



# MASTEROPPGAVE

Hvordan oppfattes den stille eleven i skolen?

- En kvalitativ studie av to lærere og en forsker

How is the quiet pupil perceived at school?

- A qualitative study of two teachers and one researcher

**Sunniva Matilde Øvrebotten Gjesdal**

Master i undervisningsvitenskap/fordypning i pedagogikk

Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag

Veileder: Bente Hvidsten

Dato: 01.06.2021

## Forord

Jeg begynte på lærerstudiet i 2016. Den gangen var jeg fast bestemt på at jeg aldri i livet skulle skrive en masteroppgave. Etter hvert som årene gikk ble jeg mer glad i å skrive akademiske tekster, og jeg synes det var utrolig kjekt å undersøke forskjellige problemstillinger innenfor et tema eller fag. Dette medførte at jeg nå leverer inn en masteroppgave.

Det er litt vemodig å skrive forordene til denne oppgaven. Både fordi en epoke er over og arbeidslivet venter, men også fordi jeg endelig kan levere oppgaven inn. Det har vært en utfordrende, men samtidig en veldig givende prosess. Koronapandemien har satt sitt preg med tidvis stengte biblioteker og veiledning over zoom. Til tross for dette kom jeg i mål!

Det skjedde ikke uten hjelp, og jeg ønsker å takke flere som har hatt en stor betydning. Først og fremst vil jeg takke de tre informantene som ønsket å delta i dette prosjektet. Uten dere hadde denne oppgaven ikke funnet sted. Tusen takk for at jeg fikk intervjuere dere i en travel og spesiell tid! Deres innspill var gull verdt og inspirerende. Videre vil jeg takke min veileder Bente Hvidsten for utfordringer, konstruktive tilbakemeldinger og støttende ord. Uten deg hadde veien vært ekstra lang. Tusen takk til min kjære far for støttende ord og for gode tilbakemeldinger på tekst. Jeg vil også takke min gode venninne for at hun leste deler av oppgaven, og for at hun ga gode tilbakemeldinger. Videre vil jeg takke min mor for støttende ord og interessante innspill. Til slutt, men ikke minst: Tusen takk til min kjære samboer for all støtte og gode ord gjennom hele prosessen!

Bergen, våren 2021

Sunniva Gjesdal

## Sammendrag

Denne masteroppgaven undersøker hvordan de stille elevene blir oppfattet på skolen. Studiet består av intervjuer med et utvalg bestående av tre informanter, hvor to perspektiver er sentrale. På den ene siden finner man lærer-perspektivet, som omfatter to lærere sine innsikter i stille elever basert på egen erfaring som praktiserende lærere. På den andre siden finner man forsker-perspektivet, som belyser aktuell forskning om temaet. Problemstillingen «*Hvordan oppfattes de stille elevene av praksis- og forskerfeltet?*» ivaretar begge perspektivene. Sentrale temaer i oppgaven er hvordan de stille elevene oppfattes faglig, sosialt og atferdsmessig, lærer-elev relasjonen og elev-elev relasjonen i møte med elevene, samt ulike tiltak lærere kan bruke for å skape trygghet og vise at man anerkjenner de stille elevene. Oppgavens datagrunnlag er samlet inn gjennom kvalitative forskningsintervjuer. Intervjuene var semistrukturerte, og hadde en tidsramme på 45-60 minutter. Tre informanter ble intervjuet, hvor to var lærere og en var forsker. I oppgaven presenteres lærerne som praktikerne, og forsker som forsker. Studiets vitenskapelige ståsted er fenomenologi, som er opptatt av å forstå hvordan enkeltindivider opplever et fenomen. Det er sentralt i denne oppgaven.

Ett resultat fra studiet viser at de tre informanter oppfattet den stille eleven som usynlig ved første møte. Det var på bakgrunn av at elever med utagerende atferd tok informantenes oppmerksomhet i klasserommet. Videre viser resultatet at informantene er mer oppmerksom på de stille elevene nå. Praktikerne beskriver elevene ut fra det som kan tolkes som et faglig perspektiv. Dette fordi praktikerne i størst grad beskriver hvordan elevene oppfører seg i undervisning. Forsker vektlegger ikke elevenes oppførsel, men peker i større grad på ulike faktorer som kan ha en betydning for hvordan elevene fremstår. Dette i form av at de kan være utrygge eller ukomfortable i skolens setting.

Ett annet resultat viste en forskjell mellom praksis- og forskerfeltet. Det var hvorvidt den stille atferden kan ses på som et atferdsproblem. Praktikerne fremsto som usikker, mens forsker oppfattet det i større grad som et atferdsproblem. Det siste resultatet viser at informantene var opptatt av at de stille elevene trenger trygghet i skolehverdagen. Det kunne blant annet skapes ved å etablere gode relasjoner i klasserommet, skape et godt læringsmiljø og ved å møte elevene ut fra deres behov og forutsetninger. Et viktig begrep i denne sammenhengen var anerkjennelse.

## Summary

This master thesis focuses on how the quiet pupil is perceived at school. The study consists of interviews with three informants that focuses on two central perspectives. On the one hand there is the teacher's perspective, based on the insight into quiet pupils gained from their experiences as practicing teachers. On the other hand there is the researcher's perspective, shedding light on current relevant research concerning this topic. The research question of this thesis is «*How are the quiet pupils perceived by the fields of practice and research?*» and it addresses both perspectives. Central themes in the thesis are how the quiet pupils are perceived academically, socially and behaviorally, the relationship between teacher and pupil, the relationship between pupils, as well as various measures teachers can use to create security and show that the quiet pupils are recognized at school. The study is based on qualitative, semi-structured interviews that each had a timeframe of 45-60 minutes. Two out of the three informants interviewed were teachers and the third was a researcher. In the thesis, the teachers are presented as practitioners, and the researcher as a researcher. The scientific framework of this thesis is phenomenology, which concerns how individuals experience a phenomenon, which is central to this study.

One finding showed that the informants perceived the quiet pupils as invisible after having first encountered them in the classroom. This was due to pupils with unrestrained behavior taking the attention away from the quiet pupils. However, the findings also show that the informants now have more focus on the quiet pupils now. The practitioners' descriptions are based on how the quiet pupils act in the classroom and thereby reflect the pupils' behavior in the classroom. The researcher does not focus on the pupils' behavior, but is more concerned with various factors that may have an impact in how the pupils appear in the classroom. For example, that the pupils can be uncomfortable or insecure in the school setting.

Another finding showed a difference between the practitioners and the researcher. That was according to whether the quiet behavior can be seen as a behavioral problem. The practitioners seemed less certain with regards whether this is the case, while the researcher perceived this as a behavioral problem to a larger extent. This latest finding shows that the informants experienced that the quiet pupils need to feel safe in their everyday school environment. This could be achieved by establishing positive relationships in the classroom, creating a good learning environment and by meeting the pupils' needs. Recognition was an important concept in this context.

## Innholdsfortegnelse

<b>1.0 Innledning: tema og bakgrunn.....</b>	<b>1</b>
<b>1.1 Problemstilling og forskningsspørsmål .....</b>	<b>2</b>
<b>1.2 Avgrensing og begrepsavklaring.....</b>	<b>3</b>
<b>1.3 Oppgavens oppbygning.....</b>	<b>4</b>
<b>2.0 Litteraturgjennomgang.....</b>	<b>5</b>
<b>2.1 Det stille atferdsuttrykket.....</b>	<b>5</b>
<b>2.2 Atferdsproblem.....</b>	<b>6</b>
<b>2.3 Ulike elementer i skolen .....</b>	<b>7</b>
2.3.1 Muntlig aktivitet .....	7
2.3.2 Miljøet .....	8
2.3.3 Anerkjennelse .....	8
2.3.4 Relasjonsarbeid .....	9
<b>2.4 Tidligere forskning .....</b>	<b>10</b>
2.4.1 Faglig perspektiv .....	11
2.4.2 Relasjonelt perspektiv .....	12
<b>3.0 Metode .....</b>	<b>14</b>
<b>3.1 Metodevalg .....</b>	<b>14</b>
3.1.1 Det kvalitative forskningsintervjuet .....	14
3.1.2 Forskerrollen i en kvalitativ forskningsprosess.....	16
<b>3.2 Datainnsamling .....</b>	<b>18</b>
3.2.1 Rekruttering av informanter .....	18
3.2.2 Presentasjon av studiets utvalg.....	19
3.2.3 Utforming av intervjuguide .....	20
3.2.4 Gjennomføring av intervju .....	21
<b>3.3 Etter datainnsamling.....</b>	<b>22</b>
3.3.1 Transkripsjon av datamaterialet .....	22
3.3.2 Analyse av datamaterialet .....	23
<b>3.4 Vitenskapelig tilnærming.....</b>	<b>25</b>
<b>4.0 Studiens analyser og funn .....</b>	<b>27</b>
<b>4.1 Det første møtet .....</b>	<b>27</b>
4.1.1 Usynlig .....	27

4.1.2 Vendepunkt .....	28
<b>4.2 Den stille eleven .....</b>	<b>30</b>
4.2.1 Elevenes personlighet.....	30
4.2.2 Et faglig perspektiv .....	31
4.2.3 Et relasjonelt perspektiv .....	33
4.2.4 Et atferdsmessig perspektiv .....	34
4.2.5 Hva kan atferden medføre? .....	36
<b>4.3 Trygghet .....</b>	<b>36</b>
4.3.1 Relasjonen mellom lærer og elev .....	36
4.3.2 Relasjonen mellom elever .....	38
4.3.3 Klassemiljøet .....	40
4.3.4 Lærerarbeid .....	41
<b>5.0 Diskusjon.....</b>	<b>43</b>
<b>5.1 De stille elevene .....</b>	<b>43</b>
5.1.1 Informantenes begrepsforståelse .....	43
5.1.2 Hva kan atferden medføre? .....	45
<b>5.2 Det faglige aspektet ved atferdsuttrykket .....</b>	<b>46</b>
<b>5.3 Det relasjonelle aspektet ved atferdsuttrykket .....</b>	<b>48</b>
5.3.1 Lærer-elev relasjonen i møte med den stille eleven .....	48
5.3.2 Elev-elev relasjonen i møte med den stille eleven .....	50
<b>5.4 Er stille atferd et atferdsproblem?.....</b>	<b>51</b>
<b>5.5 Miljøet rundt de stille elevene – en betydning? .....</b>	<b>54</b>
<b>5.6 Tiltak rettet mot de stille elevene .....</b>	<b>55</b>
5.6.1 Å forberede.....	56
5.6.2 Å utfordre .....	56
5.6.3 Å gi gradvise mål .....	58
<b>6.0 Avslutning .....</b>	<b>60</b>
<b>6.1 Videre forskning .....</b>	<b>62</b>
<b>7.0 Litteraturliste.....</b>	<b>64</b>
<b>8.0 Vedlegg .....</b>	<b>70</b>
Vedlegg 1 – Intervjuguide.....	70
Vedlegg 2 – Informasjonsskriv til informanter .....	73
Vedlegg 3 – Vurdering fra NSD .....	77

## Tabelloversikt

Tabell 1. Oversikt over kategorier fra analyseprosessen, Bergen, 30. mars 2021. ....	24
Tabell 2. Oversikt over informantenes begrepsbruk, Bergen 06. april 2021. ....	31

## 1.0 Innledning: tema og bakgrunn

Ifølge Susan Cain (2013) verdsetter samfunnet en bestemt personlighet. Den ses ofte på som et ettertraktet personlighetstrekk, og personer med denne personligheten oppfattes ofte gjerne som mer synlig enn andre. Cain (2013) kaller dette for det «ekstroverte idealet», og hun skriver for eksempel at «Vi liker å tro at vi verdsetter individualitet, men altfor ofte beundrer vi en *type* individ – den typen som trives med å «kaste seg uti det»» (s. 16). Det motsatte av ekstrovert blir ofte betegnet som introvert, noe som kan bety at mennesker med dette personlighetstrekket er mindre synlige. Denne inndelingen og tydeliggjøringen av to ulike personlighetstrekk kan tenkes å ha en innvirkning på hvordan man skiller mennesker fra hverandre basert på hva samfunnet tolker som normal og unormal grad av sosial deltakelse. Det kan også skape en forståelse av at hvis man ikke er ekstrovert, er man annerledes og muligens mindre attraktiv. I skolen møter man også elever med ulike personligheter. Noen kan være ekstroverte, mens andre kan være introverte. Elever med en introvert personlighet blir ofte betegnet som «de stille elevene», eller ved at man beskriver atferden deres som stille, innagerende eller tilbaketrukket (Lund, 2012, s. 14; Sæteren, 2019, s. 18). I denne masteroppgaven rettes søkelyset mot de stille elevene, og formålet er å undersøke hvordan to lærere og en forsker oppfatter elevene på skolen.

I semesteroppgaven som ble levert høsten 2020, skrev jeg blant annet at det finnes ulike former for stille atferd, men at litteraturen samtidig peker på at atferdsuttrykket ofte har likheter rundt hvordan elevene fremtrer i og utenfor skolen (Gjesdal, 2020, s. 3). Det var for eksempel at elevene har en stille og tilbaketrukket fremtoning, de deltar ofte mindre i aktiviteter som krever muntlig deltakelse og er ofte utrygge i sosiale situasjoner (Sæteren, Moen & Rismark, 2017, s. 60). Videre skrev jeg blant annet om hvilke behov elevene kan ha i skolen (Gjesdal, 2020, s. 4). Det handlet for eksempel om at elever med et stille atferdsuttrykk ofte har et behov for å arbeide individuelt, samt at de ofte trenger mer tid til å reflektere over og bearbeide fagstoff enn deres medelever (Paulsen & Bru, 2016, s. 35). Situasjoner som krever et raskt svar, kan medføre at de stille elevene forsvinner eller trekker seg unna fordi deres redsel for å svare feil foran andre er fremtredende (Paulsen & Bru, 2016, s. 37). Videre kan de stille elevene også ha sosiale utfordringer. Det handler i stor grad om at elevene har vanskeligheter med å etablere trygge og stabile relasjoner med andre, noe som kan medføre at eleven blir ensom, isolert eller har få eller ingen venner (Sæteren, 2019, s. 28). Dette kan være en faktor som bidrar til at eleven trekker seg unna på skolen.



Ifølge Johannessen, Tufte og Christoffersen (2016) har enhver forsker et forhold til temaet som undersøkes, og har ofte en slags oppfatning om hva studiets resultater vil vise. Videre kan forskerens forforståelse ha en betydning for hvordan et prosjekt gjennomføres, og for hvordan datamaterialet analyseres (s. 35). Det er ikke å legge skjul på at jeg valgte tema basert på egen forforståelse. Først og fremst handler det om at jeg var en stille elev på skolen, noe som betyr at jeg har en viss oppfatning om hvordan skolehverdagen kan oppleves for disse elevene. Videre har det medført at jeg sitter igjen med en opplevelse av at de stille elevene lett kan bli usynlige i skolen, og at lærere må være bevisst på hvem eleven er og hvordan man kan tilrettelegge for denne elevgruppen. Det finnes ifølge Sæteren (2019, s. 32) lite forskning på de stille elevene i skolen i dag, men i arbeidet med tematikken, ser jeg at det i dag rettes større fokus mot elevene. Forskningsrådet har nylig tildelt en bestemt sum for videre forskning på temaet. Dette kommer til uttrykk gjennom prosjektet «*Speaking up for the quiet ones: Voicing the perspectives of shy students in middle schools*» som varer fra 2021 til 2025 (Vartun, 2020). Denne masteroppgaven kan ses på som et bidrag i tillegg til annen forskning i å rette fokuset mot de stille elevene på skolen. I det neste kapittelet presenteres oppgavens problemstilling og fire forskningsspørsmål.

### 1.1 Problemstilling og forskningsspørsmål

Denne masteroppgaven har to ulike perspektiver. På den ene siden får man et innblikk i to lærere sine oppfatninger om de stille elevene sett fra deres praksis som lærere. Mens man på den andre siden får et innblikk i hva forskning forteller gjennom en forsker. For å ivareta de ulike perspektivene, inkluderer problemstillingen begge to:

*Hvordan oppfattes de stille elevene av praksis- og forskerfeltet?*

Under arbeidet med dette prosjektet, startet en refleksjon rundt hvorfor begrepet «stille» blir brukt i oppgaven. Som nevnt innledningsvis kan det tenkes at samfunnets bruk av begrepene introvert og ekstrovert har bidratt til at det skapes et tydelig skille mellom menneskers personligheter, og at man derfor sier at noen er mer stille enn andre fordi de opptrer forskjellig enn ekstroverte personer (Cain, 2013). Denne refleksjonen rundt begrepsbruk medførte at jeg skrev ned fire forskningsspørsmål som kan være interessante å undersøke videre. De bidro også i arbeidet med å lage intervjuguiden som ble brukt under datainnsamling (se kapittel 3.2.3). Forskningsspørsmålene er som følger:

*Hva betyr det egentlig at noen er stille?*

*I hvilke sammenhenger betegnes noen som mer stille enn andre?*

*Hvilke begreper brukes når man beskriver de stille elevene?*

*Hvilke holdninger vises i henhold til de stille elevene?*

## 1.2 Avgrensing og begrepsavklaring

I dette kapittelet beskrives det hvordan oppgaven er avgrenset, og relevante begreper blir definert. En sentral del av oppgavens problemstilling er begrepet «oppfatte». Med det menes det hvordan informantene forstår, begriper og tolker fenomenet «de stille elevene» (Universitetet i Bergen & Språkrådet, u.å.-a). Det innebærer i denne oppgaven hvordan de stille elevene oppfattes på skolen. Videre er begrepet «trygg» relevant. Dette fordi studiens analyser antyder at informantene er opptatt av at de stille elevene trenger trygghet på skolen, slik at deres muntlige deltakelse kan økes. Begrepet kan ha flere betydninger. Ifølge Universitetet i Bergen og Språkrådet (u.å.-b) kan det handle om at man er trygg i relasjoner, og at man stoler på andre mennesker. Det kan også handle om at man føler en viss trygghet i det miljøet man er i, eller at man er trygg på seg selv (Universitetet i Bergen & Språkrådet, u.å.-b). I dette studiet er alle formene for trygghet relevant.

Videre består studiets utvalg av tre informanter, og som problemstillingen tilser inkluderer dette informanter fra både praksis- og forskerfeltet. Praksisfeltet består av to lærere som har erfaring med de stille elevene fra skolen, mens forskerfeltet består av en forsker som har gjennomført forskning innenfor temaet «de stille elevene». Lærerne som deltar har erfaringer med de stille elevene på mellomtrinnet. Bakgrunnen for at studiet spesifikt undersøker lærere som arbeider på dette alderstrinnet, er blant annet på grunn av at de stille elevene ofte oppdages på skolen når de blir eldre (Sæteren, 2016, s. 45). Det er ofte på grunn av at lærere i større grad legger merke til dem fordi de muligens skiller seg ut fra fellesskapet. Elevene har ofte kun en venn på skolen, og de ekskluderes ofte fra større grupper (Rubin, Wojslawowicz, Rose-Krasnor, Booth-LaForce & Burgess, 2006, s. 146). Studiets utvalg presenteres nærmere i kapittel 3.2.2. Videre er det ønskelig å få frem at denne oppgaven i hovedsak bruker betegnelsen den stille eleven, men for å få en variasjon i tekst benyttes også begrepene «de stille elevene» i flertall, «stille elev(er)», «det stille atferdsuttrykket» eller «stille atferd». Til tross for ulike skrivemåter, har begrepene likt innhold slik som forklart innledningsvis i denne oppgaven. I tillegg er tilpasset

opplæring et viktig element med tanke på oppgavens innhold. Det handler om at samtlige elever har rett på en opplæring som er tilpasset etter deres behov og forutsetninger, slik at elevene får en læringsfremmende opplæring (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15). Lærere er videre pliktig til å møte dette kravet fordi det står nedfelt i opplæringslova (1998, § 1-3). Dette elementet er viktig når studiens resultater senere blir drøftet (se kapittel 5.6). I det neste kapittelet beskrives det hva de ulike kapitlene i denne oppgaven inneholder.

### 1.3 Oppgavens oppbygning

Denne oppgaven er strukturert gjennom seks kapitler. Hvert kapittel bidrar på hver sin måte i prosessen med å undersøke oppgavens problemstilling og utgjør tilsammen en helhet. I *kapittel to* presenteres aktuell litteratur og tidligere forskning som er relevant. I *kapittel tre* presenteres valgt metode som ble brukt for å undersøke oppgavens problemstilling. Videre beskrives forskningsdesignet, og ulike valg som er tatt underveis i forskingsprosessen. Det blir også beskrevet hvordan datamaterialet er transkribert og analysert, og avslutningsvis presenteres oppgavens vitenskapelige ståsted som er fenomenologi. Det begrunnes også hvorfor den er aktuell for dette studiet. I *kapittel fire* presenteres og analyseres oppgavens datamateriale med utgangspunkt i valgt analyseverktøy. I *kapittel fem* diskuteres studiens resultater fra analysen opp mot litteratur og tidligere forskning. *Kapittel seks* kommer med en avsluttende kommentar, og beskriver hva som kan være aktuelle forskningsområder videre i henhold til temaet.

## 2.0 Litteraturgjennomgang

I dette kapittelet presenteres litteratur som er relevant for å drøfte oppgavens problemstilling: *Hvordan oppfattes den stille eleven av praksis- og forskerfeltet?* Det er inndelt i fire kapitler, hvor hensikten er å få frem ulike aspekter som oppgavens resultater representerer. Første kapittel har fokus på det stille atferdsuttrykket, og beskriver blant annet bakenforliggende årsaker, samt det faglige og sosiale aspektet i henhold til de stille elevene på skolen. Det andre kapittelet presenterer og definerer begrepet «atferdsproblem». I det tredje kapittelet presenteres ulike elementer i skolen som kan ha en innvirkning på de stille elevenes skolehverdag. De er som følger: *muntlig aktivitet, miljøet rundt elevene, anerkjennelse og relasjonsarbeid*. Det fjerde kapittelet presenterer tidligere forskning som er aktuell for denne oppgaven. Det er inndelt i forskning sett fra et faglig perspektiv og et relasjonelt perspektiv.

### 2.1 Det stille atferdsuttrykket

Det finnes forskjellige definisjoner og begreper når man snakker om det stille atferdsuttrykket. I denne masteroppgaven brukes i størst grad samlebetegnelsen «den stille eleven». Det er også mulig å bruke begrepene introvert, innagerende og stille atferd slik som beskrevet innledningsvis i denne oppgaven (Lund, 2012, s. 14; Sæteren, 2019, s. 18). Ifølge Paulsen og Bru (2016, s. 30) kan man videre dele atferdsuttrykket inn i fire ulike grupper; introvert og innagerende, sjenert, deprimert og mangel på sosial kompetanse. Disse gruppene beskriver både elevenes personligheter og muligens bakenforliggende årsaker. Videre bruker noen selektiv mutisme. Det er en tilstand hvor barnet konsekvent ikke snakker i visse situasjoner. Det er ofte vanlig at barnet er taus på skolen, men er i dialog med nærmeste familie (Foreningen for selektiv mutisme, u.å.). Som nevnt innledningsvis finnes det forskjellige former for stille atferd, men samtidig tilsier litteraturen at atferdsuttrykket ofte har likheter i form av at elevenes væremåter i og utenfor undervisning ofte er like.

Dersom man har en stille elev i klasserommet er det viktig at lærere undersøker bakgrunnen for atferden fordi den ofte kan være uttrykk for at eleven har det vanskelig. I noen tilfeller kan det handle om at eleven opplever omsorgssvikt, bearbeider en traumatisk hendelse, har vanskelige hjemmeforhold, har en sårbarhet eller at læringsmiljøet oppleves som utfordrende eller gir en følelse av utrygghet (Sæteren, 2019, s. 21, 26). Det er samtidig ikke alltid slik at den stille atferden har en alvorlig bakenforliggende årsak. Atferden kan være en naturlig del av barnets personlighet, og som regel i slike tilfeller opplever barnet ikke noen problemer knyttet til den

stille atferden (Lund, 2012, s. 26). Den kan likevel skape negative konsekvenser. Det kan for eksempel være psykiske vansker som depresjon og angst, at man får utfordringer med å inngå i relasjoner eller at man blir sliten av å være i sosiale settinger (Sæteren, 2019, s. 27-30; Paulsen & Bru, 2016, s. 34-37; Sæteren et al., 2017, s. 63). Den stille atferden kan også, som nevnt innledningsvis, medføre at eleven trekker seg unna i undervisning fordi han eller hun ikke får nok tid til å reflektere over eller bearbeide fagstoff (Paulsen & Bru, 2016, s. 35, 37). Det er ikke kun i den faglige undervisningen i skolen at elever med stille atferd kan møte utfordringer. De kan som nevnt tidligere i tillegg ha sosiale utfordringer. Det i form av å oppleve ensomhet, isolere seg eller har få venner som et resultat av man har utfordringer med å etablere relasjoner (Sæteren, 2019, s. 28). I noen tilfeller kan det også skyldes at eleven har et for godt forhold til læreren sin som kan resultere i at han eller hun ikke ser verdien av å etablere vennskap med flere (Sæteren et al., 2017, s. 64; Arbeau, Coplan & Weeks, 2010, s. 266). Et viktig moment i møte med de stille elevene, er å kartlegge i hvilke situasjoner elevene trekker seg unna. Det er nødvendigvis ikke slik at elever med stille atferd viser en tilbaketrukket atferd i hver situasjon. I noen tilfeller kan eleven være mer sosialt deltakende i for eksempel friminutt eller fritidsaktiviteter enn han eller hun er i undervisning (Paulsen & Bru, 2016, s. 37). Ifølge studiet til Ogden (1995, s. 235) oppfattet lærerne elever med stille atferd som sosialt flinke. Det var samtidig kun til en viss grad, noe som kan indikere at elevene har forskjellig grad av sosial deltakelse fra situasjon til situasjon. I det neste kapittelet gjøres det rede for begrepet atferdsproblem.

