

Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk

Inga Anne Vasaasen

Masteroppgave

Læreres opplevelse av å inkludere elever med stille atferd på 1.-4. trinn

Teachers' experience of inclusion for students who show quiet behavior on 1.-4.
grade

Grunnskolelærerutdanningen trinn 1-7

2022

Forord

I løpet av utdanningsløpet har jeg møtt flere elever som er mindre sosialt deltakende. Både i praksisperioder og gjennom jobb har jeg en opplevelse av at denne elevgruppen relativt ofte mottar mindre oppmerksomhet både av medelever, men også ansatte ved skolen. Gjentatte ganger har de latt være å kreve oppmerksomhet, og med en lærers utallige arbeidsoppgaver som skal ivaretas – kan disse stå i fare for å bli glemte. Dette har stimulert en iver i meg til å utforske hvordan lærere i skolen opplever denne elevgruppen.

Informantene i studien har vært med på å berike mitt syn på denne elevatferden, og jeg retter derfor en stor takk til dere. Den vennligheten dere har vist meg ved å bidra med deres kunnskap, ferdigheter og synspunkter i en hektisk lærerhverdag er av stor betydning. Det har vært inspirerende å høre på deres engasjement i intervjuene, og dette har gitt en drivkraft når det gjelder å ferdigstille oppgaven.

Samtidig må jeg rette en stor takk til min veileder, Kristine Nymo Sundby, for gode konstruktive tilbakemeldinger. Dialogen med deg har vært både lærerik og nødvendig i det krevende arbeidet med studien. Tilbakemeldingene dine har bidratt med å synliggjøre andre og nye perspektiver når det gjelder tematikken. Takk for dette!

Takk til Anna og Per Kristian for korrekturlesing - det har vært til stor hjelp. Til slutt fortjener den støttende familien min hjemme en stor takk. André, du har vært støttende og holdt motet mitt oppe gjennom den lange skriveprosessen. Du har ofret mye egentid til fordel for min tid til skriving. Og min lille Tuva, du har gjennom skriveprosessen utviklet deg fra å kun ligge stille, til krabbing og etter hvert videre utforsking. Det har vært et fint avbrekk å følge din utvikling.

Hamar, 10. mai 2022

Inga Anne Vasaasen

Sammendrag

Denne masteroppgaven handler om inkludering av elever med et stille atferdsmønster. Dette temaet har blitt undersøkt på bakgrunn av problemstillingen:

Hva er læreres opplevelse av elever som viser stille atferd, og hvordan inkluderer de denne elevgruppen?

Studien retter søkelyset mot lærerperspektivet og undersøker fire læreres opplevelse av inkludering for elever med stille atferd på tvers av tre nivåer for inkludering: fysisk, psykisk og sosial. Formålet er å fremme lærernes perspektiver gjennom drøfting av stille atferd hos elever på 1.-4. trinn og læreres handlingsmåter av inkludering på de tre nivåene. Forskerens egne forforståelse beror på at elever med stille atferd er elever som står i fare for å bli glemt i klasserommet på bakgrunn av deres lave krav til lærerens oppmerksomhet.

For å kunne besvare problemstillingen har det blitt brukt en kvalitativ tilnærming. Det er brukt semi-strukturerte intervjuer og studien forankres gjennom teori om stille atferd, inkludering og elevsyn. Det er lærernes erfaringer, forståelse og opplevelser av inkludering for elever med stille atferd som ble lagt til grunn for kategoriseringen i analysen. Studiens funn viser at lærerne vektla følgende seks kategorier betydning for inkludering av elever med stille atferd: lekens betydning, rutiner, gruppestørrelse, anerkjennelse/relasjoner, forventinger og læringsmiljø. Disse seks kategoriene ble drøftet og kategorisert innenfor ett av de tre nivåene av inkludering. Her er hovedfunnet at lærerne vektla det sosiale nivået som handler om den sosiale deltakelsen, størst betydning for inkludering av elever med stille atferd.

Abstract

This master's thesis is about the inclusion of students with a quiet behavior pattern. This topic has been investigated based on the following research question:

What are teachers' experiences with students showing quiet behavior, and how do they include this group of students?

The study focuses on the teacher perspective and examines experiences of four teachers' on inclusion of students with quiet behavior across three levels of inclusion: physical, mental and social. The purpose is to promote teachers' perspectives through discussion of quiet behavior among students in grades 1-4 and their teachers' modes of inclusion at the three levels. The researcher's preunderstanding is that students with quiet behavior are at risk of being forgotten in the classroom due to their low demands on the teachers' attention. A qualitative approach has been used, and semi-structured interviews has been conducted with four teachers working on grades 1-4.

The study is based on the theory of quiet behavior, inclusion, and the teacher's view of the students. It is the teachers' experiences and understanding of inclusion for students with quiet behavior that were used as the basis for the categorization in the analysis. The study findings show that the categories the teachers considered important for the inclusion of pupils with quiet behavior were; the importance of play, routines, group size, recognition/relationships, expectations and learning environment. These were further discussed and categorized under one of the three levels of inclusion. The main finding is that teachers in the study considered the social level about social participation, the greatest importance for the inclusion of students with quiet behavior.

Innhold

Forord	2
Sammendrag	3
Abstract	4
Innhold	5
Innledning	8
1.1 Problemstilling og forskningsspørsmål	12
1.2 Oppgavens struktur	12
1.3 Begrepsavklaring	13
1.3.1 Stille atferd	13
1.3.2 Inkludering	16
2. Kunnskapsgrunnlag	19
2.1 Elever med et stille atferdsmønster	19
2.1.1 Elever med liten interesse for sosial samhandling (introverte)	24
2.1.2 Elever som viser sjenanse og/eller føler utrygghet i sosial samhandling	25
2.1.3 Elever med mangelfulle sosiale ferdigheter og/eller elever som utestenges av medelever	26
2.2 Elevsyn	26
2.3 Inkludering	29
2.3.1 Inkluderende lærere.....	31
3. Metode	32
3.1 Vitenskapsteoretisk perspektiv i studien	32
3.1.1 Fenomenologi.....	33
3.1.2 Hermeneutikk.....	34
3.2 Kvalitative intervju	35
3.3 Utvalg og informanter	36
3.4 Intervjuguide	38
3.5 Utførelse av intervju	39

3.5.1	Pilotintervju	39
3.5.2	Intervjuene	40
3.6	Kvalitativ analyse	42
3.7	Tematisk analyse	43
3.7.1	Forberedelse og transkribering	43
3.7.2	Koding	44
3.7.3	Kategorisering	45
3.7.4	Rapportering	45
3.8	Kvaliteten på forskningen	45
3.9	Etiske overveielser	47
3.9.1	Forskerens rolle	47
3.9.2	Konfidensialitet og informert samtykke	48
3.9.3	Konsekvenser	49
4.	<i>Presentasjon av empiri</i>	51
4.1	Forståelse av stille atferd	51
4.2	Forståelse av inkludering	54
4.3	Inkludering av elever som viser stille atferd	56
4.3.1	Lekens betydning	56
4.3.2	Rutiner	59
4.3.3	Gruppestørrelse	61
4.3.4	Anerkjennelse og relasjoner	62
4.3.5	Forventinger	63
4.3.6	Læringsmiljø	65
5.	<i>Drøfting</i>	67
5.1	Stille atferd	67
5.2	Inkludering	72
5.3	Inkludering for elever med stille atferd	75
5.3.1	Inkludering på fysisk nivå	75
5.4	Psykisk inkludering for elever med stille atferd	76
5.4.1	Anerkjennelse og relasjoner	76
5.4.2	Rutiner	77
5.5	Sosial inkludering for elever med stille atferd	78

5.5.1	Lekens betydning	78
5.5.2	Læringsmiljø	81
5.5.3	Gruppestørrrelse	83
5.5.4	Forventinger	84
5.6	Sammenfatning av forskningsspørsmål og problemstilling.....	87
6.	Avslutning	89
	Litteraturliste	90
	Vedlegg 1: Informasjonsskriv	97
	Vedlegg 2: Intervjuguide	101

Tabelloversikt

Tabell 1. Oversikt over informantenes arbeidserfaring i læreryrket, erfaring og utdanning, Hamar, 5. april 22.....	38
---	-----------

Innledning

I overordnet del av læreplanen legges det til grunn flere komplekse ferdigheter som elevene skal opparbeide seg gjennom skoleløpet. Her er det interessant å se på både de ferdigheter som legges til grunn og skolens ansvarsområde. Når det gjelder ferdigheter skal elevene kunne «[...] argumentere for egne syn [...]», «alle skal lære å samarbeide, fungere sammen med andre og utvikle evne til medbestemmelse og medansvar» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10). Skolens ansvar synliggjør den viktige oppgaven i å vektlegge at ulikheter både skal «[...] anerkjennes og verdsettes» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 6). Dette er to relativt store og komplekse «oppdrag» som lærerne må være i stand til å håndtere. Evner lærere å håndtere dette relativt store presset, eller kan en elevgruppe som er en naturlig del av skolens mangfold, på bakgrunn av deres væremåte og personlighetstrekk, stå i fare for å bli glemt? I denne sammenheng ønsker forskeren å belyse elevgruppen som viser stille atferd og det mangfoldet som eksisterer innad i denne gruppen.

Noe av årsaken til at elever med stille atferd står i fare for å bli en glemt gruppe i skolen, kan bero på at lærere som personlighetstyper ofte ikke er mennesker som er av de stille og trekker seg unna i sosiale settinger. Konsekvensene av dette kan være at stille atferd blir utfordrende å forstå og oppdage (Coplan & Rudasill, 2016, s. 55). At elevgruppen kan være vanskelig å oppdage støttes av Ogden (2017, s. 105) som sammen med Coplan og Arbeau (2008, s. 384) viser til at elevene med stille atferd tilsynelatende bidrar med få problematiske forhold for både lærere og medelever. Selv om de ikke er initiativtakere for kontakt, har de store behov for å bli sett - og ønsker om å bli sett. Dermed vil lærere med en evne til å gi elevene mestringsopplevelser både faglig og sosialt kunne «[...] ha en viktig forebyggende, beskyttende [...] rolle» (Ogden, 2017, s. 106).

Mangfoldet innad i elevgruppen er noe Ogden (2017, s. 105) synliggjør ved at den stille atferden kan vise seg på mange ulike måter, men at det grovt kjennetegnes ved sosial tilbaketrekking. Når det gjelder hvilke kompetanser som er formålstjenlige i skolesammenheng, viser Nordahl (1998, s. 49) til at elever som er tilpasningsorienterte, og innehar god samarbeidsevne, har verdifulle kompetanser i skolen. Cain (2013) viser til at organiseringen av skolen er tilpasset mennesketyper som profiterer på «gruppearbeid og høye nivåer av stimulering [...]» (s. 18). På denne måten kan skolens rammer fungere som en brems for elever med stille atferd ved at disse elevene ofte innehar et ønske om å trekke seg tilbake i mange sosialt krevende situasjoner, slik som skolehverdager kan være.

Kunnskapsdepartementet (2017, s. 5) hevder på sin side at elevene skal ivaretas gjennom likeverdige muligheter. Samtidig, og paradoksalt nok, etterspørres visse prinsipper i skolens overordnede del som allerede nevnt. De er gjeldende for alle elever uavhengig av væremåte.

I teorikapittelet presenteres flere årsaker til stille atferd, men for to tredjedeler av elevene med stille atferd står atferden i sammenheng med en introvert personlighet. Dermed er det å samarbeide med andre ikke en naturlig del av deres væremåte (Harrist et al., 1997, s. 279). At skolens rammeverk etterspør ekstroverte verdier blant annet gjennom å kreve at alle skal fungere sammen med andre, kan derfor oppleves utfordrende for denne elevgruppen. I verste fall vil det kunne ekskludere elevene med stille atferd fra skolens mangfold. Ordvalget «fungere» som forskeren i første avsnitt viser til at Kunnskapsdepartementet (2017, s. 10) bruker, kan også assosieres til at elever med stille atferd blir noe avvikende og dermed blir betegnet som «ikke-fungerende». Studien vil forsøke å synliggjøre i sin helhet at det ikke er tilfellet og at det kan legges til rette for inkludering av denne elevgruppen på ulike måter. Det er følgelig ikke bare rammeverket som etterspør ekstroverte personlighetstyper. Det stilles også forventninger til aktiv muntlig deltakelse i klasserommet. Coplan og Rudasill (2016) viser til dette ved:

[...] a common expectation by both teachers and peers in classrooms is that children will verbally participate in class activities. This might include answering questions in front of the class, making an oral presentation, working with peers in small groups, and initiating conversations with the teacher when needed (such as asking questions about content of instructions). However, many of these expectations are particularly difficult for shy children to meet because of characteristics inherent in most elementary classrooms: There is constant change and novelty, peers always present, and the teachers is an authority figure (and therefore can be intimidating). (s. 55)

Skolens rammer legger videre en forventning til at muntlig deltakelse vies mye tid. Det kommer til syne i formuleringer som at «muntlige ferdigheter er en forutsetning for livslang læring og for aktiv deltakelse i arbeids- og samfunnsliv på en reflektert og kritisk måte» (Utdanningsdirektoratet, 2017). Det kan oppleves utfordrende for elever med stille atferd, og i forlengelsen har også det «typiske» klasserommet en tendens til å endre seg i løpet av skoleåret. Det som et forsøk på å imøtekomme lærerens press knyttet til å ivareta et stimulerende læringsmiljø. Som et resultat blir klasserommet preget av et mer dynamisk miljø, som da gjerne går på bekostning av elevene med stille atferd. Det gjenkjennbare og

forutsigbare miljøet har beveget seg til å bli noe ukjent og uforutsigbart. Det kan handle om uforutsigbare hendelser eller andre ukjente forhold, som er en naturlig del av en skolehverdag. Til tross for at lærere etterstreber å etablere gode og virksomme rutiner, vil elevene med et stille atferdsmønster allikevel assosiere det ukjente med noe utrygt, og skolehverdager preget av dette vil derfor kunne oppleves utfordrende (Coplan & Rudasill, 2016, s. 55). På denne måten kan omgivelsene både sette i gang atferden, og sørge for at atferden vedvarer eller avtar (Nyborg & Mjelve, 2017, s. 181).

Elever med stille atferd kan med deres væremåte tatt i betraktning, stå i fare for å bli glemt (Coplan & Rudasill, 2016, s. 73; Nyborg & Mjelve, 2017, s. 185; Paulsen & Bru, 2016, s. 29). Elevgruppen som viser stille atferd har også tradisjonelt sett blitt viet mindre oppmerksomhet til fordel for den utagerende ekstroverte gruppen (Bower referert i Paulsen og Bru, 2016, s. 29; Coplan & Arbeau, 2008, s. 384; Lund, 2004, s. 19). Paradoksalt nok foreligger det forskningsfunn fra 90-tallet som påpeker at stille atferd viser seg like regelmessig som utagerende atferd (Ogden, 1997; Sørli & Nordahl, 1998). Cain (2013) viser til at faktisk så mye som «[...] én av to eller tre mennesker du kjenner» (s. 15-16) er introverte. Noe av årsaken til lite oppmerksomhet kan være strukturen i dagens samfunn, som gir et lite rom til variert utvalg av personlighetstyper. At samfunnet verdsetter ekstroverte personlighetstyper, kan bidra til at mange introverte føler seg tvunget til å leve mer etter det ekstroverte idealet. Som Cain (2013) beskriver det med at «vi liker å tro at vi verdsetter individualitet, men altfor ofte beundrer vi en *type* individ – den typen som trives med å «kaste seg uti det»» (s. 16). Samfunnets begeistring ovenfor det ekstroverte idealet viser også Nyborg og Mjelve (2017, s. 194-195) ved å hevde at en slik verdsetting også fører med seg en fare for å anse stille atferd som et omfattende og alvorlig problem. Alvorligheten til samfunnets overhengende begeistring ovenfor det ekstroverte signaliserer Cain (2013) videre i beskrivelsen:

«Introversjon – sammen med sine nære slektninger følsomhet, alvor og sjenerthet – er blitt et andreklassers personlighetstrekk, et sted mellom en skuffelse og en sykdom. Introverte som lever under det ekstroverte idealet, er som kvinner i en mannsdominert verden, de blir undervurdert på grunn av et trekk som tilhører selve kjernen av den de er. Ekstroversjon er en veldig appellerende egenskap, men vi har gjort den til en undertrykkende standard som de fleste av oss føler vi må tilpasse oss. (s. 16)

Å vurdere det ekstroverte idealet så ukritisk er å regne som en grov feilvurdering. Et slikt perspektiv kan dessuten være med å videreføre og underbygge elevenes subjektive følelse av

å komme til kort ved at selvet deres er «feil» (Nyborg & Mjelve, 2017, s. 195). Introverte bør ifølge Cain (2013, s. 19) omtales med et mer positivt ladet ord: tenkere. Introverte vil i sosiale settinger prate med en roligere stemme, sammenlignet med mer ekstroverte typer. De vil vise årvåkenhet og lytte i møte med innspill, og de vil antakeligvis ikke prate uten å ha vurdert de planlagte utsagnene sine først (Cain, 2013, s. 21). Det å vise stille atferd innehar styrker som i mye større grad bør utnyttes, både i skolen og samfunnet. Ifølge Paulsen og Bru (2016) handler det om deres «[...] evne til grundighet, refleksjon og dybdeforståelse [...]» (s. 36).

Videre ønsker forskeren i denne studien å studere læreres opplevelse av elever med stille atferd og belyse hvordan dette legger føringer for inkludering av elevgruppen. I denne sammenheng er et viktig perspektiv å forstå at elever med stille atferd er en heterogen gruppe hvor de fleste ikke har psykiske utfordringer. I denne studien rettes fokus mot de tre hyppigste årsakene til stille atferd; introvert personlighet, elever som er sjenerte og/eller utrygge og elever med mangelfulle sosiale ferdigheter og/eller som utestenges av medelever. Forskerens forståelse beror på at etablering av gode relasjoner og verdsettelse av denne sosialt tilbaketrukne elevgruppen er sentralt. Dette må legges til grunn for å oppnå det ansvaret skolen har når det gjelder at elevene skal «utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet [...]» (Opplæringslova – oppll, 1998, § 1-1).

Et overordnet mål med studien blir dermed å øke kunnskapen om stille atferd og inkludering av elevene som viser denne atferden. Formålet blir at lærere skal kunne møte disse elevene enda bedre enn de gjør i dag. For å etablere denne kunnskapen intervjues et utvalg lærere for å frembringe deres refleksjoner, erfaringer og tanker ved egen praksis knyttet til elever som viser stille atferd. At lærere forstår hvordan stille atferd kan arte seg i klasserommet, kan bidra til å raskere identifisere denne atferden (Coplan & Rudasill, 2016, s. 53) og økt oppmerksomhet (Nyborg & Mjelve, 2017, s. 194). Studien belyser dermed hvordan et utvalg lærere inkluderer denne elevgruppen gjennom støtte og utfordringer samtidig som de er gode veiledere i møte med stille atferd. Studien har et individfokus og undersøker hvordan lærere kan møte og inkludere hver enkelt elev som viser stille atferd. I det påfølgende delkapittelet vil problemstilling og forskningsspørsmål bli presentert.

1.1 Problemstilling og forskningsspørsmål

For å undersøke hvordan elever med stille atferd opptrer og blir inkludert i skolesammenheng, har forskeren i denne studien valgt å studere problemstillingen ut ifra et lærerperspektiv. Det er utarbeidet følgende problemstilling for å undersøke dette:

Hva er læreres opplevelse av elever som viser stille atferd, og hvordan inkluderer de denne elevgruppen?

Studien begrenser seg til å fokusere på 1.-4. trinn hovedsakelig på bakgrunn av forskerens egen interesse for småtrinnet. Gjennom utdanningsløpet har det etablert seg et ønske om økt forståelse hos forskeren for hvordan man kan inkludere elever med stille atferd gjennom de første skoleårene. Avgrensingen hadde også en hensikt om å vise § 1-3, tilpasset opplæring, i praksis (Opplæringslova – oppll, 1998, § 1-3). Avgrensingen har dermed også en kvalitetsmessig betydning ved at studien undersøker hvordan lærere inkluderer elever med stille atferd, gjennom å tilpasse undervisningen. Her ses de seks kategoriene som ble identifisert i studien i sammenheng med tilpasset opplæring.

Videre ble det for å kunne forstå hvordan lærerne inkluderer elever med stille atferd, nødvendig å få frem hva lærerne la i begrepene *stille atferd* og *inkludering*. Litteraturlæsning og innhenting av empiri førte med seg en ytterligere nysgjerrighet. Av den grunn ble det identifisert tre forskningsspørsmål, som til sammen skal utdype og berike den overordnede problemstillingen i oppgaven. Forskningsspørsmålene som ble utarbeidet er:

- Hva kjennetegner stille atferd hos elever?
- Hva kjennetegner inkludering?
- Hvordan jobber lærere med tanke på fysisk, psykisk og sosial inkludering av elever som viser stille atferd?

1.2 Oppgavens struktur

Dette dokumentet består av seks kapitler. Kapittel 1 presenterer studiens problemstilling, forskningsspørsmål, samt oppgavens struktur og begrepsavklaring. Kapittel 2 viser til studiens teori- og forskningsgrunnlag på stille atferd, elevsyn og inkludering. Videre, i kapittel 3, viser forskeren til de metodiske valgene ved vitenskapsteoretisk perspektiv, kvalitative intervju, utvalg og informanter, intervjuguide, intervjuene, kvalitativ analyse ved tematisk analyse,

kvalitet og etiske overveielser. Empirien som ligger til grunn og intervjuene med de fire lærerne, presenteres i kapittel 4. Kapittel 4 struktureres etter forskningsspørsmålene og de kategoriene som har blitt identifisert, blir her presentert. Her synliggjøres lærernes perspektiver gjennom forskerens fortolkning, og dette danner grunnlaget for kapittel 5, drøftingen.

I kapittel 5 drøftes empirien opp mot teorien og tidligere forskning. Kapittelet struktureres etter forskningsspørsmålene med stille atferd, inkludering og hvordan lærere jobber for inkludering gjennom de tre nivåene. Til slutt i drøftingskapittelet sammenfattes de tre forskningsspørsmålene med studiens overordnede problemstilling.

Det siste, kapittel 6, viser til hvilke begrensinger denne studien har samt hvilke implikasjoner studien kan gi. Dette kapittelet viser til sammenfattede konklusjoner som er etablert på bakgrunn av studien.

1.3 Begrepsavklaring

I dette delkapittelet blir det redegjort for hva forskeren legger i de to begrepene som er sentrale i studien, *stille atferd* og *inkludering*. Delkapittelet har som formål å presentere, og en utdypelse finner sted i kapittel 2.

1.3.1 Stille atferd

Sæteren (2019, s. 19) beskriver oppfattelsen av hvordan elever med stille atferd kommer til syne i skolen på en slik måte som også dekker den begynnende forståelsen til forskeren. Forskeren velger derfor å inkludere følgende sitat av Sæteren (2019) som viser til at det er:

[...] ofte slik at disse elevene er stille i sin fremtoning på skolen, de sier sjelden noe i muntlige gjennomganger, de tar sjelden eller aldri initiativ til å ta ordet eller til å få oppmerksomhet fra lærer og medelever. Elever med stille atferd holder seg litt i utkanten av det som skjer i klasserommet, og de observerer og sysler på en stille måte med sitt. (s. 18-19)

I beskrivelsen av atferd omtales stille atferd som internalisert atferd, en motsats til eksternalisert atferd. Eksternalisert viser til at atferden er rettet utover, mens internalisert viser til at atferden er rettet innover (Nyborg & Mjelve, 2017, s. 182). En gjennomgang av feltet

indikerer at det er mangel på en universell utformet definisjon for internalisert atferd. Kategoriene er ikke ensartede, slik som «retthåret» eller «tretten år», og derfor kan det være utfordrende for allmennheten å anerkjenne en universell utformet og gyldig definisjon (Cain, 2013, s. 23). Internaliserte personer vender tanker og følelser innover mot seg selv med en vekt på å fortolke stimuliene som foregår utenfor dem selv (Jung, 1975, s. 83). De eksterne personene vil derimot jage selve situasjonen. Et viktig perspektiv er at dersom et menneske ses på som internaliserende, så er det ikke slik at de aldri viser eksterne atferd eller omvendt. Ogden (2017, s. 105) viser til dette ved å hevde at elever som viser internalisert atferd også kan bli opprørte, frustrerte og vise atferd som er eksterne.

