



Høgskulen
på Vestlandet

MASTEROPPGÅVE

Lærer i møte med stille elever

Teacher in interaction with quiet students

Johanna Mo

Kandidatnummer 108

Masteroppgåve i spesialpedagogikk, vestlandsklasse (MGBSP550)

Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett (FLKI)

Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag

Innleveringsdato: 15.05.2024

Eg stadfestar at arbeidet er sjølvstendig utarbeida, og at referansar/kjeldetilvisingar til alle

kjelder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 12-1.

Forord

Det er med blanda kjensler eg no leverer mitt siste skriftlege arbeid. Mange arbeidstimar er lagt ned, og no er eg endeleg kome i mål. Kunnskapen eg har opparbeida meg dette året ville eg ikkje ha vore forutan. I løpet av arbeidslivet kjem eg til å møte elevar som er stille, og eg ser på det som viktig å vite korleis ein kan gjere skuledagen så trygg som mogleg for desse gjennom ulike tiltak. Eg er skikkeleg glad for at eg har fått skrive om eit tema eg brenn for.

Det er fleire som fortener ein takk. Eg vil nytte anledninga til å takke informantane mine for at de stilte til intervju. Utan dykk hadde det ikkje vorte ei oppgåve. Tusen takk for at de tok dykk tida til dette i ein travel arbeidskvardag. Vidare ynskjer eg å rette ein stor takk til rettleiaren min Kirsten Flaten, som har gjeve mange gode råd og innspel på oppgåva.

Tusen takk til medstudentar for alt det kjekke me har funne på siste året, og for at me har heia kvarandre fram i prosessen med masterskriving. Takk til familien min som alltid støttar meg, og som berre er ein liten telefonsamtale vekke. Til slutt, tusen takk til sambuaren min Jonas, som har vore veldig tolmodig og raus dette året. Eg er takksam for at du tok deg tid til å betre flyten i språket. Du har hatt trua på meg heile vegen, tusen takk.

Sogndal, mai 2024

Johanna Mo

Samandrag

Føremålet med studien er å få innblikk i korleis lærarar opplever å arbeide med stille elevar, samt kva tiltak lærarar set i verk for at skulekvardagen skal vere god for stille elevar.

Oppgåva skal vere til nytte for lærarar og andre tilsette i skulen som arbeidar med og skal tilpasse skulekvardagen for stille elevar. For å gjere dette vart problemstillinga *Kva tiltak nyttar lærarar i barneskulen for stille elevar?*

Kunnskapsgrunnlaget er danna av relevant forskning og teori om stille elevar i skulen. For å svare på problemstillinga har det blitt nytta forskning rundt stille elevar, tiltak, relasjonsbygging og klassemiljø. Eit kvalitativt forskingsdesign er nytta, og ved hjelp av semistrukturert intervju vert fem lærarar frå barneskulen intervjuja. I analyseprosessen vert det nytta tematisk innhaldsanalyse, og resultat som kom fram frå informantane er så drøfta opp mot teori som er gjennomgått i kunnskapsgrunnlaget.

Det verkar som informantane framhevar at stille elevar treng trygghet og eit godt klassemiljø. Relasjonsbygging vert drege fram som viktig, men informantane syns det er utfordrande å etablere ein god relasjon. Viktige tilpassinga læraren gjer i løpet av skuledagen er å leggje til rette for trygghet gjennom eit godt klassemiljø. Vidare nyttar lærarar vurdering av gruppesamansetjing og læringspartnar, og tilpassing ved munnlege aktivitetar, som til dømes framføring. Vurdering av sitjeplassar er også viktig tilpassing for den stille eleven. Det kjem fram kor viktig det er for elevane med trygghet i det sosiale samspelet. det kan sjå ut som at den stille eleven treng støtte frå lærar og medelevane i det sosiale samspelet.

Abstract

This study takes into account what measures teachers in the primary school use to facilitate for the quiet pupils. The aim is to gain an insight into how teachers describe and experience working with quiet pupils, and how teachers ensure that the school day is good for quiet pupils. The thesis should be useful for teachers and other school staff who work with and adapt the school day for quiet students. To do this, the problem question was *What measures do teachers use in the primary school for quiet pupils?*

The knowledge base comes from relevant research and theory about quiet pupils in the school. In order to answer the problem, research on quiet pupils, measures, relationship building, and the classroom environment has been used. A qualitative research design is used, where five teachers from the primary school are interviewed using semi-structured interviews. In the analysis process, thematic content analysis is used, and the results are then seen up against theory.

It seems that the informants emphasize that quiet pupils need security and a good classroom environment. Relationship building is highlighted as important, but the informants find it challenging. An important adjustment the teachers makes during the school day is to facilitate safety through a good classroom environment. Furthermore, teachers use assessment of group composition and learning partners, and adaption for oral activities, such as presentations. Assessment of seating is an important adjustment for the quiet student. This is also about how important it is for the pupils to feel safe in social interaction. It appears that the quiet student needs support from fellow pupils and the teacher in the social interaction.

Innholdsliste

Forord	2
Samandrag	3
Abstract	4
1.0 Innleiing	8
1.1 Bakgrunn for val av tema.....	8
1.2 Disposisjon for oppgåva.....	10
2.0 Teori	11
2.1 Tilpassa opplæring	11
2.1 Åtferdsproblem	11
2.2 Innagerande åtferdsproblem.....	12
2.3 Stille elevar	12
2.4 Introverte elevar og det ekstroverte idealet	14
2.5 L�r�r-elev relasjon	15
2.5.1 Anerkjenning	16
2.5.2 Undervising utandørs	17
2.6 Læringsmiljø og tryggleik.....	17
2.6.1 Sosial kompetanse	18
2.7 Skule-heim samarbeid.....	19
2.8 Tilrettelegging for munnlegheit	19
2.8.1 Svare på spørsmål i klassen	19
2.8.2 Presentasjonar	20
2.8.3 Grupper	20
2.8.4 Arbeid i læringspar	21
2.8.5 Sjekke inn hos eleven	21
2.9 Ulike strategiar	21
3.0 Metode	23
3.1 Hermeneutikk	23
3.2 F�rforst�ing	23
3.3 Kvalitativ metode.....	24
3.4 Intervju	25
3.4.1 Semistrukturert intervju	25
3.4.2 Intervjuguide	25
3.4.3 Rekruttering	26
3.4.4 Utval.....	26
3.4.5 Pilotering	27
3.4.6 Gjennomføring av intervju	27
3.4.7 Transkribering	28
3.5 Tematisk analyse	28

3.6 Etikk	29
3.6.1 Personvern	30
3.6.2 Samtykke og konfidensialitet	30
3.6.3 Kvaliteten på data.....	31
4.0 Funn og analyse	33
4.1 Stille elevar	33
4.2 Åtferdsproblem.....	34
4.3 Læraren si oppleving av å arbeide med stille elevar.....	36
4.4 Tidleg intervensjon med den stille eleven.....	37
4.5. Relasjon	38
4.6 Sosial kompetanse	42
4.7 Skule-heim.....	44
4.8 Undervising.....	46
4.8.1 I undervising.....	46
4.8.2 Kva fag legg ein meir til rette i enn andre	47
4.8.3 Munnlegheit	48
4.8.4 Vurdering	50
4.8 Utafor undervisningssituasjonen.....	51
4.9 Kollegasamarbeid	52
5.0 Diskusjon	53
5.1 Stille elevar	53
5.2 Åtferdsproblem	54
5.3 Læraren sin oppleving av å arbeide med stille elevar	55
5.4 Tidleg intervensjon med den stille eleven.....	55
5.5 Relasjon	56
5.6 Sosial kompetanse & støtte i det sosiale samspelet	59
5.7 Skule-heim	59
5.8 Undervising	60
5.9 Utafor undervisning	63
5.10 Kollegasamarbeid	63
6.0 Avslutning	65
6.1 Oppsummering av studien	65
6.2 Kritiske refleksjonar	66
6.2 Vegen vidare	67
7.0 Referansar	68
Vedlegg 1 - Intervjuguide	72
Vedlegg 2 – Samtykkeskjema.....	74

Vedlegg 3 – Godkjenning frå NSD.77

Tabell 1 Oversikt over informantar.....28

1.0 Innleiing

I oppgåva sitt fyrste kapittel er eit av føremåla å setje tema for oppgåva inn i ein fagleg kontekst, slik at ein kan setje temaet i ein større samanheng. Grunngeving for val av tema vert deretter presentert, samt problemstillinga. Til slutt vert oppgåva sin disposisjon lagt fram.

1.1 Bakgrunn for val av tema

Dagens skule set krav til munnlegheit, og ved sida av lesing, skriving og digitale ferdigheiter er munnlegheit ein av dei grunnleggande ferdigheitene i LK20 (Kunnskapsdepartementet, 2017). Dei grunnleggande ferdigheitene er noko som skal vere ein del av alle fag. Grunngevinga for dei grunnleggande ferdigheitene er at dei skal vere viktige reiskapar for læring og utvikling av ferdigheiter. Samt skal dei vere med å utvikle eleven sin identitet og relasjonar, og leggje grunnlag for seinare skulegang og samfunnsliv (Kunnskapsdepartementet, 2017). I kompetansemål etter 7.trinn i norsk er 10 av 17 kompetansemål knytt til munnlege ferdigheiter, dette gir eit bilete på kor vektlagt den munnlege aktiviteten er og korleis den vert vektlagt i opplæringa (Kunnskapsdepartementet, 2019). Med bakgrunn i dette kan ein sjå at Cain (2013) sine påstandar om at skulen har eit ekstrovert ideal (Cain, 2013). Som tidlegare nemnt kan det i overordna del og i læreplanmåla i LK20 tyde på at det er ei forventning om at ein skal vere utåtvend og munnleg aktiv. På den andre sida kan ein sjå at forskning viser at 7-20 % viser ei innagerande åtferd på skulen (Lund, 2012, s. 27). I Flaten & Hamre (2017) kjem det fram at dei stille elevane ikkje får like mykje merksemd som dei utagerande elevane (Flaten & Hamre, 2017). Difor vil det vere interessant å undersøkje korleis lærarar legg til rette for dei elevane som er stille og mindre munnleg aktive.

Universitetet i Oslo har eit pågåande prosjekt: «Speaking up for the quiet ones: Voicing the perspectives of shy students in middle schools». Prosjektet er leia av Geir Nyborg og Liv Mjelve. Det starta opp i 2021 og er ferdig i 2025. Per no har dei publisert ein artikkel som viser at born med stille åtferd, opplever skulen som utfordrande (Nyborg et al., 2019). Det

vert hevda at dei stille elevane treng ekstra merksemd frå læraren for at dei skal meistre skulekvardagen fagleg og sosialt. Nyborg et al. (2019) presenterer blant anna strategiar og tiltak som er brukt i møte med stille elevar i skulen.

Bekkhuis et al. (2023) viser samanheng mellom stille barnehageborn og symptom på angst når elevane kjem i skulealder. Lund (2012) skriv at det er viktig å legge til rette for og sjå eleven slik at det ikkje hindrar eleven sin faglege utvikling og læring. Dette ynskjer ein som lærar å forhindre, av di i overordna del vert det presentert at skulen skal bidra til elevane si sosiale læring og utvikling gjennom arbeid med faga og i skulekvardagen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Difor vert det valt å leggje hovudfokuset på tiltak, det vil seie, tilrettelegging læraren kan nytta i møtet med den stille eleven.

Dette er noko som ein kan sjå igjen hjå informantane i min studie. I eit sitat kjem det fram at eleven ikkje torer å delta i frykt for å ikkje meistre aktiviteten:

Hadde ein elev som gjorde seg usynleg og berre stod på ein plass i friminutta. Me sleit med å finne ut kvifor han stod på den same plassen heile tida. Til slutt kom det fram at det var på denne plassen han følte seg trygg. Eleven ville ikkje vere med på fellesleikar, men når me snakka med han kom det fram at han ikkje forstod reglane i leikane. Medelevarane var sånn «Men han seie jo berre nei, me spør om han har lyst å vera med, men han seie jo berre nei», sant... So då fann me jo ut detta... men kvifor har me ikkje funne ut av detta før.

Gjennom praksis og vikarjobb møter ein eit mangfald av elevar. Nokon elevar er meir stille enn dei andre. Dette har fått meg til å reflektere over korleis eg som lærar skal leggje til rette og møte desse elevane på ein best mogleg måte. Ein får tankar om kva ein kan gjere for at elevane kan føle seg tryggare i skulesituasjonen, og kva tiltak ein som lærar kan gjere. Dette er viktig å tenke på då eleven skal få opplæring ut i frå sine føresetnadar og behov (Opplæringslova, 1998, § 1-3).

I arbeidet med denne oppgåva kjem det fram at ei stille åtferd kan vere eit uttrykk av forskjellige grunnar. Eg tok tidleg eit val om at det stille åtferdsuttrykket skulle brukast, då dette er åtferda me ser. Kjensler som ligg bak kan vere eit bredt spekter som spenner seg frå internaliserte vanskar til at ein er naturleg sjenert.

Det kan vere interessant å sjå korleis lærarar jobbar for å leggje til rette for at den stille eleven skal ha ei god opplæring ut i frå sine føresetnadar. For å og få eit svar på dette utarbeida eg problemstillinga:

Kva tiltak nyttar lærarar i barneskulen for stille elevar?

1.2 Disposisjon for oppgåva

Kapittel 1: Innleiing. I dette kapitlet vert det lagt fram bakgrunn for oppgåva, samt at oppgåva vert sett i ein fagleg kontekst. I tillegg vert problemstillinga presentert.

Kapittel 2: Teori. I andre kapittel vert det ein gjennomgang av relevant teori. Hovudpunkta for dette kapitlet er stille elevar og tiltak i skulen.

Kapittel 3: Metode. Oppgåva sin metode vert presentert. Det inneber korleis ein har fått tak i informantar, utarbeiding av intervjuguide og korleis empirien vert behandla og analysert. I samband med dette arbeidet vert det gjort etiske vurderingar, samt ei vurdering av metoden sin reliabilitet og validitet.

Kapittel 4: Funn og analyse. Dette kapitlet er ein presentasjon av funn frå intervjuet. Funn vert samanfatta i ein analysedel etter kvart delkapittel.

Kapittel 5: Drøfting. Her vert funna frå analysen diskutert opp mot relevant teori.

Kapittel 6: Oppsummering. Ei oppsummering av dei viktigaste punkta frå drøftinga. Det vert også presentert kritiske refleksjonar kring gjennomføring av studien. Til slutt vert det gjort nokon tankar om korleis studien kan legge grunnlag for vidare forskning.

2.0 Teori

I dette kapittelet vert det gjort reie for teori som skal verte brukt til å gje ei forståing av kva som ligg i omgrepet stille elev. I tillegg vert det belyst kva forskning seier om kva tiltak ein kan gjere, slik at den stille eleven kan meistre skulekvardagen. Tiltak kan til dømes vere tryggleik, klassemiljø, relasjon, samt dei tiltaka som vert gjort i og utanfor undervisning.

Forskinga som vert presentert i kapittel 2 skal danne eit teoretisk grunnlag for drøfting av funna frå analysen frå kapittel 4 i kapittel 5.

2.1 Tilpassa opplæring

Den norske skulen er basert på eit grunnleggjande prinsipp om at alle elevar skal ha ei tilpassa opplæring i ut i frå med evner og føresetnadar (Nyborg & Mjelve, 2017, s. 184). I paragraf 1-3 står det: «opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadane hos den enkelte eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lære kandidat» (Opplæringslova, 1998, § 1-3). Tilpassa opplæring skal legge grunnlaget for at ein skal kunne danne eit fellesskap og ta vare på mangfaldet som ein har i klassane (Nyborg & Mjelve, 2017, s. 184). Samspelet mellom tilpassa opplæring, mangfald og fellesskap skal legge føring for at alle skal kunne kjenne seg inkludert. Samtidig er det store variasjonar i kva den individuelle eleven treng og det kan vere vanskeleg å tilpasse fellesskapet ut i frå den enkelte elev. Dette kan vere utfordrande då det er forskjellig kva evner, åtferd og følelsesliv den enkelte elev har (Nyborg & Mjelve, 2017, s. 184).

2.1 Åtferdsproblem

Ogden (2022) hevdar at åtferdsproblem er, ved sida av lærevanskar, den største utfordringa i norsk skule (Ogden, 2022, s. 11). Åtferdsproblem kan ein dele inn i dei to hovudkategoriane utagerande- og innagerande åtferd (Kinge, 2020, s. 31). Kinge (2020) hevder at born med ei utagerande åtferd kan ha problem med at ein kjenner seg uroleg og ofte uttrykkjer dette fysisk eller verbalt (Kinge, 2020, s. 36). Ein elev med ei utagerande åtferdsproblem kan også ha vanskar i det sosiale samspelet og problem med å tileigne seg ny kunnskap. Elevar som

har eit innagerande åtferdsproblem er stille, forsiktige og gjev lite av seg sjølv i samhandling med andre (Flaten, 2015; Lund, 2012). Dei stille elevane held seg gjerne for seg sjølv, kan verke triste og kan vere vanskeleg å kome inn på (Ogden, 2022, s. 12). I paragraf 9-A står det «Alle elever har rett til et trygt og godt skolemiljø som fremjar helse, trivsel og læring» (Opplæringslova, 1998, § 9-A). Dette gjeld også for dei stille elevane der ein skal leggje til rette for tryggleiken gjennom tilpassing av undervisinga. Vidare i oppgåva skal det presenterast tiltak for å trygge elevane i undervisinga. Eg vil vidare i oppgåva gå meir inn på kva som kjenneteiknar det stille åtferdsuttrykket, samt kva tiltak ein kan gjere.

2.2 Innagerande åtferdsproblem

I følgje Bru (2011) er det forskjellige forhold som kan vere årsaka til ei innagerande åtferd. Det vert trekt fram at vanskelege oppvekstvilkår, biologiske forhold og miljøpåverknad kan vere med å påverke åtferda til elevane (Bru, 2011, s. 21). Lund (2012) meiner følelsar som kjem til uttrykk ved å vera sårbar, avvisande og usikker, kjenneteikn på innagerande åtferd (Lund, 2012, s. 27). Kavale (2005) presentert i Lund (2012) trekk fram fem konsekvensar av tilbakehalden åtferd hos elevar. Den fyrste konsekvensen er manglande læring, til tross for at det ikkje er nokon læringsvanskar eller fysiske årsaker. Vanskar med å danne vennskap til andre vert også presentert som ein konsekvens. Det vert også framheva at eleven kan få uventa reaksjonar under det ein kan rekne som normale forhold. Til dømes at ein reagerer med frykt når ein skal samarbeide med ein elev i klassen. Den tilbakehaldne åtferda kan også føre til generell tristheit eller depresjon, samt utvikle fysiske symptom eller frykt (Lund, 2012, s. 25).

2.3 Stille elevar

Som nemnt innleiingsvis vil ein i denne oppgåva ta utgangspunkt i det stille åtferdsuttrykket. Der innagerande åtferd er følelsar vendt inn mot seg sjølv (Lund, 2012, s. 27), er den stille åtferda er noko ein kan sjå utad. Det er dette som ofte kjem til uttrykk i klasserommet. Stille åtferd er eit paraplyomgrep som kan innehalde mange nemningar om same uttrykket utad.