## 2.2 Atferdsproblem

Det diskuteres ofte om det stille atferdsuttrykket kan ses på som et atferdsproblem. Lund (2012, s. 27) kaller det blant annet for det stille atferdsproblemet. Hun vektlegger at det kan være et atferdsproblem når man har noen følelser, opplevelser og tanker som bidrar til å skade den oppfatningen man har om seg selv. Videre forklarer Lund (2012, s. 22) at det kan være et atferdsproblem når det hindrer en person i å oppnå læring, å få gode og stabile relasjoner og når man ikke tør å uttrykke sin egen sårbarhet. Ogden (2009, s. 18) definerer begrepet som en atferd som «... bryter med skolens regler, normer og forventninger. Atferden hemmer undervisnings- og læringsaktiviteter og dermed også elevenes læring og utvikling, og den vanskeliggjør positiv samhandling med andre». I tillegg til det som er nevnt over peker Nordahl, Sørli, Manger og Tveit (2005, s. 31) på at atferden er et problem når den forstyrrer eller hemmer elevens egen utvikling eller forstyrrer andre personer. Til tross for at det nå er presentert tre definisjoner,

tyder litteraturen på at det er et uklart begrep. Det er blant annet på grunn av at det finnes ulike forklaringer og begrepsforståelser, og fordi det ofte finnes andre begreper som også brukes for å definere eller omtale et atferdsuttrykk (Aasen, Nordtug, Ertesvåg & Leirvik, 2002, s. 27). Ut fra litteraturen kan det videre peke på at det er det utagerende atferdsmønsteret som flest betegner som et atferdsproblem. Det kan tenkes at det er på grunn av at den utagerende atferden er mer synlig og at den ofte tar oppmerksomheten bort fra innagerende atferd (Nordahl et al., 2005, s. 35; Lund, 2004, s. 19). Det stemmer likevel ikke helt overens med en studie, hvor det kom frem at lærerne ikke fokuserer mer på det utagerende enn det innagerende atferdsuttrykket (Ogden, 1995). Det er ofte vanlig å lage et skille mellom *eksternalisert atferd* og *internalisert atferd* når man snakker om problematferd. Eksternalisert atferd omhandler de elevene som har et utagerende atferdsmønster, mens internalisert atferd handler om elevene med innagerende atferd (Nordahl et al., 2005, s. 35). Ifølge Ogden (2009, s. 29, 30) går elever som er stille og innadvendte under betegnelsen internalisert atferd. Videre skriver han at atferden deres ikke er et forstyrrende element i undervisning eller på skolen, men at det ofte er et problem for eleven selv. Dette støttes også av Sæteren (2019, s. 20) som skriver at atferden som regel kun kan ødelegge for eleven selv. Hvorvidt stille atferd kan ses på som et atferdsproblem diskuteres nærmere i kapittel 5.4. I det neste kapittelet beskrives ulike elementer i skolen som kan ha en betydning for skolehverdagen til de stille elevene.

## 2.3 Ulike elementer i skolen

### 2.3.1 Muntlig aktivitet

Det første elementet er muntlig aktivitet. For å forstå hva det er tas det utgangspunkt i muntlige ferdigheter som er en av de fem grunnleggende ferdighetene (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10). Formålet med de ulike ferdighetene er at de kan brukes som et verktøy for å utvikle elevenes faglige- og sosiale læring i skolen. I semesteroppgaven som ble levert i høst, tok jeg også utgangspunkt i muntlige ferdigheter (Gjesdal, 2020, s. 7). I tillegg lagde jeg en oversikt over hvilke ord og uttrykk som brukes i de forskjellige læreplanene i henhold til muntlig aktivitet (Gjesdal, 2020, s. 7). Jeg ønsker i følgende del å trekke inn noen av dem på grunn av deres relevans i dette kapittelet. Det var for eksempel begreper som «fortelle», «samtale», «uttrykke», «diskutere» og «reflektere». Disse uttrykksformene kan blant annet komme til uttrykk i skolens fag gjennom presentasjoner, diskusjon, drøfting, refleksjon og samtale (Udir, 2020a; Udir 2020b; Udir, 2020c; Udir, 2020d; Udir, 2020e; Udir, 2020f). Det finnes som nevnt fem forskjellige grunnleggende ferdigheter. Ifølge Kunnskapsdepartementet (2017, s. 10) må

man se dem i forhold til hverandre og på tvers av fag fordi de henger tett sammen. Dette kan muligens være problematisk med tanke på at denne oppgaven kun tar utgangspunkt i en av dem. Det var likevel viktig for å avgrense oppgaven (Gjesdal, 2020, s. 7, 8). Muntlig aktivitet er ofte en stor utfordring for de stille elevene, og det kan som nevnt innledningsvis være en årsak til at eleven trekker seg unna i undervisning. Miljøet som eleven er rundt kan også være en årsak. I det neste kapittelet beskrives betydningen av å etablere et godt miljø rundt elevene.

### 2.3.2 Miljøet

Et godt læringsmiljø kan ifølge Udir (2016c) fremme både læring og trygghet hos elever. Videre beskrives det som en viktig faktor for både faglig og sosial utvikling (Udir, 2016c). I henhold til de stille elevene kan dette læringsmiljøet være avgjørende for elevenes trygghet og trivsel. Lund (2012, s. 123) skriver blant annet at elever med innagerende atferd ofte trenger hjelp til å bli tryggere. Elever tilbringer store deler av sin hverdag i et såkalt læringsmiljø som er et sted for utallige sosiale interaksjoner. Dette kan gi elevene både gode og dårlige opplevelser. Hun skriver videre om viktigheten om et godt psykososialt læringsmiljø. Det handler om at elever skal føle seg trygg nok til å ta ordet eller si ifra hvis noe oppleves som utrygt (Lund, 2012, s. 126). Videre skriver hun at man ikke kan stille krav om muntlig deltakelse til en elev som er stille dersom læringsmiljøet ikke er godt. Det blir begrunnet med at eleven kan latterliggjøres av medelever dersom for eksempel eleven svarer feil (Lund, 2012, s. 131). Det kan altså tyde på at lærere må kjenne eleven og læringsmiljøet før tiltak iverksettes. Ifølge Sæteren (2019, s. 26) og Lund (2012, s. 131) kan de stille elevene trekke seg unna på grunn av at læringsmiljøet oppleves som negative og utrygt. Samtlige elever i norsk skole har videre rett på et godt miljø rundt seg. Det kommer blant annet til uttrykk i opplæringslova (1998, § 9 A-2) hvor det står at «Alle elever har rett til eit trygt og godt skolemiljø som fremjar helse, trivsel og læring». Det kan tenkes at dersom miljøet rundt elevene er trygt og godt, blir elevenes skolehverdag bedre. Det finnes videre et annet element for å trygge elevene. Det er anerkjennelse, og i det neste kapittelet beskrives det hva anerkjennelse kan handle om i møte med de stille elevene.

### 2.3.3 Anerkjennelse

Det finnes forskjellige måter å anerkjenne et annet menneske på. Man kan for eksempel anerkjenne noen ved å respektere, rose og erkjenne dem. Det kan også gjøres ved at man legger bort egne fordommer, og i stedet ser mennesket for den han eller hun er (Jordet, 2020, s. 86). I denne oppgaven har jeg valgt å ta utgangspunkt i forskjellige måter anerkjennelse kan fremtre i møte med andre mennesker. Det er ifølge Jordet (2020, s. 233) gjennom å se, å lytte, å forstå,

å akseptere og å undre. I denne oppgaven brukes de fire første måtene fordi de er mest relevant i henhold til studiens resultater. I det neste avsnittet forklares de nærmere, og kobles i tillegg opp mot de stille elevene.

Å *se* handler blant annet om at man gjennom blikket anerkjenner. Det vil si at blikket sender ut ulike signaler som kan tolkes. Det kan for eksempel si noe om man møter en annen person med vennlighet, eller om man smiler uten å bruke ord (Jordet, 2020, s. 234). Å *lytte* handler om at man oppfatter det motparten forteller oss. Det er for eksempel ikke nok å bare høre hva den andre sier. Man må prosessere og reflektere over det man hører (Jordet, 2020, s. 235). Det kan for eksempel være at man lytter til elevenes behov, og at man gjennom det klarer å møte elevene på en god måte. Å *forstå* handler om at man forsøker for eksempel å forstå hvorfor et barn reagerer slik som han eller hun gjør, eller ved at man ønsker å forstå elevens følelser eller tanker (Jordet, 2020, s. 237). Å *akseptere* handler om å både forstå og lytte. Det innebærer for eksempel at man lytter til elevenes behov, og samtidig forstår og aksepterer dem. Man godtar eleven for den han eller hun er, noe som for eksempel kan innebære elevenes personlighet, væremåte, utfordringer, behov og forutsetninger (Jordet, 2020, s. 238). Lund (2012, s. 102) kobler anerkjennelse opp mot de stille elevene og deres relasjon til læreren, og skriver blant annet at lærere ikke kan iverksette tiltak mot elevene uten å anerkjenne dem. Slike tiltak kan for eksempel være å ha langsomhet i undervisning. Det handler om at man gir elever tid til å tenke etter at man har stilt et spørsmål. På den måten kan elevene samle mot til å svare (Sæteren, 2019, s. 74). I opplæringslova (1998, § 1-1) står det at lærere skal gi elever krav og utfordringer som blant annet fremmer læring. Det kan samtidig være vanskelig å vite hva som er for mye eller for lite utfordringer. Dersom en stille elev får for lite utfordringer kan det belyse at læreren ikke har forventninger til eleven. Man bør samtidig ikke utfordre elevene til muntlig deltakelse hele tiden (Sæteren, 2019, s. 78, 80). Dette stemmer overens med Lund (2012, s. 131) som skriver om at man skal gi elevene mål, men at de samtidig må være gjennomførbare. I tillegg skriver hun at dersom man ikke utfordrer elever, kan det kommunisere at lærerne ikke har noen forventninger til elevene. Man kan altså anerkjenne de stille elevene på flere måter. I det neste kapittelet er relasjonsarbeid relevant, og det rettes fokus mot lærer-elev relasjonen og elev-elev relasjonen i møte med de stille elevene.

#### 2.3.4 Relasjonsarbeid

Det finnes ulike former for relasjoner som oppstår mellom mennesker. I denne oppgaven er fokuset rettet mot lærer-elev relasjonen og elev-elev relasjonen i henhold til de stille elevene.



Ifølge Udir (2016a) er lærer-elev relasjonen viktig for elevenes læring og atferd. Den blir også beskrevet som nødvendig for å etablere et godt og trygt læringsmiljø, og for å fremme elevenes motivasjon og læringslyst. Videre skriver Brandtzæg, Torsteinson og Øiestad (2016, s. 17) at en trygg relasjon til en lærer, kan for eksempel bidra i elevens utvikling av sosial kompetanse og skape tillitt mellom lærer og elev. Det kan også føre til at eleven i større grad følger beskjeder eller gjør skolearbeid. Med tanke på de stille elevene viser litteraturen at lærer-elev relasjonen er viktig. Sæteren (2019, s. 36) skriver blant annet at en god relasjon til læreren, kan oppleves som både støttende og trygt for elever med stille atferd. Videre forteller Sæteren et al. (2017, s. 65) at det kan være utfordrende å møte behovene til en stille elev dersom man ikke har klart å bygge en god relasjon først. Ifølge studiet til Lund (2004) opplevde flere lærere at det kan være utfordrende å etablere en god relasjon til de stille elevene. Dette viser også analysene fra studiet til Drugli (2012, s. 79), hvor det kom frem at lærerne opplevde at det var vanskelig å etablere relasjoner med de stille elevene, og at de har en oppfatning om elevene ofte avviser dem. Dette bidro, ifølge lærerne, til at de stille elevene kunne overses i en travel skolehverdag. Ogden (2009, s. 31) påpeker at det kan være lettere for medelever å få kontakt med den stille eleven enn lærerne deres. Når lærere arbeider med å etablere en relasjon med de stille elevene, kan det ifølge Lund (2012, s. 63) være hensiktsmessig at lærere ser seg selv utenifra. Dette beskriver hun som *selvrefleksivitet*, som i tillegg til å se på seg selv handler om at man stiller spørsmål om hvordan man opptrer i møte med andre mennesker. Det kan bidra til at man reflektere over hvordan man kan løse en situasjon bedre neste gang den inntreffer, og at man gjerne forstår reaksjoner til andre mennesker bedre.

I tillegg til lærer-elev relasjonen er relasjoner mellom elever viktig. Ifølge Udir (2016b, s. 11) er denne relasjonen viktig for blant annet å bygge et godt læringsmiljø og for elevenes sosiale læring og utvikling. Dette kommer også frem i en rapport hvor det skrives at medelever er et sentralt aspekt ved elevers trivsel (Helsedirektoratet, 2015, s. 12). I det neste kapitlet presenteres tidligere forskning som er relevant i henhold til denne oppgaven. Det er delt inn i to underkategorier som representerer to ulike perspektiver; et faglig perspektiv og et relasjonelt perspektiv.

## 2.4 Tidligere forskning

Det har vært utfordrende å finne aktuell forskning som samsvarer med temaet som dette studiet undersøker, altså hvordan de stille elevene blir oppfattet av praksis- og forskerfeltet. Det finnes

likevel forskning som er relevant i henhold til resultatene fra dette studiet. Disse blir presentert i følgende kapittel, og deles inn i to forskjellige underkapitler som forteller noe om hva studiene har undersøkt. Det første er et faglig perspektiv, og det andre er et relasjonelt perspektiv. Det er også ønskelig å nevne at noe forskning er allerede presentert tidligere i denne oppgaven. Dette fordi de var relevant å få frem i den sammenheng. I kapittel 5.0 diskuteres studiens resultater, og forskningen som presenteres her vil være relevant i det kapittelet. I semesteroppgaven som ble levert i høst, presenterte jeg blant annet fire ulike studier som kan knyttes opp mot tematikken (Gjesdal, 2020, s. 4, 5, 6). Disse blir også tatt med i kapitlene under på grunn av deres relevans.

#### 2.4.1 Faglig perspektiv

Det første studiet er ett av studiene som ble presentert i semesteroppgaven (Gjesdal, 2020, s. 5, 10). Óskarsdóttir og Jónasson (2015) undersøkte læringsutbyttet til 20 elever i 6-års alderen. Prosjektet pågikk i en lengre tidsperiode, fordi forskerne ønsket å undersøke om elevenes kunnskap om et bestemt tema forandret seg når elevene ble eldre. I dette tilfellet var temaet «menneskekroppen», og elevenes kunnskap ble igjen testet ved 7-års alder (s. 241). Det interessante med studiet som gjør det relevant, er at forskerne blant annet undersøkte læringsutbyttet til elever som ble betraktet som stille. Resultatene viste blant annet at de stille elevene sitt læringsutbytte var større enn resten av klassen (Óskarsdóttir & Jónasson, 2015, s. 245). Læreren som ble observert mens prosjektet foregikk, brukte forskjellige læringsstrategier, og det er dermed vanskelig å konkludere med hva som bidro til læring (Óskarsdóttir & Jónasson, 2015, s. 245). Det andre studiet ble også presentert i semesteroppgaven (Gjesdal, 2020, s. 6, 9, 13). I studiet undersøkte Coplan, Hughes, Bosacki og Rose-Krasnor (2011) hvilke strategier, holdninger og oppfatninger 275 grunnskolelærere i Canada blant hadde om de stille elevene. Resultatene fra studiet viste for eksempel at lærerne inkluderte medelever, oppmuntret elevene til sosial deltakelse og brukte belønningssystemer (s. 945). Videre kom det frem at lærerne oppfattet elevene som mindre intelligente enn resten av elevene, og at den stille atferden kunne medføre faglige og sosiale konsekvenser (Coplan et al., 2011, s. 946). Det med at lærerne ofte inkluderte medelever, dokumenteres også i en annen undersøkelse. I studiet til Nyborg, Mjelve, Edwards og Crozier (2020) ble lærere intervjuet om hvilke strategier de hadde i møte med de stille elevene. Dette studiet er en del av et større prosjekt som fortsatt er under utarbeidelse (s. 6). Det er likevel ønskelig å presentere enkelte resultater fra deres artikkel. Det første handlet om at lærerne aktivt brukte læringspartner, og at de ofte plasserte den stille eleven sammen med medelever som eleven var trygg på (Nyborg et al., 2020, s. 11). Videre viste

resultatet at lærerne var opptatt av å forberede elevene i forkant av en situasjon. Dette ble blant annet gjort ved å gi eleven et spørsmål som han eller hun kunne forberede svaret sitt på. Det kom frem at det kan være en måte som bidrar til å hemme elevenes bekymring for å svare feil foran fellesskapet (Nyborg et al., 2020, s. 9). Resultatene viste også at lærerne forventet at elevene skal være i stand til å holde en presentasjon, til tross for at det kan være utfordrende for dem (Nyborg et al., 2020, s. 9). Det siste studiet som inngår i det faglige perspektivet, ble også presentert i semesteroppgaven (Gjesdal, 2020, s. 4, 11). Det var doktoravhandlingen til Sæteren (2016) som belyser hvordan lærere kan møte stille elever. Der intervjuet og observerte hun en lærer for å undersøke hvordan lærerens praksis var i møte med elever med stille atferd. Ett relevant resultat fra studiet, peker på at læreren utfordret den stille eleven. Dette for eksempel ved å få eleven til å skrive på tavlen, vise frem en tegning eller ved å få eleven til å fortelle noe om hvordan helgen hadde vært (Sæteren, 2016, s. 129). I det neste kapittelet presenteres forskning sett fra et relasjonelt perspektiv.

#### 2.4.2 Relasjonelt perspektiv

Arbeau et al. (2010) gjennomførte en studie hvor 169 førsteklasinger og deres lærere deltok. Formålet med studiet var å undersøke hvilken betydning lærer-elev relasjonen har for elever som betraktes som stille (s. 261). Resultatene viste, som nevnt i kapittel 2.1, at lærer-elev relasjonen kan ha en negativ betydning for den stille eleven. Dette i henhold til at eleven kan bli for avhengig av læreren, og dermed kan eleven unngå å etablere relasjoner til medelever (Arbeau et al. 2010, s. 266). Videre viste studiet at relasjonen muligens kan oppfattes som negativ av medelever, noe som kan medføre at den stille eleven ekskluderes (Arbeau et al., 2010, s. 266). Grunnen til at de stille elevene verdsetter en god relasjon med læreren, kan ha noe med resultatene i en annen studie, som blant annet hadde fokus på å undersøke hvordan stille elever opplever deres vennskap med medelever (Rubin et al., 2006). Studiet viste blant annet at de stille elevene ofte kun hadde en venn å være sammen med og at de ofte ikke ble inkludert til å delta i større grupper (Rubin et al., 2006, s. 154). Videre viste studiet at de stille elevene ofte selv betraktet vennskapet deres som mindre bra. Samtidig viste resultatet at de hadde hatt vennskapet i en lengre tidsperiode og at de fortatt var venner etter endt skoleår (Rubin et al., 2006, s. 155,156).

Det siste studiet ble også presentert i semesteroppgaven (Gjesdal, 2020, s. 4, 9). Lund (2008, s. 78) intervjuet ti jenter som kan betraktes som stille og beskjeden på skolen intervjuet. Formålet med studiet var å undersøke hvordan elevene opplevde deres skolehverdag. Resultatene viste

blant annet at deltakerne opplevde at de var usynlige for andre og at de bevisst trakk seg unna slik at de unngikk å bli avvist (Lund, 2008, s. 82, 83). Videre viste studiet at samtlige deltakere ønsket å bli mer utfordret av læreren. Det ble for eksempel nevnt at læreren kunne utfordre dem til å vise seg mer frem, få dem til å snakke mer og få dem mer muntlig aktiv i både klasserommet og gruppearbeid (Lund, 2008, s. 84). Videre viste resultatet at deltakerne var noe uenig om hvem som hadde ansvaret for å få dem mer muntlig aktiv. Syv deltakere la ansvaret over på lærerne, mens noen elever la ansvaret på seg selv (Lund, 2008, s. 84).). I litteraturkapittelet har relevant litteratur og tidligere forskning blir presentert og forklart. Det som er inkludert i kapittelet er relevant når studiens resultater senere blir drøftet i kapittel 5.0. I det neste kapittelet blir oppgavens metodiske- og vitenskapelige tilnærming presentert, og forskningsprosessen blir beskrevet.

## 3.0 Metode

Det å beskrive hvordan en forskningsprosess foregikk, kan bidra til å stryke kvaliteten i en studie. Dette på grunn av at andre forskere får mulighet til å undersøke både svakheter og styrker ved forskningsdesignet (Johannessen et al., 2016, s. 232). Formålet med dette kapittelet er derfor å få frem hvordan datamaterialet ble innsamlet for å undersøke oppgavens problemstilling: *Hvordan oppfattes den stille eleven av praksis- og forskerfeltet?* Kapittelet starter med å begrunne metodevalget. Deretter blir forskningsdesignet presentert, og prosessen rundt transkribering og analyse blir beskrevet. Det etiske aspektet ved studiet presenteres underveis i kapittelet der hvor det oppsto i forskningsprosessen. Det gjelder også studiens kvalitet. Begrepene *validitet*, *reliabilitet* og *generalisering* blir diskutert underveis. Til slutt presenteres oppgavens vitenskapelige ståsted.

### 3.1 Metodevalg

Ifølge Moen og Karlsdóttir (2011, s. 9) legger ofte oppgavens problemstilling føring på metodevalget i et forskningsprosjekt. I dette tilfellet handler det om hvordan en bestemt elevgruppe blir oppfattet av to lærere og en forsker. Studiets utvalg representerer altså to ulike perspektiver. På den ene siden får man lærer-perspektivet, hvor deres perspektiver og erfaringer er basert på deres praksis som arbeidende lærere. Mens man på den andre siden får forsker-perspektivet, som i stor grad vender seg mot forskning og litteratur. For å undersøke hvordan de ulike informantene oppfatter den stille eleven, var det ønskelig å anvende en metode som skaper muligheter for å få et dypere innblikk i informantenes tanker, erfaringer og refleksjoner. Valget falt dermed på kvalitativ metode, hvor individuelle intervjuer ble anvendt. Kvalitativ metode kjennetegnes ofte ved at man er opptatt av å forstå *hvordan* et fenomen oppleves, forklares og utføres av ulike mennesker (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s. 11). Den har i tillegg ofte få informanter. Dette fordi man undersøker et felt i dybden som krever et håndterbart og sammenlignbart datamateriale (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 148). I det neste kapittelet utdypes det nærmere hva et kvalitativt forskningsintervju innebærer.

#### 3.1.1 Det kvalitative forskningsintervjuet

Et kvalitativt forskningsintervju egner seg godt når forskeren ønsker å få innsikt i dagliglivet til ulike mennesker, og når hensikten er å innhente deres erfaringer og perspektiver om et tema (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 42). Metoden betegnes ofte som fleksibel. Ifølge Brottveit (2018b, s. 92) er det på grunn av at man har mulighet til å stille både oppfølgingsspørsmål og utdypende spørsmål ved nødvendighet. Jeg ønsker å trekke frem noen svakheter og stryker ved

metodevalget som kan ha en betydning for studiets *reliabilitet*. Reliabilitet defineres ofte som *pålitelighet*, noe som handler om at man undersøker om studiets resultater er gyldig eller pålitelig (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 275). Det kan blant annet foregå ved at en annen forsker undersøker om resultatet fra studiet viser det samme på et annet tidspunkt (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Det kan være utfordrende og nesten umulig å gjøre dette i kvalitative studier, spesielt når man har intervju som metode. Det er ifølge Johannessen et al. (2016, s. 232) først og fremst på grunn av at intervju er en metode som samler inn datamateriale som oppstår i den gitte situasjonen. Det kan videre handle om hvordan en forsker opptrår og hvilke erfaringer han eller hun har rundt intervju. I kapittel 3.1.2 trekkes egen erfaring med intervju frem, og det diskuteres nærmere hvilken betydning den kan ha hatt.