Videre kan internaliserende atferd ifølge Paulsen og Bru (2008, s. 260) betraktes som en overordnet kategori som omfatter både følelsesmessige forhold, angst, depresjon, sosial tilbaketrekking og passivitet. Det er med andre ord et stort spekter innenfor internalisert atferd. En gjennomgang av internasjonal litteratur viser til at en mengde begreper brukes om hverandre og tidvis inkonsekvent i definisjoner av internalisert atferd. Følgende sitat av Coplan og Rubin (2010) viser til dette ved «Moreover, at various times, these terms have been employed (often interchangeable) to refer to temperamental and personality traits, motivational and interpersonal process, and observable behaviors» (s. 6). Harrist et al., (1997) hevder at «this lack of clarity may be due, in part, to a definitional problem: In the past, social withdrawal has been conceptualized as a unitary phenomenon» (s. 278). Dette kan ha implikasjoner til et noe uklart bilde av denne stille atferd. At de ulike årsakene til stille atferd har tendens til å overlape hverandre, kan ifølge Merrell (2008, s. 12) være noe av årsaken til dette.

Slik viser det seg også å være når det gjelder nasjonal litteratur på stille atferd. Innagerende elever, de stille elevene, introvert atferd, internaliserende problematferd, sjenerte elever, sosiale vansker, innadvendte elever, engstelige elever, sosialt passive, emosjonelle problemer og innadvendte problemer viser et utvalg av de benevnelsene som eksisterer (Befring, 2016; Lund, 2004; Nyborg & Mjelve, 2017; Ogden, 1987; Ogden, 2017; Paulsen & Bru, 2016; Sørli & Nordahl, 1998; Sæteren, 2019). Ogden (1987) bruker betegnelser som unnavikende, ensomme og elever med en stor vekt på egne tanker og følelser. Sørli og Nordahl (1998) derimot tar i bruk sosial isolasjon i beskrivelsen av elever med stille atferd. Ifølge Sæteren (2019, s. 13) er det felles for benevnelsene at de karakteristisk sett vises gjennom å være beskjeden og sosialt tilbaketrukket, og Coplan og Rubin (2010) viser til at begrepene

overlapper hverandre. Begrepet *stille atferd* som brukes i denne studien, kjennetegnes ved at atferden er rettet innover og forstås derfor som internalisert atferd.

Det sentrale blir ifølge Nyborg og Mjelve (2017, s. 182) å forstå at de forskjellige begrepene tillegger elevens stille atferd ulike årsaker. Det kan imidlertid stilles spørsmål ved hvorvidt lærerne er i stand til å identifisere de ulike undergruppene av stille atferd. Coplan et al., (2004, s. 246) fant i sin forskning at lærere er i stand til å skille mellom de ulike undergruppene av elevenes ikke-sosiale atferd. Det er derav flere typer av stille atferd hvorpå disse kan danne fire undergrupper basert på årsak (Coplan et al., 2004; Harrist et al., 1997). De presenteres kort her, men blir utdypet i teorikapitlet. Stille atferd kan deles inn i følgende fire undergrupper (Harrist et al., 1997, s. 292):

- elever med liten interesse for sosial samhandling (introverte)
- elever som viser sjenanse og/eller føler seg utrygge i sosial samhandling
- elever med mangelfulle sosiale ferdigheter og/eller elever som utestenges av medelever
- elever som av ulike årsaker er nedstemt eller deprimerte

Harrist et al., (1997, s. 289) bruker benevnelsen selvisolerende og engstelige om den siste elevgruppen. I denne studien studeres tre av disse undergruppene for stille atferd; elevene som viser liten interesse for samhandling (introverte elever), sjenerte og utrygge elever, samt elevene med mangelfulle sosiale ferdigheter og/eller elever som utestenges av medelever. Årsaken til at den fjerde undergruppen utelukkes i denne studien er at denne gruppen elever ofte krever og har behov for bistand og tilrettelegging fra andrelinjetjenester som pedagogisk psykologisk tjeneste og/eller barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk. Denne årsaken til stille atferd krever dermed helt andre kunnskaper, og ofte utover lærerens kompetansenivå. Problemstillingen i denne studien etterspør *lærerens* opplevelse, og dermed anses ikke den siste undergruppen like relevant for å besvare problemstillingen. Forskeren har ingen intensjon om å bidra til å stenge ute denne undergruppen, men anser dette som et kompetanseområde utover lærerens. Strømstad et al., (2004) viser til en utfordring ved dette ved at «fokuserer en spesielt de kategoriserte elevene, kan en miste blikket for helheten og skape barrierer for andre elever [...]» (s. 41). Forskeren mener følgelig at alle elever skal inkluderes i fellesskapet, også den siste undergruppen av stille atferd, som er elever som av ulike årsaker er nedstemt eller deprimerte. Således har også en slik forståelsesramme følger for at stille atferd som begrep, forstås innenfor disse tre undergruppene av stille atferd i denne studien. Videre blir

undergruppene av stille atferd tatt opp igjen både i teorikapittelet, men også i drøftingskapittelet hvor de ses i sammenheng med informantenes synspunkter og erfaringer.

Forskeren bruker utelukkende *stille atferd*, *elever med stille atferd* og *elever som viser stille atferd* som begrep i denne studien, og dette begrepet er hentet fra Sæteren (2019). En svakhet med en slik kategorisering av elever er at det gir en viss fare for å utelukke deres unike personligheter og det mangfoldet som finnes blant elevene som viser stille atferd. Det at elevenes har ulike evner, forutsetninger og personligheter forsøkes allikevel å være med forskeren i tankeprosessen gjennom studien. Stille elever har bevisst blitt utelatt da forskeren mener at denne benevnelsen kan gi et bilde av at eleven *kun* er stille og utelater andre kvaliteter ved individet og deres særegenheter. Stille atferd som begrep viser også til at det er atferden som står i fokus. Videre vil det neste sentrale begrepet i studien, inkludering, bli redegjort for.

1.3.2 Inkludering

Inkludering er et viktig prinsipp i den norske skolen, men er å anse som et relativt nytt fenomen. M87 var den første læreplanen som nevnte inkludering, men da bare én gang (Bjørnsrud & Nilsen, 2011, s. 555). L97 er slik sett den første læreplanen som tok for seg inkludering direkte og dens rolle i opplæringen (Bjørnsrud & Nilsen, 2011, s. 557; Strømstad et al., 2004). Sett i internasjonal sammenheng er Salamanca-erklæringen et viktig bidrag for å kunne realisere idealet om en inkluderende opplæring. Her forpliktet Norge seg til en inkluderende opplæring, og selv om erklæringen hadde fokus på spesialundervisning, understreker den at inkludering gjelder alle elever (UNESCO, 1994).

Videre er det ulike beskrivelser for hvordan man kan forstå inkludering. Det hersker stor enighet blant forskere om at vi skal ha inkludering, men det er en større uenighet om selve definisjonen av hva inkludering faktisk er (Bachmann & Haug, 2006, s. 89; Booth & Ainscow, 2011, s. 20; Fagerlid Festøy & Haug, 2017, s. 55-56; Markussen et al., 2009, s. 15; Qvortrup & Qvortrup, 2018, s. 804). For å forstå opprinnelsen av inkluderingsbegrepet er det nyttig å se inkludering som en følge av integrering. Her var søkelyset på å «rydde» plass for elever med funksjonshemninger i nærskolen. Integrering betegnet slik sett prosessen hvor en gruppe elever skulle plasseres i skolen, mens inkludering betegner en endring til at skolen er den parten som må tilpasse seg elevenes mangfold (Strømstad et al., 2004, s. 31). Sagt med andre ord: inkludering er ikke individer som skal bli inkludert, men tvert om fører inkluderingsbegrepet med seg forventinger til at skolen og miljøet skal tilpasse seg til å bli

inkluderende (Strømstad et al., 2004, s. 40). Inkludering blir dermed å forstå som skolens evne til å tilpasse seg det mangfoldet som kommer til skolen, og dermed blir tilpasset opplæring et sentralt begrep (Strømstad et al., 2004, s. 1). Både Nordahl og Overland (1997, s. 17) og Nyborg og Mjelve (2017, s. 184) og påpeker at integrering som begrep først og fremst innebar spørsmål om samlokalisering av elever.

Inkluderingsbegrepet rommer slik sett mer enn integreringsbegrepet. Inkludering handler da om å både ivareta de ulike behovene som ligger fellesskapet, men også de behovene hvert enkelt individ har. Man kan si at inkludering har gått fra å handle om inkludering av elever med spesielle behov til å gjelde alle elever (Nyborg & Mjelve, 2017, s. 184; Qvortrup & Qvortrup, 2018, s. 803). Inkludering kan organiseres i flere delementer, avhengig av hvilken referanse man forholder seg til. Det er flere ulike definisjoner og forståelser av inkludering, men det er Qvortrup og Qvortrup (2018, s. 810) sin forståelse av inkluderingsbegrepet som ligger til grunn i denne studien. De deler inkludering inn i tre dimensjoner: nivåer av inkludering, arenaer for inkludering og grader av inkludering. Disse blir nærmere redegjort for i teorikapittelet. I denne studien er det nivåene av inkludering som studeres.

Booth og Ainscow (2005) og Strømstad et al., (2004, s. 39) problematiserer bruken av ordet «alle» når man omtaler inkludering. De viser til at «alle» brukes i mange settinger i samfunnet, og at dette kan ha bidratt til en noe forvrengt forståelse. At «alle» kanskje ikke betyr «alle» i skolekontekst heller, men at det i realiteten dreier seg om «de fleste». I denne studien tas dette til betraktning, men forskeren finner det vanskelig å bevise eller motbevise om informantene faktisk mener «alle» eller «de fleste». De spørsmålene som ligger til grunn handler slik sett i den store helheten om «de fleste», ved å etterspørre inkludering av elever med stille atferd. Allikevel er det grunn til å anta at informantene snakker om inkludering av «alle» de elevene som viser stille atferd når de først tar for seg denne elevgruppen.

I overordnet del av læreplanverket kommer også prinsippet om inkludering av alle elever frem ved at «skolen skal utvikle inkluderende fellesskap som fremmer helse, trivsel og læring for alle» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15). Det skal legges til rette for inkluderende fellesskap ved å stimulere til inkluderende læringsmiljøer gjennom tydelige og omsorgsfulle voksne der mangfold anerkjennes som en ressurs (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15). Det er ingen snever oppgave å inkludere alle elever. Hver enkelt elev møter skolen med ulike forutsetninger og ulike behov, og dette har følger for praktiseringen av den inkluderende

opplæringen. Dette vil bli nærmere redegjort for i neste kapittel hvor kunnskapsgrunnlaget i studien presenteres.

2. Kunnskapsgrunnlag

I dette kapittelet redegjøres det for teoretiske perspektiver og tidligere forskning. Kapittelet gjør rede for elever med et stille atferdsmønster med undergrupper, elevsyn og inkludering.

2.1 Elever med et stille atferdsmønster

Historisk sett har forskere hatt mer fokus på barn som allerede er sosialt kompetente, enn på de barna som viser stille atferd ved å distansere seg fra samhandling med andre (Coplan & Rubin, 2010, s. 3). Med et historisk blikk ble det hevdet tidlig på 1900-tallet at samhandling med jevnaldrende har en signifikant innvirkning på sosialiseringprosessen (Cooley, 1967). Både Mead (1934) og Piaget (1959, s. 281) støttet at samhandling med jevnaldrende er grunnleggende for læring om oss selv, men også om andre. I 1920-årene ble de første studiene av barn med et stille atferdsmønster gjennomført, og Parten (1932) studerte barnehagebarn i deres frilek. Det førte til en kategorisering av de ulike undertypene av stille atferd. Dette var barn som utelukkende valgte å avstå fra lek med jevnaldrende, barn som observerte andre barn i lek uten selv å delta og leking på egenhånd i nærvær av de andre barna (Parten, 1932, s. 266-267). Denne taksonomien har ifølge Coplan og Rubin (2010, s. 4) fungert som en grunnmur for senere studier, og dette kan man se i blant annet Harrist et al., (1997) sin inndeling som ligger til grunn i dette studien. Dette blir redegjort for lengre ned i kapittelet.

Det er nå redegjort kort for det historiske perspektivet av stille atferd, mens det nå i det påfølgende settes søkelys mot defineringen av innholdet i begrepet. Sæteren (2019, s. 13) beskriver på sin side at elever med stille atferd kan oppleves ensomme, også i sosiale settinger – slik som i klasserommet. I en slik setting kan elevene fremtre som ukomfortable. De unngår sosial samhandling med medelever og lærere, og de styrer unna muntlig deltakelse i klasserommet. Skolen er en arena hvor det både kreves og forventes at vi har ord. «For elevene som i utgangspunktet er usikre på om det de sier, er «riktig», blir godtatt eller betyr noe, er den mottakelsen ordene får, av avgjørende betydning» (Lund, 2004, s. 43). På denne måten er de karakteristiske forholdene i skolen i seg selv utfordrende. Dette kan fremme den sjenansen som enkelte av elevene med stille atferd har, avhengig av hvilken undergruppe de tilhører. Utfordringene relateres til det å møte nye mennesker, store grupper, presentere foran andre, bli invitert til lek av andre elever, bli stilt spørsmål eller samhandling med autoritetspersoner

- slik som lærere (Coplan & Rudasill, 2016, s. 53). For elever med stille atferd kan da lærere forbindes med makt og vurdering.

Det at elevene stille atferd ofte er overhengende opptatte av vurdering, og hvordan andre ser på dem kan i seg selv bli et stressmoment. Slik sett kan de forventningene som foreligger mellom læreren og jevnaldrende virke skremmende for elever med stille atferd. Å etterstrebe forutsigbarhet og et trygt miljø er ifølge Nyborg og Mjelve (2017, s. 193) viktig. Til tross for at læreren etterstreber dette, blir allikevel klassen og skolen som kontekst et sted hvor denne elevgruppen vil møte nye mennesker og nye situasjoner mang en gang (Coplan & Rudasill, 2016, s. 53). Videre er elever med et stille atferdsmønster ekstra sårbare for brudd på rutiner. I de situasjonene hvor brudd på rutinene blir nødvendig, er det derfor spesielt viktig å forberede elevene med stille atferd om dette på forhånd. Å være i forkant på slike situasjoner kan ha en hemmende effekt på oppbygning av nervøsiteten, som ellers kunne ha oppstått i møte med rutineendringer (Henderson & Fox, 1998). Som følge av dette vil ikke stressmomentet knyttet til skolehverdagen forsvinne etter de første ukene på skolen. Brudd på rutiner er noe som forekommer relativt hyppig i skolehverdager, og slik sett vil enkelte av elevene med stille atferdsmønster naturlig søke avstand fra samspill med jevnaldrende (Coplan & Rudasill, 2016, s. 56). Selv kan elevene med stille atferd sitte igjen med en følelse av å ikke gå overens med jevnaldrende, men dette har sammenheng med hvilken undergruppe de tilhører. Dette redegjøres for lengre ned i kapitlet.

Når det gjelder ønsket om å bli sett er dette noe Lund (2008, s. 84) viser til at elevene med stille atferd har. For i tankene deres kan enkelte av elevene med stille atferd ha et inderlig ønske om dette, og Nyborg og Mjelve (2017) beskriver dette som en dobbelthet «mellom ønsket om å ta initiativ overfor andre og å unngå sosial kontakt. Selv om ønsket om kontakt er stort, kan engstelsen være enda større» (s. 185). Elevgruppen vil dermed i mange tilfeller foretrekke å ta en observatørrolle heller enn en deltakerrolle. De blir stående i et spenn mellom ønsket om sosial samhandling og deltakelse, men usikkerheten rundt hva deltakelsen vil innebære er for omfattende (Paulsen & Bru, 2016, s. 32). Videre kan det på utsiden ifølge Coplan og Rudasill (2016, s. 53) se ut som om enkelte av elevene med stille atferd tilsynelatende har det bra, men på samme tid foregår det en sterk «storm» på innsiden. Elever med stille atferd forstyrrer hverken læreren eller medelever. Det gjør at et stille atferdsmønster har, i høyere grad enn annen atferd, en tendens til å ikke bli oppdaget (Paulsen & Bru, 2008, s. 260). At deres naturlige stille væremåte gjør en identifisering av elevgruppen utfordrende, viser også Ogden (2017, s. 105) til. Befring (2016, s. 190) bruker på sin side usynlige som

begrep om disse elevene. Elevene med stille atferd kan videre se ut til å være selvregulerende ved at de sitter stille, følger instruksjoner og hverken roper ut eller forstyrrer medelever eller voksne (Coplan & Rudasill, 2016, s. 64).

Med fare for å virke generaliserende er det viktig å sette fokus på at alle individer ifølge Ogden (1987) kan vise tegn på stille atferd. Det er atferdens intensitet, hyppighet og varighet som betegner hvorvidt denne atferden regnes som avvikende. I denne sammenheng er det sentralt å trekke frem hva atferdsvansker innebærer. Nyborg og Mjelve (2017) gjør rede for at dette er «atferd som kolliderer med omgivelsens krav og forventinger, og som dermed er til hinder for en gunstig sosial og faglig utvikling» (s. 181). Videre er det i vurderingen av om stille atferd skal defineres som en vanske eller ikke, nødvendig å ta stilling til at noen barn er biologisk betinget til å vise mer sjenanse og aktsomhet enn andre (Chazan et al., 1994). Sørli og Nordahl (1998) trekker frem utfordringen ved å definere atferden som en vanske, da «både individuelle, relasjonelle og kontekstuelle forhold spiller inn» (s. 5). Deres fokus på at relasjonelle forhold er av betydning for å vurdere om dette er en atferdsvanske støttes av Nyborg og Mjelve (2017) som hevder at «omgivelsene kan både forårsake, opprettholde og lette atferdsvanskene» (s. 181). Strømstad et al., (2004, s. 90) på sin side viser til at «[...] skolen får vansker med dem» og på den måten tillegger skolen ansvaret og ikke individet selv. Ogden (2017, s. 105) viser derimot at stille atferd ikke behøver å fremtre på et markant vis eller å tyde på å besitte en stor utfordring. Lund trekker frem et særlig interessant poeng som innebærer å spørre seg om hvem den stille atferd er problematisk for, og dessuten – hva er foretrukket atferd? (Lund, 2004, s. 21).

Skolen er en sosial arena, og bare nærværet av jevnaldrende kan være nok til å fremme sjenansen som noen av elever med stille atferd har. Dette kan gjøre at elevene ikke evner å holde på oppmerksomheten og ivareta en aktiv deltakelse i undervisningen. Årsakene til tap av denne kan skyldes nervøsitet eller redsel, og når individer føler dette vil oppmerksomheten naturlig flytte seg fra det faglige innholdet til farer i nærmiljøet. For disse elevene kan dette være en redsel for å bli stilt spørsmål, holde en presentasjon eller samhandle med medelever. Bekymringer er «normalt» for elever med et stille atferdsmønster, og dersom oppmerksomheten flyttes fra fagene, står elevene i fare for å oppleve utfordringer i møte med det faglige innholdet (Coplan & Rudasill, 2016, s. 60). Å forbinde læreren med vurdering og en kilde til redsel, vil kunne føre med seg en motvilje til å spørre om hjelp eller stille oppklarende spørsmål. Det kan da bli en forsterkende faktor for utfordringer med det faglige innholdet. At klasseromssettinger er krevende viser også Nyborg og Mjelve (2017, s. 189) til

ved at «[...] rødming, skjelving og stotring» er hyppig frekventert hos elevene med stille atferd. Av medelever blir stille atferd ofte vurdert som et tegn på å være svak og usikker, men i realiteten kan derimot elevene som viser stille atferd være engasjerte og opptatt med å prosessere fagstoffet for å tilegne seg læring (Nyborg & Mjelve, 2017, s. 193).

Befring (2016, s. 190) hevder på sin side at i sosialt krevende situasjoner, som en skolehverdag er, så kan tilbaketrekkingen bli fremtredende. Paulsen og Bru (2008) gjennomførte en studie av hvilke læringsformater elever med stille atferd foretrekker. Det er ulike preferanser blant elevene og det har sammenheng med årsaken til den stille atferden. Hos elever med stille atferd hvor den bakenforliggende årsaken er depresjon, fant Paulsen og Bru (2008, s. 270) at elevene var minst tilfredse med en undervisning preget av mye eget arbeid. De elevene hvor den stille atferden skyldtes en introvert personlighet eller sjenanse, opplevde derimot at interaksjoner i helklasse var det de er minst tilfredse med. Et annet viktig funn er at stille atferd ikke har en sterk korrelasjon til emosjonelle problemer (Paulsen & Bru, 2008, s. 271). En tilrettelegging for å øve opp sosiale ferdigheter kan dessuten hjelpe enkelte av elevene, avhengig av hvilken undergruppe de tilhører, til å oppleve sosialt krevende læringsformater som mer håndterbare (Paulsen & Bru, 2008, s. 271). I forlengelsen av dette blir lærere «modeller» for atferd, og legger grunnlaget for læringsmiljøet gjennom hvordan de samhandler med elevene. Coplan og Rudasill (2016) beskriver dette perspektivet i følgende sitat:

Teachers who speak calmly to children, encourage prosocial interactions between children, monitor children's interactions with each other, and use preventive classroom management techniques are actively creating a positive social environment in the classroom. Such environments provide shy children (and other children) optimal settings for practicing social skills and developing friendships. (s. 66)

Noen av elevene med stille atferd opplever sosial samhandling som utfordrende, og lærerens rolle når det gjelder å utvikle sosial kompetanse hos elevene, kan derfor ikke undervurderes. Det er viktig å understreke at dette ikke gjelder alle elevene med stille atferd, da den introverte undergruppen ikke har mangelfull sosial kompetanse. Elevene med introvert personlighet vil ikke oppleve en opplæring på sosiale ferdigheter like givende. Det sentrale her er å være bevisst på hvordan lærere kan hjelpe elevene ut ifra de behovene de ulike undergruppene stiller. Ogden (2017, s. 105-106) mener at lærere må bruke en forsiktig tilnærming i møte med elever med stille atferd og bruke ros aktivt. Å lære elevene med stille atferd gode mestringsstrategier, og tilrettelegge for en utvikling av en positiv selvfølelse ses allikevel på

som viktig. Opplevelsen av imøtekomende voksne og medelever, etablering av positive relasjoner med lærere samt å tilrettelegge for mindre sosiale interaksjoner eller arbeid i små grupper er også viktig. Det er med andre ord en rekke tiltak som kan være effektive i møte med stille atferd (Ogden, 2017, s. 105-106). Lærere som evner å skape et positivt læringsmiljø preget av varme og oppmuntring, sender signaler ut til elevene om at klasserommet er et aksepterende miljø hvor elevene vil bli behandlet rettferdig og ikke strengt vurdert. Dette vil følgelig komme alle elever til gode, men er særs viktig for elever med stille atferd, hvor dette kan føre til en endring fra en taus og lite deltakende elev til en mer aktivt og engasjert elev (Coplan & Rudasill, 2016, s. 67).