Det kan vere sjenert, tilbakehalden, engstelege, introvert eller sosialt isolert (Sæteren, 2019, s. 21).

Mjelve et al. (2019) har i sin studie undersøkt korleis lærarar beskriv sjenerte elevar. Her kjem det fram at elevane vert beskrivne som sjenerte, nervøse og låg sjølvtilitt. Ein kan sjå at Coplan et al. (2004) beskriv at den stille eleven har tilbakehalden åtferd, då hen kan sjå på at andre born leikar, men ikkje deltek i leiken sjølv (Coplan et al., 2004). Det same kan ein sjå i Hughes og Coplan (2010) som hevder at elevar med stille åtferd har ein tendens til å ikkje delta like mykje i aktivitetar i klasserommet som dei andre elevane (Hughes & Coplan, 2010). Dette kan ein sjå ved at dei stille elevane ikkje svarar, eller at dei gir kortare svar enn medelevane. Paulsen & Bru (2016) hevdar at den stille eleven er meir åleine enn medelevane både i klasserom, i friminuttet og på fritida (Paulsen & Bru, 2016, s. 29). Vidare hevder dei at den stille eleven er mindre deltakande i klasseromsaktivitetar og passive når det gjelder å ta kontakt med lærarane. Dei treng gjerne lang tid før dei kjem med verbale responsar på oppgåver eller i samtaler. Bekkhus et al. (2023) viser til samanhengar mellom sjenanse og emosjonelle vanskar som angst og depresjon (Bekkhus et al., 2023). Dei finn at det er samanheng mellom at angstrelaterte symptomar og sjenanse aukar etter kvart som born byrja i formell skulegang. Når borna byrjar i formell skulegang finn dei assosiasjonar mellom at borna sine symptom på nervøsiteten medan dei leikar, heng tett saman med at dei ser på leiken utan å vere med (Bekkhus et al., 2023).

I Mjelve et al. (2023) hevdar det er fire dimensjonar på korleis lærarar definerer stille elevar. Dei fire dimensjonane i Mjelve et al. (2023) er sosial isolasjon, internaliserande vanskar, einsam åtferd og offer. For å beskrive sosial isolasjon er det redsel for å bli mislikt, ekskludert eller ignorert av jamaldra. Ved negative situasjonar eller opplevingar med jamaldra kan det føre til auka kjensle av angst og sjenanse før eller i liknande situasjonar i seinare tilfelle. Dimensjonen om einsame åtferd handlar om at eleven har ein tendens til å føretrekkje å vere aleine i leik og arbeid. Dei internaliserande vanskane handlar om depresjon, angst og å vere lei seg. Her er det likevel variasjon i symptomnivået på stille elevar. Offer vil seie at eleven er utsett for å verte behandla på ein dårleg måte og mislikt av medelevar. Det kan vere at ein

vert plaga, erta eller avvist. Dersom eleven får fleire slike erfaringar aukar dette sannsynet for at eleven er redd for ei negativ sosial evaluering.

Stille elevar har ein større sannsyn til å utvikle faglege og sosiale vanskar i skulen (Kalutskaya et al., 2015). Ein sjenert elev slit med sosioemosjonelle vanskar og står i fare for å verte ekskludert og gjort narr av. Samt kan eleven stå i fare for å utvikle internaliserande vanskar. Kalutskaya et al. (2015) hevdar også at dei sjenerte elevane treng akademiske tilpassingar, då ein kan sjå ein tendens til lågare engasjement og svakare prestasjonar. Også Paulsen & Bru (2016) ser at konsekvensane av å vere stille og sosialt tilbakehalden i skulen kan føre til at eleven ikkje får same tilgangen til læring i sosiale læringsaktivitetar, då dei ofte trekk seg tilbake og er passive i desse situasjonane (Paulsen & Bru, 2016, s. 34). I nokon tilfelle kan elevane vere utsett for ei kjensle av at dei burde vore annleis enn det dei er, med tanke på skulen sine forventningar om sosiale initiativ og deltaking. Sidan eleven har eit dårleg sjølvbilete, kan korrigerings på korleis eleven oppfører seg i dei utfordrande situasjonane, føre til endå dårlegare sjølvopfatning (Paulsen & Bru, s. 34).

2.4 Introverte elevar og det ekstroverte idealet

Cain (2013) hevdar at i samfunnet er det eit ekstrovert ideal (Cain, 2013, s. 16). Dette vil seie at det optimale mennesket trivest med å få merksemd. Introverte samlar ofte energi når dei er i sitt eige selskap, medan ekstroverte samlar energi i andre sitt selskap (Cain, 2013, s. 22). Ekstroverte kan verte sett på som meir populære og sosialt kompetente. Introverte føretrekker gjerne færre venner og har ikkje eit like stort behov for å delta i sosiale samspel (Cain, 2013, s. 23). Cain (2013) understrekar at det er viktig å akseptere eleven for den personlegdommen hen har. Aunaas (2018, s. 30) hevdar at eit introvert barn kan vere sjenert og oppfattast som stille. Grunnen til den stille åtferda kan vere at eleven er utrygg, men og at eleven ikkje har behov for å ta plass i gruppa og trivs i denne rolla (Aunaas, 2018, s. 30). Paulsen & Bru (2016, s. 30) hevdar at elevar med introvert personlegdom kan kjenne at sosial samhandling er krevjande og kan kjennast som at det gjev for mykje stimuli (Paulsen & Bru, 2016, s. 30). Introverte elevar presterer betre utan denne stimulien, og kan samle energi gjennom refleksjonar og minner (Paulsen & Bru, 2016, s. 31). Aunaas (2018, s. 72)

presenterer korleis læraren kan kjenne att ein introvert elev i klasserommet. Blant anna er det at eleven er lite aktiv i timane, og sjeldan rekker opp handa for å spørje om noko eller seie si mening.

2.5 Lærar-elev relasjon

Kva haldning ein har til ulike personar og kva betydning dette forholdet har er det ein kallar for relasjon (Overland, 2007, s. 169). I tidleg skulegang spelar relasjonen mellom lærar og elev ein viktig rolle for sosial, emosjonell og fagleg utvikling (Arbeau et al., 2010). Dette kan ein sjå igjen i Fjell & Olaussen (2012) som hevdar elevar profitterer på at relasjonen til lærer er god og kan ha stor betydning for den sosiale og faglege utviklinga hjå eleven (Fjell & Olaussen, 2012). I studien til Arbeau et al., (2010) kjem det fram at relasjonen mellom lærar og elev har ei beskyttande rolle for stille elevar på skulen. Vidare hevdar dei at sjenerte elevar krev meir merksemd fordi dei har ein tendens til å utvikle færre nære band til lærarane sine enn mindre sjenerte jamaldra (Arbeau et al, 2010). Rudasill & Rimm-Kaufmann (2009) hevdar at relasjonen mellom stille elevar og lærar er heilt sentral for korleis den stille eleven kan utvikle seg (Rudasill & Rimm-Kaufman, 2009, s. 108). Dersom relasjonen mellom lærar og elev er god, samt at eleven kan vere sjølvstendig, utviklar eleven seg positivt. Vidare ser ein at dersom eleven er avhengig av læraren for å prestere, kan eleven ha mindre utvikling, og dette kan føre til vanskar i seinare tid (Rudasill & Rimm-Kaufman, 2009).

I følgje Sæteren (2019, s. 41) handlar merksemd i ein omsorgsrelasjon om korleis læraren opptrer i møte med eleven. Læraren skal meiste å lese situasjonen, til dømes å forstå om eleven er frustrert over oppgåva eller berre er nysgjerrig når hen retter opp handa i klasserommet (Sæteren, 2019, s. 42). Ein lærar skal på best mogleg måte møte eleven der hen er og vise at ein bryr seg. For å vise dette kan læraren seie direkte i frå om at hen bryr seg, men også stikke innom eleven fleire gonger i løpet av timen og vise eleven at hen er der dersom eleven treng hjelp (Sæteren, 2019, s. 42). Drugli (2012, s. 80) hevdar at stille elevar slit med å få gode relasjonar til læraren. Dei stille elevane tek ikkje så mykje kontakt, og kan difor verke lite interessert i å danne noko relasjon med læraren. Sjølv om det kan vere

utfordrande er det læraren sitt ansvar å danne ein god relasjon med eleven og noko som ein må arbeide aktivt med å oppretthalde (Drugli, 2012, s. 80). I Øverland og Bru (2016, s. 57) vert det hevda at lærarar utformar samspelet med elevane og tre viktige punkt vert trekt fram. Dette er at læraren kjenner eleven og gjev støtte ved behov. Læraren bør også ha ein sensitivitet overfor elevane, som gjer at ein formidlar aksept og varme.

Som ein kan sjå i Lund (2012, s. 113–114) kan vaksne tenkje ulikt om barnet sitt lukka uttrykk i kropp og andlet. Der nokon vaksne møter uttrykket med å vere open, kan andre vaksne tenkje at eleven ikkje ynskjer kontakt med dei og late dei vere i fred. Dersom vaksne fagfolk er sårbare for avvising kan dei tolke denne tilbaketrekte åtferda som dette. Vidare kan ein også sjå at det lukka uttrykket kan skape ein slags fordom hjå lærarane. Eit funn i studien til Coplan et al., (2011) er at lærarane vurderer at den stille åtferda til elevane kan føre til negative konsekvensar sosialt og fagleg. Dei stille elevane kan verte vurdert av lærarane som mindre intelligente enn elevar som er pratsame og brukar dei sosiale ferdigheitene sine på skulen (Coplan et al., 2011).

2.5.1 Anerkjenning

I fylgje Kinge (2020) er anerkjenning ein relasjonell kvalitet som handlar om haldninga til eleven, og at ein skal tolerere det som eleven opplever. Dette kan ein syne ved at ein lyttar og bekreftar, og dermed anerkjenne det som hen føler rundt ei oppleving (Kinge, 2020, s. 82). Aksept og forståing er sentralt for å anerkjenne eleven sine kjensler (Drugli, 2012; Løw, 2021; Wilson et al., 2010). Drugli (2012) og Wilson et al. (2010) hevder anerkjenning kan vere ein viktig faktor for korleis eleven ser på seg sjølv i faglege og sosiale situasjonar. Drugli (2012, s. 49) hevdar at i gode lærar-elev relasjonar er anerkjenning ein viktig faktor og læraren sin framtoning og handling vil ha innflytelse på korleis eleven ser på seg sjølv. Wilson et al., (2010, s. 138) hevdar at anerkjenning kan vere at læraren viser aksept og forståing over faglege prestasjonar, men også forståing av eleven sine behov. På denne måten kan eleven kjenne på ein trygg og meningsfull relasjon med læraren.

2.5.2 Undervising utandørs

Jordet (2010, s. 97) hevdar at lærarar enklare kan gje merksemd til elevane på ein naturleg måte utandørs, då det ikkje vert like synleg som i klasserommet. Det vert også hevda at lærarane føler dei kan vise merksemd til dei tilbaketrekte elevane ute, på grunn av at dei elevane som stel merksemd inne ikkje i like stor grad tek denne merksemda ute (Jordet, 2010, s. 97). Lærarane fortel om eit større overskot til den enkelte eleven ute og ein kan sjå positive effektar hjå den stille eleven.

2.6 Læringsmiljø og tryggleik

I overordna del av læreplanen er eit inkluderande klassemiljø definert som eit fellesskap som fremjar helse, trivsel og læring for alle (Kunnskapsdepartementet, 2017). Vidare står det at trygge og tydelege vaksne skal leggje til rette for at elevane skal få eit trygt og godt skulemiljø. Det vert også framheva at det er dei tilsette på skulen som skal førebyggje krenkelsar og mobbing blant elevane. Paragraf 9-A syner retten til eit godt skulemiljø som «fremjar helse, læring og trivsel» (Opplæringslova, 1998, 9-A). Med utgangspunkt i dette ser ein at fokus på skulemiljøet er ei plikt alle på skulen har, og er noko som læraren skal leggje til rette for.

I følgje Lund (2012, s. 123-124) er tryggleik og tillit er grunnmuren i læringsmiljøet. Eit trygt læringsmiljø vert framheva som viktig for at den stille eleven skal tørre å ta del i klassen. Det vert framheva at tryggleiken gir den stille eleven tillit hjå læraren og er ein føresetnad for at ein skal kunne lære og anvende kunnskapar (Lund, 2012, s. 124). Dette sjå igjen i Wilson et al. (2010) Som hevder at ein god relasjon mellom lærar og elev vert sett på som ein viktig faktor for eit godt læringsmiljø (Wilson et al., 2010, s. 138). Ved at ein som lærar har fokus på det psykososiale læringsmiljøet vil ein leggje til rette for at kvart individ i klassen skal føle seg trygg (Lund, 2012, s. 126–127). Eleven skal til dømes kjenne at ein kan ta opp handa og svare utan å vere redd for negative tilbakemeldingar frå medelevane. Dette kan ein sjå har likskapar med Flaten (2022) som hevder at ein aktivt må arbeide med at eleven skal kjenne seg trygg i samspel med dei andre i klassen (Flaten, 2022).

I følge Paulsen & Bru (2016) er det viktig at læreren tek seg tid til å vurdere om stille elevar vurderer sosiale situasjonar som problematisk (Paulsen & Bru, 2016, s. 38). For sjenerte elevar er det spesielt viktig å kjenne at dei meistrar sosiale situasjonar kor dei vert evaluert (Paulsen & Bru, 2016, s. 39). Dersom ein legg til rette for eit læringsmiljø som kjennest trygt, vil den stille eleven forhåpentlegvis kjenne at dette er noko hen meistrar gradvis.

Nøkkelordet er altså å strukturere undervisnings- og evalueringssituasjonar slik at elevane kjenner på føreseielegheit (Paulsen & Bru, 2016, s. 40). Å ha ein plan for undervisninga er viktig for gradvis framgang. Når dei sjenerte elevane skal lære nytt stoff så kan dei vere anstrengt grunna dei sosiale interaksjonane som skjer. Ein må gi tilpassande oppgåver slik at den stille eleven også få utbytte av opplegget. I følge Paulsen & Bru (2008) ønsker stille elevar å arbeide anten åleine eller i mindre grupper saman med medelevar som dei kjenner. Då er det lettare for dei å rette merksemda mot sjølve læringsstoffet.

2.6.1 Sosial kompetanse

Ogden (2022, s. 210) definerer sosial kompetanse som at ein tilpassar følelsar og åtferd i det sosiale samspelet. Det legg til rette for at ein skal kunne utvikle kunnskapar, ferdigheiter og haldningar slik at ein kan etablere og halde på positive relasjonar (Ogden, 2022, s. 210).

Dette syner at sosial kompetanse er viktig for at elevar har dei eigenskapane som trengs for å justere seg og behalde vener. Sosial kompetanse er ein vesentleg faktor for alle elevar då det er viktige ferdigheiter ein tek med seg vidare i livet (Ogden, 2022, s. 210). I Henderson (2002) kjem det fram at dei stille elevane ser på seg sjølv som mindre sosialt kompetente enn medelevane, sjølv om den sosiale ferdigheitskompetansen ikkje skil seg frå dei andre (Henderson, 2002). Dette kan ein sjå igjen i Mjelve et al. (2019) som hevdar at dei stille elevane har dårlegare sjølvtilitt i sosiale samanhengar enn kva medelevane har (Liv Heidi Mjelve et al., 2019). Lund (2012, s. 117) hevdar det er viktig at den stille eleven må få trening i å vere sosial, dersom ein skal utvikle den sosiale kompetansen. På grunn av eleven sin negative haldning til seg sjølv, er det viktig at eleven kjenner på tryggleik i sosiale samanhengar. For at eleven skal kjenne på tryggleiken er det viktig at læreren er støttande og anerkjenner følelsane og utfordringane til eleven (Lund, 2012, s. 117). Dette kan ein sjå stemmer overeins med Zagic et al. (2022) som hevdar sosiale intervensjonar fremjar den

sosiale kompetansen til den stille eleven. For å få til dette meiner Zagic et al. (2022) at ein må auke tilgangen til andre menneske.

2.7 Skule-heim samarbeid

I opplæringslova (1998, § 20-3) vert det hevda at ein planlagd samtale skal halde stad minst to gonger i året på kontaktlærer sitt initiativ. Møtet gjer det mogleg for lærar å ha ein dialog med foreldre som handlar om barnet, men også kva oppleving foreldre sit med når det gjeld barnet si læring og utvikling. I Nyborg et al. (2023) vert eit tiltak for arbeidet med det stille barnet, hyppig kontakt med foreldra (Nyborg et al., 2023). Ved at ein har eit godt skule-heim samarbeid legg ein til rette for ei positiv utvikling hjå den stille eleven (Drugli & Onsøyen, 2022; Lund, 2012). For at ein skal få til eit godt samarbeid er det viktig at foreldra engasjerer seg i korleis barnet har det på skulen og heime (Drugli & Onsøyen, 2022, s. 16). Difor kan det vere viktig som Lund (2012) påpeikar, at foreldra må få lov til å kome med innspel til korleis ein skal leggje til rette for det stille barnet på skulen (Lund, 2012, s. 135)

2.8 Tilrettelegging for munnlegheit

Som tidlegare presentert kan det sjå ut til å vere ein forventning om at ein skal vere munnleg delaktig i skulen (Cain, 2013; Kunnskapsdepartementet, 2017, 2019). Dette er noko ein har sett kan vere utfordrande for den stille eleven (Hughes & Coplan, 2010; Kalutskaya et al., 2015; Paulsen & Bru, 2016). Difor vert det no presentert nokre tiltak som skal gjere undervisninga lettare å handtere for den stille eleven. For å gjere dette vil det bli tatt utgangspunkt Nyborg et al., (2019) sine fem tiltak lærarar gjer for å inkludere dei stille elevane i munnlege aktivitetar.

2.8.1 Svare på spørsmål i klassen

Å svare på spørsmål i klassen kan vere ei utfordring for den stille eleven (Nyborg et al., 2019). Det kjem fram at elevane er redde for å seie noko feil som dei andre i klassen høyrer og at dårlege opplevingar kan føre til auka terskel for å ta ordet i klassen. Samstundes vert

det påpeika at det er viktig at eleven utfordrar seg på å vere munnleg aktiv. Då kan ein til dømes gi ut førebuingmateriell/spørsmål, slik at eleven er førebudd på kva som vert spurt om i timen. Dette kan ein sjå stemmer overeins med Flaten (2015) som hevdar at elevane bør ha god eksponering i situasjonar ein syns er utfordrande (Flaten, 2015, s. 150). I gode eksponeringssituasjonar er det eit ubehag for eleven, men ikkje stort nok til at hen trekk seg vekk. Viss ein får regelmessig slike situasjonar for eleven, vil eleven etterkvart kjenne at ein taklar det betre og kan utfordre seg eit steg vidare.