Det finnes ulike måter å gjennomføre et kvalitativt intervju på, og i denne oppgaven ble det gjennomførte tre *semistrukturerte* eller *halvstrukturerte* intervjuer (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 156; Brottveit, 2018b, s. 92). Det vil si at det ble laget en intervjuguide i forkant av intervjuene (se vedlegg 1). Intervjuformen åpner også opp for at man kan stille oppfølgingsspørsmål eller utdypende spørsmål (Brottveit, 2018b, s. 92). Bakgrunnen for dette valget var først og fremst fordi at jeg ønsket å få et datamateriale som var sammenlignbart, men som samtidig tillot meg å undersøke andre aspekter dersom informantene nevnte noe av interesse. På den ene siden kan det bidra til at man får nye aspekter inn i oppgaven. Mens på den andre siden kan det medføre at datamaterialet blir vanskelig å sammenligne fordi spørsmålene under hvert intervju er annerledes. Ifølge Brottveit (2018b, s. 92) er det vanlig at semistrukturerte intervjuer utløper seg forskjellig. Samtidig har de likheter fordi man stiller informantene de samme hovedspørsmålene fra intervjuguiden.

Som nevnt i kapittel 3.1, har kvalitative studier ofte få informanter. Kvale og Brinkmann (2015, s. 148) skriver «Intervju så mange personer som det trengs for å finne ut det du trenger å vite». Dette studiet tar som nevnt utgangspunkt i tre informanter, og det kan diskuteres om det er nok for å få svar på det som undersøkes. Det var samtidig de informantene som var tilgjengelig på tidspunktet og som ønsket å delta i forskningsprosjektet. Få informanter kan være fordelaktig i den grad av at man får et datagrunnlag som er håndterbart og som lettere kan sammenlignes (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 148). Samtidig kan få informanter ha en negativ betydning. Resultatet kan være vanskelig å generalisere, noe som betyr at det er utfordrende å sammenligne dem med andre studier som går utenfor studiets tema (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 148). I henhold til eget prosjekt, har utvalgets antall både svakheter og styrker. En svakhet er at antallet

utgjør en liten del av verdens befolkning, som igjen medfører at studiens resultater ikke kan generaliseres. En styrke er at man får mulighet til å gå i dybden på temaet. Ifølge Brottveit (2018c, s. 68) kan det være hensiktsmessig å undersøke studiets *overføringsverdi* i stedet for om det er generaliserbart. Det handler blant annet om at man vurderer om en studie er relevant i forhold til lignende studier. Dette blir tatt opp igjen avslutningsvis i denne oppgaven.

Jeg ønsker å trekke frem noen svakheter og stryker ved metodevalget som kan ha en betydning for studiets *validitet*. Det handler blant annet om at man undersøker om metoden er egnet for å undersøke problemstillingen i en studie (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Formålet med denne oppgaven er som nevnt å få innsikt i informantenes perspektiver om et fenomen, som i denne oppgaven er de stille elevene. Dette tilsvarer at jeg er på utkikk etter å få en dypere forståelse om informantens erfaringer, perspektiver og forståelser. Som nevnt kjennetegnes kvalitative forskningsintervjuer med at man får denne innsikten (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 42), og man kan ut fra det si at metoden egner seg for å undersøke oppgavens problemstilling. En svakhet ved metodevalget som kan ha innvirkning på studiets validitet er hvordan en intervjusituasjon forløper seg. Det er vanlig å betegne kvalitative intervjuer som en dialog eller en samtale mellom forsker og informant (Brottveit, 2018a, s. 89). Svakheter ved en slik form for intervju, er at forskerens stemme kan fremtre. Det i den grad av at informantene kan bli påvirket av vedkommende, noe som kan resultere i at informantenes utsagn ikke er gyldige fordi forskerens stemme preger dem (Moen & Karlsdóttir, 2011, s. 11). Man kan og bør under slike intervjuer, alltid be informantene om å utdype eller begrunne svarene sine (Brottveit, 2018a, s. 92). På den måten kan informantenes utsagn forsterkes. Det er derimot vanskelig å bekrefte at informantenes utsagn er sanne, men ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 281) kan utsagnene gjenspeile informantenes sannheter om deres oppfatninger av seg selv. Under intervjuene var jeg derfor opp tatt av at informantene skulle begrunne svarene sine. I enkelte situasjoner skjedde det uten at jeg stilte oppfølgingsspørsmål. I det neste kapittel beskrives det nærmere hvordan egen forskerrolle fremsto under forskningsprosessen, og det forklares også hvilken betydning den kan ha hatt.

### 3.1.2 Forskerrollen i en kvalitativ forskningsprosess

Kvale og Brinkmann (2015, s. 108) skriver at det er nødvendig å belyse forskerrollen i en studie fordi den ofte kan ha en innvirkning på studiets kvalitet. En forsker møter blant annet ulike problemstillinger, dilemmaer og valg som må løses underveis. Det kan oppstå allerede i planleggingsfasen når man tar valg rundt tema, avgrensning, forskningsspørsmål og metode

(Brottveit, 2018b, s. 85). I henhold til eget prosjekt startet dette arbeidet i august 2020, hvor tema og mulig innfallsvinkel ble valgt. Videre ble temaet avgrenset, forskningsspørsmål ble laget og metode ble bestemt. I tillegg ble kriterier for utvalget utformet, intervjuguide ble laget og informasjonsskriv ble skrevet. Jeg sendte også inn en søknad til NSD (Norsk senter for forskningsdata)<sup>1</sup> som vurderte om prosjektet sto i tråd med personvernlovverket (se vedlegg 3). Disse valgene kan ha bidratt til at noe er blitt utelatt, men det var samtidig nødvendige valg å ta. Det oppsto i denne fasen et etisk dilemma rundt valgt tema. Det var mest rettet mot bruken av begrepet «oppfatter». Ifølge Universitetet i Bergen og Språkrådet (u.å.-a) handler begrepet om hvordan man forstår, begriper og tolker ulike fenomener. Slike oppfatninger kan være personlige, og det kan nok oppleves som utfordrende å dele dem for de som er involvert og andre berørte. Jeg har derfor vært bevisst på å beholde deltakernes anonymitet og utelate spesielle hendelser som kan gjenkjennes. Etter hvert startet jeg med å rekruttere informanter med utgangspunkt i kriteriene. Det ble blant annet gjort ved å skrive et innlegg på en lukket facebook-gruppe for lærere (se kapittel 3.2.1).

I desember 2020 startet jeg med datainnsamling. I denne prosessen er det viktig at forskeren er bevisst på sin egen påvirkningskraft i møtet med informantene. Det innebærer blant annet at forskeren må forholde seg nøytral, slik at datamaterialet gjenspeiler informantenes virkelighet (Moen & Karlsdóttir, 2011, s. 11). Det kan samtidig være utfordrende fordi at datamaterialet ofte skapes i samspill mellom forsker og informant (Brottveit, 2018c, s. 66). Under intervjuene oppsto det situasjoner som kan svekke oppgavens reliabilitet. Jeg stilte for eksempel ledende oppfølgingsspørsmål til tider. Det er samtidig ikke alltid negativt å stille slike spørsmål. I noen tilfeller kan det styrke reliabiliteten fordi man gjennom disse spørsmålene kan undersøke om informantenes svar er gyldige (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 201). Man må likevel være oppmerksom på at man må be informantene om å utdype eller begrunne svaret (Brottveit, 2018b, s. 92). Jeg ble også bevisst på mine egne ytringer som «ja» og «mhm», og til tider opplevde jeg at det medførte at jeg avbrøt informantene, og at informantene kan ha opplevd at jeg sa med enig i deres utsagn. Det kan ha påvirket intervjuet i den grad at informantene ikke fikk uttrykt seg slik som ønsket, eller ved at informantene tolket at jeg var enig i svarene som de ga. Jeg forsøkte under intervjuene å la det gå noen sekunder før jeg stilte et nytt spørsmål, men enkelte ganger stilte jeg spørsmålet for tidlig. Etter hvert intervju reflekterte jeg over hvordan jeg hadde opptrådd under intervjuene og jeg forsøkte å endre min egen fremtoning til

---

<sup>1</sup> Referansenummer: 375859



det neste intervjuet. Som for eksempel ved at jeg prøvde å la det gå lengre tid mellom informantenes svar til jeg stilte ett nytt spørsmål. På den måten fikk jeg en slags bekreftelse på at informantene var ferdig. Til tross for at jeg opplevde at min bruk av småordene var forstyrrende elementer reflekterte jeg over at de kan ha bidratt til at jeg fremsto som en aktiv lytter, noe som kan være viktig for informantene.

Etter datainnsamlingen rettet jeg fokus mot transkribering, analyse og hvordan datamaterialet skal inkluderes i studiet. I denne prosessen kan forskerens rolle forsterkes. Det er blant annet på grunn av at forskeren velger hvilke deler av datamaterialet som skal brukes. Studiet kan miste verdifull informasjon fordi forskeren kan utelate enkelte resultater og legge mer vekt på andre (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 108). Jeg valgte å gå tilbake til oppgavens problemstilling for å finne ut hvilke deler av datamaterialet som kunne bidra til å svare på den. Det må nevnes at noe av datamaterialet ikke blir brukt på bakgrunn av at jeg anser det som irrelevant med tanke på problemstillingen. Dette gjelder for eksempel datamaterialet som ikke var sammenlignbart på grunn av at svarene gikk utenfor studiets problemstilling. I tillegg til transkripsjon og analyse, valgte jeg også ut hvilken litteratur jeg opplevde som relevant i henhold til datamaterialet. I det neste kapittelet vil de ulike elementene som er presentert i dette kapittelet forklares nærmere når prosessen rundt datainnsamling blir beskrevet.

## 3.2 Datainnsamling

### 3.2.1 Rekruttering av informanter

I starten av egen forskningsprosess lagde jeg kriterier for utvalget som bidro til å legge føringer på hvilke informanter som var ønskelig å ha med i studiet. Kriteriene var som følgende: (1) Du arbeider som lærer på mellomtrinnet (5.-7. trinn). (2) Du har erfaring med den stille eleven som er lite muntlig aktiv i klasserommet.

I november 2020 kontaktet jeg syv barneskoler i nærområdet for å høre om de hadde aktuelle kandidater. Jeg fikk enten avslag eller ingen svar fra skolene. Det resulterte i at jeg kontaktet NSD om å få godkjenning på å legge ut et innlegg på en lukket facebook-gruppe for lærere (Undervisningsopplegg). Gruppen ble opprettet i 2009, og har per dags dato rundt 69 300 medlemmer. Formålet med gruppen er at lærere og andre innenfor sektoren kan finne og dele undervisningsopplegg. Bakgrunnen for at jeg valgte denne gruppen, var først og fremst fordi jeg har vært medlem der siden jeg startet på lærerstudiet, og på grunn av at det store antallet

gruppemedlemmer. Etter hvert som jeg fikk godkjenning fra NSD, skrev jeg et innlegg hvor jeg ba interesserte om å kontakte meg privat dersom de var interessert. Innlegget beskrev også kort hva prosjektet handlet om, kriterier for å delta og min kontaktinformasjon. Etter kort tid kom jeg i kontakt med tre lærere. Den første informant kontaktet meg privat på tjenesten Messenger, mens den andre informant la igjen en kommentar på innlegget. På grunn av personvernet skjulte jeg kommentaren for andre medlemmer, og sendte vedkommende en privat melding på Messenger i stedet. Jeg valgte å stenge innlegget for flere kommentarer, for å ivareta personvernet. Den tredje informant kontaktet meg via privat e-post.

Samtlige informanter fikk deretter et informasjonsskriv med mer utfyllende informasjon om prosjektet (se vedlegg 2). Befring (2015) påpeker at informanter som deltar i et forskningsprosjekt må få tilstrekkelig med informasjon i forkant, slik at det vet hva deres samtykke innebærer (s. 31). Et slikt samtykke betegnes ofte som et informert samtykke. Det handler om at informantene har blitt informert om ulike aspekter ved prosjektet, at de gir samtykket sitt frivillig og at de er informert om at de kan trekke seg uten å oppgi grunn (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 104). Etter at informantene hadde lest skrivet fikk de beskjed om at de kunne ta kontakt dersom de fortsatt ønsket å delta. På bakgrunn av at en informant trakk seg, hadde jeg kun to informanter. Det finnes ulike meninger om hvor mange informanter man bør ha i kvalitative studier (Postholm, 2010, s. 43). Jeg opplevde at to deltakere utgjorde et for lite utvalg, men jeg fikk ikke rekruttert flere lærere. Derfor tok jeg kontakt med en forsker, i håp om å få et forskningsbasert perspektiv om temaet. Jeg undersøke hvilke personer som kategoriseres som forskere innenfor feltet. Etter en stund kontaktet jeg en person via privat e-post, og vedkommende godtok forespørselen etter hvert. Vi opprettet kontakt på zoom, og avtalte tidspunkt for intervju. I det neste kapittelet presenteres studiets utvalg nærmere.

### 3.2.2 Presentasjon av studiets utvalg

Blant studiets utvalg har jeg valgt å utelate sensitive personopplysninger som kjønn, alder og bosted, slik at personvernet deres blir ivaretatt. I informasjonsskrivet og i forkant av intervjuet, ble informantene opplyst om at de beholder full anonymitet i studiet. Ifølge Befring (2015, s. 32) handler dette om å beholde deltakerens *konfidensialitet*. Presentasjonen av informantene forteller kort om deres bakgrunn og hvor lang erfaring de har innenfor arbeidet sitt:

Den *første* informanten arbeider som kontaktlærer på mellomtrinnet, og underviser i de fleste fag. Vedkommende er relativt nyutdannet, og har dermed nokså liten erfaring fra læreryrket.

Informanten oppga likevel under intervjuet at hen har elever i klassen som kan betegnes som stille elever. I oppgaven har jeg valgt å kalle informanten *praktiker 1*. Den andre informanten oppga i forkant av intervjuet at vedkommende ikke arbeider som lærer på mellomtrinnet dette skoleåret, på grunn av at hen er blitt plassert på et lavere skoletrinn. På bakgrunn av det innfrir ikke informanten utvalgets kriterier, men på grunn av personens erfaring fra mellomtrinnet er hen en aktuell kandidat. Informanten har arbeidet som lærer i 11 år, og har stort sett arbeidet på mellomtrinnet. Vedkommende oppga at hen har mye erfaring med elever som kan kategoriseres som stille. I oppgaven har jeg valgt å kalle informanten *praktiker 2*. Den tredje informanten skiller seg ut fra de andre fordi hen er forsker. Vedkommende har gjennom sitt arbeid forsket på temaet «den stille eleven», og har blant annet skrevet både bøker og artikler om temaet. Jeg har valgt å ikke utdype noe mer om vedkommende fordi det kan være nokså lett å undersøke hvem det er hvis man får flere detaljer. I oppgaven har jeg valgt å kalle informanten *forsker*.

### 3.2.3 Utforming av intervjuguide

Intervjuguiden startet med en introduksjon som hadde fokus på å få frem studiets formål, informantenes rettigheter, intervjuets gang og at det ikke finnes noen rette eller gale svar. I tillegg åpnet den opp for at informantene kunne stille spørsmål (se vedlegg 1). Samtlige intervjuer ble gjennomført digitalt via plattformen Zoom. Jeg innhentet derfor informantenes samtykke muntlig ved å stille dem tre ja/nei spørsmål. Spørsmålene ble laget med utgangspunkt i samtykkeerklæringen som finnes nederst i informasjonsskrivet (se vedlegg 2). De stiller spørsmål om informantene godtok lydopptak under intervjuene, at lydopptak og notater lagres på privat enhet og at datamaterialet kan behandles av student og veileder. Deretter begynte jeg å skrive ned spørsmål. I og med at en intervjusituasjon kan oppleves som utrygg eller uvant for deltakere og forsker, ønsket jeg å starte med noen generelle spørsmål om informantenes erfaring og arbeid for å begynne på en god måte. I det videre arbeidet var jeg opptatt av å lage spørsmål som kunne gi et innblikk i informantenes tanker og erfaringer rundt flere spektre innenfor temaet. Jeg dannet derfor tre kategorier: *den stille eleven*, *i klasserommet* og *relasjonsarbeid*. Det er disse kategoriene som utgjør hovedspørsmålene i intervjuguiden. Den første kategorien handler om hvilke tanker og erfaringer informantene har rundt de stille elevene og deres forståelse av begrepet «stille elev». Videre har elever med stille atferd ofte utfordringer med å være muntlig aktiv i undervisning. Jeg så dermed nytten av å lage en egen kategori som omhandlet informantenes erfaringer med de stille elevene i klasserommet. Den siste kategorien handler om relasjonsarbeid i møte med de stille elevene. Johannessen et al. (2016, s. 35) skriver at forskerens forforståelse kan ha en innvirkning på hva en studie undersøker. Dette i form av

at forskeren på forhånd har bestemt seg for hva som kan være interessant å undersøke. Det kan ha funnet sted under når jeg lagde intervjuguiden fordi jeg inkluderte spørsmål og kategorier som jeg var nysgjerrig på å få svar på.

Intervjuguiden inneholder tilslutt en avslutning hvor informantene fikk mulighet til å utdype deres svar, samt en takk for deres deltakelse. Samtlige informanter ble intervjuet med den samme intervjuguiden. Dette fordi jeg ønsket å få et datamateriale som var sammenlignbart. Jeg måtte likevel gjøre noen få endringer i henhold til intervjuet med forskeren. Det var i størst grad rettet mot de generelle spørsmålene. I stedet for å spørre «Hvilken stilling har du i skolen i dag?», spurte jeg for eksempel «Kan du fortelle litt om din bakgrunn?». I tillegg var noen spørsmål mest rettet mot lærerne, som «Hvordan bygger *du* en relasjon med den stille eleven?». I det tilfellet valgte jeg å stille spørsmålet til forsker slik i stedet «Hva tenker *du* er viktig når man skal bygge en relasjon med den stille eleven?». I det neste kapittelet beskrives det hvordan intervjuene ble gjennomført.

#### 3.2.4 Gjennomføring av intervju

Informantene fikk i forkant av intervjuet tilsendt en lenke, Meeting ID og passord til Zoom. Jeg trykket meg inn på lenken fem minutter før hvert intervju startet, slik at jeg kunne kvalitetssikre at alt fungerte. Vi startet med å kontrollere lyd, og informantene fikk velge om de ønsket å ha kameraet av eller på. Jeg hadde kameraet på under hvert intervju, og to av informantene hadde det også på. Jeg gikk så gjennom introduksjonen. Denne delen ble ikke tatt opp med lydopptak. Etter hvert innhentet jeg informantenes samtykke muntlig. Deretter startet selve intervjuet med utgangspunkt i intervjuguiden. Jeg begynte også å ta lydopptak. De digitale hjelpemidlene bød på noen tekniske utfordringer som for eksempel at skjermen frøs og dårlig lyd. Det forekom flest ganger under det første intervjuet. Det var vanskelig å oppdage det fordi vedkommende hadde kameraet av, men det ble ofte litt stillhet når det skjedde. Under de to andre intervjuene fungerte lyd og bilde bedre. Jeg fulgte intervjuguiden i stor grad, men var samtidig åpen for å stille oppfølgingsspørsmål eller utdypende spørsmål. Jeg unnlot også stille noen spørsmål. Dette var fordi informantene hadde svart på det tidligere under intervjuet. I ett tilfelle var det for eksempel spørsmålet «Hva mener du kjennetegner atferden til en stille elev?». Dette spørsmålet hadde samtlige informanter besvart gjennom det forrige spørsmålet som var «Hva legger du i begrepet «stille elev»?». Hvert intervju hadde en tidsramme på 45-60 minutter, og samtlige intervjuer holdt seg innenfor den. De ulike kapitlene som er beskrevet så langt i metodekapittelet beskriver hvordan studiens datagrunnlag ble innhentet gjennom tre

individuelle intervjuer. I det neste kapittelet beskrives det hvordan datamaterialet ble transkribert og analysert.

### 3.3 Etter datainnsamling

#### 3.3.1 Transkripsjon av datamaterialet

Hvert intervju ble tatt opp med lydopptak, noe som gjorde det mulig å sikre at det informantene fortalte under intervjuene ble korrekt fremstilt under transkripsjon. Postholm (2010) skriver at lydopptak kan ha en positiv betydning for en intervjusituasjon fordi forskeren sitt fokus i større grad er rettet mot det som informantene forteller (s. 82). Prosessen med transkribering foregikk i tre faser. I den første fasen lyttet jeg til deler av lydopptaket og skrev det ned i et dokument. I forbindelse med søknaden til NSD, fikk jeg tilbakemelding om å utelate identifiserbare opplysninger og spesielle hendelser (se vedlegg 3). Personopplysninger ble dermed erstattet med å skrive \*kjønn\* og \*alder\* i stedet for det som informantene oppga. Denne fasen pågikk frem til hele lydopptaket var gjennomgått. I fase to lyttet jeg på lydopptaket mens jeg leste dokumentet. I denne fasen rettet jeg eventuelle skrivefeil, og endret tekst der hvor jeg eventuelt hadde hørt eller skrevet noe feil. Jeg fokuserte særlig på de stedene hvor lydopptaket var preget av dårlig lyd. I den tredje fasen lyttet jeg på lydopptaket i sin fulle helhet samtidig som jeg leste dokumentet. Nå ble det mer fokus på å dobbeltsjekke at transkripsjonen sto i tråd med lydopptaket. Samtlige intervjuer ble transkribert i løpet av få dager etter de var gjennomført, og det tok mellom fem og seks timer å transkribere hvert intervju. Lydopptakene ble slettet rett etter hver transkripsjon for å sikre informantenes personvern. Det oppsto et dilemma når datamaterialet var ferdig transkribert. Det handlet om jeg skulle sende det ferdige dokumentet med transkripsjonen til hver informant. Jeg valgte å ikke gjøre det, og dette valget medførte at jeg har reflektert over hvilken betydning det kan ha hatt. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 213) kan det ha en negativ betydning fordi informantene ikke får mulighet til å godkjenne hvordan de fremstår i prosjektet. Det er derfor ønskelig å påpeke at sitatene som er inkludert i denne oppgaven er av muntlig språk, noe som kan ha en betydning for hvordan de fremstår når datamaterialet blir presentert i kapittel 4.0 (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 213). Det er videre ønskelig å få frem at datamaterialet ble transkribert ordrett fordi jeg ikke ønsket å endre meningsinnholdet i informantenes sitater. I det neste kapittelet beskrives det hvordan datamaterialet ble analysert.

### 3.3.2 Analyse av datamaterialet

Et datamateriale kan analyseres på forskjellige måter, og ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 216) må man reflektere over hvordan man skal analysere datamaterialet før man samler det inn. Jeg fant tidlig ut at jeg ønsket å bruke analysemetoden som Trine Anker (2020) skriver om. Det er en analyseprosess som er inndelt i fire faser: (1) Materialinnsamling og tidlige analyser, (2) Kondensering, koding og kategorisering, (3) Å skrive ut analysene og (4) Drøfting og teoretisering (Anker, 2020, s. 64, 73, 83, 93). De tre første fasene blir analysert på et empirinært nivå, noe som betyr at litteratur eller teori ikke blir trukket inn (Anker, 2020, s. 93). Det vil i stedet skje når datamaterialet senere blir drøftet i kapittel 5.0.

