:**

9. Det har vært fokus på inkludering i tidligere stortingsmeldinger, hvordan arbeider skolen opp mot dette idealet?

**Oppfølgingsspørsmål:** Kan du si litt mer om nettopp dette?

10. Hva tenker du kan være problematisk med tanke på inkludering av barn med stille atferd?

**Oppfølgingsspørsmål:** Hvorfor mener du dette kan være problematisk?

**Tverrfaglig samarbeid:**

11. Hvilke instanser samarbeider skolen med?

**Oppfølgingsspørsmål:** Hvordan oppfatter du samarbeidet med pedagogisk psykologisk tjeneste?

**Oppfølgingsspørsmål:** Hvordan oppfatter du samarbeidet med andre instanser? (BUP, spesialpedagoger, helsesøster osv.)?

**Foreldresamarbeid:**

12. Tilsvarende, hva tenker du generelt om foreldresamarbeid? Hva kan være viktig med tanke på den vanskeproblematikken som tidligere er nevnt?

13. Hva forbinder du med «Tidlig innsats»?

14. Avslutningsvis – Er det noe mer du ønsker å tilføye?

## VEDLEGG 2: Samtykkeerklæring



### Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt skriftlig informasjon knyttet til prosjekt om inkludering av barn med stille atferd i grunnskolen og samtykker til å delta i intervju med Kim Holm i forbindelse med hans prosjekt. Dette involverer anonymitet ved gjennomføring av intervju og jeg kan underveis i dette prosjektet velge å trekke meg om jeg selv måtte ønske det.

*Sted og dato:*

Signatur lærer: \_\_\_\_\_ Telefon.: \_\_\_\_\_

## VEDLEGG 3: Informasjonsbrev



**Mitt navn er Kim Holm.**

Jeg er masterstudent i spesialpedagogikk ved NTNU i Trondheim, og holder for tiden på med en masteroppgave som omhandler barn med stille atferd og inkludering. Jeg ønsker i den forbindelse å intervjuere lærere og spesialpedagoger.

Masteroppgavens tittel er: **Stille atferd og inkludering: En studie av tiltak for barn med stille atferd i grunnskolen.**

Formålet med prosjektet er å få mer kunnskap om hvilke tiltak som benyttes overfor barn med stille atferd i skolen, samt hvilket arbeid som gjøres med å inkludere og tilrettelegge for denne gruppen barn. Dette er spørsmål det er viktig å stille seg, fordi det mangler forskning på området. Forskningslitteraturen har hatt et større fokus på utagerende atferd enn innagerende atferd. Det er derfor viktig å fokusere på denne typen atferd for å øke kompetansen i norsk skole, samtidig som man også gir disse barna en stemme. Ved å øke kunnskapen om hvordan inkludering virker inn på ulike tiltak i skolen, vil man bedre kunne finne gode tiltak som fungerer, både for elever og lærere.

Intervjuet vil bli tatt opp på båndopptaker dersom informanten godkjenner dette. All informasjon som kommer frem under intervjuet vil bli anonymisert i oppgaven. Lydopptaket vil innen prosjektslutt 20. juni 2018 bli slettet. Ingen enkeltpersoner vil kunne bli gjenkjent i den ferdige masteroppgaven.

### **Forespørsel om deltakelse**

Det er frivillig å delta på dette intervjuet, og dersom du takker ja kan du når som helst trekke deg fra intervjuet, og helt frem til prosjektets slutt trekke deg fra undersøkelsen. Prosjektet er innmeldt til Personvernombudet for forskning, NSD.

Dersom du i ettertid har noen spørsmål i forbindelse med masteroppgaven, kan du kontakte meg på e-post: [redacted] eller telefon: [redacted].

Min veileder for denne masteroppgaven, Anne-Lise Sæteren, kan kontaktes på e-post: [redacted] dersom det skulle være ønskelig.

**Med vennlig hilsen**

**Kim Holm.**

# VEDLEGG 4: Tilbakemelding fra NSD



Anne- Lise Sæteren

7491 TRONDHEIM

Vår dato: 13.12.2017

Vår ref: 57444 / 3 / STM

Deres dato:

Deres ref:

## Forenklet vurdering fra NSD Personvernombudet for forskning

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 27.11.2017.

Meldingen gjelder prosjektet:

57444	<i>Stille atferd og inkludering: En studie av tiltak for barn med stille atferd i grunnskolen.</i>
Behandlingsansvarlig	NTNU, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Anne- Lise Sæteren
Student	Kim Holm

### Vurdering

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

### Vilkår for vår vurdering

Vår anbefaling forutsetter at du gjennomfører prosjektet i tråd med:

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

### Veiledning

#### Krav til informert samtykke

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

Informasjon må minst omfatte:

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

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



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

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

#### **Forskningsetiske retningslinjer**

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

#### **Meld fra hvis du gjør vesentlige endringer i prosjektet**

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

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

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

#### **Vi tar kontakt om status for behandling av personopplysninger ved prosjektslutt**

Ved prosjektslutt 20.06.2018 vil vi ta kontakt for å avklare status for behandlingen av personopplysninger.

### **Gjelder dette ditt prosjekt?**

#### **Dersom du skal bruke databehandler**

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

#### **Hvis utvalget har taushetsplikt**

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

#### **Dersom du forsker på egen arbeidsplass**

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

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

Vennlig hilsen

Marianne Høgetveit Myhren