2.8.2 Presentasjonar

Presentasjonar er også ein situasjon som er viktig å tilpasse for dei stille elevane (Nyborg et al., 2019). I følge Nyborg et al. (2019) kan eit tiltak vere å framføre for mindre grupper, før ein skal presentere for heile klassen. Ved å ha samtalar i klassen og gjere klassen til ein trygg stad, kan ein ufarleggjere presentasjonar for stille elevar. Flaten (2015) hevder også at presentasjonar er ein utfordrande situasjon for den stille eleven, då hen syns det er ubehageleg å vere synleg for klassen (Flaten, 2015, s. 148). For å gjennomføre presentasjonar meiner Flaten (2015) at ein må ha ei gradvis eksponering. Det vil seie at ein byrjar med å ha framføringar berre for lærar eller at ein seier nokon få setningar under framføringar framfor klassen. På denne måten kan ein skape gode kjensler ved at eleven meistrar, sjølv om det er ein ubehageleg situasjon. Dette gjer at ein etterkvart kan auke eksponeringa hjå eleven.

2.8.3 Grupper

Ein viktig føresetnad for at dei stille elevane skal bidra i gruppearbeid er at eleven er trygg på gruppemedlemmane (Nyborg et al., 2019). Det vert trekt fram at det å vere trygg i gruppesituasjonen kan bidra til at eleven tørr å seie frå kva hen ynskjer å bidra med og kan delta aktivt i arbeidet. Det å dele inn i og legge til rette for leikegrupper i friminuttet er også eit tiltak som kan hjelpe den stille eleven (Flaten, 2022, s. 72). Mindre grupper som ein nyttar i undervisinga er også eit tiltak som er nemnt, og desse gruppene bør vere godt gjennomtenkt, då det er viktig at den stille eleven er trygg (Flaten, 2022, s. 75).

2.8.4 Arbeid i læringspar

I studien til Nyborg et al. (2019) kjem det fram at læringspartner fungerer, så lenge den stille eleven er trygg på partnaren sin (Nyborg et al., 2019). Dei stille elevane kan ha ein tendens til å sjå vekk frå læringspartner eller at ein ikkje svarar på spørsmål. Dette kan verte tolka som avvising blant medelevane. Samt vert det trekt fram at dei stille elevane trekk seg særleg vekk når læringspartnaren bråkar eller tullar mykje. Viss den stille eleven er utrygg i situasjonen legg det hindringar for konstruktivt arbeid i læringsparet. For å førebyggje dette kan læraren trygge eleven ved å informere på førehand kva det er ein skal diskutere. Aunaas (2018, s. 82) presenterer også læringspartner som ein arbeidsmåte. I denne situasjonen kan læraren bestemme kven eleven skal arbeide med. Eleven får meir tenketid til å finne eit svar, noko som kan hjelpe for eleven då hen treng tenketid for å verte trygg på at det hen skal sei er godt nok.

2.8.5 Sjekke inn hos eleven

Når læraren går rundt i klasserommet har hen den stille eleven i bakhovudet og observerer slik korleis eleven jobbar med faget. Lærarane fortel at dei må følge opp tema med dei sjenerte borna for at dei ikkje skal kome på etterskot fagleg. Det som fungerer best er når læraren går bort til eleven slik at hen kan stille nokon spørsmål. Lærarane uttrykkjer at eleven ikkje vil vere ei byrde i klasserommet, og føler hen ikkje har rett til å «ta tida til læraren» (Nyborg et al., 2019). Dette kan ein sjå igjen i Paulsen & Bru (2016, s. 38) som hevdar at lærar må ein ha eit blikk med den stille eleven i klasserommet. Dersom eleven ikkje ber om hjelp når hen treng det, kan ein metode vere å jamleg gå bort for å høyre med eleven korleis det går med arbeidet (Paulsen & Bru, 2016, s. 38).

2.9 Ulike strategiar

For at den stille eleven skal oppsøke sosiale interaksjonar kan det sjå ut som at lærarane har ein indirekte strategi om å involvere ein klassekamerat eller oppmuntre til sosial interaksjon (Coplan et al., 2011). I studien vert det samanlikna kva strategiar læraren bruker for

pratsame elevar og kva strategiar dei bruker for stille elevar. For stille elevar vert det brukt strategiar der ein overvakar barnet og situasjonen, slik at ein får informasjon.

Nyborg et al. (2023) finn i sin studie at så og sei alle lærarane vurderte kven eleven skulle sitje saman med. Difor kan det sjå ut som det er viktig for læraren å vurdere barnet sitt behov når ein skulle lage nye sitjeplassar. Slik at eleven er trygg på dei elevane som vert i nærleiken av eleven i klasserommet og ein gjer plassen i klasserommet til ein trygg og oversikteleg plass å vere. Andre strategiar som er nytta er at ein ber vaksne om å ha oppfølging med borna etter friminutt (Nyborg et al., 2023). I tillegg ynskjer læraren å vise at den er tilgjengeleg i løpet av skuledagen. Friminuttvenn vert lagt fram som eit tiltak for å inkludere dei stille elevane i det sosiale fellesskapet i klassen (Paulsen & Bru, 2016, s. 38). Då har elevane ein fast person dei er med i friminuttet ei veke for eksempel.

3.0 Metode

Ordet «metode» kjem frå det greske ordet «methods» som betyr «å fylgje ein bestemt veg mot eit mål» (Høgheim, 2020, s. 27). I dette forskingsprosjektet er målet å få kunnskapar om korleis tiltak lærar nyttar i arbeidet med stille elevar. I kvantitative metodar er målet å forstå problemfeltet i talfesta verdiar (Befring, 2020, s. 103). I kvalitative metodar er målet å studere personlege erfaringar og sosiale kontekstar hos enkeltpersonar (Befring, 2020, s. 92). I denne studien er det relevant å bruke kvalitativ metode, fordi det vert undersøkt kva personlege erfaringar lærarar har i møte med stille elevar. Det vert undersøkt kva den enkelte lærar legg i omgrepet «ein stille elev», og kva tiltak lærarar nyttar for å gjere skuledagen best mogleg for eleven.

I fylgjande kapittel er føremålet å presentere dei metodiske vala for studien og bakgrunnen for desse. Det er nytta ein kvalitativ metode til problemstillinga *Kva tiltak nyttar lærarar i barneskulen for stille elevar?*

3.1 Hermeneutikk

Hermeneutikk vert beskrive som læra om fortolkinga av tekstar (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 73). Den hermeneutiske sirkel representerer dei hermeneutiske fortolkingsprinsippa (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 237). Grønmo (2016, s. 394) forklarar den hermeneutiske sirkel som at det skjer ei pendling mellom forforståing og forståing, samt mellom heilheitsforståing og delforståing. Dette er ein pendel som går mellom ulike fortolkingsgrunnlag som utgjer ein sirkelbevegelse. Ein har ei forståing av teksten som heilheit, og fortolkar deretter dei forskjellige delane (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 237). Deretter vert delane sett i ein ny relasjon til heilheita. Sirkelen kan opne for ein stadig djupare forståing av sjølvne meninga (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 237). Hermeneutikk vil vere relevant i denne forskingsprosessen fordi det skal fortolkast kva som vert sagt i intervju.

3.2 Førforståing

Ein viktig del av hermeneutikken er at ein som forskar har tankar på førehand, altså ei førforståing av det som ein forskar på (Høgheim, 2020, s. 169). Vidare vert det kalla

innsiktsfremjande tolking, denne sirkulære prosessen som inneberer førforståing (Befring, 2015, s. 111). Det å tolke for å få innsikt kjem ikkje utan at ein har ein førforståing, som ofte har fagleg innsikt men også fordommar. Ein kan få ei forståing av det store biletet dersom ein hentar inn nye element som gjev auka innsikt i delane (Befring, 2015, s. 111). Ein kan forsøke å møte eit tema eller fenomen utan å ha gjort seg opp ei meining om det, men ein kjem ikkje utanom å ha tankar om det på førehand (Dalland, 2020, s. 60). Informant og forskar kjem begge med ei førehandsoppfatning av den samtalen som skal skje, og temaet som vert snakka om (Dalland, 2020, s. 84). Informantane vil ha ulike forståingar, meiningar og erfaringar rundt temaet skulevegving. Det er viktig at ein som forskar har med seg det hermeneutiske perspektivet inn i transkribering, fordi svara skal analyserast, tolkast og samanliknast.

3.3 Kvalitativ metode

Når ein skal samle inn data i form av tekst, og informasjonen vert henta frå intervju, observasjonar, tekstar og symbol kallar me det for kvalitative metodar (Høgheim, 2020, s. 29). Larsen (2017, s. 25) fortel at kvalitative data er data som seier noko om kvalitative eigenskapar, altså eigenskapar som ikkje kan talfestast, hos personane som vert undersøkt. I denne studien handlar det om korleis lærarar opplever at dei skal leggje til rette for stille elevar og kva tiltak dei brukar. I følgje Postholm og Jacobsen (2018, s. 95) er hovudføremålet med kvalitativ metode å skildre og forstå den andre. Dalland (2020) skriv at kvalitativt orienterte metodar går i djupna og får fram det som er spesielt, og målet er å få utvikle meir forståing av feltet (Dalland, 2020, s. 55). Her ynskjer ein å få fram den einskilde sine erfaringar og opplevingar, og kva tankar og meiningar dette har skapt hos personen. Ein går i djupna, og har eit lite utval, men ein får mange opplysningar av dei ein intervjuar. Ein nærleik til intervjupersonen kan verte utvikla fordi er i direkte kontakt med feltet (Dalland, 2020, s. 55). I denne studien er det fem informantar som vert intervjuar om sine erfaringar og kva tiltak dei nyttar for den stille eleven.

3.4 Intervju

I dette forskingsprosjektet er intervju den metodiske tilnærminga som er valt. Eit intervju registrerer munnleg informasjon frå eit eller fleire subjekt for å lyfte fram opplevingar, synspunkt og erfaringar frå andre (Høgheim, 2020, s. 131). Når det gjeld kvalitativ forskning er ulike former for intervju det mest gjennomgåande valet (Tjora, 2021, s. 127). Formålet med det kvalitative forskingsintervjuet er å forstå sider ved intervjupersonen sitt daglegliv, frå hans eller hennar eige perspektiv (Kvale & Brinkmann, 2015). Forskingsintervjuet sin struktur er likt den daglegdagse samtalen, men som eit profesjonelt intervju involverer det og ein bestemt metode og spørjetechnik.

3.4.1 Semistrukturert intervju

Ein av formene for intervju er semistrukturert intervju. Eit intervju kan vere strukturert, ustrukturert og semistrukturert (Høgheim, 2020, s. 130–131). Semistrukturert intervju ynskjer å forstå deltakaren sitt perspektiv (Kvale og Brinkmann, 2015). Ein er ikkje nødvendigvis nøydd til å fylgje ei bestemt rekkjefylgje i intervjuet (Postholm og Jacobsen, 2018, s. 121). Samtidig så vert strukturen i intervjuet fylgd, men semistrukturert opnar for at oppfylgningsspørsmål kan verte stilt i intervjuet. Det vart erfart at oppfylgningsspørsmål kom på ein naturleg måte etterkvart som ein kom innpå dei ulike temaa. Forskaren har eit overordna mål for intervjuet men det kan framstå som ein samtale (Høgheim, 2020, s. 131). Det er ein meir fleksibel form enn det strukturerte intervjuet.

3.4.2 Intervjuguide

Intervjuguiden er ei oversikt slik at eg sikrar at ein får svar på dei spørsmåla ein ynskjer. Intervjuguiden skal blant anna sikre at ein får snakka om det som skal vere i fokus i forskinga, og så skal det vere ein samtale mellom subjektet og forskaren (Høgheim, 2020, s. 132). Intervjuguiden vart utvikla med bakgrunn i teori. I intervjuguiden (vedlegg 1) vart det laga spørsmål som skulle kunne gje svar på problemstillinga. Intervjuguiden inneheld spørsmål om omgrepet stille elev, og vidare kva læraren syns er viktige tiltak for eleven. Nokon spørsmål er valt å ta med fordi ein ser dei att i teori, mens andre spørsmål er inspirert av andre sine intervjuguidar som skriv om same tema. I semistrukturert forskingsintervju er det

ein plan på kva tema ein skal innom, og denne planen fangast i sjølve intervjuguiden (Høgheim, 2020, s. 131).

3.4.3 Rekruttering

I prosessen med rekruttering vart det sendt ut e-post til rektorar ved barneskular. E-posten var kortfatta med kven eg ynskte å få som informantar i denne studien, og kva tema intervjuet skulle dreie seg om. Det vart lagt ved informasjonsskriv og samtykkeskjema (Vedlegg 2). Rektorane vidareformidla dette til lærarar som kunne vere aktuelle, og ved at hen gjorde dette fekk eg nokon namn som kunne vere aktuelle. Nokon av informantane vart kontakta direkte av di eg visste dei hadde erfaring med tema, og her fekk eg også nokon informantar. Deretter vart desse kontakta, og informasjonsbrev vart sendt ut før intervjuet skulle halde stad, for å informere om tidsbruk som var forventa ved intervjuet, og om rettighetene den enkelte informant sit med. I informasjonsbrevet kjem det mellom anna fram retten til å trekkje seg frå forskinga når som helst, utan at det ville få nokon konsekvensar for informantane.

3.4.4 Utval

Eit skjønnsmessig utval handlar om at forskaren vel ut informantane ut i frå til dømes utdanning eller alder (Larsen, 2017, s. 90). I utveljing i denne studien er det relevant at lærarane arbeidar som lærar i skulen, og at lærarane hadde erfaring med å arbeide med stille elevar, samt tilpasse og nytte ulike tiltak for stille elevar. Nokon inklusjonskriteriar vart sett når eg skulle finne utvalet til oppgåva. Blant anna måtte det vera lærarar på barnetrinnet med erfaring med elevar som viser stille åtferd. I tillegg måtte lærarane hadde minst 2 års erfaring frå skulen. Det er nytta nummer på informantane, som eit ledd i å syte for anonymitet for informant.

Tabell 1- Oversikt over informantar

Informant	Klassetrinn	Årserfaring
Informant 1	7.trinn	Over 15 år
Informant 2	4.trinn	Over 25 år

Informant 3	7.trinn	Over 10 år
Informant 4	4.trinn	Over 25 år
Informant 5	6.trinn	Under 5 år

3.4.5 Pilotering

I forkant av sjølve forskinga vart det gjennomført ein pilotering. Pilotering betyr utprøving, og då testar ein ut sjølve instrumentet ein skal bruke i forskinga (Høgheim, 2020, s. 164). I min studie er intervjuet instrumentet, og målet med å gjennomføre eit pilotintervju er for å ha moglegheita til å justere på intervjuguiden før ein skal hente inn data. Å øve seg på sjølve intervjusituasjonen er også hensiktsmessig fordi ein kan få øvd seg på korleis det er å vere i intervjurollen. Piloteringa vart gjennomført med tidlegare medstudent som har vore eit år i jobb. Pilotintervjuet tok om lag 20 minuttar. Intervjuet vart teke opp på lyd, og transkribert etterpå. Eg nytta moglegheita til å spørje intervjuobjektet om korleis hen opplevde spørsmåla. Ut frå dette vart det gjort små justeringar for at spørsmåla skulle verte meir forståelege.

3.4.6 Gjennomføring av intervju

I gjennomføringa av intervjua har eg lagt vekt på at eg skal ha moglegheita til å sjå kroppsspråket til den som vert intervjuet. I følgje Høgheim (2020, s. 132) er kroppsspråket verdifull informasjon som ein går glipp av dersom ein har intervju over telefon eller videoformat. Eg har møtt lærarane på skulen der dei arbeider, og har fått nærleiken til informantane. Å tolke kva dei eigentleg meiner med det dei seier og den «tenkepausen» og usikkerheit kan kome fram, dette er noko som truleg kjem tydelegare fram i verkelegheita. Det vart avtalt tidspunkt som passa for informantane, og varigheita av intervjuet var om lag 30-40 minutt. Det vart gjennomført ein-til-ein intervju som inneberer at forskaren berre intervjuar ein informant i gongen (Høgheim, 2020, s. 132). Intervjuet vart gjennomført på skulane som dei ulike informantane arbeidar på.

3.4.7 Transkribering

Under intervju mine vart det nytta lydopptak som gjer at ein som forskar kan vere fullt fokusert på sjølve samtalen med informanten, og at ein seinare utfører ein transkripsjon av intervjuet. I følge Høgheim (2020, s. 133) er transkribering å gjere det munnlege intervjuet til skriftleg informasjon. Transkripsjon bør vere mest mogleg likt det munnlege språket, og innehalde dei ulike lydane som informanten lagar som «mhm» og «host» (Høgheim, 2020, s. 133). Dette var noko eg tok i bruk når eg transkriberte intervju. I tillegg har eg inkludert (...) som eg brukar når informanten har ein tenkepause. I tillegg er det brukt «hen» i omtale dersom informanten har brukt «han» eller «ho».

3.5 Tematisk analyse

I analyseprosessen av datamaterialet er det tatt noko inspirasjon frå Braun & Clarke (2006) sin tematiske innhaldsanalyse. Tematisk analyse er ein metode som utpeikar, analyserer og refererer datamateriale.

Førebuingar

I fyrste fase som er førebuingssfasen skal ein gjere seg kjent med dataa sine (Braun & Clarke, 2006). Når lydfile er transkribert så les ein over transkripsjonen fleire gonger for å gjere seg kjent med kva som står i transkripsjonen. Å lese gjennom transkripsjonane vil gjere at ein får nokon idear og ting ved dataa som er interessante. Desse kan noterast ned, og som er tankar til vidare koding.

Kodefasen

Neste fasen handlar om å sortere dataa i kodar (Braun & Clarke, 2006). Ein kode identifiserer eit trekk ved dataa som er interessant for den som analyserer og er eit grunnleggande element, altså kva ein setning som står i intervjuet kan vurderast som meininga med. Målet er å organisere data i meningsfulle grupper.

Kategoriseringsfasen

Når alle dataa er koda, så kjem neste fase som er kategorisering. Denne fasen består hovudsakleg av å sortere kodane inn i tema eller kategoriar (Braun & Clarke, 2006). Det vert ein refokusering av analysen, som gjer at kodane vert sortert inn i forskjellige potensielle tema. I denne fasen kan ein ha nokon innleiande kodar som dannar undertema, medan andre kan verte forkasta. Kategoriane er viktige for å kunne svare på problemstillinga.

Gjennomgang av tema

I fase 4 vert det teke ein gjennomgang av kategoriar. Dette handlar om at ein må tenkje om desse kategoriane fungerer med tanke på datasettet. Ein må tenkjer over om det er nok data til å støtte temaa eller om dataa er for forskjellige (Braun & Clarke, 2006).

Namngjeving av tema

I namngjeving av kategoriane er det viktig å gje klare definisjonar og namn til kvar kategori (Braun & Clarke, 2006). Her skal ein passe på at eit tema ikkje vert for mangfaldig og komplekst, men at det er klare definisjonar og namn for kvart tema.