Når det gjelder å møte elever med stille atferd vil, ifølge Coplan og Arbeau (2008, s. 382), mange lærere ofte henvende seg elevgruppen med mange direkte spørsmål. En slik tilnæringsmåte er uheldig på bakgrunn av at elevene selv forbinder dette med vurdering. Det vil som oftest kun forsterke elevenes assosiering med læreren som en maktperson. Evans (1992) hevder at elever med stille atferd hvor årsaken knyttes til sjenanse viser en økt forsiktighet når de blir stilt direkte spørsmål, som formuleringer med «hva», «hvem», «hvordan» og «hvorfor». Coplan og Rudasill (2016, s. 57) trekker frem den hyppig brukte aktiviteten «vise frem og fortelle» som et mareritt for elevene med stille atferd. Elevene får her trene på turtaking, vise interesse for andre og stille spørsmål, men samtidig blir elevene med stille atferd eksponert for flere av deres utfordringer på én og samme tid. De må presentere, ta del i en stor gruppe, være i midten av oppmerksomheten samtidig som læreren og medelever vurderer dem. Resultatet vises ofte i form av svært lav stemmebruk, korte fraser og en særs stresset elev. Lærerne har en tendens til å møte denne atferden med oppfølgingsspørsmål, som ikke er til elevens beste. Eleven blir utsatt for en vond hendelse som kan bidra til å forsterke deres allerede bekymring og ubehag i sosiale settinger (Coplan & Rudasill, 2016, s. 57). Dessuten øker dette også elevenes motvilje til å snakke foran andre. Gruppen med elever som ble stilt flere spørsmål og hvor læreren styrte med en større grad av kontroll, viste seg å bruke færre ord og var mindre deltakende (Evans, 1992, s. 502). Å presse elever med stille atferd til å snakke foran et publikum, slik som i en klasseromssetting, vil ifølge Coplan og Rudasill (2016, s. 58) bidra til økt motvilje til å snakke. Å legge til rette for samme aktivitet, men at læreren stiller færre spørsmål, er formålstjenlig for elevene med stille atferd. Læreren rolle blir å styre med mindre kontroll, og heller tilrettelegge for muntlig deltakelse. Det viser seg da at elevene med stille atferd valgte å bruke flere ord, innledet flere spontane samtaler og snakket over en lengre tid av gangen. At lærere endrer strategi til å møte

elever med stille atferd med en oppfordring til muntlig deltakelse, uten kontrollerende betingelser, kan dermed indikere en gunstig tilnæringsmåte for disse elevene. Evans (2001) intervjuet lærere, og de intervjuede lærerne mente en god strategi var å møte elevene med stille atferd med spørsmål som lærerne visste at elevene kunne svare på, og dette handler slik sett om læringsmiljøet.

I forlengelsen av læringsmiljøer som elever med stille atferd profiterer på, er det interessant å se på Furnham og Strbac (2002, s. 213) sin forskning. Den indikerer at prestasjonen til elever med stille atferd påvirkes i negativ retning når omgivelsene er preget av bakgrunnsstøy eller bakgrunnsmusikk. Elevene ble testet i oppgaver knyttet til både leseforståelse, hoderegning og oppgaver knyttet til å gjengi fra innhold fra en tekst. Prestasjonen til elever med stille atferd var lavere sammenlignet med ekstroverte elever på alle de tre typene av oppgaver, men signifikant lavere prestasjoner i oppgavene som omhandlet leseforståelse. Prestasjonene ble også målt under arbeid i stille omgivelser, og når omgivelsene bar preg av stillhet var prestasjonene signifikant bedre også hos elever med et stille atferdsmønster. Sagt med andre ord, når elevene skal arbeide med oppgaver, vil særlig elevene med stille atferd profitere bedre på et arbeidsmiljø preget av stillhet. Belojevic et al., (2001) fant dessuten at introverte presterte betydelig saktere enn ekstroverte i omgivelser preget av støy. Omgivelser med støy gav også utfordringer med å holde på konsentrasjonen. Læringsmiljøer preget av støy vil være en begrensende faktor for konsentrasjon og læring for alle elever, men vil særlig være til hinder for elever som viser stille atferd. Nyborg og Mjelve (2017, s. 187) mener at lærere bør etterstrebe omgivelser preget av ro. Dette er følgelig formålstjenlig for alle elever, men spesielt viktig for elever med stille atferd.

Hvilke behov og forutsetninger elever med stille atferd har, vil nå bli presentert mer inngående gjennom de tre undergruppene som ligger til grunn i studien. Når det gjelder å dele inn elever med stille atferd, fant Coplan et al., (2004, s. 246) at lærere er i stand til å skille mellom de ulike undergruppene av stille atferd. Dette ble slik sett grunnleggende for inndelingen i denne studien.

2.1.1 Elever med liten interesse for sosial samhandling (introverte)

Den første undergruppen av stille atferd er elever med liten interesse for sosial samhandling (Harrist et al., 1997, s. 279). Elever innenfor denne gruppen foretrekker å være for seg selv, og dette ses i sammenheng med deres introverte personlighet. I skolesammenheng foretrekker

disse elevene individuelt arbeid fremfor samarbeid (Cain, 2013, s. 26; Paulsen & Bru, 2016, s. 30). Disse vil fra et generelt syn arbeide tregere, men mer målbevisst, og finner det riktig å rette konsentrasjonen mot én og én oppgave av gangen (Cain, 2013, s. 23). Dette er den største gruppen av de elevene som viser stille atferd, faktisk hele to tredjedeler (Harrist et al., 1997, s. 279). Den naturlige passiviteten innebærer ikke, i motsetning av typiske stereotyper, noen følelsesmessige problemer med det å være alene. Introverte elever har heller ikke mangelfulle ferdigheter når det gjelder sosial kompetanse (Cain, 2013, s. 24; Harrist et al., 1997, s. 291; Nyborg & Mjelve, 2017, s. 182; Paulsen & Bru, 2016, s. 31). De behersker sosial samhandling hvis de må, og «[...] de er akkurat like sosialt kompetente som sine medelever til tross for at de i mindre grad deltar sosialt» (Paulsen & Bru, 2016, s. 31).

Videre oppleves det utfordrende for den introverte elevgruppen å utvikle relasjoner, og da særlig til lærere (Coplan & Rudasill, 2016, s. 75). Lund (2008) fant at elevene etablerer få vennskap med medelever. En årsak til dette kan være at sosial deltakelse oppfattes mindre givende sammenlignet med mer ekstroverte personlighetstyper (Paulsen & Bru, 2008, s. 260) og at de «[...] kommuniserer best en til en» (Paulsen & Bru, 2016, s. 31). Introverte personlighetstyper har relativt sett få relasjonelle forhold, men de få sosiale relasjonene som er til stede kjennetegnes ofte som dype. Det overordnede målet blir å danne en trygghet i sosial deltakelse med medelever, men lærere må være forberedt på motstand fra elevene, og det er derfor viktig å ivareta støtten og oppmuntringen til å inngå i sosial samhandling (Coplan & Arbeau, 2008, s. 383). Ifølge Cain (2013, s. 24) vil introverte også ha en formening av at de uttrykker seg bedre skriftlig enn muntlig, og for enkelte er uformell prat deres verste fiende.

2.1.2 Elever som viser sjenanse og/eller føler utrygghet i sosial samhandling

Den andre undergruppen av stille atferd er elever som viser sjenanse og/eller føler seg utrygge i samhandling med andre. Sjenanse har tilknytning til en redsel for negative reaksjoner, og for de yngste elevene i skolen viser sjenanse seg oftest ved nervøsitet og redsel i møte med nye situasjoner og nye mennesker (Coplan & Arbeau, 2008, s. 377). Deres preferanser er omgivelser som ikke er overstimulerende (Cain, 2013, s. 24). Denne gruppen elever har gjerne et ønske om å leke med medelever, men blir forhindret av en sosial frykt (Coplan et al., 2004; Paulsen & Bru, 2016). Sjenansen kan særlig fremtre i situasjoner hvor elevene vet de blir vurdert og evaluert. Elevene er overhengende opptatt av å beskytte seg selv mot negative vurderinger fra andre. Disse beskyttelsesmetodene kan vises i klasserommet ved at elevene

ikke ønsker å svare høyt, da de er usikre på om deres respons vil være riktig og god nok. En annen måte det kan vises på er at elevene svarer med en usedvanlig lav stemme, slik at ingen registrerer det. En slik måte sikrer at det ikke er grunnlag for vurdering av elevens bidrag (Paulsen & Bru, 2016, s. 33). Disse situasjonene bør lærere være særlig oppmerksomme på da ferdighetene til sjenerte elever kan bli feilaktig vurdert, på bakgrunn av at sjenanse er en egenskap som ikke tilskrives mye oppmerksomhet (Crozier & Perkins, 2002, s. 242).

2.1.3 Elever med mangelfulle sosiale ferdigheter og/eller elever som utestenges av medelever

Den tredje undergruppen av stille atferd er elevene som trekker seg tilbake enten det skyldes mangelfulle sosiale ferdigheter og/eller at de utestenges av andre medelever fra samhandling. Harrist et al., (1997, s. 279) beskriver denne gruppen ved at de har en høy motivasjon for sosial samhandling med medelever, men det er få andre medelever som ønsker å leke med dem. Coplan og Rubin (2010, s. 7) bruker betegnelsen aktiv isolasjon som begrep om denne undergruppen ved at de blir aktivt ekskludert av jevnaldrende. Elevene har et stort tilnæringsbehov, men samtidig et høyt unngåelsesbehov – altså en konflikt. Ogden (2017, s. 105) hevder at unngåelsesatferden kan være selvbestemt eller bero på en utestengelse av andre medelever. Unngåelsesatferden kan virke negativt inn både på livskvalitet, men også aktivitet. Man kan blant annet se at denne undergruppen av stille atferd ofte driver med parallell-lek. Det vil si at de leker ved siden av medelever, men ikke med (Coplan et al., 2004, s. 245).

2.2 Elevsyn

Elevsyn handler om det underliggende synet lærere har i møte med elever. Dette står i sammenheng med våre fundamentale verdier, menneskesyn og vurderingen av samfunnet (Fiskum et al., 2018, s. 35). Skolens formålsparagraf gir en føring for hvilket elevsyn den enkelte lærer og skolen som organisasjon, skal ha i møte med elevene. De skal møte elevene «[...] med tillit, respekt og krav og gi dei utfordringar som fremjar danning og lærelyst. Alle former for diskriminering skal motarbeidast» (Opplæringslova – oppll, 1998, § 1-1). De valg som lærere gjør, begrunnelsen av disse og den vurderingen man gjør av arbeidet sitt, har direkte tilknytning til hvilket grunnleggende elevsyn som ligger til grunn. I praksis kan det handle om at læreren har en oppfatning om at elevene er robuste og på den måten orker mye. Lærerne kan også oppfatte det fra den siden og da betegne elevene som skjøre og at de dermed må skånes for «[...] usikkerhet og nederlag» (Fiskum et al., 2018, s. 37). Det kan også handle

om forskjellen på aktivitet og passivitet. Et av Fiskum et al., (2018, s. 36) sine funn var at i utgangspunktet har man et elevsyn som korrelerte med aktivitet, men at samfunnet og skolens påvirkning fører dem over i retning mot det passive. Hvilket elevsyn man innehar vil også i stor grad påvirke hvorvidt læreren «[...] utfordrer elevene, hvorvidt de stiller krav til dem og retter forventninger mot dem» (Fiskum et al., 2018, s. 37). St. meld. nr. 39 (2001-2002) refererer til at skolen har for lav toleranse for individuelle variasjoner og en tendens til å fokusere på elevenes vansker mer enn på deres potensial. Strømstad et al., (2004) støtter dette ved å vise til tradisjonene ved at skolen har en tendens til:

[...] å dekke over forskjeller og legge vekt på likhet. Dette er sikkert vel ment, men da overser en det faktum at elevene nesten øyeblikkelig registrerer forskjeller og variasjon. De vurderer og rangerer hverandre. Hva skjer hvis forskjeller er noe elevene er klar over, men som det aldri snakkes om? (s. 79).

Dette sitatet viser elevperspektivet, men til syvende og sist er det læreren som fremmer likheten, assimileringen, ved å utelukke forskjellene som en del av mangfoldet. Så hva om lærere endrer perspektiv slik at forskjeller blir «[...] noe en kan forholde seg naturlig til og på den måten lære å tolerere. Taushet og fortielse skaper ikke forståelse og respekt» (Strømstad et al., 2004, s. 79-80). Ballard (1995) kobler dette til inkludering ved å hevde at inkluderende skoler ser på det å være annerledes som en naturlig del av mangfoldet. Skoler med en ekskluderende praksis vil se på det å være annerledes som synonymt med unormalt. St. meld. nr. 39 (2001-2002) viser til at det viktige er at skolene etablerer en større toleranse for differensierte væremåter og det å være annerledes.

Videre vil det for å kunne utvikle en god yrkesutøvelse være viktig at læreren gjør seg bevisst ovenfor de oppfatninger han eller hun bærer med seg og hvorfor. Denne årvåkenheten ovenfor egne oppfatninger er grunnleggende ved at våre oppfatninger ofte er generelle ved at de gjelder *alle* elever. Får man til dette, har man et utgangspunkt for å kunne møte egen praksis med en reflektert holdning (Fiskum et al., 2018, s. 37). Booth og Ainscow (2011, s. 41) viser til at hvilket elevsyn du har også kan komme til syne i kategoriseringen av elever. Særlig i omtale av elever med behov for andre tilnærminger enn majoriteten i klasserommet. Særskilte behov er et begrep som blir kritisert, og de foreslår å nyansere begrepet til å bli *hindringer for læring og deltakelse*. Her synliggjøres miljøets betydning, og dette ses i sammenheng med årsaken til at enkelte elever ikke lykkes i skolen (Booth & Ainscow, 2011, s. 41). Her spør Strømstad et al., (2004, s. 88) seg om normaliteten i skolen er blitt for snever og rommer for lite til å kunne

møte det som naturlig eksisterer av mangfold i samfunnet. En konsekvens av et for snevert elevsyn kan bli sett på som et avvik, og bli forstått som noe som ikke skal eksistere (Strømstad et al., 2004, s. 88).

Videre står elevsynet også i sammenheng med sosialisering. Det sentrale blir å spørre seg om det er sosialisering gjennom det Fiskum et al., (2018, s. 38) omtaler som forskjellene mellom tilpasning og danning, og forskjellene mellom oppdragelse ved formings- eller vekstprosess. Hvilket perspektiv man innehar som lærer vil ha betydning for om man lar elevene være friere, eller om det vurderes viktig å bringe videre de kunnskaper, ferdigheter og oppfatningene læreren selv har eller som vurderes å være signifikante i samfunnet. Det er viktig å understreke at det sentrale er å forstå disse som dynamiske. Det betyr at man hverken tenker på sosialisering som enten tilpasning eller danning, men at de to prosessene utfyller hverandre. Det blir dermed læreren selv som må utjevne og skape et funksjonelt forhold mellom disse.

Arnesen (2002, s. 418-419) konstaterer for eksempel at mange strukturer og diskurser i klassen støtter en klassifisering av elevene som gjør segregering og eksklusjon enklere. Noen av dem er læreravhengige, andre ikke. Karakteristikkene kan for eksempel være at en elev blir bedømt som å være sen, spesiell, uinteressert, vanskelig osv. Et annet grunnleggende spørsmål er å vurdere hvilke holdepunkter lærere har for å kunne avgjøre elevenes behov. Man kan ifølge Bachmann og Haug (2006, s. 97) basere det på tester, rettingen av denne, kontrollering av lekser, skole-hjem samarbeid, interaksjoner mellom elev-lærer og observasjoner. Med dette fundamentet vil trolig læreren kunne lære eleven å kjenne, og derfor må utgangspunktet for spørsmål og arbeidsoppgaver bero på dette. Imidlertid kan mer krevende og utfordrende forhold oppstå i de situasjoner hvor eleven selv ikke uttrykker behovene sine eller at de behovene som foreligger er avvikende fra aksepterte normer i skolen. Bachmann og Haug (2006, s. 98) viser til at dette forekommer hyppig relativt sett og er på den måte et sentralt poeng i spørsmålet om en inkluderende praksis finner sted eller ikke.

2.3 Inkludering

Ballard beskriver inkluderende skoler på en måte som gjør rede for forskerens begynnende forståelse ved:

An inclusive school defines 'differentness' as an ordinary part of human experience, to be valued and organized for. Schools that practice exclusion define differentness as not ordinary, as outside their area of responsibility and, by implication, as not as valuable as 'ordinariness'. (s. 1)

Strømstad et al., (2004, s. 80) viser også til dette ved å hevde at inkludering som et prinsipp setter på prøve vår forståelse når det gjelder annerledeshet. Dette gir implikasjoner når det kommer til å forstå inkludering som en relasjonell prosess. Med andre ord vil inkludering være en vedvarende prosess hvor arbeidet handler om «[...] med og for, og som kontinuerlig vil være en utfordring» (Bachmann & Haug, 2006, s. 99). Ifølge Booth og Ainscow (2011, s. 40) er inkludering en evigvarende prosess. Nordahl et al., (2018, s. 27) har på sin side en forståelse av at inkludering både er et tankesett, men også en handlingsmåte. Bachmann og Haug (2006, s. 89) hevder at prinsippet skal gjelde alle elever. Deres forståelse beror på at: «inkludering handler om å utvikle kvaliteten av undervisningen, organisering av undervisningen, innholdet i undervisningen, arbeidsmetodene i undervisningen, de sosiale og kulturelle relasjonene i undervisningen og resultatet av undervisningen for alle» (Bachmann & Haug, 2006, s. 89). Videre knytter Bachmann og Haug (2006, s. 87) inkludering til tilpasset opplæring og hevder at prinsippene har overlappende innhold. De har dessuten et avhengighetsforhold til hverandre, og forskning om inkludering knytter seg ofte mye til tilpasset opplæring. Forskning gjennomført av Flem et al., (2007, s. 95) viser til korrelasjonen mellom prinsippene ved at lærernes handlinger for å etablere et godt læringsmiljø og tilrettelegge for tilpasset opplæring, er betingelser for inkluderende opplæring.

Videre ble det innledningsvis presentert kort for Qvortrup og Qvortrup (2018) sin forståelse for inkluderingsbegrepet, og dette redegjøres for nærmere her. De forstår inkludering innenfor tre dimensjoner: arenaer, grader og nivåer. Arenaene viser til at inkludering også handler om fellesskapet i klasserommet, men også andre arenaer som en elev kan inngå i. Qvortrup og Qvortrup (2018) beskriver dette utfyllende ved:

In the classroom, the individual student may be actively included in the formal teaching community, with the teacher as the organiser, while simultaneously being excluded from the informal community of boys and girls in the class. He or she may experience gender-based inclusion and exclusion processes, and after school hours he or she is invited – or not invited – home by friends or comrades, or will participate – or not participate – in sports club or social club activities. Within this perspective, inclusion and exclusion are fundamental processes in all social systems, affecting all social actors. (s. 812)

Mens dimensjonen *grader av inkludering*, viser til at en elev aldri er enten helt inkludert eller ekskludert. Elevene beveger seg på et kontinuum (Qvortrup & Qvortrup, 2018, s. 810). Den siste dimensjonen, nivåer av inkludering, deles inn i tre med et fysisk, sosialt og psykisk nivå. Det fysiske nivået handler om eleven er fysisk inkludert i fellesskapet, mens den sosiale nivået av inkludering handler om det sosiale miljøet og om eleven er aktiv deltaker i fellesskapet. Her er det sentralt å se på om dette er organisert slik at alle elever gis mulighet for tilhørighet i fellesskapet, og om det gis rom for å etablere relasjoner til medelever (Statlig spesialpedagogisk tjeneste, 2020). Det psykiske nivået av inkludering tar for seg at eleven selv skal ha en subjektiv opplevelse av å være inkludert. Føler eleven seg anerkjent av fellesskapet? (Qvortrup & Qvortrup, 2018, s. 812). Det betyr at alle elever skal, som de individene de er, oppleve at de har betydning i klassens fellesskap. Elevene må gis likeverdige muligheter forankret i egne forutsetninger (Meld. St. 6, (2019-2020), s. 11).

Nyborg og Mjelve (2017, s. 184) organiserer inkludering i en organisatorisk og fysisk, en sosial og en faglig dimensjon av inkludering. Selv om de strukturerer inkludering i tre «grupper», vil disse overlape hverandre i noen grad. Disse kan også ses i sammenheng med Qvortrup og Qvortrup (2018) sin forståelse av inkludering. Den fysiske inkluderingen handler ifølge Nyborg og Mjelve (2017, s. 185) om de fysiske omgivelsene i klasserommet, og kan slik sett ses i sammenheng med det fysiske nivået av inkludering som Qvortrup og Qvortrup (2018, s. 812) deler inn i. Den sosiale dimensjonen til Nyborg og Mjelve (2017, s. 187) vektlegger den subjektive opplevelsen av tilhørighet. Her er vennskap, uteblivelse av mobbing og relasjoner mellom lærer og elev sentrale aspekter. Den sosiale dimensjonen har dermed korrelasjon til Qvortrup og Qvortrup (2018, s. 812) sitt psykiske nivå av inkludering. Den siste og faglige dimensjonen til Nyborg og Mjelve (2017, s. 191) handler om etablering av et faglig fellesskap. For å få til dette, må eleven være fysisk inkludert, og kan derfor forstås som å ha

sammenheng med Qvortrup og Qvortrup (2018, s. 812) sitt fysiske nivå av inkludering. De bruker slik sett ulike begreper, men disse er i noen grad overlappende. Av hensyn til studiens omfangsbegrensninger er det Qvortrup og Qvortrup (2018) sin nivådimensjon for inkludering, som ligger til grunn for drøfting av empirien i kapittel 5. Nivåene brukes til å belyse og diskutere lærernes forståelse av inkludering for elever med stille atferd.

2.3.1 Inkluderende lærere

Inkluderende lærere evner å etablere et godt klima i klasserommet, har et høyt kunnskapsnivå på de faglige områdene det undervises i, innehar et godt skole-hjem samarbeid, godt samarbeid innad på skolen og med andre hjelpetjenester utenfor skolen. Inkluderende lærere gir positive tilbakemeldinger på elevenes arbeid, og det er en forutsetning for inkludering av elevene (Flem et al., 2007). Videre er det viktig å styrke de positive ferdighetene som finnes hos elevene når man har mål om å øke inkluderingen (Flem et al., 2007, s. 96). Nyborg og Mjelve (2017) viser til inkludering gjennom «[...] å være i dialog med aktuelle elever om de skal utfordres på muntlig aktivitet, i hvilken grad de kan utfordres, og i hvilke situasjoner» (s. 192). Mens Lund (2008, s. 84) viser til viktigheten av støtte og hjelp fra læreren i muntlige aktiviteter og at elevene med stille atferd har et ønske om å være og føle seg inkludert og involvert. Inkluderende lærere må også gi utfordringer, for Bachmann og Haug (2006) hevder at:

Så mye som opp imot halvdelen av elevene opplever ikke utfordringer som skaper motivasjon for at de skal engasjere seg i skolearbeidet. Noen fordi opplæringen er for vanskelig, de fleste fordi den er for lett og stiller for lave krav. (s. 93)

Dette gjelder alle elever, og også da elever med stille atferd. Videre vil det nå i det påfølgende kapittelet bli beskrevet hvilke metodiske valg som ligger til grunn i studien.

3. Metode

I dette kapittelet gjøres det rede for hvilke metodiske valg som ligger til grunn. Studien er forankret i både et fenomenologisk og hermeneutisk vitenskapsteoretisk perspektiv. Kapittelet presenterer det vitenskapsteoretiske perspektivet, metodiske valg, utvalg, intervjuguide samt metodiske valg i gjennomføring av intervju og analysen. Til slutt i dette kapittelet drøftes kvaliteten på forskningen etterfulgt av etiske overveielser.