I den første fasen samler man inn datamateriale, og starter med tilfeldige og usystematiske analyser. Man markerer også det datamaterialet som ser interessant ut (Anker, 2020, s. 64, 69). I henhold til eget prosjekt, skrev jeg ned notater underveis og etter intervjuene. De var basert på mine egne inntrykk av intervjuene. Notatene inneholdt for eksempel stikkord som «ledende oppfølgingsspørsmål», «avbrøt», «stilte spørsmål utenfor temaet» og «rollebytte». Det sistnevnte skrev jeg ned i forbindelse med intervjuet av forskeren. Vedkommende har erfaring med slike situasjoner. Jeg opplevde det som en uvant situasjon, og valgte å fortelle det til informanten. Vedkommende synes det var en uvant situasjon selv. Jeg fikk en følelse av at den åpenheten bidro til at intervjusituasjonen startet på en god måte. De ulike stikkordene er hentet fra forskjellige notater. Etter hvert som intervjuene var transkribert markerte jeg setninger, sitater og ord som var interessante i dokumentet. Da jeg var ferdig med den første fasen bevegde jeg meg inn i den andre fasen, hvor målet er å sitte igjen med det datamaterialet som skal brukes i oppgaven. Det finnes ulike måter å nå dette målet på, og jeg har valgt å anvende metoden som heter *koding nedenfra* (Coffey & Atkinson, referert i Anker, 2020, s. 77). Den handler om at man først finner relevante begreper i datamaterialet (*koding*) og knytter dem opp med eksempler fra datamaterialet som kan gå under begrepene. Deretter samler man de ulike kodene i noen overordnede kategorier (*kategorisering*) og leter tilslutt etter likheter og forskjeller i datamaterialet (Coffey & Atkinson, referert i Anker, 2020, s. 77). Etter å ha satt meg inn i metoden, startet jeg å lete etter relevante begreper. Jeg satt igjen med følgende begreper:

Den stille eleven

Muntlig aktivitet

Relasjon

Trygghet

## Miljø

Deretter ble datamaterialet gjennomgått på ny. I denne prosessen var jeg opptatt av å finne eksempler som kunne kobles opp mot begrepene ovenfor. Som nevnt i kapittel 3.2.3 lagde jeg tre hovedkategorier i intervjuguiden. Disse ble overført til analyseprosessen. Jeg valgte etter hvert å ta utgangspunkt i begrepene som er presentert over. Det medførte at jeg beholdt en av kategoriene fra intervjuguiden, *den stille eleven*. I tillegg lagde jeg to nye kategorier: *det første møtet* og *trygghet*. Jeg så deretter etter eksempler fra datamaterialet som kunne gå under dem, og skrev dem opp i stikkordsform under aktuell kategori. I det videre arbeidet lagde jeg noen fargekoder, og markerte stikkordene ut fra hvilken kode de passet under:

Gul: Elevenes egenskaper og oppførsel

Grønn: Konsekvenser av stille atferd

Blå: Tiltak rettet mot de stille elevene

Lilla: Miljøfaktorer

Grå: Informantenes uro og kunnskap

Dette arbeidet medførte at jeg i tillegg til hovedkategoriene dannet noen underkategorier:

Hovedkategori	Det første møtet	Den stille eleven	Trygghet
Underkategori	Usynlig	Elevenes personlighet	Lærer-elev relasjonen
	Vendepunkt	Et faglig perspektiv	Elev-elev relasjonen
	-	Et relasjonelt perspektiv	Klassemiljøet
	-	Et atferdsmessig perspektiv	Lærerearbeid

Tabell 1. Oversikt over kategorier fra analyseprosessen, Bergen, 30. mars 2021.

Deretter gikk jeg inn i den tredje fasen, hvor målet er å finne ut hvilke deler av datamaterialet som skal presenteres og hvordan det skal fremstilles i oppgaven (Anker, 2020, s. 83). Jeg har valgt å bruke en metode som heter sammenstilling og sammenlikning. Det innebærer at man sammenlikner datamaterialet fra de ulike informantene for å undersøke for eksempel likheter eller forskjeller (Anker, 2020, s. 89). I følgende prosess bruker man ofte både kodingen og kategoriseringen fra forrige fase (Anker, 2020, s. 92). Deretter går man inn i det fjerde og siste fasen. I denne fasen kobler man resultatene fra analysen opp mot relevant teori (Anker, 2020, 93). Det finnes ulike måter å gjøre dette på. Jeg har valgt og først presentere datamaterialet og

deretter drøfte det opp mot relevant litteratur. I kapittel 4.0 presenteres datamaterialet, og i kapittel 5.0 diskuteres studiens analyser og funn opp mot litteratur og tidligere forskning.

### 3.4 Vitenskapelig tilnærming

Ut fra det valgte temaet for denne oppgaven, ønsket jeg å finne en metode og et vitenskapelig ståsted som samsvarte med studiets problemstilling: *Hvordan oppfattes den stille eleven av praksis- og forskerfeltet?* Som presentert tidligere i dette kapittelet falt valget på kvalitativ metode, hvor individuelle intervjuer ble anvendt. Jeg begynte i etterkant å reflektere over hvilken vitenskapelig tilnærming som egnet seg til studiet, og som kunne bidra til å gi et overordnet blick på både forskningsprosessen. Ifølge Brottveit (2018a, 18) finnes det to ulike tankeretninger om hvordan kunnskap blir til i vitenskapelig sammenheng. På den ene siden er man opptatt av å forklare, mens man på den andre siden er opptatt av å forstå. I og med at denne oppgaven innretter seg mot å forstå og få innsikt i hvordan to lærere og en forsker oppfatter den stille eleven, bestemte jeg meg for å ha en *fenomenologisk* tilnærming til oppgaven. Den stille eleven er i denne sammenhengen et fenomen som kommer til uttrykk gjennom informantene, litteraturen og tidligere forskning. Man kan ifølge Høgheim (2020, s. 26) observere og samle inn data for å forstå et fenomen, noe som denne oppgaven gjør ved hjelp av individuelle intervjuer og et fenomenologisk ståsted.

Fenomenologien som filosofi kan spores tilbake til 1900- tallet når den ble grunnlagt av Edmund Husserl. Han mente blant annet at det er menneskers bevissthet som er utgangspunktet for kunnskap i verden (Del Busso, 2018, s. 47; Hovd, 2020). Fenomenologi handler i stor grad om at man er på utkikk etter å forstå og få innsikt i hvordan mennesker opplever ulike fenomener eller situasjoner, hva de opplever og måten de beskriver disse opplevelsene og fenomenene på (Del Busso, 2018, s. 46). Et relevant begrep i henhold til fenomenologien er *epistemologi*, også kalt *erkjennelsesteori* (Hovd, 2020). Det blir ifølge Brottveit (2018a, s. 23) ofte omtalt som læren om viten eller kunnskap, og spørsmålet «hvordan oppnår man kunnskap?» er sentralt. Videre er epistemologien opptatt av å finne ut hvilke kunnskaper som finnes om et fenomen, og finne ut hva man ønsker å lære om fenomenet (Brottveit, 2018a, s. 23). I henhold til dette prosjektet vil det være interessant å finne ut hvilke kunnskaper og oppfatninger informantene har om fenomenet «den stille eleven».

Man deler ofte fenomenologien inn i to forskjellige tilnærminger: et *sosiologisk perspektiv* og



et *psykologisk, individuelt perspektiv* (Postholm, 2010, s. 41). I denne oppgaven har jeg valgt det sistnevnte. Dette perspektivet er opptatt av individet, og man ønsker å forstå hvordan enkelte mennesker opplever ulike fenomener. Det er vanlig at man undersøker hvordan flere enkeltindivider opplever den samme situasjonen, og dette kan blant annet innhentes gjennom en individuell datainnsamling (Postholm, 2010, s. 41). Bakgrunnen for dette at jeg har valgt dette perspektivet, er fordi jeg undersøker hvordan et fenomen oppfattes individuelt blant tre deltakere. Det finnes ulike måter man kan nærme seg en slik innsikt, og ifølge Postholm (2010, s. 43) er intervju den mest anvendte metoden i fenomenologisk studier. Det kan tenkes at det er fordi intervjuer har som formål å innhente deltakernes erfaringer og perspektiver, og fordi at forskeren har mulighet til å stille spørsmål som i større grad krever et utdypende svar (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 42, 44). Det er i tillegg viktig at studiets informanter har erfaring innenfor det feltet som undersøkes (Johannessen et al., 2016, s. 172). Dette for å sikre at datamaterialet er basert på virkelige hendelser og erfaringer. Ved å ta utgangspunkt i en fenomenologisk tilnærming, ønsker jeg å få en større forståelse om hvilke erfaringer, tanker og perspektiver tre informanter har i møte med de stille elevene. I det neste kapittelet presenteres studiens analyser og funn.

## 4.0 Studiens analyser og funn

I dette kapittelet presenteres studiens analyser og funn som kan bidra til å belyse oppgavens problemstilling: *Hvordan oppfattes den stille eleven av praksis- og forskerfeltet?* Ved hjelp av analysemetoden som Anker (2020) skriver om, har jeg analysert og valgt ut det datamaterialet som er relevant. Som nevnt i kapittel 3.3.2 handler analysefasene til Anker (2020) om at man finner relevante begreper, kobler dem opp mot eksempler fra datamaterialet og lager aktuelle kategorier. I løpet av disse fasene leter man etter forskjeller og likheter mellom informantene (s. 64-92). I dette kapittelet forsterkes egen forskerrolle. Det er på bakgrunn av at jeg har valgt ut hvilket datamateriale som skal presenteres. Enkelte resultater kan av den grunn være utelatt (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 108). Kapittelet tar utgangspunkt i hoved- og underkategoriene som beskrevet i kapittel 3.3.2. Informantene presenteres som praktiker 1, praktiker 2 og forsker (se kapittel 3.2.2). Sitater fra datamaterialet forekommer i dette kapittelet, og de markeres med kursiv. Dersom et sitat er hentet fra ulike sitater eller om noe er tatt bort, markeres det med ... i teksten. Steder hvor jeg har tolket et ord eller skrevet betydningen av et begrep, markeres med [...] i teksten. Det vitenskapelige ståstedet i oppgaven kommer til uttrykk i kapittelet. Gjennom informantenes utsagn får man innsikt i hvordan de oppfatter fenomenet den stille eleven. Som forklart i kapittel 3.4 er det et kjennetegn på fenomenologiske studier.

### 4.1 Det første møtet

I denne hovedkategorien, vil jeg få frem hvordan informantene opplevde deres første møte med de stille elevene. I tillegg fokuseres det på hvordan dette møtet påvirket deres videre praksis i henhold til elevene. Informantene fortalte i forkant av intervjuene at de har erfaring med de stille elevene fra skolen. Når informantene beskrev det første møtet, oppdaget jeg at informantene hadde både likheter og forskjeller rundt deres opplevelser. Disse blir presentert som underkategorier i dette kapittelet.

#### 4.1.1 Usynlig

Den første underkategorien har jeg valgt å kalle for «usynlig». Samtlige informanter ga uttrykk for at de oppfattet de stille elevene som nokså usynlige. Dette er en tolkning som baserer seg på følgende sitater:

*Praktiker 1:*

*... Det som er litt dumt med de er at du ikke legger merke til de med en gang. Jeg kommer inn i klasserommet, og de elevene som er aktive rekker jo opp hånden og er på*

*... Disse her [stille elever i klassen] bet jeg meg merke i når det hadde gått en uke, fordi du merker «Å, jeg har ikke hørt noe fra disse elevene» ...*

*Forsker:*

*... Jeg arbeidet som lærer og ble veldig fanget at de her utagerende elevene ... Når jeg hadde arbeidet som kontaktlærer i noen måneder, så begynte jeg å tenke på en elev. Vi hadde en sånn oversikt over fravær, og det var mange ganger eleven hadde vært på skolen uten at jeg husket det. Det synes jeg var forferdelig ...*

Det kan videre virke som at praktiker 2 sitt første møte med de stille elevene skiller seg litt ut i forhold til de to andre informantene. Vedkommende oppfatter, i likhet med informantene over, at de stille elevene kan oppleves som usynlige. Samtidig kan det se ut som at praktiker 2 var bevisst på elevgruppen:

*Praktiker 2:*

*... I starten av karrieren, var jeg nok ikke så flink til å ta hensyn til den stille eleven fordi jeg hadde hendene fulle med å ta meg av den bråkete eleven. Jeg gikk sikkert til det som sannsynligvis er ganske sånn klassisk felle, at den stille eleven ble sett på som snill. Eller en elev som jeg ikke trengte å tenke så mye på fordi her gikk alt fint og jeg hadde ikke noe problem med den eleven ...*

Samtlige informanter trekker inn det utagerende atferdsuttrykket når de forteller om de stille elevene. Det tolkes som at de anvender den betegnelsen for å beskrive eller forklare hvordan de stille elevene skiller seg fra elever med utagerende atferd. Det kan og ses på som en forklaring på at de ulike atferdene oppleves som to motpoler, en synlig og en usynlig atferd. De beskriver for eksempel elever med utagerende atferd ved å si at de krever oppmerksomhet. Mens når de beskriver elever med stille atferd forklarer informantene for eksempel at de er vanskelig å oppdage.

#### 4.1.2 Vendepunkt

Den andre underkategorien har jeg valgt å kalle for «vendepunkt». Dette fordi analysen tyder på at samtlige informanter har blitt mer oppmerksom på de stille elevene etter det første møte. Analysen viser også at det første møtet, hadde ulike betydninger for hvordan informantene

møter de stille elevene på nå og for hvordan deres praksis endret seg. Praktiker 1 vektla for eksempel at hen er opptatt av å kartlegge eller undersøke bakenforliggende årsaker:

*Praktiker 1:*

*... Det første jeg tenker er om det er noe galt, om det er noe eleven ikke forstår eller om det er vanskelig faglig. Når det var ute av bildet så var det om det var noe sosialt som gjorde at de ikke snakker eller ikke turte. Jeg har på en måte konkludert at det er klasseromssituasjonen som er skummel og som gjør at de er stille ...*

Forsker på sin side uttrykker en viss bekymring eller dårlig samvittighet ovenfor det første møte, og det kan se ut som at denne uroen medførte at informanten ønsket å bli mer oppmerksom på de stille elevene:

*Forsker:*

*... Jeg tenkte at sånn skal jo ingen ha det på skolen, at lærere ikke ser de eller husker at de hadde vært der. Jeg ble veldig opptatt av hen, og det var liksom bakgrunnen for at jeg valgte å skrive om temaet for å finne ut hvordan lærere kan møte de her elevene, og hva læreren kan gjøre for at de får en god hverdag ...*

Praktiker 2 skiller seg litt ut. Dette fordi vedkommende beskriver at egen praksis har forandret seg, men samtidig påpeker at det første møtet ikke påvirket hen i like stor grad, slik som resultatet viste med de to andre informantene:

*Praktiker 2:*

*... Det har jo endret seg en del hvordan jeg legger opp undervisningen for å sørge for at jeg inkluderer alle og prøver å få alle med og sånn ... Men akkurat det møtet med den eleven har nok sikkert ikke preget akkurat den utviklingen i min egen praksis ... Det var kanskje mer sånne teoretiske tilnærminger eller kurs da ...*

Til tross for at samtlige informanter oppfattet de stille elevene som usynlige i det forrige kapittelet, tyder utsagnene over på at informantene er mer oppmerksom på elevene nå. Det kan se ut som om at informantene har fått ny kunnskap om den stille eleven i form av å finne ut hvilke behov og forusetsninger elevene har. Det kan videre tolkes som at informantene opplever en slags form for utilstrekkelighet og usikkerhet i møte med elevgruppen. Dette baserer seg på

at praktiker 1 undersøker om det er noe galt, mens forsker ønsket å sette mer fokus på elevgruppen gjennom forskning fordi elevene muligens kan forsvinne litt i skolen. Det kan altså se ut som det første møtet påvirket i størst grad to av informantene.

## 4.2 Den stille eleven

Når datamaterialet ble gjennomgått, fokuserte jeg blant annet på å lete etter relevante begreper og eksempler på hvordan de stille elevene ble betegnet. Forskningsspørsmålene som ble presentert i kapittel 1.1 er aktuelle i denne sammenhengen: «Hvilke begreper brukes når man beskriver de stille elevene?», «Hva betyr det egentlig at noen er stille?», «I hvilke sammenhenger betegnes noen som mer stille enn andre?» og «Hvilke holdninger vises i henhold til de stille elevene?». Spørsmålene forsøker å undersøke hvordan de stille elevene blir oppfattet.

### 4.2.1 Elevenes personlighet

I denne underkategorien menes det med hvordan informantene betegner elevenes personlighet ut fra forskjellige ord og begreper. Datamaterialet viser noen forskjeller rundt begrepsbruk. Praktiker 1 brukte for eksempel begrepet «den stille eleven», mens praktiker 2 anvendte «stille elev», «introvert» og «selektiv mutisme». Forsker trakk på sin side inn hva litteraturen forteller, og beskriver egen begrepsbruk:

*Forsker:*

*... Det finnes mange definisjoner og begreper. Noen bruker innagerende atferd. Noen bruker introvert. Noen bruker sjenert, beskjeden, sky eller engstelig. Jeg har valgt å bruke stille atferd fordi at det på en måte favner alt, så det er på en måte et sånt paraplybegrep ...*

Datamaterialet antyder at informantene betegner elevenes personlighet annerledes. Det kan tyde på at forsker muligens er uenig i hvordan elevgruppen blir betegnet, og at vedkommende derfor har valgt å bruke et bestemt begrep som indikerer flere aspekter ved atferdsuttrykket. Funnene viser videre at informantene varierte begrepsbruken under intervjuet. I tabellen nedenfor har jeg tatt utgangspunkt i datamaterialet, og undersøkt hvilke begreper informantene brukte. Begrepene som er representert, ble brukt flest ganger under intervjuene:

	Praktiker 1	Praktiker 2	Forsker
De stille elevene	7	16	6
Introvert	-	6	1
Selektiv mutisme	-	4	1
Innagerende	-	-	2
Stille atferd	-	-	4
Stille av natur	2	3	3

Tabell 2. Oversikt over informantenes begrepsbruk, Bergen 06. april 2021.

Som tabellen tilsier brukte informantene i stor grad begrepet «de stille elevene». Den viser videre at forsker varierer begrepsbruken i større grad enn praktikerne. Under intervjuet sa informanten:

*Forsker:*

*... Det er mange typer stille atferd ... Når man sier at noen er innagerende så sier man at de har en uro inni seg og det vet jo vi ikke om de har. Når vi sier at de har angst så pålegger man at de har psykiske vansker ...*

Ut fra sitatet kan det tyde på at forsker ikke ønsker å bruke slike begreper om elevene. I tillegg refererer informanten flest ganger til elevene ved å si «de her elevene», mens praktikerne bruker ordet «de». Det kan se ut som at informantene oppgir de stille elevene i flertall. Både forsker og praktiker 2 trekker inn begrepene introvert og ekstrovert. Det kan tenkes at det er på grunn av å få frem at det finnes ulike personligheter. Innledningsvis i denne oppgaven ble begrepet det «ekstroverte idealet» presentert. Det ble diskutert rundt hvordan inndelingen av ulike personligheter kan bidra til å skape et skille i samfunnet. Under intervjuene med forsker og praktiker 2, fortalte de at målet er ikke at de stille elevene skal bli ekstroverte. Dette resultatet tyder på at de ikke er opptatt av å endre elevenes personligheter. Praktiker 1 skiller seg ut, da vedkommende i stor grad kun bruker et bestemt begrep. Dette kan tolkes som at informanten kategoriserer de stille elevene som en samlet gruppe elever, noe som kan ses på som en motsetning i forhold til praktiker 2 og forsker.

#### 4.2.2 Et faglig perspektiv

Denne underkategorien handler om hvordan informantene opplever at de stille elevene fremtrer i den faglige undervisningen på skolen. I denne kategorien har jeg delt resultatene inn i et

elevrettet og lærerrettet fokus. Det førstnevnte handler om at informantene fokuserer på de stille elevene, mens det sistnevnte fokuserer i større grad på lærere. Resultatet viser at praktikerne har et elevrettet fokus, mens forsker har både et elevrettet og et lærerrettet fokus. Dette medfører at forsker skiller seg noe ut fra praktikerne:

*Praktiker 1:*

*... De snakker ikke med mindre de må. De er ikke veldig aktive i timen. De rekker ikke opp hånden. Selv om de kan svaret så sier de det ikke ... De følger jo med og gjør arbeidet de skal gjøre. De er bare veldig stille ...*

*Praktiker 2:*

*... De rekker hånden opp mindre. Hvis de skal ha hjelp, så kan det være en sånn greie at de ikke spør om hjelp ... For noen handler det nok om faglig usikkerhet ... Man må på en måte sørge for å gi de spesifikke oppgaver sånn at de ikke bare kan forsvinne liksom. Mange som er veldig flinke på det da ...*

*Forsker:*

*... Mange lærere tror at når de ikke snakker så er det fordi at de er redd for å høre sin egen stemme. Det handler jo om at de er utrygg, og ikke føles det komfortabelt i den settingen som skolen er ... De elevene som er stille av natur blir ofte veldig sliten av en skoledag fordi at de må være sosial og være i interaksjon med andre hele tiden ...*

Informantenes oppfatning av de stille elevene, varierer i den grad av hva de vektlegger. Det kan tolkes som at praktiker 1 og praktiker 2 peker på egne erfaringer som de har i møte med elevene i undervisning. De har videre et perspektiv hvor de forteller hvordan de stille elevene oppfører seg eller beskriver elevenes handlingsmønster i undervisning. Det kan tolkes som at elevenes oppførsel i henhold til muntlig deltakelse, er det som avgjør om en elev kan betegnes som «stille» i undervisning. Under intervjuene fikk informantene spørsmål om hva muntlig aktivitet er for dem. Praktiker 1 sa at det blant annet handler om «å være aktiv i timen», «rekke opp hånden» og «diskutere», og praktiker 2 vektla for eksempel «diskutere», «rekke opp hånden» og «holde en presentasjon». Disse begrepene kan tyde på at informantene har en oppfatning om at det er gjennom disse måtene at elever er muntlig aktiv på, og når en elev ikke mestrer det kan han eller hun bli oppfattet som stille. Forsker trekker i stor grad inn hvordan skolen er konstruert. Det kan muligens virke som at hvordan de fysiske rammene er konstruert, bidrar til

at man kan måle hvem som er aktive og hvem som ikke er det.

#### 4.2.3 Et relasjonelt perspektiv

Under intervjuene var det ønskelig å undersøke hvilke oppfatninger informantene hadde om elevene fra et relasjonelt perspektiv. Spørsmålene som ble stilt under intervjuene, undersøkte lærer-elev relasjonen, elev-elev relasjonen og om stille atferd kan ses på som et relasjonelt problem. Datamaterialet antyder at informantene har en oppfatning om at de stille elevene kan ha relasjonelle utfordringer:

##### *Praktiker 1:*

*... Jeg føler det er der problemet ligger. De tør ikke eller de har ikke den relasjonen i klasserommet med meg nødvendigvis som gjør at de er trygge nok til å ta ordet eller være aktive ... De er jo sosialt flinke og har jo venner. På fritiden snakker de jo. Jeg ser det også i skolegården, der er jo de relativt muntlig aktive ...*

##### *Praktiker 2:*

*... I noen situasjoner ser jeg for meg at det kan være et relasjonelt problem. Det er det som ligger i veien for at en lærer klarer å bygge en god relasjon ... Men jeg ser jo for meg at det kan jo godt være læreren sin skyld ikke sant. At du alltid blir sint på den eleven. At du liksom danner et fastlåst bilde av «Du er helt håpløs» ...*

##### *Forsker:*

*... Det er jo fordi at det er vanskelig for de å inngå i relasjoner, så sånn sett er det jo et relasjonelt problem for dem ...*

Forsker trekker inn et annet perspektiv i motsetning til praktikerne. Dette kan ses på som et miljørettet fokus fordi det forteller om skolens oppbygning:

##### *Forsker:*

*... Norsk skole er jo bygd opp rundt forståelsen av sosiokulturell teori, og at vi lærer i samhandling med andre ... Det er mye læringspartner og det er arbeid i grupper. Når man har vansker med å inngå i relasjoner, så blir man jo utsatt for det man synes er vanskeligst hver dag og i hver time ...*



Dette kan tyde på at samtlige informanter oppfatter at de stille elevene kan ha utfordringer med å inngå i relasjoner, og praktikerne kobler det i stor grad opp mot lærer-elev relasjonen. Det kan tolkes som at informantene opplever at det er vanskelig å etablere en relasjon med dem. Videre kan resultatene tyde på at informantene opplever at elevene har relasjonelle utfordringer ut fra hvordan elevene fremstår på skolen. Som for eksempel at de ikke tør å bygge relasjoner. I tillegg kan det tolkes som at forsker har en oppfatning om at skolen kan bidra til at elevenes relasjonelle utfordringer forsterkes. Dette på bakgrunn av at informanten beskriver at skolen har stort fokus på muntlig aktivitet, noe som kan medføre at de stille elevene trekker seg unna.