Rapporteringsfasen

I rapporteringsfasen byrjar ein å skrive tekst, det vil seie at resultatdelen av studien skal verte framstilt (Braun & Clarke, 2006). Det vart tenkt gjennom korleis analysen vert framstilt, det vart fokusert på å vere kortfatta og samanhengande, samt gje ein interessant utgreiing om det som var dei ulike kategoriane.

3.6 Etikk

Dei forskingsetiske retningslinjene skal takast omsyn til i forskingsprosessen (Høgheim, 2020, s. 86). Eg skal i dette delkapittelet presentere nokon viktige etiske omsyn å ta når ein forskar.

3.6.1 Personvern

For å få starte gjennomføring av intervju vart det søkt til Sikt om godkjenning av prosjektet (prosjektnummer 366495). Etter at søknaden vart godkjend (vedlegg 3) i november, kunne studien gjennomførast slik som beskrivinga av søknaden viste. For å sikre krav om personvern er det viktig at alle personlege opplysningar er anonymisert slik at den enkelte deltakar ikkje kan kjennast igjen i data eller i forskingsformidlinga (Høgheim, 2020, s. 90). Ingen namn eller stader er nemnt i transkripsjonen slik at det ikkje er mogleg å kjenne igjen eller spore nokon av informantane.

3.6.2 Samtykke og konfidensialitet

Undersøkinga sitt overordna formål og hovudtrekka i designet, samt moglege risikoar for å delta i forskingsprosjektet er viktige moment forskingsdeltakarane skal informerast om på førehand. I eit informasjonsskriv (sjå vedlegg 2) vart det informert om rettighetene til deltakaren, samt opplyst om mogleg lengde på intervjuet som var sett til om lag 30-40 minutt. I tillegg vart retten til å trekke seg frå undersøkinga informert om, dette kallar ein for informert samtykke. Dette er ein del av viktigheita av at deltakarane bestemmer over seg sjølve, og at dei ikkje vert skada (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 104). I forskinga vart det gjeve skriftleg samtykke før datainnsamlinga var i gang, og dette er ein beskyttelse for informant og forskaren dersom det oppstår ueinigheiter (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 105). Medan masterprosjektet gjekk føre seg vart dei underskrivne samtykkeskjema oppbevart skjult for andre, og vert makulert når oppgåva er levert. Deltakaren sin identitet skal vere skjult, og dette må ein ivareta i prosessen (Thagaard, 2018, s. 24). Under presentasjon av resultat skal deltakarane anonymiserast, og i masteroppgåva har eg namngjeve dei som Informant 1, 2 og 3. Prinsippet om konfidensialitet handlar om at opplysningar lagrast på ein forsvarleg måte (Thagaard, 2018, s. 24). Lydopptaka vart lagra på passordbeskytta data og sletta etter at intervjuet var gjennomført.

3.6.3 Kvaliteten på data

I følge Grønmo (2016, s. 237) kan ikkje kvaliteten til samfunnsvitskapelege data vurderast på ein generell måte, fordi kvaliteten må sjåast i samanheng med kva datamateriale skal brukast til. Kvaliteten på datamateriale er høg dersom det klarar å belyse problemstillinga på ein god måte (Grønmo, 2016, s. 237).

3.6.3.1 Validitet

Validitet, kan ein også kalle for gyldigheit (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 222).

Validiteten av datamaterialet handlar om kor relevant det er for problemstillinga som vert undersøkt (Grønmo, 2016, s. 241). Vidare kan ein sei at det handlar om at datainnsamlinga skal gje forskaren data som er relevante for problemstillinga. Dersom dei dataa ein hentar ut er svarar til forskar sine intensjonar, jo høgare er validiteten (Grønmo, 2016, s. 241).

Omgrepsvaliditet handlar om samanhengen mellom to omgrep (Grønmo, 2016, s. 253), det vil seie om det samsvarar mellom det du seier du skal forske på og det du forskar på.

Høg validitet dreier seg om at einingane i studien og omgrep vert definert på ein grundig måte (Grønmo, 2016, s. 242). Dette er ivareteke ved å inkludere definisjonar i teorikapittel med formål om å gjere omgrepa forstålege. Omgrepet «stille elevar» er brukt, og det er ulike tolkingar av dette omgrepet. Det er også ein del av målet med oppgåva å finne ut kva lærarar tenkjer om omgrepet.

3.6.3.2 Reliabilitet

Reliabilitet handlar om kor påliteleg datamateriale er (Grønmo, 2016, s. 242). Reliabilitet kan omtalast som i kva grad det samsvarar mellom ulike innsamlingar av data om same fenomen basert på same undersøkinga. I kvalitative studiar vil forskingsdesign og datainnsamling vere avhengig av på kva tidspunkt studien vert gjennomført, samt kven som gjennomfører den. I forskjell til kvantitative studiar kan ein ikkje la to forskjellige forskarar gjennomføre det same opplegget og forvente same svar. I stor grad er kvalitative metodar knytt til den enkelte forskar sin tolking, og tolkinga kjem igjen an på konteksten (Grønmo, 2016, s. 249).

Pålitelegheit er ynskjeleg i denne oppgåva. Ved at informantane fortel om sine erfaringar

med stille elevar og kva tiltak dei nyttar i skulekvardagen, har meiningane til informantane kome fram. Likevel har ein ikkje vore med i klasserommet og sett læraren utfalde seg til vanleg, og sett kva tiltak han set i verk og korleis hen møter den stille eleven. Når informantane om konkrete hendingar frå skulekvardagen, og dette kan vere med å styrke pålitelegheita til at informanten faktisk har erfart det hen fortel.

4.0 Funn og analyse

Funna frå dei kvalitative intervjua vert gjort reie for i kapittel 4. I dei direkte sitata har det vorte nytta «hen» i staden for «han» og «ho». Dialektane er skrive om til nynorsk for å sikre anonymitet, i tillegg til at det kan gjere teksten meir lesarvenleg. Både klassemiljø, relasjonsbygging, ulike tiltak i undervisningssituasjonen og utanfor vert sett på som tiltak i denne studien. Funn og analyse skal gje svar på problemstillinga:

Kva tiltak nyttar lærarar i barneskulen for stille elevar?

4.1 Stille elevar

Når informantane får spørsmål om kva dei legg i omgrepet stille elevar, kjem det fram forskjellige beskrivingar av elevane. Fleire av informantane nemner at elevane kan oppfattast som sjenerte. Informant 1 hevdar at eleven kan vere sjenert, men at det nødvendigvis ikkje berre handlar om det. Informanten fortel også at det kan vere at elevane er introverte, eller at det er sosioemosjonelle vanskar som ligg bak. Informant 2 nemner at elevane kan vere naturleg sjenerte, og vidare fortel informanten at det også kan vere ein form for medfødd sjenanse. Informant 5 fortel at eleven er sjenert og kan oppfattast som usynleg, det gjer også informant 3:

Då e da jo da at dei svara svært sjeldan i klassesituasjon, og at dei nesten blir litt usynlege, ein må dobbeltsjekka at dei er kome på plass. Dei gjer ikkje så masse utav seg.

Også informant 1 beskriver det som at eleven er usynleg, anten fordi hen vil det eller fordi hen ikkje gjer så mykje ut av seg. Hen fortel at nokre av elevane syns det er behageleg å sitje å drøyme seg vekk. Informanten hevdar også at ein stille elev er ein elev kor ein nesten må spørje deg sjølv om eleven har vore på skulen. Informant 3 fortel at elevane ikkje gjer så mykje ut av seg, elevane er stille og rolege, stiller seg fint i køen og fylgjer reglane. Dette hevdar også informant 5 som syns at den typiske stille eleven ikkje seier så masse i

undervisinga, er forsiktig, og sjeldan rekker opp handa. Informant 4 hevdar at ein stille elev er ein elev som er så stille at det kan gå utover det sosiale.

Analyse

Det vert nytta fleire omgrep for å beskrive den stille eleven. Blant anna vert sjenert, sjenanse, usynleg, roleg, introvert og forsiktig brukt. Når informantane beskriv åtferda til ein stille elev vert det særleg trekt fram at eleven er stille og gjer lite ut av seg. Elevane er pliktoppfyllande og er ikkje til bry for andre. Samt vert det trekt fram at elevane er utrygge i fleire samanhengar og har ein passiv framtoning i gruppa, både for elevar og lærar. Dette gjer at lærarane må aktivt sjå at eleven er til stades. Eit par informantar nemner internaliseringsvanskar som ein konsekvens.

4.2 Åtferdsproblem

Blant informantane kjem det fram forskjellige perspektiv på om dette er eit åtferdsproblem eller ikkje. Informant 1 fortel at hen ikkje likar ordet åtferdsproblem, og syns ofte stille elevar vert framstilt som eit åtferdsproblem i artiklar på nett. Til dette stiller informanten seg kritisk og lurar på for kven dette er eit åtferdsproblem. Informanten ser på det som noko som er mogleg å løyse, og ynskjer heller å namngje det som ei utfordring. Informanten tenkjer at lærarar har i oppgåve å tilpasse seg den enkelte elev. Det vert også nemnt at det kan vere eit slags problem for eleven i klasserommet, men ikkje nødvendigvis ute i friminutta. Det kan vere individuelt for kvar enkelt elev. Men for nokon elevar vil stillheita vere eit gjennomgåande problem.

Informant 2 fortel at det kan vere eit åtferdsproblem fordi eleven melder seg ut i til dømes gruppearbeid. Det at eleven er vanskeleg å få til å bidra fagleg i gruppa, og er passiv i denne situasjonen, gjer at informant 2 tenkjer at dette kan vere eit åtferdsproblem. I tillegg så fortel informanten at eleven treng litt sosial læring, og at eleven ikkje har tilstrekkeleg av den sosiale kompetansen. Informant 3 sitt perspektiv er at det kan vere eit åtferdsproblem med tanke på elevane sjølve, og at det ikkje går direkte utover klassen. Problemet ligg i at elevane ikkje får vist alt dei kan, og ikkje får ut potensialet sitt. Dette kan føre til at dei på

ungdomssteget til dømes ikkje når heilt opp med tanke på karakterar fordi dei ikkje er munnleg aktive nok som også er eit krav for å få gode karakterar. Informanten beskriv det som ei sperre dei har som gjer at dei ikkje får vist alt dei kan eller får vist seg sjølv heilt. Informant 4 seier at det kan vere eit åtferdsproblem, men at det ikkje treng å vere det. Heilt andre faktorar kan gjere at eleven er stille.

Informant 5 fortel:

Eg tenkjer desto meir inneslutta eleven vert, jo lenger tid det tar før eleven pratar, dersom eleven ikkje pratar heile barneskulen, inkludert mellomsteget, så trur eg nok at det blir vanskelegare jo lenger opp ein kjem, og på ein måte meir sånn angst kan komme inn i bildet då, trur eg. At jo lenger du venta med det, jo vanskelegare kan det bli, med mindre at det snur om då, tenkjer eg.

Informant 5 tenkjer som informant 3 at jo lenger opp i klassesteg eleven kjem, desto større grad kan ein sjå på dette som eit problem. Informanten ser på angst som ein av orda ein kan bruke for å beskrive det innagerande åtferdsproblemet. I klasserommet har informant 5 erfaring med at eleven ikkje har sagt eit ord, og at dette vert kommentert av medelevane. Dersom medelevane ikkje har høyrte denne eleven sei eit einaste ord så kan dei erte eleven når hen fyrst opnar munnen. Difor ser informanten på det som viktig at hen som lærar legger til rette for ei trygt klassemiljø. Informanten tenkjer at det er ein risiko for at eleven kan vere mobba når ein ser på det at medelevane lett kan «ta» eleven på at hen aldri opnar munnen. Informanten ser, som informant 1, at eleven kan vere stille inne i klasserommet men at når hen kjem ut i friminuttet så gjer eleven meir ut av seg, tørr å vise kven hen er i større grad. I kroppsøving har informanten erfaring med at eleven er meir frampå og tør å vise fleire sider av seg sjølv.

Analyse

Omgrepet åtferdsproblem vert presentert som fleire nyansar. Det kan vere mogeleg åtferdsproblem, direkte åtferdsproblem, samt risiko for åtferdsproblem. Det vert understreka at det ikkje treng å vere eit åtferdsproblem. Åtferda kan hindre sosial og fagleg utvikling. Det at eleven er stille utløyser kommenterer frå medelevar, det kan føre til

utfordringar med at andre elevar påpeikar det at eleven snakkar lite eller ingenting. Det er også ein risiko for påfølgande plaging og erting som lærar må handtere.

4.3 Læraren si oppleving av å arbeide med stille elevar

Informantane fortel at dei opplever at dei må tilpasse for den stille eleven, fordi dei stille elevane treng tilrettelegging og tilpassingar for å kunne få ut sitt potensial. Fleire av informantane ser på det som utfordrande å arbeide med den stille eleven. Også i undervisningssituasjonen er det nokon utfordringar som vert trekt fram. Informant 4 hevdar at det er utfordrande å følgje opp den stille eleven, fordi hen ikkje tek kontakt i klasserommet. Informant 5 nemner at hen gjerne prøver å utnytte hola i undervisning til å sjekke korleis eleven opplevde timen, for eksempel på veg ut av klasserommet.

Blant anna ser informant 5 at gruppesamansetning kan vere ein utfordring:

Det har vore i gruppearbeid at dei tøffe elevane har kommentert at «den eleven veit ikkje kva hen tenkjer», elevane fortel «me har ikkje høyrst stemma på fleire år», og det jo ikkje slik at dei er stygge med den stille eleven på den måten, men det er lenge sidan dei har høyrst den stille eleven prate, fordi hen ikkje har prata.

Informant 5 fortel at dette kan opplevast utfordrande å få høyre elevane omtale medeleven på denne måten. Informant 3 har ein liknande observasjon av ein stille elev. Dersom det er mykje bråk i klasserommet, vert den stille eleven endå meir passiv.

Også informant 2 ser at å tilpasse grupper er viktig for eleven, og at det er lurt å vere i forkant med planlegging av undervisning. Dette fordi ein er nøydd å tenkje over kva eleven treng i situasjonen. Informant 4 nemner at manglande ressursar også er ei utfordring i tilpassinga av undervisning for den stille eleven.

Framføringar er noko som særleg vert trekt fram hjå informantane. Dette er noko som kan vere særst vanskeleg å få ein stille elev til å gjennomføre, spesielt framfor heile klassen. Informant 2 fortel om elevar som gruar seg til å halde framføring og treng mykje støtte og

tilrettelegging for å kunne gjennomføre det. For å gjere situasjonen tryggare for eleven har informanten lete eleven ha framføringa saman med ein ven eller på grupperom med berre læraren til stades. Informant 1 har også gjort tilpassing for eleven med tanke på framføring og å spele inn framføringa digitalt for så og levere den inn til læraren. I tillegg har også informant 1 erfaring med at føresette har bedt om at ein stille elev skal verte friteken munnlege mål og krav, fordi det har vore utfordrande for eleven å gjennomføre.

Analyse

Alle informantane opplever at det ein må tilpasse undervisninga for dei stille elevane. Fleire av informantane ser på dette som ei utfordrande oppgåve. Det kan opplevast som ubehageleg for informanten at den stille eleven vert omtala negativt av gruppa, samt at foreldra ikkje ynskjer at eleven skal verte utfordra på å halde framføring.

4.4 Tidleg intervensjon med den stille eleven

Fleire informantar opplever at dei må være merksame og handle raskt med den stille eleven. Dette gjeld særleg situasjonar der eleven syns at situasjonen er ubehageleg og treng skjerming frå dei andre elevane. Informant 1 dreg inn at dersom klassen har hatt ein lærar som ikkje kjenner eleven godt nok og har tatt initiativ til høgtlesing, så er det noko den stille eleven kan oppleve som svært vanskeleg. Dette opplever informanten at påverkar relasjonen mellom elev og lærar i ettertid og kan gjere det vanskeleg for eleven å samarbeide med læraren ved seinare høve. I tillegg ser informant 1 at responstida til den stille eleven kan skape utfordrande situasjonar:

Det er kanskje responstida deira som er utfordringa sant, dei har masse tankar, men dei får ikkje det fram sånn umiddelbart når dei blir stilt til veggs. Då kan eg føla at no må eg kanskje sei at ja, e «Per» her for eksempel, du sa jo te meg i stad detta med.. og so kan eg hjelpa med å gjeve dei ein ledetråd og så tar dei den og so fortsette dei med den. Så det er meir sånn skjerming då.

I motsetning til informant 1 ser informant 3 at den stille eleven kan reagere og vise følelsar raskt. Der det vert trekt fram ein stille elev som kan verte svært sint og ta igjen visst hen vert knuffa på i gangen. Informant 4 har også opplevd at eleven kan verte frustrert fordi hen ikkje heilt klarar å uttrykke kva hen eigentleg ynskjer. Informant 2 nemner at eleven må «vekkast» og difor må ein handle raskt fordi eleven må høyre etter kva beskjedar som vert gjeve. Informant 5 har ikkje hatt nokon situasjonar der hen må handle raskt med den stille eleven.

Analyse

Det er forskjellig korleis oppfatning og erfaring informantane har med intervensjon med stille elevar. Nokon trekk fram skjerming, mens andre prøver å deeskalere situasjonar der elevane kan verte sinte. Det er viktig å kome raskt i gang med intervensjon, som krev at ein er merksam og kjenner eleven. Det vert nemnt at dersom ein elev har ein dårleg oppleving med ein vikarlærer til dømes, vil dette vere med på å påverke relasjonen deira i seinare situasjonar.

4.5. Relasjon

På spørsmålet om korleis informantane bygger relasjon med stille elevar, hevdar informant 1 at ein tett dialog med eleven er veldig viktig. Samtidig trekkjer hen fram at ein tett dialog med foreldre har letta arbeidet. Det vert nemnt at det vert nytta ein felles plan på korleis ein best mogleg skal leggje til rette for eleven på skulen, både fagleg og sosialt. I fylgje informant 1 kan foreldra også ynskje å beskytte barnet sitt i ganske stor grad:

Ja, men det er godt meint, dei vil berre beskytta ungane sine, men den beskyttelsesfaktoren vert så sterk at dei gløymer å stille krav. Fordi det har eg høyrte fleire gongar, elevar som har sagt at mor eller far seier at «dette her det blir for vanskeleg for meg», eller «dei trur ikkje eg klarar dette her». Men me lærarar veit at eleven klarar det.