3.1 Vitenskapsteoretisk perspektiv i studien

Studien har en kvalitativ forskningstilnærming, og ifølge Brinkmann og Tanggaard (2012) redegjør den kvalitative tilnærmingen for «[...] menneskelige opplevelser, erfaringsprosesser og det sosiale liv» (s. 12). Det kvalitative sikter mot å forstå *kvalitetene*, slik som «[...] egenskapene og karaktertrekkene ved de sosiale fenomenene vi studerer» (Repstad referert i Thagaard, 2018, s. 15). Postholm (2010, s. 17) og Kvarv (2014, s. 137) påpeker at kvalitativ forskning søker etter å forstå informantenes perspektiv, og Gilje og Grimen (1993, s. 17) viser til at vi tar i bruk sansene for å danne forståelse. Å studere informantenes erfarte opplevelser med det som undersøkes i deres naturlige setting, er viktig (Miles et al., 2020, s. 7-8). I studien etterspørres dette i problemstillingen og forskningsspørsmålene ved å rette fokus mot lærernes opplevelser, synspunkter og erfaringer med stille atferd. Intervjuet som metode legger rammer for å innsikt i informantenes opplevelse, men også refleksjon over egen situasjon, selvforståelse og på hvilken måte de ser på sine egne erfaringer (Thagaard, 2018, s. 11-12). Her er intervjuets egenart med på å danne et grunnlag for forståelse av det sosiale fenomenet på grunnlag av de interaksjonene som etableres når forskeren innhenter empiri ute på skolene (Thagaard, 2018, 11). De metodologiske implikasjonene blir dermed å synliggjøre at den sosiale virkeligheten som studeres, er en studering av hvordan informantene «[...] forstår og fortolker sin sosiale virkelighet» (Thagaard, 2018, s. 34). Kvalitativ forskning innebærer at kunnskapen og dannelsen av forståelse ses på som etablert gjennom sosiale interaksjoner mellom forsker og informanter (Postholm, 2010, s. 23).

Videre hører kvalitativ forskning, ifølge Postholm (2010, s. 23), til innenfor det konstruktivistiske paradigmet. Her betegnes mennesket som ansvarlig for sine valg og handlinger (Postholm, 2010, s. 21; Postholm & Jacobsen, 2018, s. 49). Det konstruktivistiske befatter flere tradisjoner, men den fortolkende tradisjonen i denne studien gir forskeren et

ontologisk perspektiv hvor den sosiale virkeligheten oppfattes som konstruert i sosiale interaksjoner mellom forskeren og informantene (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 51; Postholm, 2010, s. 34). Den sosiale virkelighetsoppfatningen ses derfor ikke på som en ytre og stabil virkelighet, men som noe som stadig utvikles (Marshall & Rossmann, 2006, s. 5; Postholm & Jacobsen, 2018, s. 49). Denne virkelighetsoppfatningen får implikasjoner for epistemologien, som tar for seg hvordan vi fremskaffer kunnskap om den sosiale virkeligheten. Postholm (2010) beskriver kunnskap innenfor det konstruktivistiske som «[...] en konstruksjon av forståelse og mening skapt i møtet mellom mennesker i sosial samhandling» (s. 21). Det vil si at kunnskapen som frembringes forstås som konstruert innenfor både en fastsatt kontekst og tid. Med andre ord må den sosiale virkeligheten som undersøkes i studien forstås som noe som kan endres med tiden (Postholm, 2010, s. 34; Postholm & Jacobsen, 2018, s. 49). Dette har betydning ved at det sentrale blir å forstå at kunnskapen som fremstilles i studien også kan tolkes på ulikt vis. Postholm og Jacobsen (2018, s. 51) viser til dette ved å hevde at ulike forskere kan verdsette andre deler av virkeligheten enn deg selv. Det gir forskjellige konstruksjoner av virkeligheten, og konsekvensene blir at man ikke kan hevde noe som sant og noe annet som mistolkninger. Både den sosiale, kulturelle og historiske settingen som vi samhandler i vil være avgjørende når det gjelder oppfattelse, men også etablering av forståelse (Postholm, 2010, s. 22). Dalen (2011) beskriver dette ved: «dermed blir virkeligheten ikke entydig, men mangfoldig. Den blir avhengig av den som ser; aktøren» (s. 17).

3.1.1 Fenomenologi

Studien bygger på empiri fra lærernes opplevelser av elever som viser stille atferd og studeres fenomenologisk. Ifølge Thagaard (2018, s. 19) er fenomenologien en fortolkende tradisjon. Det fenomenologiske perspektivet i studien synliggjøres ved at forskeren studerer hvordan *lærerne opplever sin egen yrkesutøvelse* i møte med stille atferd i skolen. Fenomenologien studerer intervjuobjektene forståelse, resonnement og erfaringer gjennom at disse ses på som essensielle og danner grunnlaget for kunnskap i studien. Fenomenologien avbilder virkeligheten etter informantenes opplevelse (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45; Thagaard, 2018, s. 36). Kvarv (2014, s. 93) bruker betegnelsen *førstepersonsperspektiv* om dette. Videre skriver Thagaard (2018) at fenomenologiske forskere «beskriver de trekk som er felles ved de erfaringer som deltakere i et prosjekt gir uttrykk for. De felles erfaringer deltakerne har, gir et grunnlag for at vi kan utvikle en generell forståelse av det fenomenet vi studerer» (s. 36).

Postholm (2010) viser også til dette ved at det sentrale er å synliggjøre de enkelte informantenes opplevelse, men samtidig inkludere disse i en større helhet ved å undersøke «hvordan erfaringen av det samme fenomenet oppleves av flere informanter» (s. 41). Med andre ord, de intervjuede lærerne i studien danner et empirigrunnlag som til sammen skaper en forståelse for stille atferd.

3.1.2 Hermeneutikk

Det hermeneutiske vitenskapsteoretiske perspektivet tas også i bruk i studien ved å søke etter bedre innsikt i *lærernes handlingsmønster ovenfor elevene med stille atferdsmønster*. Det vil si *hvordan* lærere inkluderer denne elevgruppen. Hermeneutikken er også innenfor det fortolkende paradigmet og i hermeneutikken er man «[...] opptatt av fortolkningen av mening» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 33). Gilje og Grimen (1993, s. 142) hevder at fortolkning er en naturlig del av oss som individer og vi fortolker til enhver tid. Det er dessuten nødvendig for å kunne delta i sosialt samspill. Thagaard (2018) beskriver hermeneutikken ved: «hermeneutikken fremhever betydningen av å fortolke folks handlinger gjennom å fokusere på et dypere meningsinnhold enn det som er umiddelbart innlysende» (s. 37). I denne forskningsstudien både tolker og analyserer forskeren lærernes uttalelser, men også fenomenet *inkludering* på samme måte som lærernes uttalelser forstås eksplisitt som deres egen tolkning av virkeligheten. Til sammen er målet det Geertz (1973) omtaler som en «tykk» beskrivelse. En slik beskrivelse inkluderer ytringer om hva informantene anses å mene med deres manøvrer, hva deres fortolkninger signaliserer og hvilke fortolkninger forskeren sitter med (Thagaard, 2018, s. 37).

Innenfor et hermeneutisk vitenskapsteoretisk perspektiv er grunntanken at fenomenet som studeres kun er forståelig ved å betrakte den kontekst og de omstendigheter de foregår i (Gilje & Grimen, 1993, s. 152). Gilje og Grimen (1993, s. 143) skriver videre at samfunnsforskere må redegjøre for allerede eksisterende fortolkninger. I studien dreier dette seg om forskerens bevissthet rundt lærernes eksisterende oppfattelse av seg selv, fortolkning av fenomenet og forståelse av den fysiske verden. Studiens formål er gjennom et utvalg på fire informanter å oppnå en bedre innsikt i læreres opplevelse av stille atferd gjennom tolkning og drøfting av deres forståelse. På bakgrunn av kvalitativ tilnærming med fire informanter, kan ikke studien generaliseres til å gjelde alle lærere. Allikevel kan studien gjennom et utvalg gi innsikt i hvordan lærere opplever inkludering av elever med stille atferd. Å studere dette inkluderer en bevissthet om egen forforståelse fra forskerens side. Forskeren har en forforståelse og

oppfattelse av fenomenet som undersøkes, men det er grunnleggende at forskeren inkluderer sin forforståelse «[...] på en slik måte at den åpner for størst mulig forståelse av informantenes opplevelser og uttalelser» (Dalen, 2011, s. 16). Forforståelse er en sentral grunntanke i hermeneutikken ved at den er essensiell for å kunne skape en forståelse, slik Gilje og Grimen (1993, s. 148) hevder. At forforståelse er essensielt henger sammen med at når forskeren skal fortolke, er det nødvendig å peke ut noen grunntanker om hva forskeren skal se etter.

Kvarv (2014, s. 73) hevder at forforståelsen bidrar til å gjøre midlertidige avklaring av det som studeres. Denne forforståelsen kan senere bli revidert, og dersom dette ikke var mulig «[...] ville gjensidig forståelse mellom mennesker være umulig» (Gilje & Grimen, 1993, s. 151). I denne studien ble forskerens eget synspunkt inkludert som en grunnpilar i søken etter å forstå de intervjuede lærernes opplevelse, og ifølge Dalen (2011, s. 16) er det viktig for å kunne utvikle forståelse og tolkning av det som studeres. Denne forforståelsen tilstreber forskeren etter beste evne å være klar over slik at intervjuobjektene opplevelser fremmes på et redelig vis. Her ble viktig for forskeren å ivareta *subjektivitetsprinsippet*. Gilje og Grimen (1993) beskriver dette ved at «[...] atferd må studeres og beskrives ved hjelp av begreper som tilhører den handlendes definisjon av situasjonen, og ikke bare ved hjelp av begreper som samfunnsforskeren bruker» (s. 164-165). Dette kan også ses i sammenheng med at forskeren hadde noen spørsmål for undersøkelse klare, men med en bevisst holdning om at disse kan endres i takt med utviklingen i studien. Dette omtaler Postholm (2010, s. 36) som å møte forskningsprosjektet sitt med et åpent sinn.

Den tilknytningen som finnes mellom konteksten, forforståelsen og det forskeren fortolker kalles den hermeneutiske sirkel. Her forstås delene i lys av helheten, og vekslingen mellom dette arbeidet er sentralt (Gilje & Grimen, 1993, s. 153). I dette prosjektet vises den hermeneutiske sirkelen gjennom hvordan forskeren fortolker fenomenet inkludering og at dette er betinget i hvordan konteksten fortolkes, men også omvendt.

3.2 Kvalitative intervju

Det fenomenologisk-hermeneutiske perspektivet kommer til syne gjennom studiens kvalitative tilnærming og kvalitative intervju, gjennom at kvalitativ forskning «plasseres» inn under den tolkende tradisjonen (Bryman, 2016, s. 375). Det ontologiske synet omhandler en virkelighetsforståelse som ikke fastsatt, men derimot skapes i samspillet mellom mennesker og «[...] er den mennesker oppfatter» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45). Generelt for

forskningsintervju gjelder det at kunnskapen konstrueres i interaksjonene mellom forsker og informantene (Brinkmann & Kvale, 2015, s. 22). Et kvalitativt forskningsintervju vil ifølge Brinkmann og Kvale (2015) forsøke «å forstå verden sett fra intervjupersonenes side. Å få frem betydningen av folks erfaringer og å avdekke deres opplevelse av verden, forut for vitenskapelige forklaringer, er et mål» (s. 20). I denne sammenheng anses lærernes opplevelser, erfaringer og kunnskap som et grunnpilar for informasjon om elevene med stille atferd. For å fremme dette benytter forskeren et *kvalitativt forskningsintervju* med mål om å «[...] hente inn beskrivelser om den intervjuedes livsverden for å kunne fortolke betydningen» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 22).

3.3 Utvalg og informanter

Studiens hensikt var å etablere dybdekunnskap om elevene med et stille atferdsmønster i et samspill med informantene gjennom deres opplevelser, erfaringer og perspektiver. Slik sett ble formålet å oppnå inngående kunnskap i de enkelte informantenes opplevelser og på bakgrunn av dette identifisere sammenhenger og opplevelser om elevene med stille atferd på 1.-4. trinn.

I søken etter å oppnå dette, ble det brukt et strategisk utvalg. Her er forskerens utvelgelse av informanter basert på hvilken målgruppe forskeren ser på som nødvendig for å samle inn empirigrunnet (Johannessen et al., 2010, s. 106). Dalland og Trygstad (2017) viser til at informantene har «[...] bestemte kunnskaper eller erfaringer [...]» (s. 74) som anses essensielle i studien, og dermed er utvalget strategisk. Det strategiske utvalget kommer til syne gjennom problemstillingens og forskerens «søk» etter *utdannede lærere som arbeider på 1.-4. trinn*. I fenomenologiske undersøkelser rettes det naturligvis et krav til at informantene i studien har en opplevd erfaring av det som forskningen undersøker (Postholm, 2010, s. 43). Denne målgruppen ble av forskeren utvalgt på bakgrunn av en forventning om felles kunnskaper og erfaringer tilegnet gjennom utdanning og erfaring. Forskeren gikk dermed inn i studien med en forventning om at elever med stille atferd er en naturlig del av mangfoldet i alle klasserom, og dermed ble målgruppen ansett å inneha noen felles erfaringer med dette som videre ble sett på som svært relevante i studien.

For å oppnå kontakt med aktuelle informanter ble det benyttet ulike tilnæringsmåter. Det ble først forsøkt å rekruttere informanter gjennom rektorer på fem ulike skoler med informasjon om studien. Det viste seg at flere av rektorene ikke gav noe svar, og det ble vanskelig å få tak

i informanter. Dette kan ha sammenheng med Thagaard (2018) sin beskrivelse om at «i og med at kvalitative studier ofte omhandler personlige og til dels nærgående temaer, kan det være vanskelig å finne personer som er villige til å stille opp som deltakere» (s. 56). Videre omtaler Thagaard (2018, s. 59) dette som adgangsmulighetene til felten, og alternative muligheter må etableres dersom adgangsmulighetene viser seg å være begrenset. Forskeren bestemte seg da for å ta kontakt direkte med lærere som arbeider ute på 1.-4. trinn, som forskeren selv hadde kommet i kontakt med gjennom sitt utdanningsløp. En slik rekruttering kalles for *tilgjengelighetsutvalg*, da den baseres på en selvseleksjon. Utvalget regnes allikevel som strategisk, da informantene «[...] representerer egenskaper som er relevante for vår problemstilling, og fremgangsmåten for å velge ut deltakere er basert på at de er tilgjengelige for forskeren» (Marshall & Rossmann, referert i Thagaard, 2018, s. 56). De aktuelle ble informert om studien gjennom dens hensikt og formål, men også hva en eventuell deltakelse for informantene ville innebære. Denne tilnæringsmåten til rekruttering av informanter viste seg å være effektiv, og fire lærere ønsket å delta i studien. Den siste rekrutteringsmåten var at én av informantene rekrutterte seg selv gjennom et tilfeldig møte. Den aktuelle informanten spurte om hun kunne være aktuell for intervju, da hun gjerne ønsket å bidra med sine synspunkter, erfaringer og opplevelser.

Forskeren har selv noe kjennskap til informantene ved at dette er informanter forskeren selv har møtt ute på skoler gjennom sitt femårige utdanningsløp. Når det gjelder nærhet til informantene beskriver Kvale og Brinkmann (2015) dette ved «intervjuere kan, på grunn av nære interpersonlige samspill med intervjupersonene, være spesielt tilbøyelige til å la seg påvirke av dem. Forskerne kan identifisere seg så sterkt med deltakerne at de ikke opprettholder en profesjonell avstand, men i stedet rapporterer og fortolker alt ut fra sine deltakers perspektiver [...]» (s. 108). Dette perspektivet ble veloverveid med en gjennomgang av hva forskeren egentlig vet om disse personene. Det viste seg å være snevert og bar preg av upersonlig informasjon. Forsker har hverken hatt kontakt med informantene tidligere eller etter møtet ute på skolene i forbindelse med utdanningen.

Studiens utvalg endte til slutt på tre kvinner og en mann, som er ansatt på tre ulike barneskoler i Innlandet. I tabell 1 ser vi at informantenes bakgrunn når det gjelder alder, erfaring og utdanning spriker fra én informant med 2,5 års arbeidserfaring til en lærer med over 20 års erfaring.

	Informant Else Mellom 40-50 år	Informant Maren Mellom 50-60 år	Informant Sara Mellom 20-30 år	Informant Trym Mellom 50-60 år
Antall år som lærer	19 år	21 år	2,5 år	14 år
Erfaring	1.-4. trinn.	1.-4. trinn.	1., 4. og 5. trinn.	1.-4. trinn.
Utdanning	Treårig lærerutdanning	Treårig lærerutdanning	Fireårig lærerutdanning	Fireårig lærerutdanning

Tabell 1. Informantenes arbeidstid i skolen, erfaring og utdanningsbakgrunn, Hamar, 5. april 2022.

3.4 Intervjuguide

I utformingen av intervjuguiden var problemstillingen og forskningsspørsmålene i fokus. Intervjuguiden inneholder hovedområder for tematikken *elever med stille atferd og inkludering*, og er delt inn i innledning, faktaspørsmål, introduksjonsspørsmål, overgangsspørsmål, nøkkelspørsmål og avslutning (Johannessen et al., 2010, ss. 141-142). Forskeren i denne studien har valgt å bruke semi-strukturerte livsverdensintervju, og ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 46) er dette velegnet på søken etter innsikt i intervjupersonenes perspektiver, erfaringer og synspunkt. Intervjuets formål var å skape en forståelse for intervjupersonenes livsverden med fokus på *deres* «[...] fortolkninger av meningen med fenomenene som blir beskrevet». (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46). Med andre ord er det den intervjuedes fortolkning av fenomenet inkludering og hvordan dette brukes i arbeidet med inkludering av elevene som viser et stille atferdsmønster på 1.-4. trinn.

I de gjennomførte semi-strukturerte intervjuene var intervjuguiden veiledende ved at den fungerte som en mal med forslag til spørsmål. Intervjuet ble utført i overensstemmelse med tematikken i intervjuguiden, men rekkefølgen og formuleringen på spørsmålene varierte og informantene ble oppmuntret til å konstruere intervjuet sammen med intervjuer (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46; Thagaard, 2018, s. 91). Det ble ikke ansett som viktig at alle

spørsmålene fra intervjuguiden ble stilt. Det sentrale var at tematikken ble tilstrekkelig belyst og at intervjuer kunne ta tak i innspill fra intervjupersonene for deretter å følge opp disse dersom det ble sett på som nødvendig (Johnsen, 2018, s. 198). Både for å sikre at intervjuet forholdt seg til tematikken, men også for at forskeren sikret seg tilstrekkelig informasjon fra informantene rundt tematikken. Johannessen et al. (2010) viser til viktigheten av dette gjennom «menneskers erfaringer og oppfatninger kommer best frem når informanten kan være med på å bestemme hva som tas opp i intervjuet» (s. 136). Videre ble det viktig at forskeren ikke skulle miste fokus på tematikken, og derfor ble problemstillingen satt øverst i intervjuguiden som en påminnelse under intervjuet.

3.5 Utførelse av intervju

Det sluttproduktet forskningen bidrar med avhenger ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 35) av den relasjonen intervjueren evner å etablere med den intervjuede. Relasjonen påvirkes av intervjuerens evne til å skape fortrolighet, slik at den intervjuede opplever det trygt å ytre sine opplevelser, synspunkter og erfaringer. Her mener Kvale og Brinkmann (2015) at de første minuttene er særs viktige. Informantene vil i disse minuttene gjøre opp en mening om intervjueren og på bakgrunn av dette vurdere tryggheten av «[...] å snakke fritt og legge frem sine opplevelser og følelser for en fremmed» (s. 160). Et intervju har ifølge Kvale og Brinkmann (2015) gode sjanser for å lykkes dersom intervjueren opptrer hensynsfullt ved å lytte, «[...] viser interesse, forståelse og respekt for det intervjupersonen sier, og ved at intervjueren er avslappet og klar over hva han eller hun ønsker å vite» (s. 160). Dette synspunktet lå til grunn for forskerens planlegging av kontakt med informantene, intervjuet med informantene og i kontakten i etterkant av intervjuene. Intensjonen med planleggings- og forberedelsesfasen var å gjøre forskeren i stand til å opptre på en redelig måte ovenfor informantene slik at de anså det som formålstjenlig å bidra med informasjon. Denne planlegging- og forberedelsesfasen var dessuten uunnværlig for forskerens evne til å lytte oppmerksomt og være engasjert og årvåken under intervjuene.

3.5.1 Pilotintervju

På bakgrunn av manglende erfaring med gjennomføring av intervju, og et ønske om å undersøke om spørsmålene egnet seg, ble det gjennomført et pilotintervju med én ekstra informant. Fordelen med dette er ifølge Marshall og Rossmann (2006, s. 57) at pilotintervju

vil være med å danne en forståelse av seg selv som en forsker. Dette ble synlig i arbeidet ved at forskeren ble tryggere i rollen som intervjuer, og i de påfølgende intervjuene fløt spørsmålsstillingen i samtalen merkbart bedre enn i pilotintervjuet. En annen fordel var rolleavklaring når det gjaldt forskerrollen versus lærerrollen. Videre var pilotintervjuet også formålstjenlig ved at forskeren underveis merket seg at ordlyden på oppgaven ble endret fra innagerende atferd til stille atferd. Dette på bakgrunn av at informanten i pilotintervjuet ytret at hun gjennom sin lærerutdanning aldri før hadde hørt om innagerende atferd og var mer kjent med stille som benevnelse. Kvale og Brinkmann (2015) sitt poeng om at spørsmål bør utformes slik at de er «[...] lett forståelige, korte og frie for akademisk språk» (s. 163) ble derfor etterfulgt i alle intervjuene etter pilotintervjuet. Forskeren merket også at ordlyden på enkelte spørsmål burde bli justert, og det gjort i etterkant av pilotintervjuet. Følgelig var det også nyttig å få testet ut diktafon-appen, og det bidro til å trygge situasjonen ovenfor de påfølgende intervjuene. Det opplevdes også formålstjenlig å kunne høre på hvordan forskeren selv stilte spørsmål og responderte på informantens respons, slik Johnsen (2018, s. 205) hevder er viktig. Videre var pilotintervjuet noe av årsaken til at den siste undergruppen av stille atferd, nedstemthet eller depresjon, ble utelatt i forskningsprosjektet. Informanten kom med innspill på at dette var noe hun selv måtte få bistand til fra andre for å kartlegge og vurdere, og derfor utenfor hennes kompetanseområde.

3.5.2 Intervjuene

Forskeren innhentet samtykke fra informantene til å bruke en lydopptaker under gjennomføring av intervjuene. Fordelen med dette var at forskeren kunne være konsentrert rundt tematikken og etablering av dynamikk i samtalen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205). Innledningsvis til intervjuene ble informantene bedt om å unngå å navngi eller gi annen informasjon som kan bidra til identifisering både av seg selv, men også elever. Videre opplevde forskeren det nyttig å ha en notatblokk tilgjengelig slik at forskeren kunne notere kort underveis og bruke notatene for å etterspørre utdypelse eller oppklaringer. Den frie flyten i samtalen kan ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 206) bli påvirket dersom notatene blir for omfattende, og av den grunn forsøkte forskeren å gjøre korte notater for å etterstrebe tilstedeværelse med blikkontakt gjennom intervjuet.

Det epistemologiske perspektivet innenfor det konstruktivistiske paradigmet ble tatt i betraktning da intervjuene ble ansett som en dialogisk prosess hvor kunnskapen ble etablert i et samspill mellom forsker og informanter (Postholm, 2010, s. 71). I kvalitativ forskning

ønsker forskeren å få dybdekunnskap av det fenomenet som studeres. Dette beskrives som «[...] spenningen mellom ønsket om å oppnå kunnskap og det å ta etiske hensyn» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 96). Dersom ikke et tillitsfullt «rom» skapes mellom intervjuer og den intervjuede, står man i «[...] fare for å få et empirisk materiale som bare skrapet overflaten» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 96). Marshall og Rossmann (2006, s. 78) går så langt som å hevde at hvorvidt studien viser seg å være suksessfull eller ei avhenger av hvor tillitsfullt atmosfære intervjuet skaper og om gode relasjoner etableres. Av den grunn brukte forskeren god tid på å gjennomgå det rent formelle med formålet med studien, som informert samtykke, fortrolighet, hva deltakelse i studien innebar, og forskerens mandat (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 102). Den etiske siden ble sett på som like viktig gjennom forskerens bevisstgjøring ved å forsøke å skape en betryggende intervjusituasjon gjennom aktiv lytting og engasjement ovenfor det den intervjuede uttrykte (Thagaard, 2018, s. 99). Aktiv lytting kan dessuten være formålstjenlig for forskeren ved at det sender signaler om at det informantene samtaler om oppleves nyttig (Postholm, 2010, s. 149). Ifølge Marshall og Rossmann (2006, s. 101) er det viktigste under intervjuet at forskeren ivaretar en rolle som signaliserer at informantenes synspunkter og erfaringer er verdifulle.