#### 4.2.4 Et atferdsmessig perspektiv

Denne underkategorien handler om hvorvidt informantene oppfatter stille atferd som et atferdsproblem. I denne delen av intervjuet, oppdaget jeg et skille mellom praksis- og forskerfeltet. Både praktiker 1 og praktiker 2 oppfatter det ikke som et atferdsproblem:

##### *Praktiker 1:*

*... Det handler om en kategori som inkluderer så mye mer enn bare det å være stille, så jeg ser ikke på det som et atferdsproblem. Jeg ser på det som mer at de må trygges da hvis det gir mening. At det kan være annen problematikk som er inni bildet, og ikke bare deres atferd ...*

##### *Praktiker 2:*

*... Jeg tenker litt på sånn introvert, ekstrovert. At noen er jo av natur mer introverte og det er ikke noe mål i seg selv at alle skal bli sånn ekstrovert og elske å stå foran og ha presentasjoner ... Så jeg tenker ikke på det som et problem sånn sett. Jeg vil ikke endre de da. Tenker det kan være en sånn naturlig del av hvordan de er ...*

I et oppfølgingsspørsmål fikk praktiker 1 og praktiker 2 spørsmål om å beskrive hva de legger i begrepet «atferdsproblem»:

##### *Praktiker 1:*

*... Det tenker jeg er noe som er mer utfor normen. De har en oppførsel som ikke er i nærheten av det de andre elevene holder på med. Det er noe som skiller seg kraftig ut ...*

*Praktiker 2:*

*... Det er en oppførsel som skaper problem for klassen eller deg selv da ...*

Disse utsagnene viser et sprik i datamaterialet i henhold til praktikerne. Praktiker 1 legger for eksempel fokus på at det er noe som skiller seg ut. Tidligere belyste analysen at informanten oppfatter de stille elevene som usynlig og at de ikke deltar aktivt i undervisning. Det kan tolkes som at informantene opplever at de ikke deltar på ønsket måte, og muligens at de skiller seg ut fra medelever. Dersom man tar utgangspunkt i informantenes definisjon over, kan det se ut som at vedkommende motsier seg selv i henhold til om det er et atferdsproblem. Samtidig er det vanskelig å si, fordi uttrykket «skiller seg kraftig ut» blir benyttet. Praktiker 2 beskriver for eksempel at et atferdsproblem kan kategoriseres som noe som kan skape problemer for blant annet deg selv. Under intervjuet sa vedkommende:

*Praktiker 2:*

*... I noen situasjoner så kan jo det være at du har så urolig en klasse med mange utagerende elever som gjør at de på en måte blir litt sånn nedtrykt. De har lyst å snakke, men de tør ikke å snakke ...*

Dersom dette er tilfellet, kan det tenkes at det skaper problemer for eleven sin grad av muntlig deltakelse. Forsker er mer bestemt i sin fremtoning og har et elevrettet fokus. Dette fordi vedkommende peker på hvilke konsekvenser stille atferd kan medføre:

*Forsker:*

*... Det er jo først og fremst et problem for den som er stille da, og ikke for omgivelsene fordi de forstyrrer jo ingen andre. Så jeg tenker at det er et atferdsproblem hvis det står til hinder for læring og utvikling, livskvalitet og god psykisk helse ...*

Forsker fremstår som mer sikker, mens praktikerne opplever at det ikke er et atferdsproblem. Likevel antyder analysen at praktikerne muligens motsier seg selv. Det er viktig å påpeke at informantene nok ikke gjorde det bevisst, og at dette er basert på egen tolkning. Videre kan sitatene tyde på at informantene har visse kriterier for hva som kan betegnes som et atferdsproblem. Det var for eksempel at de har en atferd som er annerledes, og som forstyrrer læring, utvikling og ofte medelever. Dette kan tolkes som en slags kategorisering, i den grad av at dersom en elev utfyller kriteriene, har hen et atferdsproblem.

#### 4.2.5 Hva kan atferden medføre?

Datamaterialet viser et språk når det gjelder om hva den stille atferden kan medføre i elevenes liv. Det var kun to av informantene som opplevde at atferden kan medføre konsekvenser:

*Praktiker 2:*

*... Hvis de ikke får utfordret seg litt på de tingene så kan jo det hindre de i å gjøre ting de har lyst til å gjøre da på en måte. Sosialt også tenker jeg ...*

*Forsker:*

*... Hvis du er stille som person og egentlig har det helt fint med det, så ville det jo ikke hatt de konsekvensene som hvis at du har vært utsatt for overgrep eller andre traumatiske hendelser. Forskningen viser jo at det samsvarer mellom stille atferd og utvikling av psykiske vansker blant annet depresjon og angst. I voksen alder så ser man at det er vanskeligere for dem å inngå i forhold og stifte familie ...*

Dersom man tolker utsagnene til informantene kan det tyde på at både praktiker 2 og forsker viser til konsekvenser som elevene kan få på skolen og senere i livet. Det kan videre se ut som at praktiker 2 forteller ut fra egne refleksjoner, mens forsker peker på hva forskning forteller. Til tross for at praktiker 1 ikke fortalte spesifikt om den stille atferden kan få noen konsekvenser, tyder datamaterialet på at informanten opplever at elevene er nokså stille i klasserommet. Det kan tolkes som at informanten opplever at atferden gir de stille elevene mest utfordringer på skolen.

### 4.3 Trygghet

Datamaterialet viser videre at informantene har blitt oppmerksom på de stille elevene. Dette gjennom å tilegne seg kunnskap og erfaring om hvordan man kan møte elevene sine behov og forutsetninger. I dette kapitlet presenteres ulike elementer som kan bidra til å skape trygghet for elever med stille atferd. Bakgrunnen for at dette blir inkludert i studiet, er fordi samtlige informanter hadde fokus på at de stille elevene trenger trygghet i skolehverdagen. Tiltakene gjaldt i stor grad tilrettelegging i eller å tilpasse opplæringen i henhold til relasjonsarbeid, skolemiljøet og klasserommet. Kapitlet har et lærerrettet fokus fordi det i stor grad beskriver hvordan lærere kan arbeide for møte de stille elevenes behov.

#### 4.3.1 Relasjonen mellom lærer og elev

Informantene beskrev lærer-elev relasjonen som viktig, fundamental og som en nøkkel som kan

bidra til at de stille eleven åpner seg mer opp. Det kan altså tolkes som at informantene setter denne relasjonen høyt i henhold til de stille elevene. Praktiker 2 og forsker sa for eksempel:

*Praktiker 2:*

*... Hvis man klarer å bygge en god relasjon, så vil de fleste stille elever kunne snakke med deg på tomannshånd. Og da er det mye lettere å komme til kjernen i hva jeg gjøre for at eleven skal oppleve trygghet og rekke opp hånden ...*

*Forsker:*

*... Det er jo mange studier som viser det, altså hvis du har en negativ eller utrygg relasjon til læreren, så kan ikke læreren få ut elevens potensiale ...*

Datamaterialet viser videre at informantene hadde ulike former for å etablere en relasjon med de stille elevene:

*Praktiker 1:*

*... Jeg har en oversikt over hvor du har elevene på en relasjonsbasis. Du plasserer elevene ut ifra hvor god relasjon du tror du har til dem. Den henger på pulten min, og så i starten av hver uke så plasserer jeg elevene sånn mentalt hvor har jeg de hen. Da pleier jeg å legge inn litt ekstra fokus på dem [stille elever] i løpet av en uke ...*

*Praktiker 2:*

*... I møtet med noen stille elever så ligger ting veldig til rette. Jeg har noe som jeg kan spille på som eleven kjenner seg igjen i. Mens med andre så må du lete mye mer etter den nøkkelen. Den felles saken som gjør at den eleven får lyst til å åpne seg opp for deg ...*

*Forsker:*

*... Jeg tror det er viktig når man bygger relasjoner å tenke «Hva var det jeg gjorde der som gjorde at de lyktes i det møtet som jeg kan ta med meg til neste møte?». I neste møte så kan det jo hende at du gjør akkurat det samme, men lykkes ikke. Da må du liksom «ja, hva var grunnen til det?» ...*

Resultatene tyder altså på at samtlige informanter vektlegger at lærer-elev relasjonen er viktig

i møte med de stille elevene. Videre kan det se ut som at trygghetsbegrepet blir fremhevet av informantene. Dette fordi de beskriver at lærer-elev relasjonen kan være en viktig faktor for å få de stille elevene til å bli tryggere, og for å få dem til å åpne seg mer opp og bli muntlig aktiv. Forsker forklarer at det kan være utfordrende å etablere slike relasjoner, men fremhever at man ikke kan gi seg:

*Forsker:*

*... Jeg tror at det viktigste som lærer, når man bygger relasjoner, det er å tåle at man av og til mislykkes og ikke gir opp. Man må heller tenke at det driver oss fremover i å styrke relasjonene ...*

Denne underkategorien har altså et lærerrettet perspektiv. Det er fordi det tolkes som at informantene legger ansvaret for å bygge relasjoner over på lærere. Praktikerne ga uttrykk for at de arbeidet mye for å bygge en god relasjon med de stille elevene, og at de ikke ønsket å gi opp dersom de for eksempel ble avvist av elevene. Forsker var opptatt av at lærere ikke skal gi opp å bygge en relasjon dersom de blir avvist av eleven. Det kan tolkes som at dersom lærere gir opp kan det gjenspeile at man ikke har noen forventninger eller anerkjenner elevene. Forsker påpekte under intervjuet at det er viktig å vise at man ser de stille elevene og at man anerkjenner dem. På den måten kan elevene bli tryggere på seg selv.

#### 4.3.2 Relasjonen mellom elever

Til tross for at vi i forrige kapittel så at informantene opplevde at lærer-elev relasjonen var viktig, tyder datamaterialet på at praktikerne oppfatter elev-elev relasjonen som viktig og muligens viktigere enn lærer-elev relasjonen. De sa for eksempel:

*Praktiker 1:*

*... Jeg tror at hvis de har en venn og en god elevrelasjon til de andre i klassen så kan det trygge de veldig egentlig. Jeg tror det er godt over halvparten av jobben. Hvis de er utrygge i klasserommet og utrygg på læreren så tror jeg det blir dobbelt opp med problemer ...*

*Praktiker 2:*

*... Det er utrolig viktig at de har noen i klassen. Noen de stoler på. Det kan jo på en måte ofte være en slags kompensasjon hvis du selv ikke har klart å bygge en veldig god*

*og nær relasjon ...*

Forsker var enig i at elev-elev relasjonen er viktig, og trakk inn forskning som forteller noe om den relasjonen:

*Forsker:*

*... De er ofte ganske populær som venner opp til fjerde trinn sånn sikra. Når man blir rundt en 10 år så får vennskapet en sånn intimitet fordi man skal betro seg om ting. Og da faller ofte de her litt igjennom fordi at de gir jo ikke så mye av seg selv, men forskning viser at mange av dem har en bestevenn ....*

Videre peker samtlige informanter på at denne relasjonen er viktig å bruke i skolen:

*Praktiker 1:*

*... De plasseres ofte med gode venner som er muntlige aktive og settes ofte i grupper med folk som er veldig trygge og snakker mye ... Presentasjoner har vært en stor utfordring. Da har vi jo delt klassen i to for eksempel og så har de presentert foran en halvdel med folk de er trygge på ...*

*Praktiker 2:*

*... Jeg plasserer de ofte sammen med en læringspartner som de stoler på. De kan på en måte bidra med en del av den støtten som trengs for at de stille elevene skal få til det faglige og selvfølgelig det sosiale også ...*

*Forsker:*

*... Jeg tror det er viktig å bruke en slik bestevenn hvis de går i samme klasse fordi det gir jo de en trygghet og vi ønsker jo at elevene skal være trygge i skolen ...*

Datamateriale tyder altså på at praktikerne vektlegger elev-elev relasjonen. Det kan se ut som at begge har en oppfatning om at relasjonen kan være en slags kompensasjon dersom deres relasjon til eleven ikke er god. Dette vektlegger ikke forsker i like stor grad, men viser likevel at hen er enig i at elev-elev relasjonen er viktig for de stille elevene. Trygghetsbegrepet kommer også til syne i denne underkategorien. Det kan tenkes at informantene opplever at dersom

elevene har noen venner, kan det bidra til at de opplever skolen som tryggere. Resultatene viser at samtlige informanter oppfatter at de stille elevene er i dialog med medelever.

#### 4.3.3 Klassemiljøet

I tillegg til relasjonsarbeid, oppfattet praktikerne at klassemiljøet kan ha en viktig betydning i henhold til å gjøre de stille elevene tryggere i klasserommet:

##### *Praktiker 1:*

*... Jeg ble fortalt i studiene at det var det viktigste du kunne gjøre med en klasse. Bare å bygge opp et godt klassemiljø for da flyter det så mye bedre, og det har jeg jo merket selv ...*

##### *Praktiker 2:*

*... Hvis vi skal ta utgangspunkt i de stille elevene, så er jo det først og fremst det at du skaper en kultur i klassen der det forventes at alle skal bidra ... Jeg jobber mye med at det skal være sånn at det er ikke viktig å ha rett svar, at vi støtter hverandre og at det skal være greit å svare feil ...*

##### *Forsker:*

*... Det må være lov og snakke ganske lavt. Læreren kan gjenta det som ble sagt hvis det er veldig lavt. Fordi da ser de andre elevene at den her eleven sitt bidrag er viktig ...*

Tilnærmingene i denne underkategorien varierer. Praktiker 1 peker i større grad på hvorfor det er viktig å bygge et godt klassemiljø mer generelt, og det kan tolkes som at informanten opplever at det kan gjøre de stille elevene mer trygg. Praktiker 2 peker også på klassen, men trekker i tillegg inn de stille elevene. Forsker har i større grad et elevrettet fokus, fordi vedkommende spesifikt forteller om de stille elevene. Det kan tolkes som at utsagnet i stor grad handler om at medelever vil anerkjenne en elev som er stille dersom læreren gjør det og. Forsker sa under intervjuet at det handler om å bygge en fasade for eleven. Videre kan det se ut som at datamaterialet antyder at dersom man har et godt klassemiljø kan de stille elevene bli tryggere. Det kan i tillegg tolkes som at informantene oppfatter at de stille elevene trenger hjelp av lærere, som for eksempel at lærere må trygge dem.

#### 4.3.4 Lærerarbeid

Informantene var opptatt av de stille elevene ikke skulle forsvinne i undervisning, og de fortalte om ulike tiltak som kunne brukes for å fremme deres grad av muntlig deltakelse. Denne underkategorien handler derfor om tiltak som ble vektlagt under intervjuene. Resultatet viser at det i stor grad finnes likheter mellom informantene. Tiltakene som ble beskrevet, kan deles inn i to kategorier. På den ene siden finner man tiltak som kan brukes både for klassen og de stille elevene. På den andre siden har informantene et elevrettet fokus, som direkte kan kobles opp mot de stille elevene. De ulike tiltakene er; *utfordre*, *forberede*, og *gradvise mål*.

##### *Utfordre*

Det første tiltaket handler om å utfordre de stille elevene i klasserommet. Dette kommer til uttrykk blant praktiker 2 og forsker, og det kan tolkes som at de har et elevrettet fokus. Det på bakgrunn av at informantene spesifikt beskriver hvordan man kan utfordre de stille elevene:

##### *Praktiker 2:*

*... De må på en måte bli utfordret i den grad at de takler utfordringene som skolegangen vil representere for dem framover ... Jeg kan ikke vente til det punktet at eleven er helt sånn «Ah yes, jeg gleder meg til å snakke i dag» ikke sant. Det tar for lang tid ...*

##### *Forsker:*

*... Jeg tenker at man skal gjøre det [utfordre de stille elevene] fordi at det er ingen som utvikler seg hvis de ikke blir utfordret, og hvis man som lærer ikke utfordrer de heller så kommuniserer man jo at man ikke har noen forventninger til dem ...*

##### *Forberede*

Videre fortalte samtlige informanter at det er viktig å forberede elevene. Praktiker 1 forteller ut fra egne erfaringer i klassen, mens praktiker 2 og forsker beskriver det ut fra et elevrettet fokus:

##### *Praktiker 1:*

*... Jeg prøver å si at alle på en gruppe skal for eksempel ha et innspill eller at de skal velge en på gruppen som skal svare for dem, og da må de diskutere innad først ...*

##### *Praktiker 2:*

*... Vi kan forberede at «i morgen kommer jeg til å stille deg det og det spørsmålet. Da*



*kan du prøve å jobbe med den oppgaven eller lese den teksten her» ... Alt etter hvor alvorlig det er, så kan på en måte disse forberedelsene til at eleven skal snakke høyt i klasserommet - de kan være mer eller mindre omfattende da ...*

*Forsker:*

*... Det her med å forberede de på noe er veldig viktig. For eksempel kan man si at «på mandag i førstetimen, så kommer jeg til å stille deg det her spørsmålet, og da vil jeg at du skal øve på å svare på fordi jeg vet at du kan svare på det» ...*

#### *Gradvise mål*

Praktiker 1 og forsker beskrev videre et annet tiltak som kan ses på som et elevrettet fokus. Dette tiltaket handlet om å gi de stille elevene gradvise mål:

*Praktiker 1:*

*... I forhold til de stille elevene holder jeg på med trappetrinn eksponering. Gi små og gradvise mål, og bygge stillaser rundt de ...*

*Forsker:*

*... Man må jo snakke med de her elevene; «hva føler du er trygt å gjøre i klasserommet?» ... Og målet kan ikke være at de skal snakke i klassen, men det kan være at de bare snakker med læreren eller det kan være et mål at de snakker i en liten gruppe ...*

Dette kan tyde på at samtlige informanter er bevisst på at de stille elevene trenger litt hjelp til å bli mer aktiv deltakende i undervisning. Tiltakene som blir beskrevet kan i størst grad ses på som et elevrettet fokus, altså at informantene beskriver tiltak som er spesifikt rettet mot de stille elevene. Datamaterialet peker videre på at praktiker 2 og forsker har flest eksempler på tiltak. Det kan tenkes at det er på grunn av deres erfaring. I kapittel 3.2.2 kom det frem at praktiker 1 har minst erfaring av informantene, og under intervjuet fortalte informanten at hen ikke hadde erfaring med de stille elevene fra før av. Forsker har både erfaring fra praksis og gjennom egen forskning. Praktiker 2 har 11 års erfaring som lærer, og fortalte at hen har vært i kontakt med stille elever jevnlig i løpet av disse årene. Det kan tenkes at informantene muligens har fått mer kunnskap om de stille elevene enn praktiker 1. Dette fordi de har mer erfaring, og gjerne møtt flere elever som er stille. Det er samtidig vanskelig å si.

## 5.0 Diskusjon

I dette kapittelet diskuteres oppgavens problemstilling: *Hvordan oppfattes den stille eleven av praksis- og forskerfeltet?* Det blir gjort ved å drøfte studiens resultater opp mot relevant litteratur og tidligere forskning som ble presentert i kapittel 2.0. Kapittelet diskuterer seks hovedfunn: informantenes begrepsforståelse, det faglige aspektet ved atferdsuttrykket, det relasjonelle aspektet ved atferden, om elevenes atferd kan ses på som et atferdsproblem, hvilken betydning miljøet rundt de stille elevene kan ha og om spesifikke tiltak man kan bruke i møte med de stille elevene: *å forberede, å utfordre og gi gradvise mål*. En stor del av studiens resultater knyttes i dette kapittelet opp mot anerkjennelse. Som beskrevet i kapittel 2.3.3, kan man anerkjenne et menneske gjennom *å se, å lytte, å forstå og å akseptere* (Jordet, 2020, s. 233). Bakgrunnen for at anerkjennelse inkluderes i dette kapittelet er fordi det kan tolkes som at informantene oppfatter den stille atferden som en utfordring, men at de samtidig ønsker å møte elevene på en god måte. Dette blant annet gjennom å anerkjenne dem. Ifølge Jordet (2020, s. 232) kan anerkjennelse medføre at elever opplever følelsen av å være verdsatt og bekreftet.

Gjennom et fenomenologisk ståsted ønsker man å forstå hvordan mennesker opplever et fenomen på, og i denne oppgaven får man innsikt i hvordan tre forskjellige informanter oppfatter de stille elevene i skolen (Del Busso, 2018, s. 46; Postholm, 2010, s. 41). Analysene fra forrige kapittel har en stor rolle i henhold til det vitenskapelige ståstedet, fordi det er der informantenes oppfatninger om de stille elevene kommer til syne gjennom informantenes utsagn. Informantenes oppfatninger om elevene belyses, som nevnt tidligere, i et individuelt fenomenologisk perspektiv (Postholm, 2010, s. 41). Det er videre interessant å finne ut om analysene fra dette studiet samsvarer med tilhørende forskning og litteratur. I kapittel 3.3.2 beskrev jeg hvordan resultatene fra dette studiet ble analysert gjennom fire ulike faser. De tre første fasene kom til syne i kapittel 4.0. Den fjerde og siste fasen blir synlig i dette kapittelet fordi man kobler datamaterialet fra analysen opp mot relevant litteratur (Anker, 2020, 93). I det neste kapittelet diskuteres først informantens begrepsbruk og deretter mulige konsekvenser av den stille atferden.

### 5.1 De stille elevene

#### 5.1.1 Informantenes begrepsforståelse

Resultatet fra dette studiet viser at samtlige informanter oppfattet de stille elevene som usynlige første gang de møtte dem, og at det utagerende atferdsuttrykket tok oppmerksomheten deres

bort fra de stille elevene. Dette stemmer ikke helt overens med en annen studie, hvor det kom frem at lærerne ikke fokuserer mer på den utagerende atferden enn den innagerende atferden (Ogden, 1995). Ifølge Ogden (2009, s. 30) handler det i stedet om at lærere er usikre på *om* og *hvordan* de skal møte elever med innagerende atferd. Dette stemmer bedre overens med funnene fra analysene i dette studiet, fordi forsker blant annet påpekte at det finnes for lite litteratur og forskning på området, noe som kan medføre at lærere ikke helt vet hva de kan gjøre i møte med de stille elevene. Likevel indikerer funnene fra dette studiet at informantene har flere tiltak og metoder i møte med de stille elevene som diskuteres i kapittel 5.6.

Det finnes forskjellige definisjoner og begreper når man snakker om det stille atferdsuttrykket. I denne masteroppgaven brukes i stor grad samlebetegnelsen «den stille eleven». Som nevnt innledningsvis i denne oppgaven handler det om at elevene ofte har en stille og tilbaketrukket fremtoning, de deltar ofte mindre i aktiviteter som krever muntlig deltakelse og er ofte utrygge i sosiale situasjoner (Sæteren et. al., 2017, s. 60). Det finnes også flere begreper, som for eksempel introvert, innagerende eller stille atferd (Lund, 2012, s. 14; Sæteren, 2019, s. 18). Videre kan også selektiv mutisme brukes (Foreningen for selektiv mutisme, u.å.). Analysene fra dette studiet indikerer at informantene bruker forskjellige begreper. Tabellen som ble fremvist i kapittel 4.2.1, viste at samtlige informanter brukte begrepet «de stille elevene». Videre viste tabellen at praktiker 2 og forsker muligens har et bredere begrepsapparat i forhold til praktiker 1. Dette fordi de trakk inn begreper som «introvert», «selektiv mutisme», «innagerende» og «stille atferd». Det kan muligens bety at det ikke finnes en klar definisjon på atferdsuttrykket, og at informantene opplever at det finnes flere begreper enn ett. Dette påpekte forsker under intervjuet, fordi informanten fortalte at det finnes mange typer stille atferd. Dette belyser også Paulsen og Bru (2016, s. 30) som skriver at man kan dele atferdsuttrykket inn i fire ulike grupper: (1) elever med introvert eller innagerende personlighet, (2) sjenerte elever, (3) elever som ikke har energi til å delta og (4) elever med manglende sosial kompetanse. De to siste gruppene ble ikke nevnt av informantene, men samtidig beskrev forsker at depresjon kan være en mulig konsekvens av den stille atferden.

Til tross for at det finnes ulike begreper, tyder litteraturen på at innholdet i dem ofte har noen likheter (Gjesdal, 2020, s. 3). Det handler i stor grad om at begrepene indikerer at elevene gjerne er stille og tilbaketrukket, mindre deltakende i aktiviteter som krever en form for muntlig aktivitet og utrygge i sosiale situasjoner (Sæteren et al., 2017, s. 60). Det gjenspeiler også studiens resultat. Praktikerne vektlegger i stor grad hvordan elevene kan oppfattes i den faglige

undervisningen, som for eksempel at de er mindre deltakende i undervisning i forhold til hva informantene forventer. Som nevnt tidligere kan den stille eleven har utfordringer med sosiale settinger (Sæteren et al., 2017, s. 60). Analysene fra dette studiet peker på at informantene opplever elevene som sosiale med medelever, og det kan se ut som at praktikerne oppfatter elevene som mindre sosiale med lærere. Det kan indikere at de stille elevene blir oppfattet som sosiale til en viss grad. Dette samsvarer med studiet til Ogden (1995, s. 235), hvor det blant annet kom frem at lærerne oppfattet elever med internalisert atferd som sosialt flinke, men at deltakerne samtidig mente at elevene kunne ha utfordringer i sosiale settinger. Det relasjonelle aspektet ved atferdsuttrykket blir i større grad drøftet senere i dette kapitlet (se kapittel 5.3). Den individuelle fenomenologiske analysen i denne studien samsvarer derfor i stor grad i henhold til tilhørende forskning med tanke på hvilke begrep som benyttes når den stille eleven omtales. I det neste kapitlet vil mulige konsekvenser av atferdsuttrykket diskuteres.