Informant 1 viser her kor viktig det er som lærar å vise til eleven at ein som vaksen har trua på at eleven kjem til å meistre. Det at vaksne tør å setje krav til eleven samt å vise at dei som lærarar har trua på hen, er noko som vert brukt som ein metode av denne informanten. Informant 2 ser også nytten av tett dialog med eleven. Særleg viktig er det at eleven får seie kven som hen er trygge på i klassen. Informanten trekk også fram at ein open dialog om korleis eleven har det er viktig. Det kan vere eleven sjølv, eller korleis hen har det med tanke på medelevar. Viss det er noko som eleven ikkje torer å seie sjølv, oppfordrar informanten til at eleven må seie det til foreldra sine. Dette er også noko som informanten har dialog med foreldra om. Informant 3 syns det er best å snakke ein-til ein saman med eleven. Ofte opplever informanten å verte møtt med eit ja eller nei svar på spørsmålet hen stiller, og lite utdjuping i svara hen får av den stille eleven. Informanten erfarer at det er når hen går rundt og hjelper elevane at det er mogleg å snike inn ein samtale med den stille eleven. Informanten trekker også fram at når ein er ute på tur så kan den stille eleven ende opp med å gå bak saman med ein lærar:

Ein elev eg hugsar, han var veldig stille på skulen og sånn, men det var sånn at når me tok småturar rundt i sentrum eller liknande, så enda han alltid opp med å gå bakarst med ein av lærarane, og då gjekk eleven å snakka og snakka og snakka og fortalte og ja. Om dyra hen hadde heime, kvar hen hadde vore på ferie og (...) ja så då gjekk hen å snakka så då blei jo han oppsøkande til den vaksenkontakten då.

Å sette gå inn for å prøve å finne dei gode sidene hos eleven er viktig for informant 4 og 5. Det kan vere å finne noko som eleven meistrar, samt å finne dei sidene hos eleven der hen blomstrar er viktig for å bygge ein god relasjon til eleven. Informant 5 nyttar dei anledningane kor for eksempel eleven pakkar seint eller er sist ut av klasserommet kan vere ein fin situasjon å snakke litt ekstra med eleven.

På spørsmål om kva lærar-elev relasjonen betyr for stille elevar er informantane samstemte om at dei meiner relasjonen er viktig, og betyr noko for eleven. Informant 1 omtalar det som heilt avgjerande med ein god relasjon. Informanten er oppteken av å bygge ein god relasjon,

fordi hen er redd det kan utvikle seg til psykiske problem, dersom ein ikkje tek tak i det. Informant 2 legger vekt på tryggleiken ein god relasjon fører med seg. Informant 3 er oppteken av å sei god morgon og namnet til eleven når eleven kjem på skulen. Informanten syns det er viktig å sjå eleven i løpet av dagen, då dette kan verte gløymt. Det vert understreka i dette sitatet:

Og så er det jo veldig sånn, ja det kan vere litt skummelt (...) dersom eg berre har vore faglærer inne i klassen, så har ikkje eg full oversikt over alle elevane. Og plutselig tenkjer du, den eleven har jo ikkje spurt etter hjelp, og så sit eleven der og slit i matematikk.

Informant 4 fortel at læraren har eit ansvar for å klare å danne ein god relasjon til eleven, sjølv om eleven ikkje søker mot lærarane. Informant 5 seier at det er viktig å sjå an dagen til eleven, for nokon dagar er vanskelege. Dette er det læraren som har ansvaret for å fange opp.

På spørsmålet om undervising utandørs eller det å flytte klasserommet ut har alle informantane erfaring med. Spørsmålet gjekk på om dei opplever eleven på ein annan måte når klasserommet vert flytta ut. Det er gjennomgåande at eleven kan, men ikkje nødvendigvis opplevast på ein annan måte ute. Det kjem også an på kva aktivitet som skjer ute. Men det er ulike svar og ulike opplevingar på dette spørsmålet. Tre av informantane merkar at elevane kan gje meir av seg sjølv når ein flyttar klasserommet ut, men ein informant syns at eleven er den same ute. Ein anna informant hevdar at eleven kan vere trygg inne, men at det ikkje har overføringsverdi til uteaktivitet. Samstundes har også denne informanten erfaringar med stille elevar som har mykje å bidra med og vert mindre passiv når ein flyttar klasserommet ut.

På spørsmålet om korleis informantane syns at elevane fungerer i samspelet medelevene seier informant 1 at det er individuelt korleis dei stille elevane fungerer i samspelet. Informanten hevdar at elevar som er gjennomgåande stille, kan syns det er vanskeleg å forhalda seg til medelevar. Ein stille elev som informanten har jobba med har uttrykt at to

andre elevar er trygge for vedkomande. Då er det dette informanten tek utgangspunkt i og prøver å spele desse medelevane opp mot den stille eleven. Dette vert ein trygghet. Nokon medelevar kan oppleve dette som urettferdig. For eksempel lar læraren denne eleven velje læringspartnar, og dette vert ikkje alltid tatt så godt imot av dei andre elevane. Læraren er oppteken av å forklare elevane at det er ikkje det rettferdige alltid er å gjera ting likt, men det rettferdige kan vere å gjere ting ulikt.

Informant 2 fortel at dei har nokon gode venner som dei er trygge på, og at kvalitet framfor kvantitet er viktig for desse elevane. Informanten dreg fram at dei har trivselsleikar på skulen, og dette prøver ein å motivere dei stille elevane til å vere med på. Hen har gjort seg erfaringar om at eleven med større sannsyn vert med på desse leikane dersom reglane for leiken er gått gjennom i kroppsøvingstimen på førehand. Dette er fordi informant 2 har erfaring med at dei stille elevane er redde for å dumma seg ut.

Informant 5 seier at elevane har sine medelevar hen er trygg på og til dømes tør å seie meir saman med dei enn saman med resten av klassen. Til dømes fortel informant 5 at læraren organiserer undervisinga med gutar for seg og jenter for seg for å trygge eleven på situasjonen. Det kan for den stille eleven kjennast utrygt å vere med heile klassen. Dette samsvarar med det som informant 3 svarar. Det hen har observert er at elevane ofte har sine venner og sine utvalde som dei pratar med.

Informant 4 ser tydeleg at nokon stille elevar treng å verte hjelpt inn i leiken. Dei vaksne er nøyddde å hjelpe til med dette, for eit døme på dette er at i frileiken i friminutt kan eleven oppleve å kanskje ikkje kome heilt inn i leiken. Nokon elevar må hjelpast med tanke på sosiale relasjonar, og denne informanten ser kor viktig det er å kome inn som ein som støttar det stille barnet inn i relasjonar.

Analyse

Felles for alle informantane er at dei ser verdien av å ha ein god relasjon til den stille eleven. For å få til denne relasjonen er det viktig med ein god dialog med eleven. Å kjenne til utfordringane til eleven og vise at du støtter hen er viktig. Det vert også framheva av informantane at det å vere ein trygg vaksen for eleven er viktig. Det vert sagt at nokon elevar

er passive i interaksjonen med dei vaksne. Spesielt ein informant meiner relasjonen er viktig for at ein skal førebyggje internaliserte vanskar hjå eleven. Nokon av informantane meiner foreldresamarbeidet er viktig for at ein skal kunne få til gode relasjonar.

Nokon av informantane meiner det kan vere vanskeleg å sjå eleven i løpet av ein skuledag, mens andre påpeikar at det er læraren sitt ansvar at ein ser eleven. Det å flytte undervisninga utandørs har alle informantane erfaring med. Korleis eleven deltek i undervisninga ute kjem an på aktivitet og dei individuelle variasjonane hjå elevane. Læraren har ei viktig rolle når den stille eleven skal bygge relasjonar til klassekameratar. Det er læraren som skal legge til rette for at eleven skal ha nokon å vere med. Det kjem fram blant fleire informantar at dei stille elevane ikkje nødvendigvis treng mange nærme rundt seg, men at hen treng nokon som ein er trygg på. Eleven treng nokon gonger at læraren hjelper eleven inn i leiken. Å gå gjennom trivselsleikar på førehand eller organisering av fellesaktivitetar kan vere eit viktig tiltak slik at det er ein lågare terskel for å ta del for eleven.

4.6 Sosial kompetanse

På spørsmålet om korleis informantane opplever den sosiale kompetansen til stille elevar er informantane stort sett einige om at det er individuelle forskjellar mellom dei stille elevane. Informant 1 syns det er veldig ulikt mellom elevane. Informanten seier at dersom det er openheit i heimen, har elevane lettare for å opne seg, og den sosiale kompetansen aukar når eleven har evna til å akseptere sin eigen stillheit. Nokon elevar har høge forventingar frå heimen, og får signal om at ein skal dekke over sine svake sider. Informanten erfarer at dersom eleven har høge skuldrar på grunn av å må skjule at hen slit med noko, vert det ingen positiv skulekvardag. Informanten hevder at å akseptere det som er utfordrande for seg sjølv, kan føre med seg høgare sosial kompetanse. Informant 2 hevder den sosiale kompetansen til dei stille elevane ofte er grei, men at det kan kome ei utryggheit i gitte situasjonar, som gjer at eleven vert tilbaketrekt.

Informant 3 syns at eleven treng å dragast i gang med tanke på det sosiale. Eleven har evna til å skaffe seg vener, men eleven er ikkje så flink til å gå inn for å få seg nye vener. Informanten fortel om situasjonar der eleven har moglegheita til å ta ei luke inn i eit

vennskap, men ser er nokon elevar som slit med å ta desse sjansane. Informant 4 syns den sosiale kompetansen varierer. Det vert trekt fram at ute i frileik i friminutta så må eleven stundom hjelpast inn i leiken.

Informant 5 meiner at den sosiale kompetansen vert hemma i skulekvardagen på grunn av redsel og utryggheit i situasjonar. Eleven klarar seg fint med sine vener og på fritida, men klarar ikkje å utvikle seg i skulesituasjonen. Den sjenerte biten tek overhand og det ukjente vert skummelt.

Analyse

Informantane syns at den sosiale kompetansen er varierende, og kjem svært an på tryggleik, og kor flink eleven er å gå inn for å få seg vener, må hjelpast inn i leik og aksept av eigen situasjon. Den sosiale kompetansen kjem an på situasjonen eleven er i både med aktivitet og relasjonar. Dei stille elevane viser ofte at dei har sosial kompetanse, men at frykta for at det skal verte ukomfortabelt, gjer at eleven ofte trekk seg vekk frå desse situasjonane.

4.6.1 Kva kan vere ei støtte i det sosiale samspelet

Informant 1 uttrykkjer at medelevar er ei viktig støtte i det sosiale samspelet, det vil seie elevar som den stille eleven er trygg på. Dette ser ein også igjen hjå informant 2 som meiner at trygghet gjer det enklare for eleven å vere med på leikar. Informant 2 nemner trivselsleikar som ei støtte i samspelet. Då startar ein leikar som kan vere å leike brentball og slåball til dømes. Eit triks då kan vere å spørje på førehand kven som skal vere med på dei ulike øvingane:

Og gjerne høyre før dei går ut i friminuttet kven som skal spela brentball, og so ser kanskje den stille eleven at den andre eleven skal vere med, og då kan eleven førebu seg litt til friminuttet.

Informant 3 hevdar at det vert tenkt grundig gjennom kven eleven skal sitje med. Det vert nytta gruppebord som inneberer at elevane sit ved kvar sin pult, berre at pultane er slege

saman. Det vert tenkt gjennom kven eleven har noko til felles med. Det handlar om kven dei stille elevane kan samarbeida med på oppgåvene, slik at dei får brukt stemma si.

Informant 4 og 5 tenkjer at medelevane er ein viktig støtte for den stille eleven, og vidare fortel dei om at dei sterke og trygge elevane er gode førebilete for den stille eleven. Dette er fordi den stille eleven kan sjå at det å nytte stemma si i klassen ikkje er farleg. Dersom den stille eleven får nokon å trygg på, samt har lyst å vere med kan det vere ei god støtte slik at den stille eleven klarar å slappe meir av, samt by på seg sjølv.

Analyse

I spørsmålet om kva som er ei viktig støtte i det sosiale samspelet er det ein konsensus om at eleven må ha nokon trygge medelevar rundt seg. Nokon elevar som dei kan støtte seg på og kan prate med eller hjelpe dei til å ta fatt på ulike oppgåver eller aktivitetar. Det er også viktig at ein har grupper som eleven kan føle seg trygg i, både inne og ute.

4.7 Skule-heim

I samtalar med heimen refererer informant 1 til to forskjellige typar foreldre. Dette sitatet er frå foreldre der det er openheit mellom lærarar og heimen:

Viss det er ein openheit i heimen, og det er ein elev som kan fortelja om ting som er vanskeleg heime, og setja ord på ting, og så fortel dei saman med foreldre sine dette til oss. Me kan då få eit tett samarbeid der me har eit felles mål, so er da mykje nyttigare verktøykasse å jobba med enn når det er sånn at noko foreldre helst skal dekkja over da og ikkje skal syna for eksempel dei svake sidene sine.

Dette uttrykker informant 1 kan gjere det lettare å vise at ein anerkjenner utfordringane som eleven har. Det å ha eit eller fleire mål kan gjere det enklare å få til det sosiale samspelet for eleven og at eleven sjølv kan vere med på å uttrykke kva det er hen faktisk treng. Informant 1 refererer også til foreldre som er rake motsetninga, der ein ikkje skal ha noko openheit

eller anerkjenner av at barnet har ei utfordring. Dette hevder informanten gjer det vanskeleg å få til ein god dialog om korleis ein skal leggje til rette skulekvardagen best mogleg for eleven.

Informant 2 er opptekne av at elevane får øve på dei utrygge situasjonane i heimen saman med foreldra og kanskje få øve litt ekstra på dette heime viss det er eit eller anna dei skal gjere. Slik som for eksempel ein framføring eller ein aktivitet som ein skal gjennomføre. Informant 3 nyttar utviklingssamtalen til å gi elevane ein liten utfordring for eksempel presentasjon, i gruppe saman med andre. I tillegg har sjølve utviklingssamtalen vore ein framføring kor eleven skal fortelje om seg sjølv på og kva som er dei sterke faga sine, samt dei mindre sterke faga og kva dei må arbeide vidare med. Informant 4 brukar også utviklingssamtalen som ein arena for å prate korleis det går med eleven. Informanten fortel at i periodar har ein tettare kontakt med heimen enn andre.

Informant 5 fortel:

Eleven er i ein utviklingssamtalsituasjon, og då er eleven veldig lik. Ting er skummelt, hen ynskjer ikkje å ta ordet, sjølv om foreldre er jo blant dei trygge og eleven er veldig trygg på meg som lærar. Samtalen vert jo det på ein måte ein veldig skummel arena, den er jo veldig strukturert. Du sitter der på ein bord eller ein pult, og så er den er veldig strukturell, i staden for at ein hadde hatt ein litt sånn lausare form for ja, samtale då, og når eleven skal styre den sjølv så er det vanskeleg å få eleven til å sei noko. Uansett kor masse ein øver på det, og er trygg på så er det vanskeleg å opne munnen og seie noko.

Dette viser kor vanskeleg det kan vere for stille elevar å prate til tross for at det er ein trygg situasjon med dei elevane er mest trygg på nemleg foreldra og læraren.

Analyse

På spørsmål om korleis dei samarbeider med heimen om dette, kjem det fram at informantane brukar utviklingssamtalen til å ta praten om korleis det går med eleven i

skulen. Informantane ser på eit godt foreldresamarbeid som ein viktig faktor i tilrettelegginga for eleven sin skulekvardag. Samtidig kjem det fram at utviklingssamtalen kan vere ein utrygg situasjon for nokon elevar og at dette gjer at ein ikkje får eleven i tale. Eit anna funn er at det er stort sett på utviklingssamtale at det er lærar/heim-kontakt angående den stille eleven sine utfordringar. To av informantane gjev uttrykk for at dei har hyppigare samtalar med heimen.

4.8 Undervising

Her vert undervising, kva fag ein legg ekstra til rette i, munnlegheit og vurdering slege saman, dei har ein felles drøftedel punktet undervising.

4.8.1 I undervising

Informant 1 fortel at læringspartner er viktig med tanke på at elevane skal kjenne seg trygge. Dette tiltaket vert brukt til blant anna framføringar og diskusjonar, slik at eleven har nokon trygge som ein kan spele på. Kven ein set saman med eleven er noko som informant 2 vektlegg. Informanten framhevar at sitjeplassar og sidepartner er viktig for den stille eleven sin trivsel. I tillegg ser informanten kor viktig det er å jobbe med klassemiljøet, og at elevane skal kjenne at det er lov å svare feil på spørsmålet. Det skal vere ein aksept i klassen for å svare feil, og dette har vorte jobba aktivt med. Informanten ynskjer å finne dei sterke og trygge sidene til eleven. Dersom eleven til dømes er flink å teikne er det noko ein kan vise fram, informanten fortel at dette kan vere med å styrke sjølvkjensla til eleven.

Informant 3 fortel at eit tiltak for at klassen er at informanten lar elevane få litt tenketid når hen stiller spørsmål i klassen. I tillegg let hen elevane prate med sidemannen, slik at alle får reflektert over spørsmålet. Informant 4 fortel at det er viktig å gje eleven oversikt over kva som skjer på skuledagen, og gripe sjansen til å jobbe i mindre grupper dersom det er moglegheit for det. Når eleven får arbeide i mindre grupper observerer hen at eleven pratar meir, i tillegg er relasjonsbygginga enklare og ein kjem tettare på eleven.

Informant 5 fortel at dersom eleven dett litt ut og dagdrøymmer ein del, så kan det vere lurt å bevege seg mot der eleven sit i timen, for å på ein måte følge litt med. I tillegg kan det vere lurt å tenkje over sitjeplassar slik at eleven får sitje med nokon hen er trygg på. Som dei andre informantane framhevar informant 5 at trygghet og mindre grupper er viktig for at skulekvardagen skal bli så god som mogleg i klasserommet. Det vert også lagt vekt på at eit godt klassemiljø er viktig for at eleven skal kunne blomstre. Ved at eleven skal tørre å ta del munnleg eller samarbeide med elevar som hen er mindre trygg på.

Analyse

For at den stille eleven skal få tilpassa undervisninga best mogleg kan ein sjå at det er ei brei einigheit om at trygghet er viktig for elevane. Det vert særleg lagt vekt på at ein har gode klassemiljø, slik at ein legg til rette for at eleven skal kunne delta i undervisninga. Til dømes er ein læringspartner, fastsette grupper og kven ein skal sitje ved sida av i klasserommet viktig tiltak. Det er viktig med oversikt over kva som skal skje i timen og skuledagen, viktige føresetnader for at ein skal kunne ta del i undervisninga.

4.8.2 Kva fag legg ein meir til rette i enn andre

Informant 1 fortel at ein alltid ynskjer å gjere det forutsigbart for eleven ved å bruke 6 vekers planar. Læraren bruker "tema" som går inn i fleire fag, slik at det skal vere kjent for eleven kva ein arbeidar med. Det vert tenkt over at ein kan knyte inn andre fag dersom det er eit fag som eleven har meir interesse for eller er tryggare i. Informant 2 fortel at det er viktig å motivere eleven til å delta i faga der munnleg aktivitet er ein større del av undervisninga. Dette gjeld særleg i norsk, samfunnsfag, KRLE og naturfag. Det er også desse faga det er framføring i, som krev ein del tilpassingar med tanke på gjennomføring. Informant 3 fortel at i lesing i faga engelsk og norsk, så får elevane lese til læraren anten åleine eller to og to til læraren. Når ein har ulike prosjekt i naturfag og samfunnsfag så har elevane gjerne presentasjonen berre for lærar. Informant 4 fortel at hen har god erfaring med praktisk-estetiske fag, dersom ein er på sløyden, har kunst og handverk og så vidare. Då får eleven utfordra seg sjølv på nye måtar og eleven får synt andre ferdigheiter enn i dei andre faga.