For å skape gode forutsetninger for en trygg atmosfære, ble lydopptakeren først slått på når den intervjuede virket komfortabel med situasjonen og planen for intervjuet var gjennomgått. Å gjennomgå denne forhåndssamtalen med avklaringen rundt hvordan dialoginteraksjonene skulle foregå, hadde som formål å avklare forventningene mellom forsker og den intervjuede. De intervjuede fikk mulighet til å stille eventuelle spørsmål før intervjuet ble satt i gang. Videre blir trygghet i forskerrollen ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 160) sett på å ha direkte implikasjon på hvor vellykket intervjuet blir. Ettersom flere intervjuer ble gjennomført, merket forskeren at denne erfaringen gav en bedre balanse mellom lytting og oppfølgingsspørsmål. Thagaard (2018) beskriver dette som evnen til å ta regi over intervjuet, som handler om etablering av «en god balanse mellom å stille spørsmål, lytte til den andre, og gi tilbakemeldinger som bidrar til å utvikle intervjuet videre» (s. 100). Sistnevnte poeng viste seg ved økt innsikt i hvordan man kunne forme oppfølgingsspørsmål på en bedre måte.

Videre har intervjuguidens dramaturgi følger for det «rommet» av tillit som etableres. Dette rommet gir implikasjoner for hvorvidt den intervjuede åpner opp for sine erfaringer og synspunkter (Thagaard, 2018, s. 101). I kvalitativ forskning, hvor et nært samspill til informantene ofte forekommer, kan det ofte oppleves å ha et vennskapelig forhold mellom forsker-informant. Denne fortroligheten kan bidra til at informantene samtaler om noe de ellers

ville unnlatt dersom tilliten ikke var til stede (Postholm, 2010, s. 148). Med hensikt om å skape en fortrolig atmosfære ble informantene i begynnelsen av intervjuet stilt nøytrale spørsmål knyttet til deres utdannings- og yrkesbakgrunn. Kvale og Brinkmann (2015) beskriver dette ved å bygge opp intervjuene med introduksjonsspørsmål, oppfølgingsspørsmål, inngående spørsmål og mer direkte spørsmål når «intervjupersonene har gitt sine egne, spontane beskrivelser og dermed uttrykt hvilke sider av fenomenet som er viktige for dem» (s. 166). Først når det er etablert en god samtaleflyt, anses det som tryggere å stille spørsmål som kan flytte samtalen over mot et mer emosjonelt preg hos den intervjuede (Thagaard, 2018, s. 101). Når forskeren merket dette, ble de intervjuede stilt mer direkte spørsmål knyttet til temaene i studien med formål å utdype samtalen. Intervjuguiden ble delt inn i hovedområder, og rekkefølgen på spørsmålene i hvert hovedområde ble tilpasset underveis for å «tilpasse spørsmålene til de erfaringer og synspunkter intervjupersonen gir uttrykk for» (Thagaard, 2018, s. 101).

Det var viktig for forskeren å oppklare eventuelle misoppfatninger og fortolkende spørsmål ble derfor i bruk. Formålet med dette var å kontrollere at forskerens forståelse av informantenes innspill var i tråd med deres egne meninger. Eksempelvis gjennom «du mener altså at ...?», «er det riktig at du føler at?...» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 167). Som en oppsummering ble forskerens forståelse av informantenes grunntanker presentert for informantene med formål om å avslutte med «[...] en nøytral og avslappet atmosfære» (Thagaard, 2018, s. 101) mellom intervjuer og den intervjuede. Dette ble etterfulgt av et spørsmål om dette var gjenkjennelig og om det var noe mer de ønsket å trekke frem. Denne oppbygningen hadde som hensikt å ufarliggjøre tematikken samt å trygge informantene på at deres innspill skulle gjengis på en presis måte. Lyddopptakene ble lagret trygt gjennom Universitetet i Oslo sitt nettskjema. Opptakene ble slettet i henhold til avtale med informanter og når forskeren var ferdig med empirigrunnet i studien. I påfølgende delkapittel redegjøres det for analysearbeidet i studien.

3.6 Kvalitativ analyse

I denne studien gjøres det en kvalitativ analyse, og ifølge Johannessen et al., (2018) er kvalitativ data «[...] erfaringer som beskrives best med ord fremfor tall» (s. 21). I studien brukes empiri som begrep og ikke data. Data betyr «det som er gitt» (Johannessen et al., 2018, s. 21) og det er noe som ikke stemmer overens med at det er erfaringer og opplevelser som

blir studert i denne studien. Videre betegner analysen den prosessen hvor forskeren undersøker empirien etter svar i lys av det som etterspørres i problemstilling og forskningsspørsmålene. Dette gir ifølge Johannessen et al., (2018, s. 23) en rettet oppmerksomhet ovenfor hva man ser etter i empirien. Den økte oppmerksomheten er også med på sortere ut ifra hva som er relevant og sentralt, og hva som regnes som uvesentlig i studien.

3.7 Tematisk analyse

I denne studien ble det valgt en tematisk analyse i møte med empirien. Da «utforsker vi temaer ved å sammenligne data om det samme temaet for alle deltakere i prosjektet» (Thagaard, 2018, s. 152). En slik tilnærming er basert på koding av empirien etterfulgt av «[...] sammenligninger «på tvers» av dataene». (Thagaard, 2018, s. 152). Det er imidlertid Johannessen et al., (2018) sin fremstilling og forståelse av tematisk analyse som legges til grunn i denne studien.

Tematisk analyse regnes ifølge Johannessen et al., (2018, s. 278) som den mest elementære analysemetoden innenfor kvalitativ analyse. Tematisk analyse handler om å finne temaer i empirien. «[...] Hvert tema [har] en *kategori*, hvor data med viktige fellestrekk er gruppert» (Johannessen et al., 2018, s. 279). Hensikten med dette er å systematisere empirien, samtidig som forskeren lettere forstår og gjør det enklere å kunne formidle funnene. Disse temaene vil på denne måten være med på «å gi svaret» på problemstillingen og forskningsspørsmålene. I Johannessen et al., (2018, s. 282) sin forståelse av tematisk analyse er det fire steg: forberedelse, kodifisering, kategorisering og rapportering. Dette er imidlertid en dynamisk prosess, hvor man hele vegen beveger seg frem og tilbake mellom de ulike stegene på en naturlig måte. De påfølgende delkapitlene er organisert ut ifra Johannessen et al., (2018) sin inndeling for fremgangsmåten i en tematisk analyse, og slik forskeren har gjort det i denne studien.

3.7.1 Forberedelse og transkribering

I forberedelsesfasen handler det ifølge Johannessen et al., (2018, s. 283) om å danne seg en overordnet oversikt over empirien. Det inkluderer også transkribering av intervju materialet. Transkribering er den prosessen hvor den muntlige intervjusamtalen blir til en skriftlig tekst hvor formålet er klargjøring til analyse (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 206). Her viser Postholm (2010, s. 150) til viktigheten av at forskeren ikke endrer på ordlyden av informantenes ytringer. Nedskrevet og transkribert tekstmateriale skal være en korrekt

gjengivelse av ytringene til informantene. Å bruke lydopptaker muliggjorde dette ved å kunne lytte til samtalen gjentatte ganger samtidig som intervjusamtalen ble skrevet ned ordrett. Både gjentakelser og «eh»-er ble inkludert i alle de fire intervjuene. Forskeren anså dette som viktig da gjentakelser kan indikere viktigheten av det poenget informanten samtaler om. Mens «eh»-er ble implementert på bakgrunn av at de kan vise til tankeprosessen fra informantene tenker til deres meninger formidles.

Informantene i studien la eksempelvis ekstra trykk på noen av ordene, og lydopptakeren gjorde det mulig å registrere dette. I transkriberingen ble dette markert med tykk skrift. Pauser underveis i intervjusamtalen ble imidlertid ikke registrert, da forskeren ikke anså dette som like relevant. Intervjusamtalene ble transkribert enten samme dag som intervjuene hadde foregått, eller dagen etterpå. Hensikten var å kunne inkludere viktige feltnotater der hvor det var registrert mens dette enda satt ferskt i minnet. En fordel med lydopptakeren var at oppmerksomheten kunne rettes mot temaet og fokus mot en dynamisk samtale. En ulempe med transkripsjon er at «et velformulert muntlig uttrykk kan virke usammenhengende og preget av gjentakelser når det transkriberes direkte [...]» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205). Et intervju foregår ansikt til ansikt, hvor både tempo, stemmeleie og kroppsspråk anses viktig. Både lydopptakeren og transkriberingen abstraherer dette og gjør at dette går tapt (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205). Feltnotater ble her nyttig for å lette på abstraksjonsnivået når forskeren skulle transkribere intervjuene. Når transkriberingen var gjennomført, ble empirien lest gjennom i sin helhet. Her ble det notert stikkord underveis, men uten å sette søkelys på detaljene. Hensikten med dette var å oppnå en overordnet oversikt over empirien.

3.7.2 Koding

De transkriberte intervjuene, empirien, ble etterfulgt av koding og kategorisering. Koding betegner den prosessen hvor teksten deles opp, for så å erstatte segmentet med et eller flere kodeord (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 226). Johannessen et al., (2018) hevder derimot at koding «handler [...] om å *fremheve og sette ord på viktige poenger i dataene våre*» (s. 284). Denne prosessen skjer først når empirien er gjennomgått tilstrekkelig (Postholm, 2010, s. 88). At grunnlaget for kodifiseringen ligger på empirien, blir i teorien omtalt som en induktiv tilnærming (Thagaard, 2018, s. 153). Det optimale er forskere som begir seg ut i forskningen med en åpen innfallsvinkel, innhenter empiri for deretter å prosessere denne etterfulgt av systematisering. Deretter blir teoriene etablert ut ifra dette. En slik arbeidsmåte har som formål å ikke virke avgrensende på informasjonen som innhentes (Postholm & Jacobsen, 2018, s.

101). Forskeren merket seg det som Johannessen et al., 2018 (s. 285) beskriver om at man ofte trenger å kode empirien flere ganger for at sluttresultatet skulle representere et presist og sammenhengende materiale sammenlignet med den aller første kodifisering. Videre ble kodeordene brukt i søk i dokumentet, og på den måten dannet de grunnlaget for sammenligning mellom informantene i studien. Det kodeordet som ble valgt, var det som synes å representere meningsinnholdet på en god måte.

3.7.3 Kategorisering

Etter kodifiseringen var gjort, ble det gjennomført en kategorisering. Det ble gjort ved å gruppere de kodede temaene for så å klassifisere i kategorier, og ifølge Miles et al. (2020, s. 86) danner dette grunnlag for å si noe om mønstrene i empirien. Kategoriernes oppgave er å knytte sammen kodene etter fellestrekk, for deretter å kombinere disse under en overordnet kategorisering (Postholm, 2010, s. 88; Johannessen et al., 2018, s. 125). Kategorisering muliggjør det å trekke frem «[...] tendenser, men samtidig stenger [det] for andre perspektiver» (Thagaard, 2018, s. 154). Å stenge for andre perspektiver, er noe som Johannessen et al., (2018, s. 125) hevder ved at kategorisering også forenkler virkeligheten. Det som kategoriseres vil alltid være mer komplekst enn det kategorien evner å få frem. Kategoriseringen systematiserer empirien, men på en annen side, begrenses da interessen for den empirien som blir utelatt i kategoriene (Thagaard, 2018, s. 155).

3.7.4 Rapportering

Det siste steget i tematisk analyse er rapportering. Det handler om å skrive ned resultatene, og disse er å finne i kapittelet 4 i dokumentet. Rapporteringen innebar også at noen av kategoriene måtte endres på og mens forskeren skrev ned resultatene, ble det identifisert andre sider av empirien enn det som først var vektlagt. Her ble det vektlagt at rapporteringen skulle formidles ved å ha en ordnet struktur etter forskningsspørsmålene, at presentasjonen av funnene var inngående samt at funnene ble kommentert i korrelasjon til forskningsspørsmålene (Johannessen et al., 2018, s. 301-302).

3.8 Kvaliteten på forskningen

Ifølge Postholm (2010, s. 136) regnes forskeren som å inneha den mest signifikante rollen når det gjelder å sikre kvaliteten på forskningen. Fra forskerens side ble det derfor viktig å

synliggjøre at det var informantenes «stemme» som skulle være førende og fremtredende i studien (Postholm, 2010, s. 137). Samtidig blir også kvaliteten påvirket av språket som benyttes til å formidle studien. Dette språket har både sine muligheter, men også begrensninger, og vil dermed kunne ha sine begrensninger ved at leserne må anerkjenne at de ikke får tilkjennegitt hele «bildet» (Postholm, 2010, s. 129). Forskeren har så godt det lot seg gjøre prøvd å minimere abstraksjonsnivået ved å gi fyldige beskrivelser i metode-, analyse- og drøftingskapittelet.

For å kunne vise til at studien er gjennomført på en pålitelig måte, har forskeren etterstrebet å vise grundig til hele forskningsprosessen. Pålitelighet knyttes til begrepet reliabilitet. I denne studien er det lagt til grunn et konstruktivistisk syn, og det er dermed sentralt i vurderingen av kvaliteten på forskningen å trekke frem at forståelsen og kunnskapen er etablert gjennom kontakten mellom forskeren og informantene i studien. Dette vil ha betydning for studiens begrensninger når det gjelder generaliseringsprinsippet ved at kunnskapen er etablert innenfor en viss kontekst og innenfor en bestemt tidsperiode. Når dette er tilfellet, ble det viktig for forskeren å «[...] være konkret og spesifikk i beskrivelsene av fremgangsmåtene hun eller han har benyttet for å utvikle data» (Thagaard, 2018, s. 188). Dette knyttes til forskningens gjennomsiktighet, som også kalles transparent forskning. I studien handler dette om synliggjøring av egen forforståelse, begrunnelser for den utvalgte teorien og de prioriteringer som ble gjort, metodiske valg, analyseprosessen og til slutt de tolkningene som ligger til grunn for empirien og teorien. På denne måten kan utenforstående lese studien ved å gjennomgå del for del og gjøre en kritisk vurdering av forskningsstudiens kvalitet.

For å vise til hvilket grunnlag tolkningene ble gjort på og deres gyldighet, har forskeren gjennom arbeidet med begrepsavklaringer og det teoretiske perspektivet, forsøkt å gjennomgå et bredt spekter av teori og forskning. Dette er det Thagaard (2018, s. 189) omtaler som validitetsprinsippet. Videre innebærer det å vise til forskerens subjektive ståsted både når det gjelder erfaringer, men også opplevelser med det fenomenet som studeres. Prinsippet om å være årvåken i møte med egen subjektivitet, sies gjerne å bli styrt av prinsippet om å etterstrebe objektivitet i forskning. Forskning vil aldri bli upåvirket og aldeles objektiv, men det handler om å synliggjøre egen forforståelse for forskeren selv og andre. Denne bevisstheten rundt egen subjektivitet, bidrar til å kunne forstå vegen i analysen og tolkingen (Postholm, 2010, s. 128). Overveielser rundt egen forforståelse, dannet dermed grunnlaget for at forskeren kunne se sin egen rolle i sammenheng med informantene og overvåke denne kritisk gjennom studiens deler.

3.9 Etiske overveielser

Forskning kan sies å være både en moralsk, men også en etisk undersøkelse (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 95). Etiske prinsipper gjennomsyrrer hele forskningsprosessen ved at en overveielse av disse bør finne sted i tematisering, planlegging, intervju, transkribering, analysing, verifisering og rapportering (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 97). Empirimaterialet i denne studien er innhentet i tråd med NSDs retningslinjer, og i det påfølgende presenteres fire områder av etiske retningslinjer som forskere må overveie. Disse fire er forskerens rolle, konfidensialitet, informert samtykke og konsekvenser.

Det var viktig for forskeren å gjøre seg bevisst på den etiske siden av forskningen gjennom hele arbeidsprosessen, og det var ingen enkel oppgave. Marshall og Rossmann (2006, s. 84) viser til dette ved at forskere må være i stand til å kunne håndtere raske etiske beslutninger der og da. Særlig i forbindelse med gjennomføring av intervjuene, for deretter å håpe at beslutningene er i tråd med etiske prinsipper. Slik sett ble det viktig i oppstartsfasen gjennom utarbeidelse av intervjuguiden at den muliggjorde det å «[...] treffe reflekterte valg når undersøkelsen designes, og være oppmerksom på de kritiske og følsomme spørsmålene som kan dukke opp i løpet av undersøkelsen.» (s. 98).

Videre har intensjonen med studien aldri vært å søke svar på hvorfor den *enkelte* elev viser stille atferd. Det kan ligge mange årsaker til dette, og i likhet med Lund (2004, s. 18) finner forskeren det heller ikke etisk korrekt å undersøke med lærere hvorfor den enkelte elev viser stille atferd. Inndelingen til Harrist et al., (1997) som ligger til grunn i denne studien synliggjør bare én av mange forståelser som kan legges til grunn. Formålet har derimot vært rettet mot å belyse lærernes opplevelse med elevgruppen som helhet gjennom dialog om deres erfaringer og synspunkter.

3.9.1 Forskerens rolle

Ifølge Thagaard (2018) kreves det innlevelse i rollen som forsker for å forstå «[...] den sosiale situasjonen som de personene vi studerer er en del av» (s. 14), og det er først da det etableres en forståelse for hvordan de intervjuede personene lever sitt liv. Innlevelse danner grunnlaget for kontakten som etableres under intervjuet, men også for å kunne få en forståelse for informantenes ytringer og det som observeres under intervjuet. For å evne dette ble aktiv lytting særs viktig, og en forutsetning for å kunne danne en tykk beskrivelse av lærernes

opplevelser av stille atferd. For forskeren var det også grunnleggende å etterstrebe å etablere en god relasjon med de intervjuede gjennom å gi betryggende tilbakemeldinger til de intervjuede for å oppnå «[...] fortrolighet og gjensidighet i intervjusituasjonen» (Thagaard, 2018, s. 92). Videre var det viktig for forskeren å ivareta fortroligheten ovenfor allmennheten, men særlig informantene, i rapporteringen av funn. I denne sammenheng ble det viktig å presentere et sluttresultat som viser god innsikt i hvilke prosedyrer som legger grunnlaget i drøftings- og konklusjonsfasen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 108).

Det kan imidlertid oppfattes som forskeren innehar et snevert elevsyn ved å kategorisere elevene. Årsaken til denne kategoriseringen skyldes derimot drøfting, diskusjon og analysen av inkludering av elever med stille atferd. Kategoriseringen har vært verdifull ved å kunne identifisere likheter og forskjeller mellom de ulike gruppene innenfor stille atferd. Elevene har som styringsdokumenter, teori og forskning vektlegger ulike forutsetninger, behov og væremåter. Det forsøkes gjennomgående å ivareta dette hensynet i refleksjonen, samtidig som forskeren har forståelse av at studien kan føre til gruppering av elever uten forståelse for deres ulike væremåter og særegenheter. Stille atferd er som nevnt innledningsvis en del av skolens unike mangfold, og kategoriseringen blir brukt for å kunne få en forståelse for læreres opplevelse av inkludering av de elevene som viser denne atferden.

3.9.2 Konfidensialitet og informert samtykke

Informert samtykke handler om at informantene skal sikres at det er frivillig å delta, og at de når som helst kan trekke sin deltakelse i studien (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 104; Postholm, 2010, s. 146). Videre påpekes det at dette må ivaretas før arbeidet starter. Informert samtykke handler også om å overveie hvorvidt all informasjon skal gis om forskningsarbeidet og eventuelt når denne skal gis. En fordel ved utfyllende informasjon er at informantene ikke villedes, men faren ved det er å gi informantene beskrivelser som oppleves overveldende (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 105). Full informasjon om studien i denne sammenheng var derimot ikke forenelig med det metodiske valget om å bruke semi-strukturerte intervjuer. Her er det sentrale å følge opp innspill som informantene bidrar med hvorpå samtalens retning styres deretter. For å ivareta muligheter for at informantene allikevel skulle oppleve det fortrolig å dele dyptgående informasjon ble de informert at studien kunne bevege seg, på bakgrunn av deres innspill, i en litt annen retning enn det som først var innbilt (Postholm, 2010, s. 146).

Måten forskeren løste dette på var å kontakte informantene i studien for å sørge for at informantene fikk tilsendt informasjonsskrivet til gjennomlesing før de takket ja eller nei til deltakelse i studien. Skrivet informerte om formålet med studien, hva deltakelse innebærer, konfidensialitet og anonymitet, hva studien brukes til og når prosjektet avsluttes. Hensikten med dette var å sikre at informantene visste hva som skulle foregå, og på den måten vite hva deres samtykke om deltakelse ble brukt til. Informantene ble så påminnet intervjuet noen dager i forkant hvorpå forskeren samtidig ba informantene, på en vennlig måte, om å lese gjennom informasjonsskrivet i forkant av intervjuet. Når intervjuet fant sted ble informasjonsskrivet gjennomgått, og informantene fikk mulighet til å stille de spørsmål som de eventuelt satt med. Informantene fikk også i etterkant av analysearbeidet mulighet til å lese over og vurdere hvorvidt de kjente seg igjen i empirien.

En annen viktig etisk overveielse er prinsippet om *konfidensialitet*. Konfidensialitet i forskning har som formål å sikre informantenes anonymitet og verne om deres privatliv (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 106). I denne studien ble dette blant annet sikret ved å erstatte informantenes ekte navn med pseudonymer. Informantenes alder ble ikke gjengitt med eksakt tall, men heller innenfor et område. Eksempelvis ble informant Maren presentert innenfor en alder mellom 50-60 år.

3.9.3 Konsekvenser

Forskeren er ansvarlig for å vurdere hvilke konsekvenser en studie kan ha. Det handler om å ta stilling «[...] til den mulige skade den kan påføre deltakerne, og de fordeler de kan forventes å få ved å delta i undersøkelsen» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 107). For å minimere de ufordelaktige konsekvensene ved å delta i studien, oppsummerte forskeren informantenes ytringer underveis i intervjuet. På den måten kunne forskeren sikre seg at hun hadde forstått informantenes ytringer slik informantene ønsket å fremstille de. Dersom forskeren hadde en feilaktig forståelse, fikk informantene oppsummeringsvis mulighet til å korrigere forståelsen hos forskeren.

Når det gjelder andre konsekvenser kan det tenkes at studiens inndeling i *elever med stille atferd*, kan bidra til at lærerne bevisst eller ubevisst forsøker å inndelegge elevene i slike uheldige mønstre ved å tildele de «merkelapper». Det har aldri vært noen intensjon å bidra til dette, og ovenfor informantene ble dette nevnt innledningsvis til intervjuene. Forskerens bevissthet ved å omtale gruppen som elever med stille atferd og ikke stille elever, ble her et sentralt poeng å

trekke frem. Det synliggjorde ovenfor informantene at det var atferden studien rettet seg mot. Samtidig kan det tenkes at inndelingen og omtalelsen *elever med stille atferd* i studien sin helhet, kan bidra til at lærerne raskere oppfatter elevene med stille atferd og anerkjenner deres ønske om å bli sett. Videre i kapittel 4 vil empirigrunnlaget i studien bli presentert.