#### 5.1.2 Hva kan atferden medføre?

Resultatet fra analysen om hvilke konsekvenser den stille atferd kan medføre, viser et sprik mellom informantenes oppfatninger. Praktiker 1 fortalte om hva den stille atferden kan medføre på skolen, som for eksempel at elevene kan ha faglige utfordringer eller usikkerhet. Praktiker 2 beskrev også om utfordringer på skolen, men beskrev i tillegg at atferden muligens kan hindre elevene i å gjøre ting som de har lyst til. Forsker trakk inn hvilke konsekvenser atferden kan ha på sikt, og var opptatt av å få frem at disse konsekvensene er ulike for elevene fordi det finnes flere typer stille atferd. Eksempler på mulige konsekvenser var blant annet at det er større sjanse for elevene å utvikle psykiske vansker som depresjon og angst, at det er vanskelig å inngå i relasjoner, forhold og stifte familie, og at elevene kan bli sliten av å være i interaksjon med andre mennesker. Disse eksemplene som forsker beskriver, støttes av både Sæteren (2019, s. 27-30), Paulsen og Bru (2016, s. 34-37) og Sæteren et al. (2017, s. 63). I studiet til Coplan et al. (2011, s. 946) kom det frem at flere av lærerne trodde at de stille elevene muligens kan oppleve negative faglige og sosiale konsekvenser senere i livet på grunn av den stille atferden. Denne forskningen stemmer ikke helt overens med analysen fra dette studiet dersom vi tar utgangspunkt i hva praktiker 1 fortalte, fordi praktiker 1 ikke fortalte om mulige konsekvenser på sikt. Det eneste som kom frem var at informanten hadde en oppfatning om at atferden kan bidra til faglige utfordringer på skolen. Videre opplevde praktiker 1 at elevene har venner og at de er sosiale både i og utenfor skolen, noe som kan bety at informanten ikke opplever at atferden medfører sosiale konsekvenser. Dette kan bety at praktiker 1 reflekterer ut fra nyere opplevde hendelser hvor informanten ser for seg de aktuelle elevene i klasseromssituasjoner.

Resultatet til Coplan et al. (2011, s. 946) stemmer bedre overens med praktiker 2 og forsker, fordi de nevnte at atferden muligens kan medføre noen konsekvenser.

Som nevnt tidligere viste studiet til Arbeau et al. (2010, s. 266) at de stille elevene kan unngå å etablere relasjoner med medelever fordi elevene er avhengig av læreren sin. Dette i form av at eleven foretrekker å være med læreren og oppsøker vedkommende ofte på skolen. Denne relasjonen kan ha både fordeler og ulemper. På den ene siden kan relasjonen bidra til at den stille eleven opplever trygghet. Mens på den andre siden kan eleven minste verdifulle relasjoner med medelever. Videre kan det tenkes at dersom eleven får en ny lærer kan det medføre at eleven isolerer seg eller trekker seg unna fordi eleven mister tryggheten som den relasjonen ga. Det kan medføre at eleven trekker seg bevisst unna for å unngå å bli avvist (Lund, 2008, s. 83). Resultatet til Arbeau et al. (2010) stemmer ikke overens med analysene fra dette studiet. Dette fordi resultatet indikerer at praktikerne opplevde at det kan være utfordrende å etablere en god relasjon med en stille elev. Dette stemmer bedre overens med studiet til Drugli (2012, s. 79), som viste at lærerne hadde en opplevelse av at det var vanskelig å etablere relasjoner med de stille elevene. Ut fra det som er tatt med i dette kapittelet, kan det altså tyde på at informantene muligens er uenige om at den stille atferden kan gi negative konsekvenser på sikt. Det kan være på grunn av at praktiker 1 opplever at den stille atferden ofte skyldes faglige utfordringer eller usikkerhet som kan arbeides videre med på skolen for å forbedre. Ut fra dette kan det derfor være grunn til å tro at praktiker 1 oppfatter at den stille atferden er mest synlig på skolen. Praktiker 2 opplever også at elevene kan ha utfordringer på skolen, noe som kan tilsi at praktikerne har nokså like erfaringer fra skolen. Dette underbygges ved at funnene fra analysen indikerer at praktikerne oppfatter at de stille elevene trenger trygghet på skolen, og at elevene har vanskeligheter for å delta i aktiviteter som krever muntlig aktivitet. I det neste kapittelet utdyper jeg utfordringer med å ta ordet i klassen for den stille eleven, og utfordringer knyttet til det med å trene på muntlig aktivitet.

## 5.2 Det faglige aspektet ved atferdsuttrykket

Som nevnt innledningsvis i denne oppgaven har ofte elever med et stille atferdsuttrykk et behov for å arbeide individuelt, samt at de ofte trenger mer tid til å reflektere over og bearbeide fagstoff enn deres medelever. Dersom dette ikke skjer kan det medføre at elevene trekker seg unna i undervisning (Paulsen & Bru, 2016, s. 35, 37). I henhold til dette studiet, indikerer resultatene at praktikerne og forsker har ulike oppfatninger om de stille elevene i den faglige

undervisningen. Praktikerne fokuserer i større grad på hvordan elevene oppfører seg, mens forsker peker på ulike faktorer som kan ha en innvirkning på elevenes oppførsel. Ut fra praktikernes utsagn, kan det tyde på at de opplever at de stille elevene trekker seg unna i undervisning. Dette i form av at de ikke rekker opp hånden, unngår å svare på spørsmål og at de ikke spør om hjelp. Videre påpeker praktikerne også at elevene kan ha utfordringer med å holde en presentasjon, men at det likevel er viktig at elevene øver på det. Dette stemmer overens med studiet til Nyborg et al. (2020, s. 9), som blant annet forteller at lærerne forventet at de stille elevene skulle være i stand til å holde en presentasjon, men de var samtidig bevisst på at det kunne være utfordrende. Senere i dette kapitlet diskuteres det nærmere rundt det å utfordre de stille elevene (se kapittel 5.6.2). Det er på bakgrunn av at resultatene fra analysen viste at to av informantene fortalte at man må utfordre de stille elevene.

En annen studie viser at lærere oppfattet de stille elevene som mindre intelligente enn deres medelever (Coplan et al., 2011, s. 946). Det stemmer ikke overens med resultatene fra dette studiet. Informantene opplevde i større grad at det kan handle om faglige utfordringer, faglig usikkerhet eller hvordan skolen er konstruert. Det sistnevnte trakk forsker i stor grad frem under intervjuet, hvor det ble fortalt at muntlig aktivitet er en stor del av norsk skole. Dette funnet kan kobles opp mot *Overordnet del av læreplanverket*, som presenterer muntlige ferdigheter som en av de fem grunnleggende ferdighetene (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10). Elevene skal for eksempel kunne «fortelle», «samtale», «uttrykke», «diskutere» og «reflektere» over forskjellige emner i skolens fag. Dette kan blant annet gjøres gjennom presentasjoner, diskusjon og drøfting, refleksjon og samtaler (Udir, 2020a; Udir 2020b; Udir, 2020c; Udir, 2020d; Udir, 2020e; Udir, 2020f). Det som er presentert er kun et utsnitt av hva muntlige ferdigheter kan innebære i undervisning. Andre ord og uttrykk kan være utelatt, og muntlig aktivitet kan foregå på flere måter enn det som er beskrevet. Det er kun tatt med få å belyse at muntlig aktivitet har et stort fokus i skolefagene (Gjesdal, 2020, s. 7, 8). Studiets resultater viser at praktikerne har nokså like oppfatninger om hva muntlig aktivitet innebærer. Dette fordi de bruker begreper og uttrykk som for eksempel «å være aktiv i timen», «rekke opp hånden», «diskutere» og «holde en presentasjon». Ut fra hva litteraturen og gjennom analysen fra dette studiet, kan det tyde på at det finnes noen kriterier for hva muntlig aktivitet kan innebære på skolen. Disse kriteriene kan bidra til at elever som ikke mestrer det faller igjennom, og muligens oppfattes som stille. Som nevnt innledningsvis i denne oppgaven blir det «ekstroverte idealet» ifølge Cain (2013, s. 16) sett på som den mest ettertraktete personligheten. Det kan tolkes som at samfunnet betrakter den ekstroverte personligheten som mest ønsket, eller at det er en synlig personlighet som tar

oppmerksomhet bort fra det introverte. Dette kan bidra til at man skiller mennesker fra hverandre basert på hva som oppfattes som normal og unormal grad av sosial deltakelse. Som nevnt innledningsvis, kan det muligens bidra til at man blir oppfattet som annerledes og mindre attraktiv. Det kan tenkes at dette gjelder i norsk skole også, men det er samtidig utfordrende å si.

### 5.3 Det relasjonelle aspektet ved atferdsuttrykket

Ifølge Sæteren (2019, s. 28) kan de stille elevene ha vanskeligheter med å etablere trygge og stabile relasjoner med andre. Videre skriver Sæteren et al. (2017, s. 60) at elevene kan være utrygge i sosiale situasjoner. Resultatene fra dette studiet belyser at informantene har en oppfatning om at de stille elevene kan ha relasjonelle utfordringer, og at atferden kan ses på som et relasjonelt problem. Informantene hadde samtidig forskjellige syn på hvilke relasjoner som kan være utfordrende for elevene. Praktikerne vektla lærer-elev relasjonen, mens forsker fokuserte både på relasjonen mellom lærer og elev og relasjonen mellom elev og elev. Som nevnt i kapittel 2.2, bruker Ogden (2009, s. 29) begrepet internalisert problematferd. Det innebærer blant annet at eleven har utfordringer med å inngå i relasjoner. Ut fra litteraturen og som analysen fra dette studiet viser, kan det se ut som at den stille eleven kan ha relasjonelle utfordringer. Litteraturen viser samtidig at elevene kan få relasjonelle utfordringer på grunn av relasjonen til læreren. Dette kan for eksempel medføre at eleven ikke oppfatter relasjoner med medelever som nødvendig (Sæteren et al., 2017, s. 64; Arbeau et al., 2010, s. 266). I de to neste kapitlene drøftes lærer-elev relasjonen og elev-elev relasjonen i møte med de stille elevene.

#### 5.3.1 Lærer-elev relasjonen i møte med den stille eleven

Resultatene fra dette studiet viser at samtlige informanter vektlegger lærer-elev relasjonen i møte med de stille elevene. Den ble blant annet beskrevet som viktig, fundamental og som en nøkkel som kan bidra til at de stille elevene åpner seg opp. Ifølge Udir (2016a) er lærer-elev relasjonen viktig for elevenes læring og atferd. Den blir også beskrevet som nødvendig for å etablere et godt og trygt læringsmiljø, og for å fremme elevenes motivasjon og læringslyst. Videre skriver Brandtzæg et al. (2016, s. 17) at en trygg relasjon til en lærer, kan for eksempel bidra i elevens utvikling av sosial kompetanse og skape tillitt mellom lærer og elev. Det kan også føre til at eleven i større grad følger beskjeder eller gjør skolearbeid. Med tanke på de stille elevene viser litteraturen at lærer-elev relasjonen er viktig. Sæteren (2019, s. 36) skriver blant annet at en god relasjon til læreren, kan oppleves som både støttende og trygt for elever med

stille atferd. Videre forteller Sæteren et al. (2017, s. 65) at det kan være utfordrende å møte behovene til en stille elev dersom man ikke har klart å bygge en god relasjon først. Det kan være på grunn av at eleven ikke tør å uttrykke egne behov til læreren. Til tross for at litteraturen og data fra dette studiet peker på at lærer-elev relasjonen er viktig i møte med de stille elevene, viser studiet til Arbeau et al. (2010) at den også kan ha en negativ betydning. Som nevnt tidligere kan det være i form av at den stille eleven kan bli avhengig av læreren. Det kan medføre at eleven ikke ønsker eller ser verdien av å etablere relasjoner til medelever (s. 266). Videre viser studiet at denne avhengigheten kan oppfattes som negativt av medelever, noe som kan medføre at den stille eleven ekskluderes (Arbeau et al., 2010, s. 266). Ut fra litteraturen kan det tolkes som at lærer-elev relasjonen er viktig og fundamental i møte med stille elever, men at man samtidig må være bevisst på at den muligens kan ligge i veien for etableringen av relasjoner mellom elever. Et forslag for å etablere både en god lærer-elev relasjon og elev-elev relasjoner, kan være at man inkluderer flere i mindre grupper rundt den stille eleven slik at nærhetssirkelen for eleven blir større. På den måten er læreren til stede som en slags trygghet, og eleven får mulighet til å etablere relasjoner med medeleven. Det kan tenkes at eleven opplever det som tryggere å være deltakende i slike situasjoner fordi det er ikke like mange personer som følger med.

Ett annet resultat fra dette studiet viste at forsker var opptatt av at lærere må anerkjenne de stille elevene. Informanten knyttet det opp mot at det kan gjøre elevene mer trygg på skolen. Ifølge Jordet (2020) handler anerkjennelse blant annet om at man respekterer, roser og erkjenner andre mennesker. Det kan også handle om at man klarer å legge bort sine egne fordommer som man har om ulike mennesker, og at man i stedet ser mennesket for den han eller hun er (s. 86). Lund (2012, s. 102) kobler anerkjennelse opp mot de stille elevene og deres relasjon til læreren, og skriver blant annet at lærere ikke kan iverksette tiltak mot elevene uten å anerkjenne dem. Det forstås som at man må lytte til elevenes behov og forutsetninger, slik at man ikke avgjør noe uten elevenes perspektiv. Resultatet fra dette studiet viser videre at forsker og praktiker 2 bruker begrepet introvert for å beskrive personligheten til de stille elevene. Det kan ses på som en form for anerkjennelse. Dette på grunn av at informantene aksepterer elevene for den de er, og fordi at informantene ikke ønsker å endre elevenes personlighet (Jordet, 2020, s. 238). Som nevnt tidligere skriver Cain (2013, s. 16) om det «ekstroverte idealet», som kan forstås som at samfunnet verdsetter en spesifikk personlighet som kan ses på som mer synlig i samfunnet. Samtidig tyder resultatene fra dette studiet at praktiker 2 og forsker oppfatter den stille atferden som utfordrende, men at de samtidig møter elevene med anerkjennelse. Dette for eksempel ved



at de erkjenner at elevene er introverte, og at de uttrykker at de ikke ønsker å endre det.

Ifølge studiet til Lund (2004) opplevde flere lærere at det kan være utfordrende å etablere en god relasjon til de stille elevene. Det står i tråd med resultatene fra dette studiet. Det er på bakgrunn av at praktikerne påpekte at elev-elev relasjonene kan være en slags kompensasjon hvis de ikke har klart å etablere en god lærer-elev relasjon med den stille eleven. Resultatene viser samtidig at informantene har noen tiltak eller metoder i arbeidet med lærer-elev relasjonen, noe som kan tyde på at informantene ønsker å etablere en god relasjon. Praktiker 1 tenker hver uke igjennom hvor elevene kan plasseres ut fra hvor god relasjon informanten opplever at de har. Dette tiltaket kan bidra til at informanten reflekterer over egen praksis, og for hvordan relasjonen til elevene etableres. Praktiker 2 bruker elevenes interesser under relasjonsarbeidet. Forsker forklarer at det kan være nødvendig at lærere ser på seg selv med et utenifra-perspektiv. Tiltaket som praktiker 1 og forsker beskriver, kan kobles opp mot begrepet *selvrefleksivitet*. Det handler ifølge Lund (2012, s. 63) om at man ser seg selv utenifra, og at man stiller spørsmål ved egen praksis. Det kan for eksempel være at man håndterer en situasjon på feil måte. Dersom man reflekterer over den i etterkant, kan det medføre at man gjør noe nytt hvis man møter samme situasjon igjen. Det kan også bidra til at man forstår andre sine følelser og reaksjoner bedre fordi man i større grad reflekterer over det (Lund, 2012, s. 63). Det kan se ut som om at tiltakene og metodene som informantene beskrev, støttes i stor grad av litteraturen. Videre antyder resultatene at det finnes flere likheter mellom informantene tanker om temaet til tross for at studiet har et individuelt fenomenologisk perspektiv. I det neste kapittelet diskuteres elev-elev relasjonen.

### 5.3.2 Elev-elev relasjonen i møte med den stille eleven

Ifølge Udir (2016b, s. 11) er relasjonen mellom elever viktig for blant annet å bygge et godt læringsmiljø og for elevenes sosiale læring og utvikling. Dette kommer også frem i en rapport hvor det skrives at medelever er et sentralt aspekt ved elevers trivsel (Helsedirektoratet, 2015, s. 12). Som man så i forrige kapittel, ble lærer-elev relasjonen sett på som viktig av informantene. Likevel viser analysen fra dette studiet at praktikerne muligens opplever relasjonen mellom elever som enda viktigere enn relasjonen mellom lærer og elev i henhold til de stille elevene. Det kom frem at den kunne være en slags kompensasjon dersom deres relasjon til den stille eleven ikke var som ønsket. Forsker trakk under intervjuet frem at de stille elevene ofte er populære lekekamerater tidlig i skolegangen, men at de etter hvert blir byttet ut fordi de gjerne ikke innfrir kriteriene for et vennskap. Dette stemmer overens med resultatet fra studiet

til Rubin et al. (2006, s. 154), hvor forskerne blant annet oppdaget at elever som ble betegnet som stille eller tilbaketrukket, ofte kun hadde en venn å være sammen med, og at de ofte ikke ble inkludert til å delta i større grupper. Dette kan muligens indikere at det er mer utfordrende for de stille elevene å ta ordet i større grupper, noe som kan medføre at medelever ekskluderer dem fordi de muligens ikke gir av seg selv til gruppen. Et annet interessant resultat fra studiet, viste at elevene selv betraktet dette vennskapet som mindre bra. Samtidig viste studiet at de hadde hatt vennskapet i en lengre tid og at de fortatt var venner ved endt skoleår (Rubin et al., 2006, s. 155,156). Det kan tyde på at elevene verdsetter vennskapet mer enn de vil innrømme. Studiet til Lund (2008) er også relevant i denne sammenhengen. Resultatet viste blant annet at deltakerne opplevde at de var usynlige for andre og at de bevisst trakk seg unna slik at de unngikk å bli avvist (s. 82, 83). Dette kan muligens skildre at de stille elevene har utfordringer med å etablere en relasjon til medelever. Samtidig påpeker Ogden (2009, s. 31) at det kan være lettere for medelever å få kontakt med den stille eleven enn lærerne deres.

Resultatene fra dette studiet tyder på at informantene opplever at de stille elevene har venner både i og utenfor skolen. Det kom blant annet frem at praktikerne ofte bruker denne vennen for å trygge den stille eleven. Dette i form av å plassere dem sammen på grupper eller aktivt bruke dem som læringspartner i undervisning. Forsker trakk også frem nyttigheten av å bruke vennskapet deres i klasserommet for å skape trygghet. Dette tiltaket som ble beskrevet, stemmer overens med funn fra to forskjellige studier. Det første er studiet til Coplan et al. (2011, s. 945), hvor det kom frem at lærernes praksis i møte med de stille elevene ofte inkluderte medelever. Studiet til Nyborg et al. (2020, s. 11) belyser også dette. Der kom det frem at lærerne aktivt brukte læringspartner, og at de ofte plasserte den stille eleven sammen med en medelev som han eller hun var trygg på. Det kan indikere at det er vanlig at lærere plasserer de stille elevene sammen med medelever som de er trygge på. Samtidig baserer studiene seg på et fåtall av verdens befolkning, og man kan dermed ikke fastsette at det er vanlig praksis blant lærere. I diskusjonskapittelet så langt har flere aspekter ved det stille atferdsuttrykket blitt drøftet opp mot litteratur og tidligere forskning. Det har i stor grad vært fokus på utfordringer som de stille elevene kan møte på skolen, men er atferden deres et atferdsproblem? I det neste kapittelet vil dette spørsmålet diskuteres nærmere.

#### 5.4 Er stille atferd et atferdsproblem?

Resultatene fra dette studiet viser at informantene hadde forskjellige meninger om stille atferd

kan ses på som et atferdsproblem, og om begrepets innhold. Det kom frem at forsker hadde en mer bestemt fremtoning enn praktikerne, og det fremstår som at informanten opplever at det kan være et atferdsproblem i motsetning til praksisfeltet. Forsker vektla at den stille atferden ikke er et problem for omgivelsene, men at det først og fremst kan være et problem for eleven, og et problem dersom atferden hindrer læring, utvikling, livskvalitet og god psykisk helse. Dette stemmer overens med Lund (2012, s. 27) sin tolkning av det som hun kaller det stille atferdsproblemet. Hun skriver for eksempel at det blir et problem når det hindrer en person i å oppnå læring, å få gode og stabile relasjoner og når man ikke tør å uttrykke sin egen sårbarhet (Lund, 2012, s. 22). Dersom man tar utgangspunkt i denne definisjonen av begrepet, kan stille atferd betegnes som et atferdsproblem. Det er mest på bakgrunn av at litteraturen forteller at elever med stille atferd ofte har utfordringer med å etablere trygge og stabile relasjoner, og å delta i undervisning som for eksempel krever muntlig aktivitet (Sæteren, 2019, s. 28; Paulsen & Bru, 2016, s. 37). Som nevnt tidligere fremsto praktikerne som usikker i henhold til om det er et atferdsproblem. Datamaterialet antydte, ut fra egen tolkning, at de muligens motsier seg selv og oppfatter det ubevisst som et atferdsproblem. De definerte «atferdsproblem» som en atferd som er utenfor normen, som skiller seg ut og som kan skape et problem for klassen eller seg selv. Samtidig fortalte praktiker 1 at de stille elevene skiller seg ut fra medelever. Praktiker 2 fortalte at elevene ofte kan bli nedtrykt i klasserommet, og dermed ikke ha mot til å ta ordet. Dette står i tråd med Ogden (2009, s. 19) sin definisjon, som sier at det er en atferd som ikke samsvarer med gitte regler, normer og forventninger. Videre kan atferden hemme undervisning, både for eleven selv og for klassen. Nordahl et al. (2005, s. 31) peker på at atferdsproblemer kan handle om at man har en atferd som kan forstyrre eller hemme elevens egen utvikling eller forstyrre andre. Definisjonene forteller at enhver atferd som bryter med visse forventninger eller regler kan betraktes som et atferdsproblem. Det kan stilles spørsmål ved om stille atferd er et slikt problem. Det kan tenkes at det kan være det fordi elevene ikke er muntlige eller sosialt aktiv slik som samfunnet ønsker og forventer. Elevene skiller seg på den måten ut og bryter forventninger.

Det at praktikerne har en usikker fremtoning, kan ha noe med at atferdsproblem er et utydelig begrep. Ifølge Aasen et al. (2002, s. 27) er begrepet uklart fordi det finnes ulike forklaringer og begrepsforståelser, og fordi det finnes andre begreper som også brukes for å omtale eller definere et atferdsuttrykk. Det er vanskelig å konkludere med at stille atferd er et atferdsproblem. Dersom man tar utgangspunkt i definisjonene over, kan atferdsuttrykket ses på som et atferdsproblem fordi den ofte hemmer elevene i å etablere relasjoner, være deltakende i

undervisning og på grunn av at atferden muligens skiller seg ut fra fellesskapet. I studiet til Lund (2008) kom det blant annet frem at den stille atferden kan skape noen utfordringer i elevenes liv. Resultatet viste for eksempel at deltakerne opplevde at de var usynlige for andre, og at de bevisst trakk seg unna slik at de unngikk å bli avvist (Lund, 2008, s. 82, 83). Når atferden medfører at elevene unngår visse situasjoner og trekker seg unna, kan det ses på som et problem som hemmer deres læring og utvikling. Samtidig fant Óskarsdóttir og Jónasson (2015, s. 245) i deres undersøkelse at elevene som ble betraktet som mindre deltakende i undervisning, viste mest fremgang i den faglige undervisning mens prosjektet pågikk. Det kan tyde på at de stille elevene kan få et læringsutbytte til tross for lav deltakelse i undervisning. Det blir samtidig påpekt at det er utfordrende å vite hva som bidro til læring fordi læreren brukte ulike læringsstrategier (Óskarsdóttir & Jónasson, 2015, s. 245). Diskusjonen rundt om stille atferd er et atferdsproblem er ikke entydig. Dette på bakgrunn av at litteraturen, dette studiet og tidligere forskning forteller at det er forskjellige aspekter ved atferdsuttrykket. Det er ikke slik at samtlige stille elever har det samme uttrykket og utfordringer.