Informant 5 gjer tiltak med tanke på gruppesamansetning i kroppsøving, kunst og handverk og mat og helse, fordi det må vere ein trygghet for eleven dersom hen skal utfalde seg. Informanten fortel om ein klasse som er ganske stor, i blant anna engelsk har dei delt inn i mindre grupper. Dette har informant 5 sett gjer at elevane ofte tørr å delta meir enn i større grupper eller heil klasse.

Analyse

Det er gjennomgåande hjå informantane at det er i dei munnlege faga det trengs tilrettelegging for dei stille elevane. Då er det gruppesamansetjing, gjennomføring av presentasjon og å lage trygge rammer for eleven som vert trekt fram som viktige tilpassingar. Ein ser til dømes at dei praktisk-estetiske faga er noko som ein stille elev kan få vist kompetansen sin i, utan at ein treng å tenke på noko ekstra tilpassing.

4.8.3 Munnlegheit

Informant 1 fortel at når det kjem til munnlege aktivitetar er det noko som kan vere skummelt for alle elevar, men at det må leggjast ekstra til rette for dei stille elevane. For den stille eleven kan det å ha framføring kjennast som ein utrygg arena. Informanten hevdar at ingen av oss trivst i arenaer der me er utrygge, om det for eksempel er heilt noko anna, at me ikkje likar strikking for eksempel. Informant 1 fortel at hen opplever den stille eleven som utrygg i situasjonen med framføring, både utrygg i seg sjølv og usikker på klassen. Dersom ein skal ha andre munnlege aktivitetar vert det vurdert kven som er ein god læringspartnar for eleven. Her kjem det også an på kva som er målet, om det er sosialisering, eller det faglege. Dersom det er det faglege er det viktig at eleven er saman med ein trygg læringspartnar.

Informant 2 svarar at eleven treng øving i å vere munnleg aktiv. Hen presenterer leikar eller øvingar som det å diskutere seg fram til ei svar.

Det er jo mange som har den skrekken for å ta ordet i klassen, så då må du jo jobbe med heile klassemiljøet, ha litt sånne øvingar. Dei får høyra stemma si utan at det dei seier nødvendigvis er rett.

I matematikk hevdar informanten at det er fleire måtar å kome fram til eit svar. Då pratar læraren saman med eleven korleis ein kan kome fram til svaret. Ein stille elev kan nemleg vere flink i matematikk, men informanten hevdar at hen ikkje får vist heilt kva han kan eller kan forklare framgangsmåten til dei andre elevane i klassen.

Informant 3 fortel at elevane sit i grupper fordi informanten ynskjer at det skal vere lettare for dei å prate saman. Informanten ynskjer ikkje å berre ha tavleundervising og så skal elevane svare høgt i klassen, men syns det er viktig at elevane diskutere seg i mellom. Klassen lagar plakatar om dei ulike tema som dei har og skal presentere desse framfor klassen. Dette kan til dømes vere eit yrke og kvar elev skal kome med ein ting som denne yrkesgruppa gjer. Kommunikasjon vert viktig for informanten, og dette vert imøtekome ved å ha gruppearbeid, men og å for eksempel spele ludo. Dette er aktivitetar informanten har tru på med tanke på sosialiseringssprosessen for eleven.

Informant 4 fortel også at mindre grupper er viktig sidan eleven ikkje likar å prate framfor mange. Det vert presentert at informanten nyttar drama og musikk i grupper. Nokre av dei stille elevane trivs i denne settinga, fordi ein er på den same gruppa over lenger tid. Leiking er også noko som gjer at den stille eleven er meir munnleg.

Informant 5 fortel om at det er viktig å ha eit trygt klassemiljø kor ein tør å prate framfor klassekameratane sine. Ein kan ikkje tvinge nokon til å seie noko, så ein er nøydd til å ta tida til hjelp, ha dialog med heimen og skape gode relasjonar til alle i klasserommet. I tillegg er det å lage gode grupper viktig. For å skape eit klassemiljø som er trygt er det å ta opp det som er aktuelt, det vil seie eventuelle konflikter i klassen eller noko som elevane har vore opphengt i. I tillegg nyttar dei hemmeleg ven, som er ein ven som ein skal passe ekstra på at har det godt på skulen for ein periode. Dette kan for eksempel vere at ein passar på at venen sin har nokon å vere med i friminutta eller at ein er meir kontaktsøkande. I tillegg pratar

informanten med dei ulike kjønna for seg, tek opp ulike ting og sørger for eit godt klassemiljø.

Analyse

Det er fleire av informantane som ser at ein må tilpasse undervisninga meir til den stille eleven i dei munnlege faga. Tilpassingane som vert gjort for å trygge eleven er mindre grupper, at klassen jobbar med eit felles mål, tilpassingar under framføring og læringspartnarar. Felles for fleire av informantane er at det krevst mindre tilpassing for dei praktisk-estetiske faga. Det er ofte i dei faga dei stille elevane får verkeleg vist kunnskapen sin.

4.8.4 Vurdering

Informant 1 fortel at hen kan lete den stille eleven ha framføringar digitalt. Då har eleven moglegheit til å gjere fleire forsøk og hen slepp å verte satt i ein utrygg situasjon der hen må stå framføre klassen. Informanten har også gjennomført framføringar der ein står med ryggen vendt mot publikum. Informant 2 fortel at når klassen har presentasjonar så øver medelevane seg på å fortelje den eleven som har presentasjon kva som var bra med presentasjonen. Der er målet er ikkje at ein berre skal sei at framføringa er bra, men at ein skal sei kvifor ein meiner at framføringa er bra. Informant 3 fortel om at elevane har laga ein plakat med trafikkreglar som dei skal presentere til eit yngre trinn på skulen. Dette opplegget har læraren hatt god erfaring med og stort sett alle elevane har delteke. Ved å ha framføring for nokon som er yngre vert det ein tryggare situasjon for dei elevane i klassen som er utrygge. Informant 4 seier at dersom ein får ein god relasjon til eleven, vert eleven trygg i vurderingssituasjonar. Ved at ein kan kome med gode og konstruktive tilbakemeldingar til eleven vil ein etter kvart bygge opp sjølvfølelsen til eleven og vil etter kvart kunne stå betre i den utrygge situasjonen som framføringar kan vere.

Informant 5 fortel at det er at dei får spele inn ein framføring til eller ha framføringa for ein vaksen. Den munnlege aktiviteten kan også vere å lese inn lekse si, og ein som lærar vil då høyre framgang.

Analyse

Når det kjem til vurdering av munnleg kompetanse er det forskjellig korleis lærarane gjer det. Vurdering med karakterar kjem ikkje før på ungdomsskulen, men det er fleire informantar som ser verdien av å forberede elevane på desse situasjonane. Samt at dei har fleire dempa vurderingssituasjonar som dei nyttar i prosessen.

4.8 Utafor undervisningssituasjonen

Informant 1 seier at det er viktig at ein passar på at eleven har det bra og at hen har nokon som ein kan vere med. Eit døme på dette kan vere at ein lagar til sitjeplassar på bussen slik at nokon slepp å sitje heilt aleine. I tillegg så vert det passa på at læraren går sist ut av klasserommet i overgangssituasjonar, slik at læraren ser om alle har nokon å vere med når dei går ut. Aktivitetsleikar er eit tiltak for inkludering i skulen, og dette vert organisert i friminutta av dei eldste elevane. Dette er eit tiltak der ein i eit par friminutt i veka er nøydd til å velje ein aktivitet å vere med på. Då blir det på ein måte tvungen leik, og her det er ein forventning om at alle blir med. For den eleven som ikkje tørr å spørje om å verte med er dette ein anledning der ingen lurar på om ein vert med, fordi alle skal vere med.

Informant 2 hevdar at desse elevane ikkje treng så mykje tilpassing utanfor undervisninga, men at dei utagerande elevane treng mest tilpassing. Informant 3 fortel at elevane har sine faste medelevar å vere med på dagar som er annleis og at dei klarar seg fint på desse dagane. Informant 4 seier at det ikkje er så mykje tilrettelagt rundt dei stille elevane på dagar som er annleis. Informant 5 fortel om viktigheita av gruppesamansetning på ein dag som er annleis for at eleven skal kjenne på tryggheta.

Analyse

Utanfor undervisninga er det ikkje så mykje tilrettelegging som er direkte knytt til dei elevane som er stille. Men at ein passar på at ein har nokon å vere med i friminutta og at ein har aktivitetar som ein kan delta på. På dagar som er annleis hevdar informantane at det

viktig å ha faste rutinar på kven ein sit med, at elevane har sine faste medelevar å vere med og gruppesamansetning.

4.9 Kollegasamarbeid

Nokre av informantane seier at dei stille elevane er lett å gløyme og diskutere ilag med lærarane på teamet. Fleire av informantane har meir fokus på å prate ilag med teamet og lærarane dei jobbar tett ilag med. Når informant 3 pratar med teamet gjeld det kor mykje ein kan presse eleven. Informant 5 fortel at ein diskuterer ilag i kva fag eleven blomstrar og faktisk gjer det godt. Eit eksempel på korleis elevane ikkje vert diskutert så mykje hos informant 2:

Må no berre sei det at... for å vera heilt ærleg så brukar me mest tid på dei som ikkje er stille ja... så det er liksom sånn, ja... altså du jobbar meir med dei stille elevane for deg sjølv på ein måte.

Informant 2 er ærleg på at det ikkje vert så mykje tid til elevane som er stille, og at ein stadig må bruke energi på dei elevane som utagerer, då dette kan vere med på å påverka arbeidsforholda enn ein elev som er stille.

Analyse

Det er variasjon i kor mykje dei stille elevane vert diskutert i kollegiet. Nokon legg vekt på korleis det er ein kan få dei stille elevane til å utvikle seg, mens hos andre kjem det meir i andre rekke bak dei utagerande elevane.

5.0 Diskusjon

I dette kapittelet vert dei teoretiske perspektiva drøfta opp mot analysen av funna, slik at ein legg eit grunnlag for å svare på problemstillinga *Kva tiltak nyttar lærarar i barneskulen for stille elevar?* Kategoriane frå funn og analyse i kapittel 4 vert nytta i drøftinga i kapittel 5. Det er nokon av kategoriane som vert slått saman til ein felles drøfting.

5.1 Stille elevar

For å beskrive den stille eleven brukar informantane fleire ord og omgrep. Det som vert mest brukt er sjenert og usynleg. Dette er noko som me kan sjå igjen i korleis stille elevar vert definert i teori (Aunaas, 2018; Hughes & Coplan, 2010; Kalutskaya et al., 2015; Liv H. Mjelve et al., 2023). Dei stille elevane vert også omtalt som passive deltakarar i undervising. Dette er noko som me kan sjå igjen i teori som der elevane vert beskrive som lite aktive i timane og gjer lite ut av seg (Aunaas, 2018; Paulsen & Bru, 2016). Me kan sjå at måten informantane har beskrive ein stille elev, har likskapar med korleis ein stille elev vert beskrive i teorien.

I analysen kjem det fram at det er forskjellar i kva grad elevane er stille og usynlege. Dette kan ein sjå igjen i korleis vinklingar informantane har på den stille eleven sin oppførsel og veremåte. Nokon legg vekt på at eleven slit med å uttrykkje seg, nokon framhevar passivitet i gruppa, mens andre meiner eleven er ein dagdrøymar som gjer lite ut av seg. Ser ein dette opp mot dei fire dimensjonane til Mjelve et al. (2023) kan ein sjå at det er fleire av dimensjonane som ein kan knyte opp mot det informantane seier. Sosial isolasjon vert nemnt direkte av ein informant, der hen uttrykkjer at hen er oppteken av at hen må verte akseptert for den ein er. Informanten er bevisst på at dei andre elevane legg merke til at eleven ikkje seier noko og har opplevd at eleven har fått påpeiking for det. Dette kan ein sjå igjen i Henderson (2002) og Mjelve et al. (2019) som hevder at dei stille elevane ser på seg sjølv som mindre sosialt kompetente enn medelevane. Ut i frå dette kan ein sjå at lærarane meiner at eleven er stille og usynleg, og treng støtte til å vere meir aktiv i sosiale samspel, då eleven kan verke passiv.

Det er to av informantane som nemner internaliseringsproblem direkte. Der dei uttrykker bekymring for elevar som ikkje får det sosiale samværet menneske treng, og hevdar at det kan utvikle seg vidare til angst og depresjon. Dette er noko som ein ser tek større plass i teorien, enn det gjer hos informantane (Kalutskaya et al., 2015; Kavale et al., 2004; Mjelve et al., 2023). Ein grunn til at informantane ikkje meiner at internaliseringsproblem er ein risiko kan vere Cain (2013) sitt syn på ekstroverte ideal, fordi ein må akseptere at nokon er stille og ikkje har eit behov for å uttrykkje seg sjølv heile tida. Informantane meiner det er nokon elevar som er naturleg meir innovervendte, men at ein må oppmuntre dei til å ta del i det sosiale samspelet, slik som Flaten (2015) hevdar. Som nemnt i teorien er stille elevar eit vidt omgrep, som gjer at det kan vere vanskeleg å seie kva konsekvensen av ei stille åtferd kan vere. Difor kan det vere viktig å finne årsaker og løysingar gjennom tiltak for den stille eleven.

5.2 Åtferdsproblem

I følgje informantane er stille åtferd eit mogleg åtferdsproblem, men at det ikkje treng å utvikle seg til det. Lund (2012, s. 25) hevdar at det innagerande åtferdsuttrykket potensielt kan verte eit åtferdsproblem. Sidan det er ein risiko for at den stille eleven utviklar eit åtferdsproblem, bør ein gjere tiltak slik at ein kan førebygge mot dette. For som ein kan sjå er åtferdsproblem ein av dei største utfordringane i norsk skule Ogden (2022). Når ein tenkjer på åtferdsproblem i skulen er det ofte dei utagerande ein tenkjer på. Dette kan ein sjå igjen hjå informantane, då det ofte er dei som vert diskutert og dei som vert tilrettelagt mest for. Ein kan sjå hjå informantane at dei stille elevane ikkje direkte skapar problem for klassen, men at dei indirekte kan gjere det ved at dei er lite deltakande. I tillegg treng dei ein del tilrettelegging, fordi nokon av dei stille elevane pratar berre med eit par trygge medelevar til dømes. Ein konsekvens av slik åtferd kan vere sosiale og faglege vanskar (Paulsen & Bru, 2016; Kalutskaya et al., 2015).

Ein av informantane fortel om ein stille elev står og ser på elevane som leikar kvart friminutt, men som ikkje ynskjer å vere med. Dette kan ein sjå igjen i teori der det vert trekt fram at

stille elevar ofte ser på leiken, men ikkje deltek sjølv (Coplan et al., 2004; Mjelve et al., 2019; Paulsen & Bru, 2016, s. 29). Dette kjem også indirekte fram hjå dei andre informantane, der dei uttrykkjer at den stille eleven kan trenge hjelp og tilpassingar for å inngå i sosiale samspel med andre. Informantane seier også at ein må gjere tiltak i undervisninga, då det kan vere vanskeleg for den stille eleven å skulle samarbeide med andre. Informantane seier at eleven vert passiv og tilbaketrekt. Dette kan ein sjå igjen i Lund (2012) og Flaten (2015) som hevder at den stille eleven vert passiv i samhandling med andre. Dette kan ein sjå er viktig at eleven kan meistre då det vert stilt krav til at eleven skal kunne ha ei sosial læring i skulen, og er ein viktig ferdigheit som er viktig for vidare utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017). Dette kan ein sjå nokre av informantane tenker over og ser for seg at åtferdsproblemet kan gjere det utfordrande for eleven i vidare skulegang.

5.3 Læraren sin oppleving av å arbeide med stille elevar

Alle elevar har rett til tilpassa opplæring og i svara til informantane kan ein sjå at det er eit gjennomgåande fokus at dei må tilpasse for eleven, men også klare meiningar om korleis ein kan tilpasse for den stille eleven. Dette stemmer overeins med Opplæringslova (§ 1-3, 1998), som hevdar at undervisninga skal vere tilpassa føresetnadane til den enkelte elev. Fleire av informantane uttrykkjer at det kan vere utfordrande å arbeide med stille elevar. Dette er fordi undervisninga ofte krev at den stille eleven må vere munnleg aktiv, arbeide i grupper og samarbeide med dei andre i klassen. Dette kan me sjå stemmer overeins med korleis teorien beskriv korleis eleven fungerer i undervisning som krev samarbeid (Kalutskaya et al., 2015; Paulsen & Bru, 2016). Tilpassing av undervisning er noko som alle informantane har som fokusområde og prøver å leggje til rette for at den stille eleven skal kunne ta del i alle delane av undervisninga.

5.4 Tidleg intervensjon med den stille eleven

Det er forskjellig kva slags erfaring informantane har med tidleg intervensjon med stille elevar. Nokon opplever at den stille eleven har vorte utagerande og sint, andre at eleven vert stilt til veggs og frys. Samstundes er det er nokon som ikkje opplever spesifikke situasjonar der ein har handla raskt med den stille eleven. I følgje Zagic et al. (2022) kan ein

sjå at det å auke tilgangen til andre folk, har ført til forbetringar i sosiale samanhengar for den stille eleven. Sæteren (2019) og Øverland & Bru (2016) hevdar også det er viktig at ein som lærar kjenner eleven og veit korleis hen reagerer i forskjellige sinnstilstandar. Ut i frå dette kan det sjå ut som at det er nokon informantar som meir aktivt utfordrar elevane i skulekvardagen, der dei til dømes prøver å sosialisere eleven eller at eleven skal gjennomføre framføringar. Slik at eleven skal kunne takle ulike situasjonar og utfordringar seinare i skulegangen.

Det er ein informant som opplever at når den stille eleven skal ha ein vikarlærar som ikkje kjenner eleven sin utfordring med munnleg aktivitet, kan det oppstå ubehagelege situasjonar. Informanten hevdar dette gjer at eleven føler ubehag når hen ser denne personen igjen. Dette viser kor sårbar eleven er når hen vert utfordra i utrygge omgjevnader. Som ein kan sjå i teori er det vanskelegare for den stille eleven å knyte sterke band til lærarar (Arbeau et al., 2010). Ein kan også sjå at det er viktig for dei stille elevane å ha trygge relasjonar for at ein skal kunne utfordre seg i klasserommet (Rudasill & Rimm-Kaufman, 2009). Med dette eksempelet frå informanten og teori kan ein sjå at det er viktig at ein har god relasjon til eleven og veit kva det er som kan utløyse reaksjonar hjå eleven.

5.5 Relasjon

Det som informantane trekkjer fram som viktig i relasjonen med ein stille elev er trygghet. Informantane meiner ein trygg vaksen vil seie at det er ein dialog som går begge vegar og at læraren anerkjenner eleven. Eleven kan ta kontakt viss det er noko som hen har på hjartet, og det same kan læraren. Dette kan ein sjå er i tråd med det som vert framheva i teorien om relasjon til den stille eleven (Flaten, 2022; Lund, 2012; Paulsen & Bru, 2016).