4. Presentasjon av empiri

Empirien som blir presentert her i kapittel 4, danner grunnlaget for drøftingen i påfølgende kapittel. I kapitlet er struktureringen basert på forskningsspørsmålene. På denne måten presenteres først lærernes forståelse av de to overordnede begrepene i studien, *stille atferd* og *inkludering*. Deretter gjøres det rede for lærernes handlingsmønster når det gjelder inkludering av elever som viser stille atferd.

4.1 Forståelse av stille atferd

Flere av informantene gjør rede for ulike årsaker til stille atferd, men bare to viser til de typisk introverte som trives alene og som ikke strever med sosiale ferdigheter. Samtidig synliggjør alle fire informantene at stille atferd er til stede og en naturlig del av alle klasserom, som Else viser til ved at:

Du har dem jo i alle klasser. Man merker seg jo dem ganske fort, hvem som er det.

At elevene med stille atferd er å finne i alle klasser hevder også Maren ved:

I ei klasse har du jo hele skalaen. Du har jo de som forsyner seg grådig av læreroppmærksomheten fra du kommer til klasseromsdøra. Som nesten ikke slipper deg og dem tar for seg sine behov og får sine behov mye større og dekket. Men så har du de der som alltid hører på det læreren sier, setter seg, finner frem bøkene, jobber stille og utrettelig, men heller ikke krever noe feedback da, på innsatsen sin.

At elever med er stille atferd står i fare for å bli litt borte i mylderet av mer ekstroverte personlighetstyper, er noe både informant Else, Trym og Maren vektlegger. Dette bidrar til at det er denne elevgruppen Else har dårligst samvittighet ovenfor. Gjennom deres naturlige væremåte ved at de sjelden rekker opp hånda eller tar kontakt og sitter rolig på sin plass. Else hevder at:

Jeg tenker jo at noen av disse her vil kanskje bare gjemme seg, bli litt borte. Samtidig er det masse positivt rundt disse elevene. Vi må bare trygge dem og gi dem litt tid helt fra første trinn.

Trym viser til at:

... for det kan jo fort bli litt sånn at hvis du har en klasse som er veldig sånn oppe, da er det fort gjort å glemme de som er stille.

Mens Maren bruker betegnelsen:

De med de litt svake elevstemmene.

Alle informantene er også opptatt av årsaken til at elevene viser stille atferd, og slik sett nyanserer de bildet av atferden. Slik forskeren forstår informantene har ikke stille atferd noen entydig definisjon, og årsaksforklaring er viktig for å kunne forstå atferden. Skyldes elevenes stille atferd sjenanse, personlighet, utrygghet, manglende tro på egne ferdigheter eller strever disse elevene med noe bakenforliggende årsaker? Maren viser til dette ved:

Jeg tenker jo at det dreier seg om personlighet, litt om sjenanse, litt om det å tørre, litt om det å tørre å ta plass – særlig sosialt og vennskap. Tørre å si at «jeg blir med på leken». For det henger veldig sammen hos de stille, både klasserom og friminutt. Det er noen skills der som må trenes opp, at de skal kjenne en indre trygghet, så det her med selvhevdelse. Så det ja ... manglende selvhevdelse, manglende tro på at man er like viktig som andre og de er veldig tilbaketrekkende.

Det som derimot skiller informantene, er deres elevsyn. To av informantene, Maren og Else, indikerer at elever med stille atferd har behov for mildere tilnærming med lavere stemmebruk sammenlignet med andre elever. Else sier direkte at hun anser elever stille atferd som litt skjøre. Else viser videre til spekteret av stille atferd ved at den stille atferden kan fremtre i oppstarten av skolen ved at skolen assosieres med noe skummelt og at de derfor viser sjenanse. Etter hvert kan de derimot bli tryggere, og da kan den stille atferden gå over. Hos andre kan det imidlertid vedvare. Sara vektlegger imidlertid at stille atferd er en normalitet og dermed en naturlig del av klassens mangfold. Sara innehar til forskjell fra informant Else og Maren, et elevsyn som står i sammenheng med årsaken til den stille atferden:

Først og fremst så tenker jeg at stille atferd mot innagerende atferd er to forskjellige ... det er mange aspekter av det med å være stille. Stille atferd det tenker jeg litt mer som normalt. At man kanskje har en stille væremåte kan jo være forså vidt være at man har det bra med seg selv, men du bare liker å være stille.

Videre omtaler Sara disse elevene som naturlig stille og som ikke nødvendigvis trenger å skrike høyt eller å må si noe hele tiden. De følger med på det som skjer, trives godt med å være stille, og de får med seg det faglige innholdet på tross av deres væremåte. De gir ikke så mye motstand til andre elever eller til lærer. Når Sara skal gjøre rede for at stille atferd også kan være destruktivt for eleven selv, skifter hun begrep til innagerende atferd. Sara sin forståelse av atferden blir også dermed at:

Så tenker jeg jo at stille atferd, når det utvikler seg til å bli innagerende atferd, når det blir liksom noe vondt, at eleven kjenner at den egentlig har lyst til å uttrykke følelsen sin eller uttrykke det den har lyst til å si, men klarer det ikke, da er den stille atferden gått over til å bli noe mer negativ, eller destruktivt for eleven selv da. Går over til det mer negative, da kan det fort være litt mer de tinga som man ser at elevene ikke har fokus, at du ser at eleven ikke henger med på det som skjer. Det kan man jo ofte se tydelige tegn på.

Trym hevder imidlertid at noen av kan være innesluttet eller sjenerte, mens hos andre kan den stille atferden skyldes at man:

... bærer med seg ulike ting som gjør at dem stenger seg inne i seg selv. Så det er jo to vidt forskjellige måter å være stille på. Så jeg tenker at det er viktig av med som lærer å se de elevene. På en måte lære dem å kjenne. Er du stille fordi du er sånn eller fordi du er sånn? Så gjelder det å imøtekomme de behovene.

Elevene med et stille atferdsmønster forstås også som elever med varierende behov for kontakt med læreren. Trym viser til dette ved:

Noen av de kan være veldig unnvikende, på en måte trekke seg unna. Så da må du mer aktivt vise at du bryr deg og at du ikke nødvendigvis spør «hvordan har du det?», men prøve å komme inn på en annen måte for å snakke med og prøve og få eleven trygg på deg. Det må til før du i det hele tatt kan begynne å spørre om noe dypere enn det. Men det med om de er voksensøkende er begge deler, veldig begge deler.

Maren gir også et innblikk i at de i varierende grad søker voksenkontakt. Elevene med stille atferd er ifølge henne de som ikke henvender seg så mye. Videre forstås elever med stille atferd som pliktoppfyllende ved at både Maren, Trym og Sara hevder dette. Dette er elever som gjør det de skal og det de får beskjed om. Maren viser til dette ved at de alltid hører på

det læreren sier. Mens Sara betegner de pliktoppfyllende stille atferd som elever som «gjør det de skal». Trym finner derimot en variasjon innad i elevene som viser stille atferd. Elevene med stille atferd kan både være pliktoppfyllende, men slik forskeren forstår Trym så legger omgivelsene noen begrensinger for elever med stille atferd. Dette forklarer han gjennom at:

Andre er på en måte.. kommer ikke i gang med noe som helst fordi at dem er inne i en sånn.. ikke fordi det er motvilje, men fordi de er inne i en sånn tanke. Det kan være at det er masse inntrykk utenifra som de sitter og filtrerer på et eller annet vis, som gjør at dem ikke klarer å fokusere på eget arbeid. Det er så mye inntrykk som gjør at det blir for mye der ute [peker over hodet], sånn at det du skal gjøre her nede [peker ned på pulten] står helt fast.

4.2 Forståelse av inkludering

Et hovedfunn er at informantene opplever inkludering som en særs viktig, men stor og krevende oppgave. At elever er likeverdige, og det til tross for at elever med stille atferd krever mindre læreroppmærksomhet enn mange andre, er noe Else viser til ved:

... og det er jo da disse her eleva som du snakker om nå da, eh.. det er jo dem vi må klare å sjå og klare å inkludere. Akkurat som med de som utfordrer oss mye. Klare å se alle, ta vare på alle, alle opplever mestring på sitt nivå.

Videre er ordvalgene til Else sentrale. De vektlegger inkludering som en dynamisk prosess gjennom hele skoleåret ved å vise til at:

Det er jo kjempevanskelig å få det til hver dag, men man **må** prøve da.

Tre av informantene vektlegger det psykiske nivået av inkludering. Sara ser dette i sammenheng med gruppedynamikk, og hennes forståelse beror på:

... å bli sett, å bli akseptert som den du er. Inkludering i en gruppe, som er en ting som er viktig på skolen da. At du skal bli sett i gruppa, at du skal bli akseptert i gruppa, du skal føle at du er en del av klassa. At du selv føler at du er en del av første klasse. Eh, og at ... at du blir sett av de andre elevene. Det hjelper ikke hvor mye vi legger til rette hvis eleven ikke føler den blir sett.

Trym viser til det psykiske nivået gjennom korrelasjon til det faglige innholdet. Læringsmiljø er også en viktig faktor, og Trym hevder at:

Det er jo ganske stor nivåforskjell, og jeg ser at nivået i klassa kan være ganske sprikende. Da liker jeg på en måte at vi skal ha et læringsmiljø hvor alle skal føle seg inkludert, men samtidig vet jeg jo ... kjenner elevene ut ifra hva jeg kan forvente av dem faglig.

Maren viser til det psykiske nivået ved å hevde at alle skal føle på tilhørighet, at de er viktige i fellesskapet. Videre går hun over til å samtale om det sosiale miljøet, og dermed det sosiale nivået av inkludering. Maren viser til sin klasseledelsesrolle ved at dersom hun konsekvent henvender seg til de to-tre elevene som har hånden oppe til enhver tid, vil hun være med å utvikle en passiv klasse. Dette vil også gjøre at de andre, også elevene som viser stille atferd, vil begynne å slukne og føle at deres stemme ikke verdsettes like mye. Slik forskeren forstår Maren blir dermed veiledning av elevene viktig for å kunne bidra til at de skal føle seg viktige i fellesskapet. Dette gjør hun ved å forsøke å dempe elevene som kupper for mye av klassens taletid, med en hensikt om å skape rom for inkludering av elever med stille atferd. Ifølge Maren blir det dermed hennes rolle:

... å styre det litt slik at du får en ganske sånn flat klassestruktur. Hvis enkeltelever får masse oppmerksomhet, da er jeg med på å bygge opp en sånn pyramidestruktur som jeg overhodet ikke er interessert i å ha.

Videre kobler Maren dette til måten hun har gode relasjoner til elevene på og at dette er med på å sette standarden på hvordan det skal være i klasserommet. Hun hevder at alle elever evner å se hvordan hun henvender seg til de forskjellige elevene. Dersom hun hadde vært et dårlig forbilde gjennom å være ute etter å ta enkeltelever, for eksempel når de gjør noe feil, da legitimerer hun også at andre elever kan være fæle og ekle mot hverandre.

4.3 Inkludering av elever som viser stille atferd

Her vil det bli redegjort for kategoriene som informantene vektla av vesentlig betydning for inkludering av elever med stille atferd. Kategoriene er lekens betydning, rutiner, gruppestørrelse, anerkjennelse og relasjoner, forventinger og læringsmiljø.

4.3.1 Lekens betydning

Alle informantene er opptatte av lekens betydning for inkludering. Maren, som arbeider i fjerdeklasse, vektlegger betydningen av lek i like stor grad som førsteklasselærerne Sara og Else. Det som derimot skiller dem, er tidsressursen. Maren fortalte om at hun ikke har «plass» til like mye lek nå i fjerde med det faglige presset som er. Hennes verdsettelse av lekens egenverdi kommer til syne i innføring av lekegrupper. Else opplever et større «rom» for å «rydde» plass til leken i første klasse, men knytter det allikevel til det faglige presset.

Else tilrettelegger for mye lek gjennom forskjellige former som et tiltak for å inkludere elevene. Hun forteller videre at leken er satt inn i et system. Hun beskriver et visst faglig press, men forteller at ettersom arbeidserfaringen har kommet så har hun blitt bedre på å prioritere lek og dens betydning. Hun beskriver det ved:

Så i første klasse har vi masse frilek, også har vi styrt lek og vi har.. frilek hvor du velger selv, der du blir satt på en gruppe der hvor det er bestemt hvem som skal leke sammen. Også får dem velge selv hvem som skal leke sammen. Så er jo det å leke, det klarer elevene med stille atferd. Selv om vi har det travelt, det er mye vi skal gjøre faglig – vi har jo et press. Det er en liten kjepphest. Også må vi ikke slutte med det etter første trinn.

For hvor den stille atferden skyldes utrygghet i møte med sosial samhandling, snakker Else om sin egen betydning for å inkludere disse elevene inn i leken. I disse situasjonene kan hun selv være med i leken, være en støtte for den som er sjenert eller litt usikker. En fordel hun påpeker med denne undergruppen er jo at de vil jo gjerne. For elever med liten egeninteresse for sosial samhandling (introverte) opplever hun inkludering derimot som en mer utfordrende oppgave. Hun beskriver denne typen elever som voksensøkende, og at det er utfordrende når elevene selv ikke har interesse av å bli kjent eller få seg venner. De kan bli invitert inn i lek, men sier ofte nei takk. Med denne elevgruppen viser Sara til at det er avgjørende å legge til

rette for varierte aktiviteter, slik at man har mulighet til å tilpasse til denne elevgruppen. Ifølge henne er målet å få interessen der og at det i alle fall er mulig å gjøre noe med en interesse.

Trym, derimot finner at denne undergruppen elever, som har lite interesse for sosial samhandling, kan være veldig fantasifulle i lek. Han vektlegger videre deres ressurser ved å oppfordre elevene til å inkludere fantasien i skrivingen. Som han sier:

Du som er så god til å fantasere i lek, dra det med deg over i det du skal gjøre i skrivingen.

Et funn som stikker seg litt ut fra de tre andre, er Trym sin vektlegging av å øve opp ferdighetene til medelevene når det gjelder å oppdage andre elever som går alene. Det handler om å gjøre medelevene bevisst på å se andre som går alene. Han problematiserer også det å tenke at medelever bevisst utestenger ved:

For det er ikke nødvendigvis det at de holder noen utenfor, men når ungene er i en aktiv lek så tenker dem bare på seg og sitt.

Suksessfaktoren på Trym sitt trinn knytter han til det profesjonsfaglige felleskapet og hevder at det handler om:

Å øve dem opp i å se at det kanskje er noen som ikke er med, inkludere og spørre «har du lyst til å være med å leke?». Vi er jo tre lærere på trinnet og det her har vi jobba mye med og vi er kanskje det trinnet på skolen som har minst konflikter. Det er en gjeng som leker utrolig godt sammen. Det tror jeg er fordi vi lærerne har jobba veldig bevisst med å øve elevene opp i å inkludere hverandre.

En annen side ved lek er at den kan oppleves som utfordrende for elever med stille atferd, både det å forstå de sosiale kodene, men også regler. Spesielt i situasjoner med frilek, når elevene skal få leke med den de vil og finne på aktiviteter selv. Utfordringene viser seg ifølge Sara ved det å finne sin plass, finne noen å leke med og de trenger ofte veiledning fra voksne. Else har erfaringer med at det også er disse elevene man ofte må hjelpe inn i lek eller i en gruppe. Else påpeker derimot at elever med stille atferd finner det litt enklere å henvende seg til voksne i friminutt. De er dessuten sene til å komme ut, noe Else viser til ved:

Dem er oftest sist ut, de bruker ofte lang tid i gangen ... hvorfor det kan en jo også undre seg over. Er det fordi dem gruer seg eller hva dem skal eller vente på at en voksen skal komme ut kanskje.

At elevene med stille atferd har behov for trygghet i leksituasjoner er noe Trym viser til ved:

Jeg har et par stykker i nå i klassen og de har kanskje en eller to dem på en måte er litt trygge på. Da kan du se at de [elevene med stille atferd] er litt mer sånn at de er med på litt mer tull og fjas i friminuttet, men hvis ikke de trygge personene for dem er, så kan de bli gående litt alene og ikke inkludere seg inn i leken med andre. Du må koble dem på lek.

Fjerdeklasselærer Maren viser også til lekens betydning. Hun viser til de mulighetene som ligger i det å observere elevene ute i lek og gymtimer for det sosiale samspillet og inkluderingsarbeidet. Dette inkluderingsarbeidet gjennom lek startet hun allerede med i første klasse, hvor hun timeplanfestet lek på ukeplanen. Hun har en forståelse av at alle elever, også de med stille atferd, har behov for å bli inkludert i lek. Hvis elevene leker rollelek får elevene med stille atferd ofte de mer passive rollene, som hund og katt. Her ser hun imidlertid fordelene ved dette med:

... de er jo allikevel med. Men det er ikke alle som har like mange ord, så det synes jeg er greit. Men det der at dem skal gå for seg selv og ... da er det noe som skurrer hos meg. Så det klarer jeg ikke å se på.

Nå i fjerde klasse har Maren også i samråd med foresatte innført vennegrupper som skal finne på noe én ettermiddag i måneden. Det er noe hun har hatt ønske om lenge, men grunnet korona har det ikke blitt før nå. Det er fem-seks elever per gruppe som har dratt på besøk til hverandre. Hensikten med dette var å bryte opp litt i det sosiale mønsteret. Maren sitt tiltak virker å fungere ved at hun viser til:

Så jeg hører at det er flere nye vennskap som utviklet da, og det synes jeg er så deilig. Det har så lett for å stivne det sosiale mønsteret, og hvis du ikke har vært på besøk hos noen nye eller lekt med noen nye innen fjerde klasse, og du kommer på mellomtrinnet.. nei da kan man jo ikke besøke den, for det har man jo aldri gjort før. Det å ha flere å spille på og det er så viktig for læringsmiljøet.

Vennegruppene har blir også brukt ukentlig det faglige arbeidet på skolen, både i norsk og engelsk. Elevene sitter i gruppene og leser høyt for hverandre. Hennes erfaringer er at dette har vært et virksomt tiltak ved at hun her har fått frem flere av elevene med stille atferd ved å ufarliggjøre høytlesing. For elever med mangelfulle sosiale ferdigheter eller som utestengt fra sosial samhandling finner Else store muligheter i leken. Maren inkluderer denne elevgruppen gjennom veiledning, fortelle hva det er som foregår, fortelle regler. Mange elever innenfor denne kategorien opplever det utfordrende å oppfatte regler og hva slags lek man leker. Utfordringene er derimot knyttet til at de andre ungene kan slutte å spørre disse elevene om de vil være med i lek. Ifølge henne er det derfor viktig å inkludere dem inn i lek gjennom veiledning ikke bare én dag, men over en lengre periode.

4.3.2 Rutiner

At lærerhverdagen er hektisk, er noe Else ytrer. Samtidig handler det om å etablere virksomme rutiner på å vie tid til elevene med stille atferd. Hun viser til dette ved:

Når du vet hvem de stille er, så **må** du faktisk av og til ta deg tid til dem. Snakke med dem, gå ned til den. For dem rekker jo sjelden opp hånda. Sjeldent at de lurert på hva de skal gjøre selv om de sitter jo **helt** stille, følger med og du tror at denne eleven har nå i alle fall fått det med seg. Men så er det jo kanskje ofte at det ikke stemmer. Dem trenger ofte hjelp, men spør sjelden om hjelp.

Else viser også til små rutiner for inkludering ved å hilse ved døra:

... å hilse ved døra. Da vet jeg i alle fall at jeg har sett denna her i øya og jeg har snakka med han, har tatt han på skuldra.

For å inkludere og ivareta elever som viser stille atferd, og samtidig legge til rette for muntlig aktivitet i timene viser Maren til at hun driver med coaching ved:

Jeg tror faktisk jeg kan si at jeg driver en del med coaching. For jeg har **mye** uformelle fremovermeldinger til ungene i klasserommet, sånne småsamtaler hvor jeg enten går bort til pulten og hvisker til dem. For eksempel så har vi hatt at vi skulle lese litt høyt i engelsk. Da er det spesielt ei jente som er kjempenervøs og jeg ser tårene står i øynene på hu. Da kan det hende at «kom nå, så går vi ut på gangen». Så kan jeg preppe hu litt ved «vet du hva.. slapp helt av. Hvis du ikke vil detta her høyt for alle så skal du bare slappe helt av på det. Vi kan ta det i mindre grupper. Vi skal jobbe med deg på sikt».

Viktigheten av den lave progresjonshastigheten knytter Maren videre til at verbal deltakelse er noe som må øves på. Her er det viktig å treffe elevene på det nivået de selv er på, og ikke legge for høye forventinger slik at de vegrer seg desto mer for muntlig deltakelse. Det handler om en balanse, gjennom å stille krav samtidig som man vektlegger ros. Dette viser informant Maren til ved:

så må du samtidig strekke dem litt og da må du drive å coache og veilede og si at «men dette her er du så god på» og gi masse masse tilbakemeldinger, ros og skryt. Ros og skryt er det beste i det lange.

Mestringsopplevelser er noe Else hevder er viktig. Slik forskeren forstår det så forsøker hun å sette seg inn i elevenes perspektiv, aktørperspektivet, i sin redegjørelse ved:

Oppløve å få det til hvis du har mange gode opplevelser på at «jo jeg får til». Du må oppleve at du mestrer det litt og litt da, så tenker jeg jo at summen av alle de opplevelsene kan jo gjøre at du blir mindre stille da.

Av konkrete arbeidsmetoder for å inkludere elevene sier Trym at han trenger å tilpasse opplæringen ved å gi elevene individuelle mål underveis i timen selv om han gjennomgår i fellesskap. Trym gjør dette ved at han har etablert en rutine på å gå bort til enkeltelever å fortelle hva han forventer av hver enkelt på de ulike oppgavene. At det er behov for ulike tilpasninger, viser han til ved:

Hos én elev kan det jo være nok å skrive to ord på en oppgave og får ikke til noe mer enn det, mens andre klarer å ha fullstendige setninger ... Så ja, det er veldig individuelle forskjeller - du må tilpasse til hver enkelt elev.

Sara har rutiner for å inkludere elever, og det er ifølge henne forskjell på de små tiltakene og de store tiltakene. De små tiltakene kan være å hilse i døra på morgenen ved å si «god morgen» og være påpasselig med blikkontakt. Elevene må ikke nødvendigvis si «god morgen» tilbake, men de skal vite at de har blitt møtt med et smil. Det å snakke med en rolig, trygg stemme og skape trygge rammer rundt eleven er viktig. Det kan handle om å tenke på plassering i klasserommet, kanskje plassere eleven ved siden av en medelev som du vet er en god støtte for den eleven.

4.3.3 Gruppestørrelse

Gruppestørrelse er noe Else og Maren reflekterer over, slik forskeren forstår dem, at elever med stille atferd profiterer mer på arbeid i mindre grupper. Else viser til at fordelene med helklasse er at det alltid er en voksen der som kan styre det hvis du ser at det blir ubehagelig for en av de elevene med stille atferd. Samtidig mener hun at elever med stille atferd opplever det godt å jobbe i mindre grupper med en voksen til stede. Hennes tanker er at det da føles tryggere for eleven selv. Dersom hun bruker selvstendig arbeid i grupper er hun veldig påpasselig med gruppesammensetningen slik at ikke elever med stille atferd føler redsel, blir overkjørt eller får høre at de ikke bidrar. At elever med stille atferd har behov for arbeid i mindre grupper, er noe Sara viser til. Videre mener hun at det kommer an på lærerens vilje til å tilpasse samt ressurser med antall voksne, hvordan skolen sitt syn på elever er og tilgang til rom og klassestørrelser. Hun snakker her spesielt om de elevene hvor den stille atferden skyldes utrygghet i sosial samhandling. Dette viser hun til ved dersom:

... eleven føler seg utrygg og sjenert i en stor klassesammenheng, så kan det hende eleven virkelig blomstrer hvis eleven får de trygge rammene rundt seg. Så det tenker jeg er litt enklere å inkludere da. For det er mulighet til å få til tryggere rammer, da.