Ut fra litteraturen kan det videre peke på at det ofte er det utagerende atferdsmønsteret som flest betegner som et atferdsproblem (Nordahl et al., 2005, s. 35; Lund, 2004, s. 19). Dette belyser også analysen fra dette studiet. Samtlige informanter beskriver at elever med utagerende atferd tok oppmerksomheten deres, og at det kan ses på som en synlig atferd. I kapittel 2.2 ble begrepene *eksternalisert atferd* og *internalisert atferd* presentert, for å belyse at det finnes et skille når man snakker om problematferd (Nordahl et al., 2005, s. 35). Det sistnevnte begrepet blir også anvendt av Ogden (2009, s. 29), og han beskriver at de stille og innadvendte elevene går under den betegnelsen. Videre skriver han at atferden deres ikke er et forstyrrende element i undervisning eller på skolen, men at det ofte er et problem for eleven selv (Ogden, 2009, s. 30). Det finnes som nevnt innledningsvis i denne oppgaven ulike former for stille atferd (Gjesdal, 2020, s. 3). Noen elever er stille på grunn av alvorlige bakenforliggende årsaker, mens andre er stille av natur og lever fint med det (Sæteren, 2019, s. 21, 26; Paulsen & Bru, 2016, s. 61; Lund, 2012, s. 26). Disse ulike formene for stille atferd kan tenkes å ha forskjellige innvirkning på elevenes skolehverdag. Det kan dermed være utfordrende å si at samtlige elever med slik atferd har et atferdsproblem fordi det er ikke alltid at den for eksempel går utover deres læring og utvikling (Óskarsdóttir & Jónasson, 2015, s. 245). Det er likevel viktig at læreren er oppmerksom på de stille elevene slik at man eventuelt kan oppdage om noen elever faller igjennom eller har det vanskelig i og utenfor skolen på grunn av deres atferdsuttrykk. Det er videre viktig at man ikke tenker at samtlige elever med en stille atferd har et atferdsproblem.

Dette kan bidra til at man kategoriserer enkeltindivider ut fra deres hvordan de oppfører seg for eksempel i klasserommet. Det kan være andre faktorer som kan være en forklaring på hvorfor en elev er stille. I det neste kapittelet vil en av dem diskuteres, og det er miljøets betydning for de stille elevene.

### 5.5 Miljøet rundt de stille elevene – en betydning?

Analysen fra dette studiet belyser at samtlige informanter har en oppfatning om at de stille elevene trenger å trygges i skolen. Begrepet «trygg» kan ha flere betydninger. Som nevnt tidligere handler begrepet om at man er trygg i relasjoner, at man stoler på andre mennesker, at man føler en trygget i det miljøet man er i eller at man er trygg på seg selv (Universitetet i Bergen & Språkrådet, u.å.-b). I dette studiet kom begrepet til syne når informantene beskrev hvordan miljøet rundt de stille elevene kan ha en innvirkning på deres atferd.

Opplæringslova (1998, § 9 A-2) forteller blant annet at elever i norsk skole har rett på et trygt og godt skolemiljø, og at dette miljøet skal fremme helse, trivsel og læring. Et godt læringsmiljø kan ifølge Udir (2016c) fremme både læring og trygghet hos elever. Videre beskrives det som en viktig faktor for både faglig og sosial utvikling (2016c). Analysen fra dette studiet viser at informantene vektlegger å skape et godt klassemiljø. Praktiker 2 og forsker kobler dette i større grad opp mot de stille elevene enn praktiker 1. Det kan likevel tolkes som at samtlige informanter opplever at et godt klassemiljø er viktig for både hele klassen og for den stille eleven. Ifølge Sæteren (2019) kan læringsmiljøet være en bakenforliggende årsak for den stille atferden. Dette fordi det for eksempel kan skape utrygghet eller bidra til at eleven får en negativ erfaring og opplevelse fra klasserommet, som igjen medfører at eleven trekker seg unna og blir stille (s. 26). Dette støttes også av Lund (2012), som skriver videre at elever med innagerende atferd ofte trenger hjelp til å bli tryggere. Elever tilbringer store deler av sin hverdag i et såkalt læringsmiljø som er et sted for utallige sosiale interaksjoner. Dette kan gi de stille elevene både gode og dårlige opplevelser (s. 123). Som nevnt tidligere peker analysen fra dette studiet på at informantene opplever at de stille elevene trenger trygghet. Det kan se ut som at studiens resultater stemmer overens med hva litteraturen forteller.

Videre viser resultatet fra dette studiet at praktiker 2 og forsker kommer med forslag til hvordan et godt læringsmiljø bør være. Praktiker 2 legger vekt på at et inkluderende miljø betyr at man ikke er redd for å svare feil, at man støtter hverandre og at man har forventninger til hverandre.

Forsker vektlegger at læreren har et ansvar for at de stille elevene inkluderes i læringsmiljøet. Disse elementene kan kobles opp mot anerkjennelse. Det på grunn av at informantene anerkjenner at de stille elevene har et behov for å være i et trygt og godt læringsmiljø. Man kan for eksempel gjennom praktiker 2 sitt eksempel tolke at informanten er opptatt av at alle skal akseptere hverandre. Dette i form av at det skal være lov å svare feil, og at man aksepterer alle ut fra deres forutsetninger (Jordet, 2020, s. 238). Forsker sitt eksempel viser at informanten vektlegger at lærere skal godta at den stille eleven snakker lavt, slik at det sender ut signaler til medelever om at læreren aksepterer eleven for den han eller hun er (Jordet, 2020, s. 238). Dette trekker også Lund (2012, s. 126) frem når hun skriver om det psykososiale læringsmiljøet, som for eksempel kan handle om at alle skal føle seg trygg nok til å ta ordet eller si ifra dersom ting er utrygt. Ut fra litteraturen kan det altså tyde på at miljøet som de stille elevene er omringet av på skolen, kan ha en betydning og muligens være en faktor for at elevene blir mer stille enn medelever. Det kan dermed være nyttig at lærere reflekterer over hvilket miljø elevene er i og rundt på skolen. Det er ikke nødvendigvis kun miljøet som kan ha en betydning, og i det neste kapitlet vil tre tiltak rettet mot de stille elevene diskuteres.

### 5.6 Tiltak rettet mot de stille elevene

Tiltakene som blir beskrevet her kan kobles opp mot tilpasset opplæring. Det på grunn av at de møter ulike behov og forutsetninger som de stille elevene kan ha i møte med den faglige undervisningen på skolen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15). De ulike tiltakene er som nevnt innledningsvis i diskusjonskapitlet: *å forberede, å utfordre og gi gradvise mål*. De kan ses på som tre forskjellige tiltak, men samtidig kan de kobles sammen. For eksempel kan gradvise mål være en måte å utfordre den stille eleven til å bli mer muntlig aktiv. Man kan ikke med sikkerhet vite at samtlige elever med stille elever vil få utbytte av tiltakene. Slik som analysen fra dette studiet og litteraturen tilsier, finnes det flere former for stille atferd. Det kan tenkes at atferdsuttrykket er ulikt, og at elevene derfor har forskjellige behov og forutsetninger. Tiltakene kan likevel gi en indikasjon på hvordan lærere kan møte elevene i undervisning. Videre er det ønskelig å presisere at tiltakene er rettet mot å få de stille elevene mer muntlig aktiv. Dette fordi analysen fra dette studiet tilsier at elevene har flest utfordringer knyttet til det. Det kan ses på som et viktig mål, men det kan samtidig finnes flere mål som kan være viktig å arbeide med. Disse inkluderes ikke i følgende oppgave.

### 5.6.1 Å forberede

Det første tiltaket handler om *å forberede* de stille elevene i undervisning. Ifølge Paulsen og Bru (2016, s. 35) verdsetter elever med stille atferd å få tilstrekkelig tid til å reflektere over og bearbeide fagstoff individuelt før det eventuelt skal presenteres. Dersom eleven ikke får det, kan det medføre at han eller hun i stedet trekker seg unna fra undervisning (Paulsen & Bru, 2016, s. 37). Det finnes flere måter man kan forberede elevene på. Det kan for eksempel gjøres gjennom langsomhet i undervisning, som handler om at man gir elever tid til å tenke etter at man har stilt et spørsmål. På den måten kan elevene samle mot til å svare (Sæteren, 2019, s. 74). Resultatet fra dette studiet, peker videre på to måter man kan forberede de stille elevene på. Praktiker 1 trakk for eksempel frem det med å stille krav i form av at alle på en gruppe skal ha et innspill omkring det elevene har arbeidet med. Praktiker 2 og forsker fortalte at man kan forberede elevene noen dager før, slik at de får mulighet til å øve seg hjemme. Det kan for eksempel være at de kan forberede seg å svare på et spesifikt spørsmål. Dette tiltaket stemmer overens med studiet til Nyborg et al. (2020, s. 9). Der kom det blant annet frem at noen lærere forberedte elevene i forkant av en situasjon slik som informantene i dette studiet beskrev over. Ifølge Nyborg et al. (2020, s. 9) kan denne strategien bidra til å hemme elevenes bekymring for å svare feil foran fellesskapet. Resultatene fra dette studiet har altså likheter med studiet til Nyborg et al. (2020). Det kan tolkes som at informantene har en praksis som flere lærere har i møte med de stille elevene. Det med å forberede de stille elevene i forkant av undervisning, kan kobles opp mot anerkjennelse. Informantene forstår og aksepterer at den stille eleven har utfordringer med å svare på spørsmål uten å få tid til å tenke. Resultatene fra dette studiet, indikerer at informantene opplever at situasjoner som krever en form for muntlig deltakelse er uunngåelig i skolen. Det kan være bakgrunnen for at informantene ønsker å gi de stille elevene ekstra tid til å forberede seg fordi man uansett ikke kan unngå det. Dette kan ifølge Jordet (2020, s. 237, 238) være en form for anerkjennelse, fordi man aksepterer elevene sine behov. I det neste kapittelet diskuteres det rundt det å utfordre de stille elevene.

### 5.6.2 Å utfordre

Det andre tiltaket handler om *å utfordre* de stille elevene i undervisning. Studiet til Lund (2008) belyste at samtlige deltakere ønsket å bli mer utfordret av læreren. Det ble for eksempel nevnt at læreren kunne utfordre dem til å vise seg mer frem, få dem til å snakke mer og få dem mer muntlig aktiv i både klasserommet og gruppearbeid (s. 84). Studiet er samtidig basert på et fåtall av verdens befolkning, og det kan derfor være vanskelig å si at samtlige elever med stille atferd ønsker en slik praksis. Resultatene fra dette studiet kan likevel belyse at informantene oppfatter

at det er nødvendig å utfordre de stille elevene. Det ble vektlagt av to av informantene. Praktiker 2 fortalte at man ikke kan vente til det tidspunktet elevene ønsker å være muntlig aktiv. Det kan se ut som at informanten videre opplever at det er lærere som har ansvar på å utfordre de stille elevene. Forsker legger også ansvaret over på lærere, og koblet det samtidig opp mot at man viser av man har forventninger til elever gjennom å utfordre dem. Som belyst tidligere viste studiet til Nyborg et al. (2020, s. 9) blant annet at lærerne forventet at elevene skal være i stand til å holde en presentasjon, til tross for at det kan være utfordrende for dem. Dette kan tolkes som at lærerne utfordret elevene til å holde en presentasjon. Samtidig som studiet til Lund (2008, s. 84) belyste at deltakerne ønsket å bli mer utfordret, fortalte resultatet også at det var litt uenigheter om hvem som hadde ansvaret av eleven selv eller lærere. Syv deltakere la ansvaret over på lærerne, noe som kan indikere at de fleste av deltakerne mente at lærerne har mest ansvar.

Det kan likevel være utfordrende for lærere å vite hvordan man kan gå frem. Ifølge Sæteren (2019, s. 78) er det i tillegg vanskelig å vite hva som er for mye eller for lite utfordringer, og at dersom en stille elev får for lite utfordringer kan det belyse at læreren ikke har forventninger til eleven. Dette fortalte også forsker under intervjuet, altså at det er viktig å utfordre elevene fordi man på den måten viser at man har forventninger. Det å utfordre en stille elev kan også kobles opp mot anerkjennelse. Informantene forstår og aksepterer at de stille elevene kan ha utfordringer med å være muntlige aktiv. Det kan samtidig se ut som at informantene ønsker å gjøre elevene tryggere i slike settinger, og at de ønsker å få ut elevenes potensiale. Ifølge Sæteren (2019, s. 80) bør lærere ikke utfordre de stille elevene til å muntlige aktive hele tiden, og at man kan gjøre det på forskjellige måter. Det kan for eksempel være å få eleven til å tegne på tavlen, vise frem tegningen sin eller fortelle om helgen (Sæteren, 2016, s. 129). Resultatene fra dette studiet, indikerer at informantene fokuserer på å få de stille elevene til å bli mer muntlig aktive. Det kan se ut som at praktikerne kjenner et press på at elevene må bli muntlige aktive på grunn av at det er en del av læreplanverket (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10). Forsker skilte seg ut, fordi informanten fortalte av målet ikke kan hele tiden være å fremme elevenes grad av muntlig deltakelse. Det kan muligens belyse en tydelig forskjell mellom forsker- og praksisfeltet. Forsker er opptatt av de stille elevene sine behov. Mens praktikerne uttrykker at de må følge hva læreplanverket forteller, samtidig som de må møte elevenes behov. Dette baserer seg på at praktikerne var opptatt av å gjøre de stille elevene mer muntlig aktiv i timen. I og med at informantene arbeidet eller har arbeidet på mellomtrinnet, kan det tenkes at de opplever at skolens krav om muntlig aktivitet øker på ungdomsskolen. Det kan derfor ses på



som at praktikerne har et ønske om at de stille elevene skal øve på å være muntlig aktiv nå slik at overgangen til ungdomsskolen ikke blir for stor og mer utfordrende enn nødvendig. I det neste kapittelet diskuteres det rundt i å gi de stille elevene gradvise mål.

### 5.6.3 Å gi gradvise mål

Det tredje tiltaket handler om *å gi gradvise mål* til de stille elevene. Resultatene fra dette studiet viser at praktiker 1 og forsker var opptatt av at man må gi elevene mål som er gjennomførbare. Det vil for eksempel si at målet ikke skal være at elevene skal snakke høyt foran klassen, men i stedet snakke foran læreren eller en liten gruppe. Videre trakk forsker inn at det kan være viktig at man snakker med den stille eleven, og spør hvordan han eller hun ønsker å gå frem. Som nevnt tidligere, fortalte praktiker 2 at man ikke kan vente til det tidspunktet eleven ønsker å snakke høyt på grunn av det kan ta for lang tid. Det kan tolkes som at han i større grad utfordrer de stille elevene enn de to andre informantene. Det kan likevel se ut som at samtlige informanter har et ønske om å øke elevenes deltakelse i undervisning, men at de har forskjellige metoder. Det som praktiker 1 og forsker beskriver, stemmer overens med Lund (2012, s. 131) som skriver at man skal gi elevene mål, men at de samtidig må være gjennomførbare. Videre skriver hun at man ikke kan stille krav om muntlig deltakelse til en elev som er stille dersom læringsmiljøet ikke er godt. Det blir begrunnet med at eleven kan latterliggjøres av medelever dersom for eksempel eleven svarer feil (Lund, 2012, s. 131). Det kan altså tyde på at lærere må kjenne eleven og læringsmiljøet før tiltak iverksettes.

Man så i studiet til Lund (2008, s. 83) at de stille elevene ofte trakk seg unna for å unngå å bli avvist. Som tidligere nevnt kan det blant annet skyldes et negativt og utrygt læringsmiljø (Lund, 2012, s. 131; Sæteren, 2019, s. 26). I opplæringslova (1998, § 1-1) står det at lærere skal gi elever krav og utfordringer som blant annet fremmer læring. Dette kan forstås som at lærere er pliktig til å utfordre elever på ulike måter. Det kan tenkes at dette gjelder å utfordre de stille elevene til å være mer muntlig aktiv slik at de kan møte skolens forventninger. Dette stemmer overens med resultatene fra dette studiet. Samtlige informanter utfordrer de stille elevene i form av å stille krav eller gi gradvise mål. Forsker kobler det videre mot forventninger. Altså at man gjennom å både utfordre og gi mål, viser at man forventer noe fra de stille elevene. Dette støttes av Lund (2012, s. 131) som skriver at dersom man ikke utfordrer elever, kan det kommunisere at lærerne ikke har noen forventninger til elevene. Ut fra litteraturen kan det altså tyde på at lærere må både utfordre, gi mål og stille krav til de stille elevene rundt deres muntlige og sosiale deltakelse på skolen. Det kan samtidig være viktig at målene og utfordringene er

gjennomførbare, og at de samsvarer med hva elevene ønsker. De ulike tiltakene som er presentert i kapittel 5.6 baserer seg på hva analysen fra dette studiet forteller om hvordan man kan møte de stille elevene på skolen. Det er likevel grunn til å tro at det finnes flere tiltak enn det som er beskrevet. De kan samtidig gi en indikasjon på hvordan man kan møte de stille elevene på skolen.

## 6.0 Avslutning

De ulike kapitlene i dette studiet har hatt en viktig rolle i prosessen med å belyse og undersøke oppgavens problemstilling: *Hvordan oppfattes den stille eleven av praksis- og forskerfeltet?* Kapittel en presenterte tema og bakgrunn, problemstilling og forskningsspørsmål, definerte relevante begreper og avgrenset oppgaven. Kapittel to presenterte aktuell litteratur og tidligere forskning som har en betydning for hvordan studiens resultater senere ble diskutert, mens kapittel tre belyste oppgavens metodiske tilnærming, forskningsdesign og vitenskapelige ståsted. I kapittel fire ble studiens resultater presentert og analysert. Dette ble gjort gjennom et fenomenologisk syn, i form av at informantenes utsagn gjenspeilte deres forståelser og oppfatninger om fenomenet «de stille elevene». I kapittel fem ble resultatene diskutert opp mot litteratur og tidligere forskning fra kapittel to. I dette kapitlet er hensikten å belyse oppgavens problemstilling.

I og med at studiets utvalg kun består av tre informanter, vil det være umulig å konkludere med at de stille elevene blir oppfattet akkurat slik som dette studiet tilsier. Det finnes utallige lærere og forskere som ikke er inkludert, noe som medfører at resultatene ikke er generaliserbare. Det kan likevel gi en indikasjon på hvordan de stille elevene kan bli oppfattet av praksis- og forskerfeltet. Dette kapitlet har derfor en avsluttende tone fremfor en konkluderende tone. Basert på oppgavens vitenskapelige ståsted, kan det samtidig ses på som en konkluderende slutning fordi oppgaven hele tiden har sett på datamaterialet gjennom et fenomenologisk blikk, som fokuserer på hvordan enkeltindivider oppfatter et bestemt fenomen. Det innebærer, som nevnt i kapittel 3.4, at man er på utkikk etter å forstå hvordan mennesker opplever et fenomen (Del Busso, 2018, s. 46). Oppgaven har også hatt et psykologisk, individuelt perspektiv, som tilsier at man er opptatt av hvordan enkeltindividet opplever og oppfatter et fenomen (Postholm, 2010, s. 41). Dette betyr at datamaterialet er basert på hvordan tre ulike informanter oppfatter den stille eleven, og det kan dermed sies at deres innspill gjenspeiler deres oppfatning om virkeligheten.

Et av studiets resultat viser at samtlige informanter oppfattet de stille elevene som usynlige ved det første møtet i klasserommet. Det var på bakgrunn av at elever med utagerende atferd tok informantenes oppmerksomhet. Det kan forstås at informantene oppfatter den utagerende atferden som mer synlig enn den stille atferden. Det står i tråd med Nordahl et al. (2005, s. 35) og Lund (2008, s. 19) som forteller at det ofte kan skje. Samtidig indikerer analysen fra dette

studiet at informantene er opptatt av å ha fokus på de stille elevene. Det kan forstås som at informantene tar den stille atferden på alvor, slik som de gjør med den utagerende atferden. Det stemmer overens med studiet til Ogden (1995), som tilsa at det utagerende atferden ikke får mer oppmerksomhet enn den innagerende atferden. Videre viste resultater fra dette studiet at det finnes en forskjell rundt hvordan informantene betegner de stille elevene. Dette i form av begrepsbruk og hvordan elevenes beskrives. Samtlige informanter brukte begrepet «de stille elevene», slik som denne oppgaven tar utgangspunkt i. Videre kommer det frem at to av informantene tar i bruk flere begreper, som «introvert», «selektiv mutisme», «innagerende» og «stille atferd». Dette kan indikere at de to informantene ikke ønsker å beskrive elevene med et bestemt begrep. Praktikerne beskrev, i større grad enn forsker, hvordan de stille elevene fremstår eller oppfører seg i klasserommet. Dette i form av at elevene ikke rekker opp hånden, de unngår å svare på spørsmål, de spør ikke om hjelp og de trekker seg unna i situasjoner som gjerne krever muntlig deltakelse. Det kan se ut som at praktikerne baserer svaret sitt på hvordan de selv har erfart en stille elev i undervisning. Forsker peker i stedet på ulike faktorer som kan ha en innvirkning på elevenes oppførsel i klasserommet, som for eksempel at de kan være utrygge eller ukomfortable i den skolens setting. De to ulike perspektivene samsvarer likevel med litteraturen som forteller at elevene ofte er passive med tanke på muntlig aktivitet og utrygge i sosiale settinger (Sæteren, 2019, s. 18; Sæteren et al., 2017, s. 60).

Et annet resultat belyste likheter mellom praksis- og forskerfeltet. Det var hvordan informantene oppfatter de stille elevene i et relasjonelt perspektiv. Samtlige informanter fortalte blant annet at de opplevde at de stille elevene kan ha relasjonelle utfordringer. Praktikerne var likevel mer opptatt av deres relasjon til eleven, mens forsker fokuserte mer generelt. Det kan se ut som at praktikerne opplever elevene som sosiale med medelever. Dette stemmer overens med Ogden (2009, s. 31), som skriver at det muligens er lettere for medelever å få kontakt enn for lærere. Videre indikerer analysen at det finnes et språk mellom praksis- og forskerfeltet. Det gjaldt om den stille atferden kan ses på som et atferdsproblem. Forsker var bestemt, og opplever det som et problem når det går utover elevenes læring, utvikling, livskvalitet og god psykisk helse. Dette stemte overens med Lund (2012, s. 27) sin tolkning av det hun kaller det stille atferdsproblemet. Praktikerne fremsto som usikker, og opplevde det ikke som et problem. Samtidig antydte resultatene fra analysen at de muligens motsier seg selv.

Det siste resultatet som dette studiet viser var at samtlige informanter oppfattet at de stille elevene har behov for å trygges i skolehverdagen. Dette for å gjøre skolen bedre for elevene,

men også for å gradvis øke deres grad av muntlig deltakelse. Det ble videre lagt vekt på at elevene kunne trygges gjennom lærer-elev relasjonen, elev-elevrelasjonen og gjennom miljøet som elevene er rundt. Videre trakk informantene inn at man kan trygge dem gjennom å utfordre, å forbedre og å gi elevene gradvise mål. Det kan altså se ut som at informantene imøtekommer elevenes behov og forutsetninger i stor grad. Dette ble koblet opp mot anerkjennelse ved at informantene ser, forstår, lytter og aksepterer de stille elevene (Jordet, 2020, s. 233). De ulike tiltakene som er beskrevet i dette studiet, viser at studiet har en overføringsverdi til andre undersøkelser. Studiet til Nyborg et al. (2020, s. 9), belyste at lærerne hadde forventninger om at elevene skulle klare å holde en presentasjon. Dette viste også resultatet fra dette studiet. Videre kom det frem i studiet Coplan et al. (2011, s. 945) og Nyborg et al. (2020, s. 11) at lærerne aktivt brukte læringspartner i møte med de stille elevene. Det kom også frem i dette studiet. I tillegg viste studiet til Nyborg et al. (2020, s. 9) at lærerne forberedte de stille elevene i forkant av en situasjon. Dette gjorde også to av informantene i dette studiet. Det som nå er presentert, kan altså indikere at resultatene fra dette studiet, har likheter med andre undersøkelser. Det er samtidig ønskelig med mer forskning på området. Dette blir beskrevet nærmere i det neste kapittelet.