Informantane meiner det er viktig at ein kjenner til utfordringane hjå eleven. Dette er noko som informantane meiner kan vere vanskeleg, då det er ein forutsetning at ein får til ein dialog. Til dømes seier ein informant at hen får stort sett ja- eller nei-svar frå den stille eleven. Dette kan i følgje Lund (2012) føre til at læraren føler ei avvising, ved at eleven har

eit lukka uttrykk. Samtidig kan ein i Paulsen & Bru (2016) sjå at den stille eleven kan svare med kortare setningar og vere meir passiv i kontaktsøkinga med læraren. Ser ein Lund (2012) og Paulsen & Bru (2016) opp mot kvarandre kan det verke utfordrande å finne ut kva behov eleven har. I svara til informantane kan det sjå ut som at dei har funne gode tiltak på denne utfordringa. Fleire av informantane seier at i overgangar mellom timar eller friminutt, når ein går tur eller er ute og har vakt kan ein få til gode dialogar med eleven. I desse samtalanene kan ein få eit innblikk i korleis eleven har det. Det å vere kontaktsøkande i klasserommet er noko Sæteren (2019) hevdar er ein god måte å vise eleven at ein bryr seg.

I analysen kjem det fram at nokon av informantar føler at dei kunne vore betre på å sjå den stille eleven. Mens andre informantar hevder at læraren aktivt må passe på at eleven er til stades. Ser me dette opp mot teori kan ein sjå at Drugli (2012) og Wilson et al. (2010) hevdar at det er læraren sitt ansvar å sjå eleven, og ikkje motsett. På den andre sida kan ein lese i resultatdelen at det ikkje alltid er like lett for læraren å sjå dei stille elevane, sidan det ofte er dei utagerande elevane som krev mest av læraren. Som Kinge (2020) hevdar er dette elevar som er meir utagerande og fysisk uroleg. Noko som frå eit lærarperspektiv kan i fleire situasjonar gi større konsekvens for klasse miljøet, enn ein stille elev som helst ikkje vil gjere noko ut av seg. Sjølv om det er lovfesta at alle elevar har rett til tilpassa opplæring ut i frå sine behov (Opplæringslova, 1998, § 1-3), kan det sjå ut som at dei utagerande elevane kan i nokon situasjonar gå på utover oppfølginga av dei stille elevane.

Fleire av informantane seier at ein dannar ein god relasjon med eleven ved at ein anerkjenner utfordringane som hen har. Dette kan me sjå igjen i Drugli (2012) og Wilson et al. (2010) som hevdar anerkjening er ein viktig faktor for ein god relasjon mellom lærar og elev. Det er forskjellige måtar informantane legg opp til interaksjon med den stille eleven. To av informantane «sjekkar-inn» hjå eleven i løpet av dagen i overgangar, klasserommet eller under inspeksjon. Dette stemmer overeins med Sæteren (2019) om at ein må oppsøke eleven og vise at ein bryr seg. Ein informant hevdar at hen anerkjenner eleven ved at hen bekreftar at hen veit at eleven er stille. Dette skjer ved at i samtale med eleven fortel informanten at hen veit at hen slit men dette skal læraren hjelpe eleven med. Samtidig kan

det også vere at elevane informantane fortel om har ulik grad av stille åtferd. Dette kan me sjå igjen i Mjelve et al. (2019) sine fire dimensjonar av stille elevar. På grunn av fleire dimensjonar av stille elevar kan det føre til ulik oppfatning av korleis ein skal tilnærma seg stille elevar. Samtidig kan individuelle forskjellar hjå lærar og elev føre til at ein får ulike tilnærmingar.

Informantane seier at den stille eleven ofte er passiv i sosiale situasjonar med andre elevar, både i og utanfor klasserommet. Det som kjem fram i intervju er at informantane ser på klassemiljø som ein viktig faktor for at elevane skal kunne tørre å ta del. Spesielt med eit fokus på at det er lov til å gjere feil. Dette kan i følgje teori vere eit viktig fokusområde, då stille elevar har lågare engasjement og svakare prestasjonar (Kalutskaya et al., 2015). Dette kan ein også sjå igjen hjå Mjelve et al. (2019) som hevder at den stille eleven er engsteleg og redd for å gjere feil. Difor kan eit aktivt arbeid med eit trygt og godt klassemiljø ha mykje å seie for følelsen og engasjementet som ein stille elev har i klasserommet. Det kjem fram i intervju at informantane føler dei må leggje til rette for at elevane skal kunne ta del i aktivitetar med medelevane. Informantane trekk fram undervisning der ein har gruppesamansetjing, samarbeid og framføring som dei situasjonane som treng mest tilpassing. I følgje Nyborg (2019) er organiseringa av undervisninga viktig for at den stille eleven skal kunne ta del i den.

Trygge rammer vert også trekt fram som viktig for korleis informantane legg til rette for den stille eleven i friminutta. Fleire av informantane legg til rette for at elevane skal verte inkludert i leiken ved at ein til dømes har hemmeleg venn og organiserte aktivitetar. Dette skal gjere at elevane skal føle at situasjonen er trygg og at ein kan verte dratt med av dei andre elevane, eller av læraren som har aktiviteten. I følgje Zagic et al. (2022) er det viktig at eleven får moglegheit til å vere sosialt aktiv med andre menneske og at dette vil gje ei positiv utvikling på skulen og seinare i livet. Samtidig er det ein informant framhevar at det er viktig at den stille eleven treng å verte utfordra og stilt krav til, både fagleg og sosialt. Dette kan ein sjå ligg tett opp til korleis Rudasill & Rimm-Kaufmann (2009) ser på utvikling hjå den stille

eleven. Ved at ein stiller krav til eleven legg ein til rette for at den stille eleven kan få ei sosial og fagleg utvikling.

5.6 Sosial kompetanse & støtte i det sosiale samspelet

For at den stille eleven skal kunne ta del i sosiale samhandlingar, framhevar informantane viktigheita av tryggleik og støtte for eleven. Dette kan ein sjå stemmer godt overeins med teori, som hevdar at tryggleik og støtte er ein sentral faktor for at eleven skal kunne ta del i samspelet (Lund, 2012; Ogden, 2022). Ein kan også sjå i teori at stille elevar har liten tru på dei sosiale ferdigheitene ein innehar (Henderson, 2002; Lund, 2012; Mjelve et al., 2019) Dette er noko informantane også legg vekt på. Fleire av informantane hevder det ikkje er den sosiale kompetansen frå eleven som hemmar dei i dei sosiale situasjonane, men frykta for at ein ikkje skal meistre og få ein ukomfortabel situasjon. Det kan sjå ut som at det er frykta for å gjere feil i sosiale samanhengar som hindrar deltaking, og ikkje mangelen på ferdigheiter hjå den stille eleven.

I følgje informantane treng eleven tryggleik i det sosiale samspelet. Stille elevar kan vere engstelege og ynskje å gjere alt riktig (Mjelve et al., 2019). Grupper kan i følgje Nyborg et al. (2019) vere ein trygghet for elevane. Dersom den stille eleven er trygg på medelevane sine, kan eleven tørre å utfalde seg meir og bidra i gruppa. Ein informant seier at eleven vert passiv når hen ikkje forstår kva leiken i friminuttet går ut på. Læraren si tilrettelegging ved å setje i verk ulike tiltak for stille elevar blir dratt fram som eit viktig punkt. Dette kan vere å velje dei rette medelevane som den stille eleven skal samarbeide med, slik at den stille eleven kan kjenne seg trygg. Dette ser ein stemmer overeins med Nyborg et al. (2019) som presenterer ulike tiltak for at den stille eleven skal vere meir deltakande i undervisinga.

5.7 Skule-heim

Ein kan sjå at det er varierende kor ofte informantane har samtalar med foreldra til den stille eleven, men at alle har ei form for skule-heim-samarbeid. Det kjem fram i Mjelve et al.

(2023) at ein strategi for å legge til rette for stille elevar i skulen er at ein har kontinuerlege samtalar med foreldra til eleven, helst oftare enn utviklingssamtalen. Ut i frå analysen er det to informantar som gjev uttrykk for at dei har kontinuerleg dialog med forelder om korleis eleven har det på skulen. Dette fokuset på dialog kan i følgje Drugli & Onsøyen (2022) og Lund (2012) vere fruktbart for utvikling hjå den stille eleven. Ein kan tenkje at det er foreldra som kjenner eleven best, og veit om dei ulike behova som eleven har. Samtidig er det læraren som ser eleven i skulesituasjonen og observerer korleis eleven fungerer i læringsmiljøet og i samspel med medelevane. Det kan sjå ut som at det er viktig at ein har ein dialog som går begge vegar slik at ein best mogleg kan leggje til rette med ulike tiltak for eleven.

Samtidig som alle informantane uttrykkjer at dei har eit samarbeid med heimen, kan det sjå ut som at nokon informantar stort sett nyttar utviklingssamtalen som hovudkontakten med heimen. I følgje Opplæringslova (1998, § 20-3) er det lovpålagt å ha minimum ein samtale med heimen kvart semester. På denne måten skal både lærar, elev og forelder få oversikt over korleis det går på skulen, fritida og heime. Det kan vere fleire årsaker til den ulike vektlegginga av foreldresamarbeid hjå informantane. Ein naturleg grunn kan vere at alle elevar har forskjellige behov og dermed treng ulik oppfølging for å kunne fungere i skulekvardagen. Alle elevane har rett til ei tilpassa opplæring (Opplæringslova, 1998, § 1-3). Difor er det viktig at når ein har samtalar med foreldra, finn ein ut korleis ein kan tilpasse undervisninga og skulekvardagen best mogleg ut i frå den stille eleven sine føresetnadar.

5.8 Undervising

Det er ei brei einigheit blant informantane om at eit godt klassemiljø er viktig for den stille eleven. Dette kan ein sjå igjen i Lund (2012) og Flaten (2022) som hevdar at det å leggje til rette for eit trygt og godt klassemiljø er ein viktig faktor for at ein skal kunne få redusert den passive framtoninga hos stille elevar. Også Paulsen & Bru (2016) er einige i viktigheiten av eit godt klassemiljø for at den stille eleven skal tørre å delta meir. Ein kan sjå trygghet og tillit er sjølve fundamentet i klassemiljøet (Lund, 2012).

Informantane hevdar at ein aktivt arbeider for at det skal vere mogleg å kunne svare på spørsmål utan å vere redde for å svare feil. Ved at ein arbeidar aktivt med eit trygt klassemiljø kan ein få laga trygge og tydelege rammer for den stille eleven. Dette kan ein sjå er viktig for at eleven skal kunne ta del i det sosiale samspelet både i og utanfor undervisningssituasjonen (Lund, 2012; Mjelve et al., 2019). Det kan tyde på at det er viktig at ein legg til rette og arbeidar aktivt med eit trygt og godt klassemiljø, slik at ein har tydelege ramme for den stille eleven i skulekvardagen.

For å legge til rette for gode klassemiljø har fleire av informantane framheva bruken av læringspartnar. Informantane set den stille eleven i lag med ein elev som hen veit eleven er trygg med. Noko som er heilt i tråd med kva Nyborg (2019) og Aunaas (2018) seier om bruk av læringspartnar i klasserommet. Nyborg (2019) hevdar dersom den stille eleven er utrygg på partnaren sin, kan dette føre til det som føles ut som ein avvising for medelevane. Til dømes kan den stille eleven sitje å sjå ned i bakken, og læringspartnaren tolkar dette som ei avvising. Dette kan ha ei negativ innverknad på den stille eleven. Dersom ein elev vert sett ilag med ein elev som tullar mykje Nyborg (2019) kan dette gjere den stille eleven meir passiv. Dette er også noko som ein av informantane har opplevd at eleven vert meir passiv når medelevane er høglytte. Det kan difor sjå ut som rammer og struktur er viktig for den stille eleven. Det kan vere at ein har tydelege klassereglar, til dømes rekke opp handa og vere stille når andre snakkar. Arbeid i grupper vert også framheva av informantane som ein viktig faktor for at eleven skal vere trygg i undervisningssituasjonen. Nyborg (2019) hevdar at gruppearbeid fungerer godt når eleven er trygg på dei hen skal samarbeide med. Ved at eleven er trygg kan hen seie frå om kva hen ynskjer å bidra med, og dermed vert ein ikkje passiv i gruppa. Ein kan altså sjå at valet av læringspartnar og gruppesammensetning kan vere viktige tilpassingar for den stille eleven, men det er viktig at samansetninga passar med den stille eleven.

I skulekvardagen framhever informantane struktur og tydelege rammer for at den stille eleven skal trivast på skulen. Eit tiltak for dette kan til dømes vere at dei har faste sitjeplassar

og oversikt over kva som skal skje i timen. Faste sitjeplassar kan ein sjå er noko av det viktigaste ein kan gjere for eleven i klasserommet (Nyborg et al., 2023). Igjen kan ein sjå at trygghet er ein viktig dimensjon for at den stille eleven skal trivast på skulen. Det same kan ein sjå ved at eleven treng føreseielegheit gjennom at ein veit kva som skal skje i timen og dagen (Paulsen & Bru, 2016).

I løpet av skulekvardagen føler informantane at dei må legge mest til rette for den stille eleven er i dei munnlege faga, og særleg ved framføringar. Då gjer informantane forskjellige tilpassingar, til dømes å spele innframføringar inn digitalt, framføring med ryggen til publikum, framføring framfor ein anna elev og framføring berre for lærar. I LK20 blir det under grunnleggjande ferdigheiter framhevar at uansett fag skal elevane få øvd på munnlege ferdigheiter som fleire av informantane har hovudfokus på i undervisninga (Kunnskapsdepartementet, 2017). Ved at informantane byggjer gode relasjonar, kan dei tilpasse munnleg aktivitet, slik at den stille eleven også kan delta. Nyborg (2019) seier at mindre grupper kan vere ein god måte å få øvd på framføringar. Samtidig viser denne studien at ikkje alle stille elevar klarar framføring i grupper eller framfor klassen, men krev tilrettelegging i mindre grupper. Noko som ein også kan sjå igjen i svara til informantane. Dette tyder på at ein må ha ein god relasjon til den stille eleven slik at ein kan få tilpassa vurderingssituasjonen slik at eleven har nok trygghet til å gjennomføre.

Sjølv om vurdering med karakter ikkje kjem før på ungdomsskulen, har fleire av informantane eit fokus på å forberede elevane til dette på barneskulen. Som nemnt har informantane fleire tilpassa vurderingssituasjonar som dei nyttar i denne prosessen. Blant anna tilpassar nokon med at ein spelar inn framføringa digitalt og leverer inn, slik at ein slepp å stå framfor klassen. På denne måten skapar ein trygge rammer, slik at eleven kan få gjennomført oppgåva. Dette kan ein sjå igjen i Nyborg et al. (2019) som hevdar at tilpassing under framføring er viktig. Eleven får øvd seg på å prate og ein kan kome med positive tilbakemeldingar, samt at eleven vert utfordra i situasjonen. Dette kan ein sjå har god påverknad på eleven si utvikling. Det kan vere ein omstendeleg prosess, der ein må ta små steg av gangen (Flaten, 2015). Men det kan sjå ut gjennom teori og praksis at det er ein måte å gjere dei stille elevane trygg i situasjonen.

Sjølv om dei munnlege faga kan vere utfordrande for den stille eleven ser ein informantane at nokon kan få vist fram fleire evner i dei praktisk-estetiske faga. Dersom ein elev har gode ferdigheiter i sløyd, treng ikkje eleven uttrykkje seg verbalt for å vise ferdigheiter. Det vert framheva at det er viktig med gruppesamansetjing kan vere eit viktig tiltak i dei praktiske fag som kunst og handverk samt kroppsøving og mat og helse. Dette kan ein sjå stemmer overeins med Nyborg et al (2019).

5.9 Utafor undervisning

Informantane passar på at dei stille elevane har nokon dei er trygge på i friminutta. I følgje Paulsen & Bru (2016) er å ha ein ven i friminuttet eit viktig tiltak for å få dei stille elevane med i det sosiale fellesskapet i klassen. Nyborg et al., (2023) viser til at lærarane har oppfylging med elevane etter friminutt. Dette vert ikkje nemnt av informantane i denne studien. Med tanke på gruppesamansetjing tenkjer informantane gjennom kva gruppe den stille eleven skal vere på, også dersom det er noko som føregår utanfor klasserommet. Informantane tenkjer at eleven treng å vere på gruppe saman med nokon som hen er trygg på, dette kan vere ein klassekamerat eller ein som er læringspartner. Både på tur og i aktivitetar kan dette gjerast. Dette stemmer overeins med det Nyborg et al. (2019) skriv om at gruppesamansetjing kan vere ei viktig tilpassing for dei stille elevane. At elevane er trygg på gruppedlemmane er viktig for tryggheita.

5.10 Kollegasamarbeid

Som nemnt i analysen så er det variasjon i kor mykje dei stille elevane vert diskutert i kollegiet. Nokon legg vekt på korleis det er ein elev kan få dei stille elevane til å utvikle seg, mens hos andre kjem dei stille elevane litt i bakgrunnen av dei utagerande elevane. Også i forskning viser det igjen at dei stille elevane ikkje vert sett (Flaten & Hamre, 2017). Det kjem fram i artikkelen at det vert gjeve vesentleg meir merksemd til dei utagerande borna. Dette er noko som ein informant også har erfaring med i frå skulen, der den vesle tida ein har til rådighet saman med kollegaene, vert brukt til å diskutere elevane som påverkar

klassemiljøet mest. Som ein kan sjå i Kinge (2020) har born med utagerande åtferd ofte problem med at dei kan vere utfordrande å ha i klasserommet fordi dei kan skape uroleg stemning. Samtidig har me sett i tidlegare drøfting at dei stille elevane treng trygge rammer, og treng at aktivitetane vert planlagt rundt dei. Derfor kan det sjå ut som at det er lurt å vie tida til dei stille elevane også, då dei har rett til og eit ekstra behov for tilpassing av skulekvardagen.

6.0 Avslutning

I avslutninga kjem det ei oppsummering av sentrale funn, kritiske refleksjonar og tankar kring vidare forskning.

6.1 Oppsummering av studien

I denne studien er det undersøkt fylgjande problemstilling *Kva tiltak nyttar lærarar i barneskulen for stille elevar?*

Gjennom intervju med fem informantar og forskning på feltet kan ein sjå at det er likskapar og ulikskapar i tilrettelegginga for stille elevar. I studien kjem det fram at den stille eleven er sjenert, usynleg og passiv. Dette er noko som kan gjere det vanskeleg for eleven å danne relasjonar med både lærar og medelever. Samtidig ser ein at nokon av dei stille elevane fungerer godt sosialt i dei situasjonane som eleven kjenner seg trygg. Det tyder på ei felles forståing i både teori og blant informantane at tryggleik er ein viktig forutsetning for at den stille eleven skal kunne få utbytte av skulekvardagen.