Å halvere klassen fra 28 til 14 elever, er noe Maren mener er bra for elever med stille atferd. Ifølge henne er det:

... mye lettere å følge opp og se de. Det blir så overfladisk når du har 28 elever alene i klasserommet, det er umulig.

Informant Trym snakker om at det viktigste i starten er å bli kjent med mennesketypen på bakgrunn av et stort antall elever. Trym viser også gode erfaringer med å jobbe med muntlige aktiviteter i små grupper for elever med stille atferd. Da får elevene med stille atferd også sagt mer, også kan den eller de som tør å representere gruppens tanker få si det høyt. På den måten får alle kommet med sine innspill innad i gruppa, for der er det mindre krevende å si noe høyt. Sara trekker frem lærerens rolle i det å legge til rette for varierte gruppeinndelinger både under stasjonsarbeid og plassene i klasserommet, samarbeid i små grupper eller med læringspartner. Hennes erfaring er at når læringspartner som en arbeidsmåte benyttes så er alle med i en snakk, også de elevene som viser stille atferd ved:

Vi har tredeling i klassen, todeling, firedeling, som ikke er faste og det tenker jeg at er en del av inkluderingsarbeidet. Elevene skal ha mulighet til å skape relasjoner på tvers av grupper. Det er så klart viktig at eleven får vært i variert gruppe, men der igjen kommer det an på hvor stor grad eleven ... du vet kanskje at eleven strever med det sosiale og skal du da på en måte eksponere eleven veldig eller skal du lage litt tryggere rammer, kanskje for en periode.

4.3.4 Anerkjennelse og relasjoner

Selv om elever med et stille atferdsmønster ikke krever mye oppmerksomhet, så tenker alle fire informantene at de allikevel har et stort ønske om å bli sett. Else viser til at elever med stille atferd ikke viser det like tydelig og hevder at:

Alle har jo behov for å bli sett. Jeg tror disse her har et enda større behov for å bli sett og anerkjent, trygga og ikke føle at man blir borte i mengden. I verste fall kan de få en sånn følelse at det er ikke så farlig med meg, det er ingen som ser meg allikevel. Det er kjempeskummelt ... så sjøl om dem ikke gir uttrykk for det så er jeg helt sikker på at dem ønsker å bli sett.

Sara knytter ønsket om å bli sett til de erfaringene hun har gjort seg i møte med elevene og viser til at elevene ønsker å bli sett:

... i en stor grad. Fordi at jeg føler at de elevene trenger det, å bli sett. Når de blir sett og en lærer snakker til de, så ser du at de responderer veldig godt på det.

Videre forteller Sara at hun kan tenke seg at elevene har et ønske om å bli mer sett enn de blir i den hektiske lærerhverdagen. Man strekker ikke alltid til og da kan jo eleven selv sitte igjen med en følelse om et større ønske om lærerens oppmerksomhet. Videre påpeker hun at gruppen med elever som viser stille atferd er en gruppe elever som det kreves tid til å jobbe med. Et annet aspekt ved anerkjennelse er å anerkjenne elevene for dem de er. Det at noen elever kan trives med å være alene er noe Trym viser til i sin praksis gjennom:

Når jeg er ute på inspeksjoner og sånn så går jeg alltid og snakker med elever og går bort til de som går litt alene og spør «er du alene fordi du ikke har lyst til å leke med dem eller får du ikke lov til å være med å leke?». Eller om de bare har lyst til å være litt alene og det kan variere litt.

Flere av informantene bruker relasjoner som begrep når de skal gjøre rede for hvordan de inkluderer elever med stille atferd. Maren sier det:

Gode relasjoner det er regel nummer én altså, som lærer. Bygg relasjoner, det må du bare begynne med fra dag én.

Sara sin forståelse beror på det å bli kjent med eleven og at relasjonene til medelever bygger på disse. Hun sier det ved at det handler om:

Det å bygge relasjoner, se eleven og bruke tid. Bli kjent med for å finne ut av hvilke interesser eleven har og bruke det. For når du er en stille person og du kanskje ikke har så mange kjempegode venner i klassen, som følge av at du er veldig stille, da er det **hvert fall** viktig at du blir ordentlig godt sett av læreren din ... sånn at man videre kan skape flere relasjoner til de andre i klassen.

Maren sier at lærer-elev relasjonen er det viktigste og at dersom du som lærer anerkjenner alle elevene så får man større sjanse for at elevene anerkjenner hverandre også. Trygghet er noe Trym også kobler til læring ved at hans forståelse beror på at all læring handler om trygghet. Det er derfor viktig at læreren legger til rette for at elevene med stille atferd knytter seg til én eller to medelever som de får gode relasjoner til. Else viser også til erfaringene sine om at hun at opplevd at noen elever med stille atferd har gjemt seg, og ønsker ikke hjelp. Da blir tilnæringsmåten helt avgjørende, og dette viser hun til ved:

Da er det den relasjonen som er **så** viktig, man kan ikke være lik til alle elever. Det er noen du kanskje må snakke litt lavere til, litt roligere. Du må på en måte lese dem litt da.

4.3.5 Forventinger

Informantene tenker at forventinger er en viktig faktor for at elevene med stille atferd skal bli inkludert. Det er derimot sprikende når det gjelder om man skal stille de samme forventingene til elever som viser stille atferd sammenlignet med andre elever. De tre eldste lærerne med mest erfaring stiller like forventinger til elevene med stille atferd sammenlignet med andre elever. Den yngste læreren med mindre erfaring tar derimot utgangspunkt i hvordan eleven er og stiller forventinger ut ifra dette. Else viser til at hun har de samme forventingene til elevene med stille atferd, sammenlignet med de som ikke viser stille atferd. Elevene skal etter hvert videre opp i utdanningssystemet og at på ungdomsskolen er mye av karakterene basert på

muntlige aktiviteter. Samtidig påpeker hun viktigheten av lav progresjonshastighet når det gjelder muntlig aktivitet. Videre stiller hun også et retorisk spørsmål når hun tenker over muntlige ferdigheter i læreplanen ved:

Vi har jo etter hvert flere og flere skolevegrere, hvem vet – kanskje det egentlig er de litt her stille som synes at det ja.. alt det muntlige, muntlige ferdigheter som vi skal øve på kanskje blir for mye for enkelte? Hvis du hele tiden ... hvis du synes det er helt grusomt ja ... burde vi være litt forsiktige med det. Men det er jo, vi skal ivareta, vi skal inkludere alle. Det er noe med dette her at du **må** kjenne elevene dine, så vet du hvor langt du egentlig kan strekke det.

Else sier videre at man kanskje på ene siden kan si at det er feil å presse dem, men på den andre siden i det utdanningsløpet som er nå og det som blir vektlagt, så må man ifølge Else hjelpe elevene med stille atferd til å tørre og prøve når det kommer til muntlige aktiviteter. Det å stille forventinger til elevene opplever Maren, slik forskeren forstår henne, som ambivalent.

... det med å stille forventinger, det er min forbaska plikt å gjøre til alle elever uansett. Det har jeg snakket med elevene om også, at hvis jeg sier «du skal få slippe», da kommer de ikke videre. Jeg forteller dem at jeg er nødt til å utfordre dem. Så neida, jeg stille krav til alle på lik linje.

Hos elever med stille atferd som er litt usikre og gruer seg i møte med særlig muntlige aktiviteter, finner Maren det å småcoache (hennes ord) som nyttig. Det kan handle om å hviske dem litt i øret, ta noen ord på gangen å fortelle litt hvorfor hun utfordrer dem. Hennes erfaringer med å dette har vist at elevene med stille atferd vokser på dette og utvikler sin selvhevdelse. Hun påpeker at alle må ikke være like, og alle må ikke være like utadvendte, men det er lærerens rolle å hjelpe de elevene med stille atferd til å finne sitt ytterste potensiale. Hun viser videre til, slik som Else gjør, at forventingene fra læreplanen legger et visst press:

Elevene blir så forbaska målt på muntlige ferdigheter når de kommer på ungdomsskolen og videregående. Så vi har en plikt til å hjelpe dem [elever med stille atferd] til å ta sin plass.

Maren har en forståelse av at det er viktig å utfordre elever med stille atferd når det gjelder det muntlige i klasserommet. Hun viser til dette ved at dersom du overser elever med stille atferd

og tenker at du ikke kan spørre dem, så vil tanken om å ikke ville si noe høyt i full klasse vokse. Det er derimot måten man responderer på som er av betydning ved at:

Du må prøve å gi dem de her små dryppene som gjør at de føler suksess også er det én **veldig** viktig ting.. når du trekker dem opp og de skal si noe høyt og de svarer feil, sier noe feil eller leser feil ... Så må du uansett ta imot dems innspill på en sånn måte at dem har verdigheten i behold. Aldri noe sånn «nei, det er feil». Det sier jeg ikke.

Hos Sara er det, til forskjell fra de to andre, mer viktig å ta utgangspunkt i hvordan eleven er. På den måten stille man ikke like forventinger, ifølge henne. Hun jobber i førsteklasse og viser til at hun dermed ikke vektlegger muntlige ferdigheter slik som det gjøres oppover på trinnene. Samtidig forteller hun om en situasjon som hun tenker er et positivt utgangspunkt for vurdering av muntlige ferdigheter hos elever med stille atferd. Eleven med stille atferd hadde brukt klassebamsen som støtte for å tørre å si noe høyt i klassen. Eleven hvisket først til klassebamsen etterfulgt av at klassebamsen/læreren formidlet dette høyt til klassen. Trym derimot, han elsker selv som elev å lese høyt i klassen, men forteller at han har måttet jobbe litt med det å forstå at ikke alle ønsker å lese høyt. Hans praksis nå er at han:

... aldri sier at «nå skal du lese høyt» i klasserommet. Ingen må lese høyt i klasserommet uten at dem selv ønsker det.

Samtidig har Trym forventinger til at alle skal lese. Arbeidsmetoden han nå benytter seg av ofte er at han gir instruksjoner om at alle elevene skal lese x-antall minutter høyt på sin plass. I starten opplevde elevene selv dette som rart, men nå har det ifølge han:

... blitt en naturlig greie og da tør jo også de stille elevene å lese høyt og da kan jeg sette meg på kne å høre dem lese også bryr dem seg ikke om at det er lyder rundt. Det opplever jeg som en veldig god måte å gjøre det på for å ufarliggjøre høytlesing. De klarer å konsentrere seg, så det har vært en veldig god måte.

4.3.6 Læringsmiljø

Maren sier at hennes jobb handler om å passe på og forsøke og «dra litt» og invitere litt til, slik at alle føler at de har en verdi og skal bidra. For at elevene skal tørre å bidra inn i undervisningen er læringsmiljø viktig. Dette forteller hun ved:

Jo flere jeg har med meg fra ei klasse, jo mer synes jeg at jeg lykkes med det her med godt læringsmiljø også. Det med læringsmiljø er jo en fryktelig viktig faktor å ha i bunn for at alle skal føle seg trygge å våge seg utpå. Da er det min jobb helt etisk å møte dem når dem våger seg utpå og ta dem med meg.

Trym viser til at dersom læringsmiljøet er preget av støy, så er det fort gjort å glemme de som er stille. Det handler om å:

... være på dem [elever med stille atferd] ganske mye, prøve å forstå, prøve å snakke med og ikke bare ... spesielt i friminutt for å prøve og bli kjent og skape en trygg plattform for den eleven.

Maren kjenner seg igjen fra egen skolegang i det å vise stille atferd, og viser til sin egen rolle når det gjelder å utvikle et godt læringsmiljø ved:

... jeg vet så godt at det er så viktig det med å se hver enkelt, selv om jeg ikke klarer det hver eneste dag. Men jeg tror jeg er ganske god på det og da gjør det noe med det læringsmiljøet. Alle hører til, og jeg prøver å ... regulere. Hvis det er noen som prøver å kuppe og ta for mye av klassens taletid, så kan det hende jeg prøver å dempe de for å få opp andre, for det synes jeg at det må man gjøre.

Å aktivt arbeide med læringsmiljøet er særlig gunstig for elever som viser stille atferd grunnet mangelfulle sosiale ferdigheter eller blir utestengt fra lek, ifølge Sara. Hun snakker om muligheter til å inkludere denne elevgruppen gjennom opplæring på sosiale ferdigheter. På hennes trinn, førsteklasse, har de timeplanfestet én time i uka med «mitt valg». Her snakker de om hvordan man skal være mot hverandre, og hun viser til fordelene med at denne elevgruppen får høre andre sine refleksjoner samtidig som de lærer noe nytt selv. Else påpeker at:

Det er jo min jobb som voksen, og alle voksne som er på et trinn da, det er jo jobben vår å trygge miljøet så mye at også den sjenerte skal tørre.

Dette er deler av det transkriberte materialet, og i det påfølgende kapittelet vil de fire lærernes forståelser bli drøftet opp mot kunnskapsgrunlaget i studien.

5. Drøfting

I dette kapittelet vil først de tre forskningsspørsmålene bli drøftet, før disse tre ses i sammenheng med den overordnede problemstillingen. Drøftingen blir gjort ved å se empirigrunnlaget opp mot det teoretiske grunnlaget og den tidligere forskningen.

5.1 Stille atferd

Stille atferd er en naturlig del av klassens mangfold. Det er derimot i likhet med det teorien, utfordrende for lærerne også å finne en entydig definisjon. Først blir det redegjort for identifiseringsprosessen, før defineringen av begrepet vil finne sted. Når det gjelder identifiseringen hevder både Ogden (2017, s. 105) og Paulsen og Bru (2008, s. 260) at elevenes stille væremåte gjør det utfordrende å identifisere den stille atferden. Informantene i denne studien påpeker derimot at man merker seg raskt de elevene som viser stille atferd, og forskeren merker seg slik sett et uenighetsforhold mellom teori og empiri. Selv om teorien kun viser til selve identifiseringsprosessen, viser Trym til det daglige arbeidet og omgivelsenes betydning. Han hevder at dersom man har en klasse som er veldig oppe (hans ord), så kan elevene som viser stille atferd stå i fare for å bli glemt i den travle lærerhverdagen. Maren støtter dette ved at hun omtaler elever med stille atferd som elevene med de litt svake elevstemmene. Sistnevnte perspektiv kan samsvare med Befring (2016, s. 190) sin tilskrivelse av hvordan andre kan oppfatte den stille atferden, at de kan stå i fare for å bli usynlige.

Det at lærerne ikke har vanskeligheter med å identifisere den stille atferden burde slik sett indikere at elever med stille atferd, og elever som ikke viser slik atferd skulle fått like stor del av lærerens oppmerksomhet. Dette viser seg imidlertid ikke å være tilfellet, og tre av informantene vektlegger at ekstroverte personlighetstyper «trumfer» stille atferd gjennom å «stjele» oppmerksomheten både i og utenfor klasserommet. Slik forskeren forstår informantene knyttes dette til flere årsaker, deriblant væremåten til elevene som viser stille atferd. I defineringen av elever med stille atferd forstås de som elever som ikke krever mye, sitter stille på sin plass, sjelden eller aldri rekker opp hånda, er pliktoppfyllende, sosialt tilbaketrekkende og de krever lite eller ingen tilbakemelding på innsatsen sin. Befring (2016, s. 190) hevder at i sosialt krevende situasjoner, slik som skolehverdagene er, at tilbaketrekkingen blir fremtredende. Dette kan ses i sammenheng med at elever hvor den stille

atferden skyldes introvert personlighet eller sjenanse, har preferanser for eget arbeid kontra interaksjoner i helklasse (Cain, 2013, s. 26; Paulsen og Bru, 2008).

Forskeren finner videre at defineringen og forståelsen for stille atferd har korrelasjon til hvilket elevsyn lærerne besitter, og her identifiseres noen skiller. Informant Else og Maren viser til at elever med stille atferd har behov for en mildere tilnærming, og Else anser elevene som litt skjøre. Informant Sara skiller tydelig mellom stille atferd og innagerende atferd. Stille atferd er ifølge Sara helt normalt, slik som Ogden (1987) også viser til. Sara ser på disse elevene som elever som naturlig er stille og at elevene har det bra med seg selv. Derimot når atferden blir noe destruktivt for eleven selv, så skifter hun til et mer passivt elevsyn. Det at Maren og Else innehar et elevsyn som bærer preg av at elevene må skånes for ubehag, vil slik sett kunne medføre at fokuset blir på vanskene heller enn på deres potensial (St.meld. nr. 39, 2001-2002). Er det slik sett omgivelsenes krav som gjør at dem betegnes som skjøre? Slik at sjenanse er noe som raskt betegnes som noe som skal kureres og ikke eksistere i skolen (Strømstad et al., 2004, s. 88). I sammenheng med dette hevder Bachmann og Haug (2006, s. 97) at det kan være krevende å vurdere behovene til elevene, når de selv ikke gir uttrykk for dem. Slik forskeren forstår dette vil elevsynet prege lærerens praksis når det gjelder de utfordringene, kravene og forventningene elever som viser stille atferd vil møte i skolen, i tråd med det Fiskum et al., (2018, s. 36) viser til.

Videre tillegger alle informantene årsaksforklaring som en viktig del av det å forstå atferden. De nyanserer bildet av stille atferd ved at det kan være forskjellige årsaker. Betegnelser som informantene bruker er sjenanse, utrygghet, manglende tro på egne ferdigheter eller at den stille atferden skyldes bakenforliggende årsaker. Slik forskeren forstår informantenes ytringer, har de god forståelse for undergruppene av stille atferd. Dette er i tråd med Coplan et al., (2004, s. 246) sitt funn om at lærere er i stand til å skille mellom de ulike undergruppene av stille atferd. Allikevel er det kun to av informantene som kommer med ytringer som kan forstås som at de samtaler om den største undergruppen, introverte, som Harrist et al., (1997, s. 279) deler inn i. Informant Sara redegjør for det introverte ved hennes tanker om at:

... Stille atferd det tenker jeg litt mer som normalt. At man kanskje har en stille væremåte kan jo være for så vidt være at man har det bra med seg selv, men du bare liker å være stille.

Hun sier videre at dette er elever som *trives* med å være stille, og slik sett forstår forskeren det som at hun snakker om den introverte undergruppen av stille atferd. De har ingen følelsesmessige utfordringer med å være alene, slik Harrist et al., (1997) viser til. Informant Maren snakker om dette gjennom følgende ytring:

Jeg tenker jo at det dreier seg om personlighet, litt om sjenanse, litt om det å tørre, litt om det å tørre å ta plass – særlig sosialt og vennskap.

Her viser Maren til at stille atferd også handler om personlighet. Slik forskeren forstår henne kan dette knyttes til det introverte personlighetstrekket. Derimot når en ser dette oppimot foreliggende teori kan det å tørre å kreve sin plass, oppleves utfordrende for den introverte. Det er elever som *ønsker* å være for seg selv og dersom lærere pålegger de å kreve sin plass i det sosiale samspillet, kan det slik sett stride mot jeg-et til de introverte. Det er bred enighet om at introverte ikke har mangelfulle sosial kompetanse (Cain, 2013, s. 24; Harrist et al., 1997, s. 291; Nyborg & Mjelve, 2017, s. 182; Paulsen & Bru, 2016, s. 31). Med andre ord er introverte elever, like sosialt kompetente som sine medelever. Dette kan tolkes dithen at lærere bør i større grad legge dette grunn, og anerkjenne at det å trives i eget selskap er en naturlig del av det å være introvert. Coplan og Rudasill (2016, s. 75) hevder at det for introverte elever, er særlig utfordrende å etablere gode relasjoner til lærere. Det kan bety at dersom lærere ikke anerkjenner introverte elevers væremåte, kan det å etablere gode relasjoner til læreren bli en desto mer utfordrende oppgave enn det behøver å være. Videre kan det indikere at de lærerne i studien har noe utfordring med å sette seg inn i aktørperspektivet til introverte personlighetstyper. Her er det nyttig å se dette opp imot inkludering, som blir redegjort for nærmere i påfølgende delkapitler. Det gjelder viktigheten av den subjektive opplevelsen, vil eleven kunne føle seg anerkjent av fellesskapet? (Qvortrup & Qvortrup, 2018, s. 812). Elevene må gis likeverdige muligheter forankret i egne forutsetninger (Meld. St. 6, (2019-2020), s. 11).

Slik forskeren forstår informantene er deres forståelse av stille atferd ofte knyttet til den undergruppen som knyttes til sjenanse og/eller en følelse av utrygghet i sosial samhandling. Maren viser til dette ved at det handler om:

... Det er noen skills der som må trenes opp, at de skal kjenne en indre trygghet, så det her med selvhverdelse. Så det ja ... manglende selvhverdelse, manglende tro på at man er like viktig som andre og de er veldig tilbaketrekkende.

Trym snakker om at elever med stille atferd har varierende behov for voksenkontakt ved at noen er veldig unnvikende uten å utdype dette noe mer, og det er slik sett vanskelig å klassifisere hans ytringer under noen undergruppe. Samtidig snakker han i samme ytring om at det handler om å få eleven trygg på deg. Slik forskeren forstår Trym så tenker han på elevgruppen som viser stille atferd grunnet sjenanse og/eller utrygghet i samhandling med andre. Til ettertanke finner forskeren at dette kan skyldes mangelfulle oppfølgingsspørsmål fra forskerens side. Her kunne forskeren ha fulgt opp med spørsmål om at Trym kunne ha tenkt på en elev som han opplever unnvikende, og bli bedt om å beskrive dette samt i hvilke situasjoner unnvikelsen er fremtreende. Dersom man legger Cain (2013, s. 24) sitt perspektiv til grunn, vil elever som viser stille atferd grunnet sjenanse og/eller utrygghet ha preferanser for omgivelser som ikke er overstimulerende. Et spørsmål som en da raskt kan stille seg er: hva er overstimulerende omgivelser for sjenerte og/eller de som føler utrygghet i sosial samhandling? Hvis en ser på væremåten til elever hvor den stille atferden skyldes sjenanse og/eller utrygghet i sosial samhandling så er den preget av nervøsitet og redsel i møte med nye situasjoner og nye mennesker (Coplan & Arbeau, 2008, s. 377). Sjenansen har også en tendens til å fremtre i situasjoner hvor elevene blir vurdert eller evaluert. Det å møte nye situasjoner og nye mennesker, samt evaluering og vurdering er hendelser som vil forekomme hyppig både i skolehverdagen. Det er derfor grunn til å tro at dette kan være overstimulerende miljøer for elever hvor den stille atferden skyldes sjenanse og/eller utrygghet i møte med sosiale samhandlingssituasjoner. Med andre ord vil disse elevene i stor grad kunne møte skolehverdager som i høy grad er overstimulerende. Det får implikasjoner for at deres opplevelse av skoledagen, ikke er overhengende positiv.

Videre er det interessant å belyse de andre undergruppene. Den elevgruppen av stille atferd som skyldes mangelfulle sosiale ferdigheter og/eller elever som utestenges av medelever viser deriblant informant Sara til, slik forskeren forstår henne. Dette signaliserer hun i ytringen:

... at eleven kjenner at den egentlig har lyst til å uttrykke følelsen sin eller uttrykke det den har lyst til å si, men klarer det ikke.

Når elever ikke evner å gi uttrykk for sine tanker eller følelser, forstås dette som det å bære preg av å inneha noen mangelfulle sosiale ferdigheter. Trym betegner et annet perspektiv ved disse gjennom at:

... det er ikke nødvendigvis det at de holder noen utenfor, men når ungene er i en aktiv lek så tenker dem bare på seg og sitt.

Trym snakker om den delen som omhandler utestenging av medelever, mens Sara snakker om elevperspektivet. Paulsen og Bru (2008, s. 271) hevder at en tilrettelegging for å øve opp sosiale ferdigheter kan hjelpe elevene med stille atferd til å kunne oppleve sosialt krevende læringsformater som mer håndterbare, vil trolig fungere godt for de elevene som Sara betegner. Derimot vil Trym sitt perspektiv ha behov for andre tilnærminger, og da kan det være viktig å se medelevers betydning. Her snakker Trym om å inkludere medelever gjennom at de har en rolle for å sørge for at elever med stille atferd ikke er alene. Dette diskuteres videre og mer inngående under inkludering ved lekens betydning.