## 6.1 Videre forskning

Som nevnt innledningsvis finnes det ifølge Sæteren (2019, s. 32) lite forskning på de stille elevene i skolen. Det ser samtidig ut som at fokuset økes ved at ny forskning stadig blir publisert. Dette studiet kan som nevnt ikke konkludere med at de stille elevene blir oppfattet akkurat på den måten av samtlige lærere og forskere. Et forslag til videre forskning er derfor å undersøke hvordan de stille elevene blir oppfattet. Det kan være hensiktsmessig å intervju flere lærere og forskere, slik at man kan undersøke om dette studiet er generaliserbart eller har en overføringsverdi til lignende studier. Det hadde videre vært interessant og undersøkt hvordan lærere snakker om de stille elevene utenom undervisning, som for eksempel på lærernes arbeidsrom. I tillegg kan det være hensiktsmessig å undersøke om den stille atferden kan betegnes som et atferdsproblem. Det på grunn av at dette studiet antyder at det finnes forskjellige meninger og oppfatninger, både fra egen forskning og ut fra litteraturen. Et annet forslag er å få elevstemmen i større grad frem. Dette kom frem under intervjuet med forsker. Informanten etterlyste mer forskning som fortalte noe om hvordan de stille elevene opplever skolehverdagen, og deres erfaringer med hvordan det er å være stille. Det finnes som nevnt i denne oppgaven ulike former for stille atferd, og det kan tenkes at hver enkelt elev har ulike behov og forutsetninger. Derfor kan for eksempel de ulike tiltakene som er presentert, ikke

fungere på samtlige elever som kan betegnes som stille. Det kan dermed være interessant å undersøke hva de stille elevene ønsker. Som tidligere nevnt finnes det diskusjoner om stille atferd kan ses på som et atferdsproblem, men det er få eller ingen studier som har spurt hvorvidt de stille elevene ser på deres atferd som et atferdsproblem. Litteraturen gir også en indikasjon på hvordan man kan eller bør møte de stille elevene, men stemmer dette overens med elevenes egne tanker eller oppfatninger? Det kan være en nødvendighet at videre forskning i større grad inkluderer elevstemmer slik at man kan møte elevene på best mulig måte.

## 7.0 Litteraturliste

- Aasen, P., Nordtug, B., Ertesvåg, S. K. & Leirvik, B. (2002). *Atferdsproblemer: innføring i pedagogisk analyse*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Anker, T. (2020). *Analyse i praksis: en håndbok for masterstudenter*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Arbeau, K. A., Coplan, R. J. & Weeks, M. (2010). Shyness, teacher-child relationships, and socio-emotional adjustment in grade 1. *International Journal of Behavioral Development*, 34, 259-269. <https://doi.org/10.1177/0165025409350959>
- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Brandtzæg, I., Torsteinson, S. & Øiestad, G. (2016). *Se eleven innenfra: relasjonsarbeid og mentalisering på barnetrinnet*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2012). Introduksjon. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder. Empiri og teoriutvikling* (s. 11-16., W. Hansen, Overs.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Brottveit, G. (2018a). Om vitenskapsteoretiske begreper og grunnsyn. I G. Brottveit (Red.), *Vitenskapsteori og kvalitative forskningsmetoder* (s. 16-31). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Brottveit, G. (2018b). Den kvalitative forskningsprosessen og kvalitative forskningsmetoder. I G. Brottveit (Red.), *Vitenskapsteori og kvalitative forskningsmetoder* (s. 84-106). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Brottveit, G. (2018c). Om forskningsdesign. I G. Brottveit (Red.), *Vitenskapsteori og kvalitative forskningsmetoder* (s. 62-73). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Cain, S. (2013). *Stille: introvert styrke i en verden som aldri slutter å snakke* (B. Lund,

Overs.). Oslo: Pax forlag.

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, 939-951.  
<https://doi.org/10.1037/a0024551>

Del Busso, L. (2018). Fenomenologi og narrativer i kvalitativ forskning. I G. Brottveit (Red.), *Vitenskapsteori og kvalitative forskningsmetoder* (s. 46-55). Oslo: Gyldendal Akademisk.

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

Foreningen for selektiv mutisme. (u.å.). Hva er selektiv mutisme? Hentet 15. april 2021 fra <https://www.selektivmutisme.no/laer-mer-om-selektiv-mutisme>

Gjesdal, S. (2020). *Tilpasset opplæring og muntlige ferdigheter i møte med de stille elevene* (Semesteroppgave, kandidatnummer 102). Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag, Høgskulen på Vestlandet.

Helsedirektoratet. (2015). *Trivsel i skolen* (Rapport nr. IS.2345). Hentet fra [https://www.helsedirektoratet.no/rapporter/trivsel-i-skolen/Trivsel%20i%20skolen.pdf/\\_attachment/inline/9e76ad2b-14eb-4c5f-bf8b-e157f5efcc06:176ea3b766b3d06407dbd9395c3b1776682c5ab7/Trivsel%20i%20skolen.pdf](https://www.helsedirektoratet.no/rapporter/trivsel-i-skolen/Trivsel%20i%20skolen.pdf/_attachment/inline/9e76ad2b-14eb-4c5f-bf8b-e157f5efcc06:176ea3b766b3d06407dbd9395c3b1776682c5ab7/Trivsel%20i%20skolen.pdf)

Hovd, S. (2020, 10. juli). fenomenologi. Hentet 23. mai 2021 fra <https://snl.no/fenomenologi>

Høgheim, S. (2020). *Masteroppgaven i GLU*. Bergen: Fagbokforlaget.

Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). Oslo: Abstrakt forlag.



Jordet, A. N. (2020). *Anerkjennelse i skolen: en forutsetning for læring*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/?lang=nob>

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg., T. M. Anderssen & J. Rygge, Overs.). Oslo: Gyldendal Akademisk.

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

Lund, I. (2008). 'I just sit there': shyness as an emotional and behavioural problem in school. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 8, 78-87. [doi: 10.1111/j.1471-3802.2008.00105.x](https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2008.00105.x)

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

Moen, T. & Karlsdóttir, R. (2011). Innledning. I T. Moen & R. Karlsdóttir (Red.), *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning* (s. 9-14). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.

Nordahl, T., Sørli, M-A., Manger, T. & Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge*. Bergen: Fagbokforlaget.

Nyborg, G., Mjelve, L. H., Edwards, A. & Crozier, W. R. (2020). Teachers' strategies for enhancing shy children's engagement in oral activities: necessary, but insufficient? *International Journal of Inclusive Education*, 24, s. 1-16. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1711538>

Ogden, T. (1995). *Kompetanse i kontekst: en studie av risiko og kompetanse hos 10- og 13-åring* (Barnevernets Utviklingssenter Rapport 1995/3). Hentet fra <https://www.nb.no/nbsok/nb/a8b588b320703ff43dda94e919a39091.nbdigital?lang=no#0>

- Ogden, T. (2009). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen* (2. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL\\_11](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_11)
- Óskarsdóttir, G. & Jónasson, J. T. (2015). Quiet pupils can be effective learners. *NorDiNa*, 11, 238-248. <https://doi.org/10.5617/nordina.968>
- Paulsen, E. & Bru, E. (2016). De stille elevene. I E. Bru, E. C. Idsøe & K. Øverland (Red.), *Psykisk helse i skolen* (s. 28-44). Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Rubin, K. H., Wojslawowicz, J. C., Rose-Krasnor, L., Booth-LaForce, C. & Burgess, K. B. (2006). The Best Friendships of Shy/Withdrawn Children: Prevalence, Stability, and Relationship Quality. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 34, 143-157. <https://doi.org/10.1007/s10802-005-9017-4>
- Sæteren, A-L. (2016). *Dealing with children with withdrawn behavior. A narrative study of one teacher's dealings with a child with withdrawn behavior in ordinary classroom activities* (Doktoavhandling, NTNU). Hentet fra [https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/2391635/Anne-Lise%20Sæteren\\_PhD.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/2391635/Anne-Lise%20Sæteren_PhD.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Sæteren, A-L., Moen, T. & Rismark, M. (2017). De stille barna. I K. Lyngsnes & M. Rismark (Red.), *Didaktisk praksis 1.-7. trinn* (s. 59-73). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Sæteren, A-L. (2019). *Læreren i møte med elever med stille atferd*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Universitetet i Bergen & Språkrådet. (u.å.-a). Oppfatte. Hentet 20. mars 2021 fra

<https://ordbok.uib.no/oppfatte>

Universitetet i Bergen & Språkrådet. (u.å.-b). Trygg. Hentet 21. april 2021 fra

[https://ordbok.uib.no/perl/ordbok.cgi?OPP=trygg&ant\\_bokmaal=5&ant\\_nynorsk=5&begge=+&ordbok=begge](https://ordbok.uib.no/perl/ordbok.cgi?OPP=trygg&ant_bokmaal=5&ant_nynorsk=5&begge=+&ordbok=begge)

Utdanningsdirektoratet. (2016a). Lærer-elev-relasjonen. Hentet 21. april 2021 fra

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/psykososialt-miljo/larer-elev-relasjonen/>

Utdanningsdirektoratet. (2016b). Relasjoner mellom elever. Hentet 22. april 2021 fra

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

Utdanningsdirektoratet. (2016c). Hva er et godt læringsmiljø? Hentet 23. april 2021 fra

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/psykososialt-miljo/hva-er-et-godt-laringsmiljo/>

Utdanningsdirektoratet. (2020a). *Læreplan i norsk* (NOR01-06). Hentet fra

<https://www.udir.no/lk20/nor01-06?lang=nob>

Utdanningsdirektoratet. (2020b). *Læreplan i matematikk 1.-10. trinn* (MAT01-05). Hentet fra

<https://www.udir.no/lk20/mat01-05?lang=nob>

Utdanningsdirektoratet. (2020c). *Læreplan i mat og helse* (MHE01-02). Hentet fra

<https://www.udir.no/lk20/mhe01-02>

Utdanningsdirektoratet. (2020d). *Læreplan i kroppsøving* (KRO01-05). Hentet fra

<https://www.udir.no/lk20/kro01-05>

Utdanningsdirektoratet. (2020e). *Læreplan i kristendom, religion, livssyn og etikk (KRLE)*

(RLE01-03). Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/rle01-03>

Utdanningsdirektoratet. (2020f). *Læreplan i engelsk* (ENG01-04). Hentet fra

<https://www.udir.no/lk20/eng01-04>

Vartun, M. (2020, 17. desember). Stille og innadvendte elever trenger ekstra støtte fra

læreren. *forskning.no*. Hentet fra <https://forskning.no/barn-og-ungdom-partner-pedagogikk/stille-og-innadvendte-elever-trenger-ekstra-stotte-fra-laereren/1785165>

## 8.0 Vedlegg

### Vedlegg 1 – Intervjuguide

#### **Introduksjon:**

- Tusen takk for at du vil delta.
- Introdusere meg selv (navn, masterstudent på HVL i Bergen).
- Fortelle kort om formålet med prosjektet.
- Fortelle at det ikke finnes noen rette eller gale svar på spørsmålene. Det er dine erfaringer, opplevelser, følelser og tanker jeg har lyst til å høre om.
- Orienterer om lydopptak, anonymitet, taushetsplikt og frivillighet.
- Svare på eventuelle spørsmål knyttet til prosjektet og/eller infoskriv.

#### **Dersom intervjuet er fysisk:**

- Skrive under samtykkeerklæring.

#### **Dersom intervjuet er digitalt:**

- Innhente samtykket deres muntlig (ta lydopptak)
- Still disse spørsmålene (informant må svare tydelig ja eller nei etter hvert spørsmål):

1) Samtykker du til å delta på et individuelt digitalt intervju som tas opp med lydopptak?

2) Samtykker du til at lydopptak og notater lagres på privat enhet til prosjektslutt

(01.06.2021)?

3) Samtykker du til at datamaterialet fra intervjuet kan behandles av student og veileder?

#### **Generelle spørsmål:**

Før vi begynner på hovedspørsmålene, er jeg interessert i å høre litt om hvem du er.

1. Hvilken stilling har du i skolen i dag?
2. Hvor lenge har du arbeidet som lærer/i den stillingen?
3. Hvilke fag underviser du i nå?

#### **Den stille eleven:**

1. Hva legger du i begrepet "stille elev"?
2. Hva mener du kjennetegner atferden til en stille elev?
3. Kan du fortelle litt om hvordan ditt første møte med en stille elev var?

- a. Hvilken betydning har dette møtet hatt for hvordan du møter stille elever på?
4. Hvordan opplever du det å være lærer i møte med den stille eleven?
5. Når du møter en stille elev, hvilke tanker/refleksjoner gjør du deg da?
6. Det å være stille blir ofte betraktet som et atferdsproblem. Hva tenker du om det?
  - a. Hva legger du i begrepet "atferdsproblem"?
7. Hva tenker du at den stille atferden kan medføre/bidra til?
  - a. Faglige utfordringer eller muligheter?
  - b. Sosiale utfordringer eller muligheter?
  - c. Annet?

**I klasserommet:**

1. Hva legger du i begrepet "muntlig aktivitet i klasserommet"?
2. Hvilke erfaringer har du knyttet til elever som er lite muntlig aktiv i klasserommet?  
Utfordringer? Muligheter?
3. Hvordan opplever du elever med stille atferd i ulike situasjoner (deltakelse)?
  - a. Gruppearbeid
  - b. Individuelt arbeid
  - c. Muntlig aktivitet (fremføringer, diskusjoner, svare høyt på spørsmål)
  - d. I forskjellige skolefag?
4. Hva tenker du at man som lærer må tenke gjennom med tanke på muntlig aktivitet når man har en stille elev i klasserommet? Muligheter? Utfordringer?

**Relasjonsarbeid:**

1. Hvilken betydning tenker du lærer-elev-relasjonen har for den stille eleven?
  - a. Faglig? Muntlig deltakelse?
  - b. Sosialt?
2. Hvordan bygger du en relasjon med den stille eleven? Utfordringer? Muligheter?
  - a. Hvor mye tid legger du ned i det?
3. Hvordan opplever du det er å bygge en relasjon med den stille eleven? Utfordringer?
4. Hva tenker du om elev-elev-relasjonen med tanke på den stille eleven og medelever?
  - a. Muligheter? Utfordringer?
  - b. Hvor mye tid legger du ned i det?
5. I forhold til det som vi tidligere snakket om; hva tenker du om at stille atferd kan være et relasjonelt problem i stedet for et atferdsproblem? Utdyp.

**Avslutning:**

1. Ønsker du å utdype noen av spørsmålene eller legge til noe?
2. Tusen takk for at du deltok på intervju! Det var veldig spennende å høre om dine tanker og erfaringer. Ta gjerne kontakt med meg hvis du lurer på noe.

## Vedlegg 2 – Informasjonsskriv til informanter

# Vil du delta i forskningsprosjektet ”Oppfatninger av den stille eleven i skolen”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan praksis- og forskerfeltet oppfatter den stille eleven i skolen. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

### Formål

Jeg studerer grunnskolelærer 1-7 ved Høgskulen på Vestlandet avdeling Bergen. Jeg har nå startet på mitt femte år, og skal frem til juni 2021 arbeide med mitt masterprosjekt (innlevering 01.06.2021). Jeg skriver master i undervisningsvitenskap med fordypning i pedagogikk. Formålet med masteroppgaven er å undersøke og få innsikt i hvordan den stille eleven blir oppfattet av praksis- og forskerfeltet. Dette er ofte en elevgruppe som kan forsvinne litt i skolen, og det kan derfor være interessant å undersøke hvordan de blir oppfattet. Dersom du deltar i prosjektet vil vi gjennomføre et individuelt intervju som har en tidsramme på 45-60 minutter, hvor vi fokuserer på spørsmål omkring problemstillingen i prosjektet. Problemstillingen er følgende: *Hvordan oppfattes den stille eleven av praksis- og forskerfeltet?*

### Viktig informasjon i forhold til Covid-19

På grunn av den pågående pandemien kan det være mulig å gjennomføre intervjuet over en digital plattform (zoom). I forkant av intervjuet får du tilsendt dette skrivet slik at du kan lese om prosjektet og få innsikt i dine rettigheter som informant. For å sikre at prosjektet samsvarer med personvernregelverket innhenter jeg ditt samtykke muntlig før intervjuet starter ved å stille deg tre spørsmål som du enten svarer ja eller nei på. For at samtykket skal være gjeldende vil det bli tatt opp med lydopptak. Dersom du har spørsmål knyttet til prosjektet eller infoskrivet kan vi oppklare dem før intervjuet starter. Du kan også kontakte meg i forkant av intervjuet (se kontaktinformasjon til student nederst i dette skrivet). Under intervjuet kan du velge om du ønsker å ha kameraet av eller på. Det digitale intervjuet vil bli tatt opp med lydopptak i likhet med det fysiske intervjuet. Det er for å sikre at det du sier blir korrekt fremstilt i transkripsjon og når datamaterialet analyseres og anvendes. Jeg vil derimot ikke ta videoopptak av skjermen



som vises på datamaskinen. Det er opp til deg om du ønsker å gjennomføre intervjuet digitalt eller fysisk.

### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Høgskulen på Vestlandet/Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag er ansvarlig for prosjektet.

### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Masterprosjektet har to ulike perspektiver: et praksisperspektiv og et forskerperspektiv. Det innebærer ulike kriterier for studiets utvalg:

*Praksisfeltet:* Du arbeider som lærer på mellomtrinnet (5.-7. trinn). Det er hovedsakelig for å avgrense oppgaven, og fordi at muntlig aktivitet i undervisning muligens er mer vanlig på høyere skoletrinn. Det er videre nødvendig at du har erfaring med den stille eleven som er lite muntlig aktiv i klasserommet.

*Forskerfeltet:* Du har forsket/undersøkt problemstillinger innenfor temaet «den stille eleven», og har god kjennskap til hva forskning forteller om elevgruppen.

Du deltar i prosjektet fordi du innfrir kriteriene til et av utvalgene som beskrevet over. Utvalget av informanter ble trukket ved at jeg skrev et innlegg på en lukket facebook-side for lærere, og ved at jeg sendte ut privat e-post til personer som kan betegnes som forskere. I invitasjonen ble formålet med prosjektet presentert, hva deltakelse i studiet innebærer og informasjon om hvordan aktuelle deltakere kan delta (kontaktinformasjon til student).

### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar på et individuelt intervju som tas opp med lydopptak (fysisk eller digitalt). Hovedgrunnen til at intervjuet tas opp er for å sikre at det du sier blir korrekt fremstilt i både transkripsjon og når datamaterialet blir analysert. Tidsrammen på intervjuet er 45-60 minutter. Lydopptak, underskrift på samtykkeskjema og eventuelle notater vil slettes etter prosjektslutt som er satt til 01.06.2021. Navn og identifiserende bakgrunnsopplysninger (alder, kjønn, navn på skole, diagnoser eller spesielle hendelser) som eventuelt nevnes under intervjuet vil bli utelatt fra masterprosjektet for å sikre at verken du eller elever blir identifiserbare. Dersom eksempler fra din egen praksis blir nevnt,

vil jeg sikre at materialet ikke kan spores tilbake til deg. Intervjuet baserer seg på spørsmål rundt din bakgrunn, hvem den stille eleven er og hvordan du oppfatter den stille eleven.

### **Det er frivillig å delta**

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

### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Alle personopplysninger (underskrift, lydopptak, notater) vil bli behandlet konfidensielt. Det er kun student og veileder som vil ha tilgang til innsamlet datamateriale. Informanter beholder full anonymitet og vil på den måten ikke kunne identifiseres av andre personer i publikasjonen. Det vil kun bli beskrevet hvilken stilling du har i skolen (lærer på mellomtrinnet). Sitater fra intervjuet kan forekomme i oppgaven. Verken navn eller skole vil bli beskrevet. Lydopptak, eventuelle notater og underskrifter vil lagres på privat enhet og holdes adskilt slik at ingen kan koble de opp mot hverandre. Jeg (student) vil sørge for trygg oppbevaring av materiale og sletting etter prosjektslutt/når oppgaven godkjennes.

### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Opplysningene som vi får (lydopptak, underskrift, notater) slettes når prosjektet avsluttes – noe som etter planen er 01.06.2021.

### **Dine rettigheter**

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. På oppdrag fra Høgskulen på

Vestlandet/Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket (referansekode: 375859).

### Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Veileder: Bente Hvidsten på epost ([Bente.Hvidsten@hvl.no](mailto:Bente.Hvidsten@hvl.no)) eller på telefon: 555 85 926.
- Student: Sunniva Gjesdal på epost ([sunnivamatilde@hotmail.com](mailto:sunnivamatilde@hotmail.com)) eller på telefon 902 06 691.
- Høgskulen på Vestlandet sitt personvernombud på epost ([personverombud@hvl.no](mailto:personverombud@hvl.no)) eller på telefon: 553 01 031.

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost ([personvertjenester@nsd.no](mailto:personvertjenester@nsd.no)) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Veileder  
Bente Hvidsten

Student  
Sunniva Gjesdal

---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Oppfatninger av den stille eleven i skolen*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta på et individuelt intervju som tas opp med lydopptak.
- at lydopptak, notater og underskrift lagres på privat enhet til prosjektslutt, 01.06.2021.
- at datamaterialet fra intervjuet kan behandles av student og veileder.

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

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

### Vedlegg 3 – Vurdering fra NSD

(kopiert fra meldeskjema på: <https://minside.nsd.no>)

**Prosjekttittel**

Hvordan oppfattes den stille eleven i skolen?

**Referansenummer**

375859

**Registrert**

26.10.2020

**Behandlingsansvarlig institusjon**

Høgskulen på Vestlandet / Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett / Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag

**Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)**

Bente Hvidsten, [Bente.Hvidsten@hvl.no](mailto:Bente.Hvidsten@hvl.no), tlf: 55585926

**Type prosjekt**

Studentprosjekt, masterstudium

**Kontaktinformasjon, student**

Sunniva Matilde Øvrebotten Gjesdal, [sunnivamatilde@hotmail.com](mailto:sunnivamatilde@hotmail.com), tlf: 90206691

**Prosjektperiode**

26.08.2020 - 01.06.2021

**Status**

11.05.2021 – Vurdert

**Vurdering (4)****11.05.2021 - Vurdert**

NSD har vurdert endringen registrert 07.05.2021.

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar

med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 11.05.2021. Behandlingen kan fortsette.

Innmelder har oppdatert utvalg 1, som nå inkluderer både lærere og en forsker. Innmelder har også oppdatert informasjonsskrivet, hvor ny prosjektslutt dato er lagt inn. NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

**OPPFØLGING AV PROSJEKTET** NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Kontaktperson hos NSD: Maren Urheim

Lykke til videre med prosjektet!

#### **08.04.2021 - Vurdert**

NSD har vurdert endringen registrert 28.03.2021.

Vi har nå registrert 01.06.2021 som ny slutt dato for behandling av personopplysninger.

I tilfelle det skulle bli aktuelt med ytterligere utvidelse av den opprinnelige slutt dato (29.06.2021), må vi vurdere hvorvidt det skal gis ny informasjon til utvalget.

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

Lykke til videre med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Maren Urheim

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

#### **25.11.2020 - Vurdert**

NSD har vurdert endringen registrert 17.11.2020.

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 25.11.2020. Behandlingen kan fortsette.

Zoom er nå databehandler i prosjektet. NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til videre med prosjektet!

#### **29.10.2020 - Vurdert**

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 29.10.2020, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

#### DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

Det er obligatorisk for studenter å dele meldeskjemaet med prosjektansvarlig (veileder). Det gjøres ved å trykke på “Del prosjekt” i meldeskjemaet.

#### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

[https://nsd.no/personvernombud/meld\\_prosjekt/meld\\_endringer.html](https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html)

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

#### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 29.06.2021.

#### LÆRER SIN TAUSHETSPLIKT

Vi vil understreke at lærere har taushetsplikt, og det er viktig at intervjuene gjennomføres slik at det ikke samles inn opplysninger som kan identifisere enkeltelever eller avsløre taushetsbelagt informasjon. Vi anbefaler at du er spesielt oppmerksom på at ikke bare navn, men også identifiserende bakgrunnsopplysninger må utelates, som for eksempel alder, kjønn, navn på skole, diagnoser og eventuelle spesielle hendelser. Vi forutsetter også at dere er

forsiktig ved å bruke eksempler under intervjuene. Du og læreren har et felles ansvar for at det ikke kommer frem taushetsbelagte opplysninger under intervjuet. Vi anbefaler at du minner læreren om taushetsplikten før intervjuet startet.

## LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

## PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

## DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

**FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER**

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

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

**OPPFØLGING AV PROSJEKTET**

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

Lykke til med prosjektet!