Det kjem fram i studien at informantane nyttar fleire tiltak for å trygge den stille eleven i skulekvardagen. Ein fellesnemnar for informantane er å legge vekt på å ha gode og trygge læringsmiljø, der det er rom for at ein kan vere seg sjølv. Dette kan læraren leggje til rette for ved å være ein tydeleg vaksen og ha tydelege rammer på korleis det skal vere på skulen. Fleire informantar framhevar at den stille eleven må føle seg trygg og ha trygge rammer for å kunne delta på munnlege aktivitetar i klasserommet. Det kan vere at ein er på gruppe med medelevar ein er trygg på og at ein skapar trygge situasjonar med å ha ein læringspartner ein kan samarbeide med. I tillegg vert det tenkt gjennom kven elevane skal sitje med i klasserommet. Den stille eleven har ikkje dårleg sosial kompetanse, men elevane er redde for å gjere ting på feil måte i sosiale samanhengar, difor er trygghet ekstra viktig.

Samtidig som trygghet er viktig kjem det fram at ein må kunne utfordre eleven ut av komfortsona. Dette er noko som vert gjort gjennom gradvis eksponering. Informantane kjem

med tiltak på korleis dei får den stille eleven til å gjennomføre framføringar. Dei ulike tiltaka som vert nemnt er; spele inn framføring digitalt, framføring berre for lærar, framføring i små grupper og framføring med ryggen til klassen. Ein av grunnane til at det vert øvd på framføringar er at LK20 krev at elevane skal vere munnleg aktive og munnlege ferdigheiter er eit krav. Munnleg vurdering med karakter er og noko som fleire av informantane vil førebu elevane på.

For at ein skal kunne vite kva tiltak den stille eleven treng, må ein undersøke behov hjå eleven. Utfordringa kan ligge i at informant har vanskar med å kome innpå den stille eleven, fordi hen berre gjev korte svar i kommunikasjonen. Likevel er det informantane som har ansvaret for at relasjonen skal fungere bra, og skal forsøke å danne relasjon. Dette gjer dei eksempelvis ved at dei er kontaktsøkande i klasserommet, eller får til ein dialog med eleven i overgangane mellom skuletimen og friminutt. Nokon av informantane ser på skule-heim samarbeid som viktig for å få til dei rammene som den stille eleven treng.

Som ein kan sjå i svara til informantane er det mange omsyn som ein må ta i løpet av ein dag og mange uføresette situasjonar kan skje. I skulen har ein like mange behov som ein har elevar. Ein konsekvens av at ein har mange behov som skal dekkast er at dei stille elevane si åtferd ikkje har noko stor konsekvens for medelevane. Det kan føre til at den stille eleven vert gløymt eller nedprioritert, då det kan sjå ut som at dei utagerande elevane er ein større risikofaktor når det kjem til klasse miljø, enn det den stille eleven er. Dette kjem til uttrykk hjå informantane ved at det er dei utagerande elevane som oftast vert diskutert i kollegiet.

6.2 Kritiske refleksjonar

Dette er ein studie som handlar om tiltak for stille elevar. Problemformuleringen min er brei med tanke på at eg har teke utgangspunkt i tiltak for stille elevar. Spørsmåla i intervjuguiden handlar om tiltak men kunne vore endå meir snevra inn på eit spesifikt tema, til dømes berre relasjon eller berre strategibruk i undervising. Hadde problemstillinga vore spissa kunne eg

gått meir i djupna på eitt enkelt tema. Samtidig er tiltak noko som lærarar må gjere heile tida og i fleire situasjonar, og det er dette som har vore hensikta i denne oppgåva.

Ein svakheit ved studien er at studien har eit utval på fem informantar. Det er eit fåtal av lærarar sine subjektive opplevingar med temaet stille elevar. Ein skal difor vere forsiktig med å generalisere funna i studien. Dersom nokon andre hadde utført studien, kunne utfallet ha vore annleis, hovudsakleg på grunn av tema som kjem opp og kva erfaringar læraren sit med. Det som styrkar validiteten er at ein del av funna stemmer godt overeins med forskning.

6.2 Veggen vidare

Eit forslag til vidare forskning kunne vore å testa om aktivitetsleikar kan være ei støtte i å utvikle og styrke samspelet mellom den stille eleven og medelevar. Målet med studien er å sjå om deltaking og sosialt samvær med andre kan ha ein endring i åtferd hjå eleven i undervisningssituasjonen.

7.0 Referansar

- 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(3), 259–269. <https://doi.org/10.1177/0165025409350959>
- Aunaas, L. (2018). *Introverte barn i barnehage, skole og SFO* (1. utg.). Kommuneforl.
- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Cappelen Damm akademisk.
- Befring, E. (2020). *Sentrale forskningsmetoder: Med etikk og statistikk* (2. utgave.). Cappelen Damm akademisk.
- Bekkhuis, M., McVarnock, A., Coplan, R. J., Ulset, V. & Kraft, B. (2023). Developmental changes in the structure of shyness and internalizing symptoms from early to middle childhood: A network analysis. *Child Development*, 94(4), 1078–1086. <https://doi.org/10.1111/cdev.13906>
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bru, E. (2011). Emosjonelt sårbare og sosialt passive elever. I *Sosiale og emosjonelle vansker: Barnehagens og skolens møte med sårbare barn og unge* (s. s. 17-36). Universitetsforl.
- Cain, S. (2013). *Stille: Introvert styrke i en verden som aldri slutter å snakke*. Pax.
- Coplan, R. J., Hughes, K., Bosacki, S. & Rose-Krasnor, L. (2011). Is silence golden? Elementary school teachers' strategies and beliefs regarding hypothetical shy/quiet and exuberant/talkative children. *Journal of Educational Psychology*, 103(4), 939–951. <https://doi.org/10.1037/a0024551>
- Coplan, R. J., Prakash, K., O'Neil, K. & Armer, M. (2004). Do you «want» to play? Distinguishing between conflicted shyness and social disinterest in early childhood. *Developmental Psychology*, 40(2), 244–258. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.40.2.244>
- Dalland, O. (2020). *Metode og oppgaveskriving* (7. utgave.). Gyldendal.
- Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev: Avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Cappelen Damm høyskoleforl. https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2020042348516
- Drugli, M. B. & Onsøien, R. (2022). *Gode foreldresamtaler om utfordrende temaer* (2. utgave.). Cappelen Damm akademisk. [https://www.nb.no/search?q=oaiid:"oai:nb.bibsys.no:999920320900302202"](https://www.nb.no/search?q=oaiid:)

- Fjell, K. & Olaussen, B. S. (2012). *Utvikling av lærer-elev-relasjoner i klasserommet: Læreroppfatning sammenlignet med en teoribasert analyse*.
<https://oda.oslomet.no/handle/10642/1458>
- Flaten, K. (2015). *Barn med sosial angst og sjenanse* (2. utg.). Kommuneforl.
- Flaten, K. (2022). *Sjenerte elever*. Cappelen Damm akademisk.
- Flaten, K. & Hamre, S. (2017). Dei stille barna blir ikkje sett. *Første steg*, (2).
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2017/dei-stille-barna-blir-ikkje-sett/>
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg.). Fagbokforl.
https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2020051348075
- Henderson, L. (2002). Fearfulness predicts self-blame and shame in shyness. *Personality and Individual Differences*, 32(1), 79–93. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(01\)00007-1](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(01)00007-1)
- Hughes, K. & Coplan, R. J. (2010). Exploring processes linking shyness and academic achievement in childhood. *School Psychology Quarterly*, 25(4), 213–222.
<https://doi.org/10.1037/a0022070>
- Høgheim, S. (2020). *Masteroppgaven i GLU* (1. utgave.). Fagbokforlaget.
- Jordet, A. N. (2010). *Klasserommet utenfor: Tilpasset opplæring i et utvidet læringsrom*. Cappelen akademisk. https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2018042048056
- Kalutskaya, I. N., Archbell, K. A., Moritz Rudasill, K. & Coplan, R. J. (2015). Shy children in the classroom: From research to educational practice. *Translational Issues in Psychological Science*, 1(2), 149–157. <https://doi.org/10.1037/tps0000024>
- Kavale, K. A., Forness, S. R. & Mostert, M. P. (2004). Defining Emotional or Behavioral Disorders: The Quest for Affirmation. I *Handbook of Emotional & Behavioural Difficulties* (s. 45–58). Sage Publications.
- Kinge, E. (2020). *Utfordrende atferd i skolen*. Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del- verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*.
<https://www.udir.no/lk20/nor01-06?lang=nob>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Larsen, A. K. (2017). *En enklere metode: Veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode* (2. utg.). Fagbokforl.

- [https://www.nb.no/search?q=oaiid:"oai:nb.bibsys.no:999919884697502202"&mediatyp e=bøker](https://www.nb.no/search?q=oaiid:)
- Lund, I. (2012). *Det stille atferdsproblemet: Innagerende atferd i barnehage og skole*. Fagbokforl.
- Løv, O. (2021). *Pædagogisk vejledning—Facilitering af læring i pædagogiske kontekster* (3. utg.). Akademisk forlag.
- Mjelve, Liv H., Nyborg, G., Arnesen, A., Bjørnebekk, G., Crozier, W. R. & Coplan, R. J. (2023). Characteristics of Teacher-Nominated Shy Students in Norwegian Elementary Schools. *Journal of Research in Childhood Education*, 37(2), 263–274. <https://doi.org/10.1080/02568543.2022.2027582>
- Mjelve, Liv Heidi, Nyborg, G., Edwards, A. & Crozier, W. R. (2019). Teachers' understanding of shyness: Psychosocial differentiation for student inclusion. *British Educational Research Journal*, 45(6), 1295–1311. <https://doi.org/10.1002/berj.3563>
- Nyborg, G. & Mjelve, L. (2017). Innagerende atferdsvansker og inkludering. I *Inkludering og mangfold—Sett i spesialpedagogisk perspektiv*. Universitetsforl. https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_pliktmonografi_000001938
- Nyborg, G., Mjelve, L. H., Arnesen, A., Crozier, W. R., Bjørnebekk, G. & Coplan, R. J. (2023). Teachers' strategies for managing shy students' anxiety at school. *Nordic Psychology*, 75(1), 50–74. <https://doi.org/10.1080/19012276.2022.2058072>
- Nyborg, G., Mjelve, L. H., Edwards, A. & Crozier, W. R. (2019). Teachers' strategies for enhancing shy children's engagement in oral activities: Necessary, but insufficient? *International Journal of Inclusive Education*, 26(7), 643–658. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1711538>
- Ogden, T. (2022). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge* (2. utgave.). Gyldendal.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om opplæring* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Overland, T. (2007). *Skolen og de utfordrende elevene: Om forebygging og reduksjon av problematferd*. Fagbokforl. https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2014030506024
- Paulsen, E. & Bru, E. (2008). Preferred social organization of learning formats among pupils experiencing different kinds of internalizing problems in secondary school. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 13(4), 259–273. <https://doi.org/10.1080/13632750802442144>
- Paulsen, E. & Bru, E. (2016). De stille elevene. I *Psykisk helse i skolen* (4. utg., s. 28–44). Universitetsforl.

- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm akademisk.
- Rudasill, K. M. & Rimm-Kaufman, S. E. (2009). Teacher–child relationship quality: The roles of child temperament and teacher–child interactions. *Early Childhood Research Quarterly*, 24(2), 107–120. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2008.12.003>
- Sæteren, A.-L. (2019). *Læreren i møte med elever med stille atferd: Hvordan kan læreren møte elever med stille atferd?* Gyldendal. https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2020042448065
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforl.
- Tjora, A. H. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utgave.). Gyldendal.
- Wilson, D., Lie, B. & Hausstätter, R. S. (2010). *Spesialundervisning i grunnskolen*. Fagbokforl.
- Zagic, D., Wuthrich, V. M., Rapee, R. M. & Wolters, N. (2022). Interventions to improve social connections: A systematic review and meta-analysis. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 57(5), 885–906. <https://doi.org/10.1007/s00127-021-02191-w>

Vedlegg 1 - Intervjuguide

Intervjuguide

Generelle spørsmål:

Før me byrjar på spørsmåla til tema, er eg interessert i å høyra litt om kven du er.

1. Kva stilling har du i skulen i dag?
2. Kva fag underviser du i?
3. Kor lenge har du arbeida som lærar?

-Eg tenker at det er valfritt om du ønsker å sjå for deg ein elev eller fleire elevar du har jobba med. I masteroppgåva vil eg uansett formulere meg generelt om elevar.

1. Den stille eleven

1. Kva legg du i ein stille elev?
- åtferd
-Kva er dine tankar rundt at dette eventuelt kan vere eit åtferdsproblem?
2. Korleis opplever du å arbeide med stille elevar?
 - Faglege utfordringar og/eller sosiale utfordringar?
3. Du har heilt sikkert erfaring med elevar som viser utagerande åtferd, der du må reagere på åtferda ganske kontant og hyppig. Hender det at du må handle raskt med den stille eleven?

2. Relasjonen

Med lærar

1. Korleis bygger du relasjon med stille elevar?
- Utfordringar? Moglegheiter?
2. Kva betyr lærar-elev relasjonen for stille elevar?
 - Opplever du den stille eleven på ein annan måte når ein flytter undervisinga utandørs?
-moglegheiter i relasjonsbygginga?

Medelev

1. Korleis fungerer elevane i samspelet med medelevar?
- Korleis opplever du den sosiale kompetansen til stille elevar?
2. Kva tenker du kan vere ei støtte for elevane i det sosiale samspelet?

Skule/heim

1. Korleis samarbeider du med heimen/føresette til den stille eleven?

3. Tiltak i møte med den stille eleven

Undervisingssituasjonen

1. Gjer du tilpasningar i undervisninga med tanke på stille elevar?
 - a. Korleis?
2. Er det enkelte fag du tilrettelegger meir i enn andre?
 - a. Kvifor må du gjere tiltak?

LK20 set krav om munnlegheit som grunnleggande ferdigheit og munnlegheit er ein stor del av fleire kompetansemål

1. Korleis jobbar ein mot at elevane skal vere munnlege?
2. Korleis få til vurdering av munnleg kompetanse hjå den stille eleven?

Utanfor undervising

1. Treng elevane tilpasningar i situasjonar utanfor undervisinga?
-kva med dagar som er annleis?
2. Kva støtte har du i arbeid med elevar som er stille frå team og kollegaer osb?

4.Noko meir du vil legge til?

Vedlegg 2 – Samtykkeskjema

Vil du delta i forskingsprosjektet «Stille elevar»?

Eg er masterstudent på lærarutdanninga ved Høgskulen på Vestlandet, campus Sogndal, og skriv ei avsluttande masteroppgåve i spesialpedagogikk med tema stille elevar på 4.-7.trinn.

Føremålet med prosjektet

Dette er eit spørsmål til deg om du vil delta i eit forskingsprosjekt der føremålet er å finne ut kva tiltak lærarar gjer for stille elevar på barneskulen, hovudsakleg på 4.-7.trinn. Eg ynskjer å undersøkje korleis lærarar opplever stille elevar, og kva tiltak som vert gjort for desse elevane i skulen. Dette for å få kunnskap om korleis ein som lærar leggje til rette for at desse elevane skal føle seg sett, og kjenne på eit trygt og godt skulemiljø, samt lære om kva tiltak ein kan gjere for desse elevane i og utanfor undervisinga.

Kvifor får du spørsmål om å delta?

Eg ynskjer å komme i kontakt med lærarar som har minimum eit års erfaring med stille elevar på barneskulen.

Kven er ansvarleg for forskingsprosjektet?

Høgskulen på Vestlandet (HVL), er ansvarleg for prosjektet.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Sjølv om du vel å delta, kan du når som helst trekkje samtykket tilbake utan å gje nokon grunn, og det vil ikkje føre til nokon negative konsekvensar for deg.

Kva inneber det for deg å delta?

Eg ynskjer å intervju 5-6 lærarar i barneskulen. Intervjuet vil vara om lag 30 min. Spørsmåla handlar om erfaringar med stille elevar og kva tiltak som kan ha nytte. Det vert gjort lydopptak under intervjuet. Lydopptaket vil berre vera tilgjengeleg for meg, og vert sletta i etterkant. All informasjon vert anonymisert gjennom heile prosessen, og data vert sletta i mai 2024.

Dine rettigheter

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

Spørsmål

Dersom du har spørsmål eller vil utøve rettane dine, ta kontakt med:

- Høgskulen på Vestlandet, ved Kirsten Flaten; kirsten.flaten@hvl.no eller Johanna Mo 573726@stud.hvl.no

Kort om personvern

Masterstudien er søkt til og gjennomført innenfor rammene av SIKT – Kunnskapssektorens tenesteleverandør. Opplysningane om deg vil berre bli nytta til føremåla vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandlar personopplysingane konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Du som informant vert anonymisert gjennom heile prosessen.

Dersom du har spørsmål knytt til vurderinga frå Sikt sine personverntenester, kan du ta kontakt på e-post: personvertjenester@sikt.no, eller på telefon: 73 98 40 40.

Personvernombod ved HVL; Trine Anikken Larsen; trine.anikken.larsen@hvl.no.

Venleg helsing

Rettleiar	Student
Kirsten Flaten. Kirsten.flaten@hvl.no	Johanna Mo 573726@stud.hvl.no

Samtykkeerklæring

Eg har motteke og forstått informasjon om prosjektet «Stille elevar» og har fått høve til å stille spørsmål. Eg samtykker til:

- å delta i intervju

at Johanna Mo kan bruka mine opplysningar i sitt prosjekt kor eg vert anonymisert

Eg samtykker til at opplysningane mine kan behandlast fram til prosjektet er avslutta.

-

(Signert av prosjektdeltakar, dato)

Vedlegg 3 – Godkjenning frå NSD.

Vurdering av behandling av personopplysninger

07.11.2023

Referansenummer

366495

Vurderingstype

Standard

Dato

07.11.2023

Tittel

Læraren i møte med sjenerte elevar

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig

Kirsten Flaten

Student

Johanna Mo

Prosjektperiode

01.09.2023 - 31.05.2024

Kategorier personopplysninger

- Almennelige

Lovlig grunnlag

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

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 31.05.2024.

Meldeskjema

Kommentar

OM VURDERINGEN Sikt har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket. Vi har nå vurdert at du har lovlig grunnlag til å behandle personopplysningene.

TAUSHETSPLIKT Som lærere, har forskningsdeltagerne yrkesmessig taushetsplikt, og kan ikke dele taushetsbelagte opplysninger med forskningsprosjektet. Vi anbefaler at du minner om dette, og at det ikke alltid er nok å utelate navn, vær også forsiktig med bruk av eksempler og bakgrunnsopplysninger. Vi ber om at du også er bevisst på dette under intervjuet og hjelper til ved å formulere spørsmålene på en måte som ikke legger opp til beskrivelser som kan gjøre enkeltelever gjenkjennbare.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER Det er institusjonen du er ansatt/student ved som avgjør hvordan du må lagre og sikre data i ditt prosjekt og hvilke databehandlere du kan bruke. Husk å bruke leverandører som din institusjon har avtale med (f.eks. ved skylagring, nettspørreskjema, videosamtale el.). Personverntjenester legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET Vi vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet. Lykke til med prosjektet!