Videre forstås elever med stille atferd av tre informanter som pliktoppfyllende ved at de «gjør det de skal». Slik forskeren forstår informant Maren er dette å anse som verdifulle egenskaper ved at de omtales som elever som lystrer læreren, jobber stille og utrettelig. Samtidig forstås det som utfordrende at elevene ikke krever noe tilbakemelding på innsatsen. Trym viser til at elevgruppen er pliktoppfyllende, men at omgivelsene setter noen begrensinger. De begrensingene han viser til er inntrykkene utenfra – høy stimuli i klasserommet, som gjør at elever med stille atferd mister fokuset på læringsarbeidet. Belojevic et al., (2001) fant at omgivelser preget av støy gjorde at elever med stille atferd fikk utfordringer med å ivareta konsentrasjonen. Furnham og Strbac (2002, s. 213) sin forskning støtter dette ved deres funn om at elever med stille atferd presterer dårligere i bråkete omgivelser. Dette var i testsituasjon, men det indikerer allikevel at elever med stille atferd har lettere for, sammenlignet med mer ekstroverte elever, å bli forstyrret og avledet ved økt stimuli i klasserommet slik som Trym viser til. En viktig diskusjon her er at vurderingen av hva som regnes som støy, er subjektivt. Det som regnes som støy av en introvert elev vil trolig ikke regnes som støy av en mer ekstrovert elev. Kanskje vil det også skille innad i undergruppene når det kommer til hva elevene selv ville betegne som støy. En kan på bakgrunn av dette stille seg spørsmål ved hva læringsstøy er og hva regnes som læringshemmende i denne sammenhengen? Slik sett anser forskeren at Belojevic et al., (2001) studie er særlig begrenset til konteksten forskningen ble gjort i, men den kan samtidig indikere at det er ekstra viktig å etterstrebe ro i læringsmiljøet. På den måten kan elever med stille atferd få likeverdige muligheter, sammenlignet med ekstroverte, til å tilegne seg fagstoffet.

Å inkludere Evans (1992) sitt forskningsfunn i sammenheng med Trym sin ytring om at omgivelsene setter noen begrensinger, kan her være svært nyttig. Evans (1992) fant at elever med stille atferd øker sin sjenanse og forsiktighet i de tilfeller hvor de blir stilt direkte spørsmål med formuleringer som «hva», «hvem», «hvordan» og «hvorfor». Hans ytring er:

... da må du mer aktivt vise at du bryr deg og at du ikke nødvendigvis spør «hvordan har du det?», men prøve å komme inn på en annen måte for å snakke med og prøve og få eleven trygg på deg. Det må til før du i det hele tatt kan begynne å spørre om noe dypere enn det.

Det ser ut til, slik forskeren forstår informant Trym, at han har gjort seg noen verdifulle erfaringer på nettopp dette. Det kan derimot oppleves som en utfordrende oppgave da et stort antall henvendelser i skolen baseres på direkte spørsmål.

5.2 Inkludering

Inkludering forstås som en omfattende og krevende oppgave for lærerne i denne studien. Funnene indikerer også at noen av lærerne ser inkludering ut ifra lærerperspektivet, mens andre informanter setter seg i et elevperspektiv. Sara og Trym vektlegger tydelig elevperspektivet, ved at elevene selv må oppleve en subjektiv følelse av inkludering. Else vektlegger i sin redegjørelse mer for lærerperspektivet ved:

... det er jo dem vi [lærerne] må klare å sjå og klare å inkludere ... Klare å se alle, ta vare på alle ...

Det at inkludering er en vedvarende prosess er noe flere av lærerne, i likhet med teorien viser til (Booth & Ainscow, 2011, s. 40). Én av lærerne hevdet at:

Det er jo kjempevanskelig å få det til hver dag, men man **må** prøve da.

Teorien vektet at inkludering handler både om tankesett og handlemåte (Nordahl et al., 2018, s. 27). Lærerne derimot, de omtaler handlemåter når de redegjør for inkludering. Kanskje har dette sammenheng med deres oppfatning om at inkludering føles som en krevende oppgave, i tillegg til alt annet de skal huske på, og at de derfor retter fokus mot hva som skal skje i praksis (handlemåtene). Bachmann og Haug (2006, s. 89) viser til denne kompleksiteten i begrepet

ved at inkludering handler både om kvalitet, organisering, innhold, arbeidsmetoder, sosiale og kulturelle relasjoner samt sluttresultatet av undervisningen.

Qvortrup og Qvortrup (2018) bidrar heller ikke til å gjøre inkludering til et kortfattet begrep som er enkelt å forstå. De har en inkluderingsforståelse som befatter tre dimensjoner. Den første er nivåer av inkludering med fysisk, sosialt og psykisk nivå. Den andre er arenaer for inkludering, mens den siste er grader av inkludering. Noe av det aller første lærerne responderer med når de blir spurt om hva de legger i inkludering er at det omhandler at *alle skal med*. Det kan indikere en noe naiv forståelse av at inkludering kun handler om det fysiske nivået. Konsekvensene av dette kan være at elever blir plassert inn i klasserommet med en forståelse om at elevene får en inkluderende opplæring. Her kan det rettes et kritisk blikk mot forskningen som viser til at definisjonene av inkludering i stor grad har rettet fokuset mot det fysiske nivået, altså om eleven er fysisk tilstede i klasserommet sammen med andre medelever (Qvortrup & Qvortrup, 2018, s. 810). Dersom forskningen, som skolens praksis drives av, velger å rette fokus mot én side av inkludering - hvem skal da ta ansvaret for å utøve de to andre nivåene av inkludering? Er det da i det hele tatt grunnlag for å rette kritisk blikk mot skolens og lærernes praksis, eller skulle det kritiske blikket vært rettet mot teori og forskningen? Qvortrup og Qvortrup (2018) innehar dette kritiske blikket ved at de vektlegger i like stor grad de tre nivåene av inkludering. På denne måten kan dette anses som et forskningsbidrag rikere til å signalisere ut at den fysiske inkluderingen er mangelfull dersom denne opptrer alene. Samtidig når lærerne utdyper videre om inkludering, kommer de inn på andre perspektiver hvor forskeren forstår lærernes ytringer som en dreining mot både det sosiale og psykiske nivået av inkludering. Sara snakker om det som kan vise at den fysiske inkluderingen er mangelfull ved:

... Det hjelper ikke hvor mye vi legger til rette hvis eleven ikke føler den blir sett.

Det psykiske nivået forstås derfor som en uunnværlig del av en inkluderende opplæring, ved å være noe tre av lærerne viser til. Sara viser til det psykiske nivået av inkludering ved:

... at du selv føler at du er en del av førsteklasse.

Her tilskrives den subjektive følelsen en egen verdi for inkludering. Informant Maren viser til at alle må oppleve en subjektiv følelse av tilhørighet. Videre samtaler Maren om det sosiale nivået av inkluderingen ut ifra et lærerperspektiv. Hvordan hun kan bruke sin klasseledelsesrolle til å fremme deltakelsen til elever med stille atferd i klasserommet ved å

dempe andre mer ekstroverte elever. Her viser hun til at hun forsøker å tilpasse og tilrettelegge læringsmiljøet slik at også elever med stille atferd gis mulighet for tilhørighet i fellesskapet, slik som Statlig spesialpedagogisk tjeneste (2020) viser til. Maren viser dermed til korrelasjonen mellom begrepet tilpasset opplæring og inkludering. Dette er noe også Bachmann og Haug (2006, s. 87) viser til ved å hevde at begrepene har overlappende innhold. Tilpasset opplæring er et omfattende begrep, men det omhandler blant annet hvordan læringsmiljøet kan tilpasses. Maren sin redegjørelse forstås som at en sosial inkludering for elever med stille atferd, forutsetter tilpasset opplæring gjennom å tilrettelegge læringsmiljøet. Flem et al., (2007, s. 95) sitt synspunkt kan ses i sammenheng med dette ved at de hevder at etablering av godt læringsmiljø og tilrettelegging for tilpasset opplæring, er betingelser for inkluderende opplæring. De kobler det derimot ikke til noen av dimensjonene for inkludering, slik som lærer Marit gjør.

Det er av relevans å diskutere «alle skal med» tankegangen som ble introdusert i begrepsavklaringen, noe ytterligere. «Alle» kan være et begrep med ulikt innhold fra individ til individ, men alt for ofte betyr begrepet heller «de fleste» (Booth & Ainscow, 2005; Strømstad et al., 2004, s. 39). Som nevnt innledningsvis er det vanskelig å bevise eller motbevise om lærerne i studien faktisk mener inkludering av «de fleste», eller «alle». Samtidig når kun to av informantene viser til den introverte undergruppen av stille atferd, så kan det gi en indikasjon på at det handler om inkludering av «de fleste». Dette kan ha sammenheng med samfunnets normer hvor begrepet «alle» brukes i mange settinger hvor det i praksis altfor ofte kun inkluderer «de fleste». Rammeverket for skolen, deriblant overordnet del, viser også til «alle» uten å gjøre rede for noen beskrivelse av begrepet. Dette er tydelig i flere formuleringer, men deriblant ved at «skolen skal utvikle inkluderende fellesskap som fremmer helse, trivsel og læring for alle» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15). Når både lærerne i denne studien og rammeverket for skolen viser til «alle» uten å gjøre mer rede for det, kan det indikere et behov for en avklaring av samfunnets, og særlig skolens, bruk og forståelse av begrepet. Samtidig må det rettes et kritisk blikk også mot forskeren, som her særlig skulle utfordret og problematisert begrepet «alle» i møte med lærerne under intervjuene. Kanskje kunne det bidratt til andre interessante perspektiv.

5.3 Inkludering for elever med stille atferd

I denne delen av drøftingen blir det tredje forskningsspørsmålet belyst: hvordan jobber lærere for å inkludere både fysisk, psykisk og sosialt for elever som viser stille atferd? Dette gjøres ved å bruke kategoriene fra funnene som utgangspunkt for drøfting til de tre nivåene av inkludering. Kategoriene er overordnede og representerer et utvalg av det lærerne mener har særlig betydning for inkludering av elever som viser stille atferd. Kategoriene som ble identifisert på bakgrunn av intervjuene er: lekens betydning, rutiner, gruppestørrelse, anerkjennelse og relasjoner, forventinger og læringsmiljø. Disse blir så forstått ut ifra om de passer inn under fysisk, sosialt eller psykisk nivå av inkludering.

5.3.1 Inkludering på fysisk nivå

Lærerne ytret ikke noe direkte som forstås som fysisk inkludering. Allikevel kan det å være fysisk inkludert, som en del av klassen, være så implementert i deres praksis at det forstås som en selvfølge at også elever med stille atferd skal være fysisk til stede i klasserommet sammen med andre medelever. Dersom lærerne hadde hatt synspunkter som taler for noe annet, er det grunn til å hevde at de ville sagt dette når vi samtalte om inkludering av elever med stille atferd. Årsaken til at forskeren hevder dette er for å få til både sosial og psykisk inkludering, må eleven med stille atferd være inkludert på det fysiske nivået først. Det betyr at for å kunne inkludere på det sosiale og psykiske nivået, ligger det er forutsetning for at inkludering på det fysiske nivået allerede ligger til grunn. Det går følgelig ikke an å inkludere på det sosiale nivået i lek, dersom eleven ikke er til stede. Å håndhvilse er noe to av lærerne viser til, og dette finner ikke sted hvis ikke eleven hadde vært fysisk til stede. Slik forskeren forstår lærerne ut ifra helheten på intervjuene, er det fysiske nivået så implementert i deres praksis og at dette kan være noe av årsaken til at informantene ikke ytret noe som direkte kan forstås under det fysiske nivået av inkludering.

5.4 Psykisk inkludering for elever med stille atferd

De kategoriene som forstås som inkludering på det psykiske nivået er anerkjennelse og relasjoner samt rutiner. Dette er hentet ut ifra studien sitt empiriske material.

5.4.1 Anerkjennelse og relasjoner

Anerkjennelse og relasjoner blir forstått under det psykiske nivået for inkludering på bakgrunn av at samtlige lærere i studien snakker om at de tror elevene har et subjektivt ønske om å bli sett. På denne måten blir det aktuelt å legge til rette for situasjoner hvor elevene med stille atferd kan oppleve dette. Samtidig er et viktig poeng her at dette er elever som selv ofte ikke gir eksplisitt uttrykk for sine behov. Kanskje er det de veletablerte normene i skolen om at dersom en elev ønsker å bli sett, så er det en selvfølge at eleven gir uttrykk for det. Er det slik at en elev med stille atferd da regnes som avvikende fra de aksepterte normene ved at de ikke «skriker» om oppmerksomheten? Det gir implikasjoner til at det foreligger en fare for å ikke bli oppfattet, enten bevisst eller ubevisst. Dersom de ikke blir oppfattet, bortfaller også mulighetene for å inkludere på det psykiske nivået. Ifølge Bachmann og Haug (2006, s. 98) er det å ta for gitt at elevene kan uttrykke deres behov noe som forekommer relativt hyppig i skolekonteksten. Arnesen (2002, s. 418-419) viser her til at mange strukturer underbygger klassifisering av elevene, som gjør eksklusjon enklere. Noen er læreravhengige, og andre ikke. Det interessante her å trekke frem at lærerne nok ubevisst bidrar til å gi elevene med stille atferd et mer ekstrovert «stempel». Det gjør lærerne ved deres tanker om at de gir uttrykk for elevenes behov for å bli sett, selv om det er tydelig at de ikke gjør dette. Kanskje dette har sammenheng med assimileringstradisjonen, slik Strømstad et al., (2004) hevder at herjer i skolen. Dersom ulikheter som en del av en naturlig variasjon ikke vektlegges, blir annerledes synonymt med unormalt slik Ballard (1995) viser til. Ogden (1987) viser tross alt til at alle individer kan vise stille atferd, og kanskje er det dette perspektivet som ofte glemmes? Så kan en spørre seg hvorfor, er det manglende kompetanse, elevsyn, kontekstuelle forhold eller andre mer ukjente forhold?

Else viser til at elever med stille atferd også kan ha utfordringer med å synliggjøre deres behov. Det knytter hun til erfaringene med at elever med stille atferd noen ganger vil gjemme seg, og ikke ønsker hjelp. Hun hevder, i likhet med Maren og Sara, at relasjonene mellom lærer-elev er viktig. Else kobler relasjonenes kvalitet videre til tilnæringsmåten, ved at hun må snakke lavere og roligere til elever med stille atferd. Trym hevder på sin side at all læring handler om

trygghet, og at det blir avgjørende at elever med stille atferd etablerer gode relasjoner til én eller to. Det kan ses i sammenheng med de kontekstuelle forholdene i skolen som krever og forventer at vi har ord. For elever med stille atferd som bærer med seg en usikkerhet knyttet til om deres bidrag er riktig, blir anerkjent eller i det hele tatt er av betydning, vil den mottakelsen deres ytring får ha avgjørende betydning (Lund, 2004, s. 43). Nyborg og Mjelve (2017) viser til at elever med stille atferd kan ha et inderlig ønske om å bli sett, men at det eksisterer en dobbelthet «mellom ønsket om å ta initiativ overfor andre og å unngå sosial kontakt. Selv om ønsket om kontakt er stort, kan engstelsen være enda større» (s. 185). Elevenes unnvikelse fra disse situasjonene og det at de står i fare for å bli «usynlige» i mengden, gjør målet om en inkluderende opplæring på det psykiske nivået mer utfordrende sammenlignet med elever som viser eksternalisert atferd. At elever med stille atferd har et ønske om å bli sett, viser også Lund (2008, s. 84) til.

5.4.2 Rutiner

Rutiner blir forstått under det psykiske nivået av inkludering på bakgrunn av at rutinene som lærerne trekker frem i studien, handler om å legge til rette for at elevene skal oppleve en subjektiv følelse av inkludering. Det er ikke slik at den enkelte lærer kan gi indikasjon på om eleven faktisk har en subjektiv følelse av å være inkludert eller ikke. Studien vektlegger lærerperspektivet for inkludering av elever som viser stille atferd, og det er derfor av stor interesse å se på rutinene for tilrettelegging for inkludering på det psykiske nivået.

Lærerne i studien forstås som å ha et fokus på rutinene for å inkludere elever med stille atferd på det psykiske nivået. Det at lærerne etterstreber å etablere gode og virksomme rutiner i det daglige arbeidet, vil komme elevene med et stille atferdsmønster til gode. Dersom det hadde vært en skolehverdag preget av en uvisshet tilknyttet hvordan de vil bli møtt på skolen, ville det ukjente bli assosiert med å være utrygg, og skolehverdager preget av dette vil derfor kunne føles utfordrende (Coplan & Rudasill, 2016, 55). I de situasjonene hvor brudd på rutinene blir nødvendig, er det spesielt viktig å forberede elevene med stille atferd om dette på forhånd. Å være i forkant på slike situasjoner kan ha en hemmende effekt på oppbygning av nervøsiteten, som ellers kunne ha oppstått i møte med rutineendringer (Henderson & Fox, 1998). Samtidig er et skoleår uten brudd på rutiner et utenkelig ideal og det vil ikke alltid være mulig å forberede elevene på et rutinebrudd. Det kan dreie seg om å få inn en vikarierende lærer, eller å møte andre nye situasjoner (Coplan & Rudasill, 2016, s. 53). I denne sammenheng vil rutinene for håndhilsning som Else og Sara viser til være en rutine, men den dagen en

vikarierende lærer er til stede vil rutinen stå i fare for å utebli da dette baseres på lærerens initiativ og ikke elevenes. Det samme gjelder Trym sine tilpassede mål underveis. En vikarierende lærer vil trolig ikke kjenne elevene like godt og ikke evne å tilpasse etter forutsetningene til elevene, og det blir dermed et rutinebrudd. Hvis en legger Nyborg og Mjelve (2017, s. 193) sitt syn til grunn, så vil klassen som kontekst være en arena for hyppige brudd på rutiner. På denne måten kan omgivelsene både sette i gang atferden, sørge for at atferden vedvarer eller avtar (Nyborg & Mjelve, 2017, s. 181). Det kan derfor indikere at elevene med stille atferd har behov for lærere med lite fravær, slik at rutinene er til stede og at tilrettelegging for inkludering på det psykiske nivået, blir mulig. Det at lærerne har gode erfaringer med disse rutinene kan indikere at de er bevisste på betydningen av forutsigbarhet for elevene med stille atferd. Lærerne i denne studien forstås derfor som å være med å sørge for at usikkerheten og det utrygge i møte med skolehverdagen avtar gjennom deres fokus på rutinene.

5.5 Sosial inkludering for elever med stille atferd

Tre av de overordnede kategoriene som lærerne samtaler om, forstås å kunne tilrettelegge for inkludering på det sosiale nivået. Herunder lekens betydning, læringsmiljø, gruppestørrelse og forventninger.

5.5.1 Lekens betydning

Leken har slik forskeren forstår informantene et siktemål om å inkludere elevene, slik at de blir aktive deltakere i klassens fellesskap. På bakgrunn av dette blir leken kategorisert under det sosiale nivået av inkludering. Det gjøres først et historisk tilbakeblikk, før lekens betydning for inkludering blir redegjort for.

I 1920-årene ble de første studiene av barn med et stille atferdsmønster gjennomført, og Parten (1932) studerte barnehagebarn i deres frilek. Det førte til en kategorisering av de ulike undertypene av stille atferd; barn som utelukkende valgte å avstå fra lek med jevnaldrende, barn som observerte andre barn i lek uten selv å delta og leking på egenhånd i nærvær av de andre barna (Parten, 1932, s. 266-267) ble identifisert. Denne taksonomien har ifølge Coplan og Rubin (2010, s. 4) fungert som en grunnmur for senere studier, og dette kan man se i blant annet Harrist et al., (1997) sin inndeling som ligger til grunn i dette studien. Dette synliggjør de verdifulle mulighetene som ligger i leken for å oppdage de forskjellige undergruppene av

stille atferd. Det kan også bety at for tilrettelegging av inkludering på det sosiale nivået, er observasjon i leksituasjoner svært verdifullt for lærere.

At leken er verdifull for tilrettelegging av inkludering på det sosiale nivået er noe Else, slik forskeren forstår henne, mener er sentralt. Hun tilrettelegger gjennom forskjellige former for lek og at det er varierende grad av støtte og tilrettelegging av læreren. Frilek, styrt lek og frilek i oppsatt gruppe er de formene for lek hun viser til. Når Else snakker om lek for den undergruppen av stille atferd hvor årsaken er utrygghet eller sjenanse, hevder hun at hennes støtte er veldig betydningsfull for inkludering på det sosiale nivået. Hennes rolle kan dreie seg om å selv være med i leken, og hennes erfaring er at fordelene med denne undergruppen er at de selv ønsker å inkludere seg i lek. Deres ønske om å leke på tross av deres utfordring med den sosiale frykten, er noe både Coplan et al., (2004) og Paulsen og Bru (2016) viser til. Imidlertid påpeker de at sjenansen kan bli fremtredende i situasjoner hvor elevene blir vurdert og evaluert, og at elevene er opptatte av å beskytte seg mot negative vurderinger fra andre. Coplan og Rudasill (2016, s. 53) viser til at de karakteristiske forholdene i skolen er i seg selv utfordrende og kan fremme sjenansen. Utfordringene relateres til det å møte nye mennesker, store grupper, presentere foran andre, bli invitert til lek av andre elever, bli stilt spørsmål eller samhandling med autoritetspersoner - slik som lærere (Coplan & Rudasill, 2016, s. 53). At Else er så bevisst på sin lærerstøtte i leken kan derfor tenkes å lette på utfordringen med å bli invitert med inn i leken, og dermed bidra til at en inkludering på det sosiale nivået for undergruppen som skyldes sjenanse eller utrygghet, kan forekomme.

For elever med introvert personlighet, opplever Else inkludering på det sosiale nivået i lek mer utfordrende. Det Else opplever som utfordrende er at eleven selv ikke har interesse av å bli kjent med medelever eller få seg venner. De kan bli invitert inn i lek, men takker ofte nei. Sara viser til at i møte med den introverte undergruppen er det viktig å legge til rette for varierte aktiviteter, slik at en tilpasning er mulig. Ifølge Sara er målet å få interessen der, og hun hevder at det i alle fall er mulig å gjøre noe med en manglende interesse. Slik forskeren forstår disse to lærerne har de et ønske om å få elever under den introverte undergruppen inkludert inn i lek. Derimot er dette noe som kan virke problematisk for undergruppen selv, tatt deres væremåte i betraktning. Booth og Ainscow (2011, s. 41) viser til at hvilket elevsyn du har også kan komme til syne i kategoriseringen av elever. Særlig i omtale av elever med behov for andre tilnærminger enn majoriteten. Introverte har andre behov enn majoriteten ved at de foretrekker å være for seg selv, og de har ikke mangelfulle sosiale ferdigheter (Cain, 2013, s. 24; Harrist et al., 1997, s. 291; Nyborg & Mjelve, 2017, s. 182; Paulsen & Bru, 2016, s. 31).

Maren har derimot en forståelse av at alle elever har behov for å bli inkludert i lek. Dette viser hun til ved:

... men det er ikke alle som har like mange ord, så det synes jeg er greit. Men det der at dem skal gå for seg selv og ... da er det noe som skurrer hos meg. Så det klarer jeg ikke å se på.

Det handler ikke om at lærerne ikke innehar et godt elevsyn, men kanskje heller at samfunnet har bidratt til at normaliteten i skolen er blitt for snever og rommer for lite til å kunne møte det som naturlig eksisterer av mangfold. På denne måten blir lek forstått som noe som alle elever skal være med i. Et slikt snevert elevsyn kan bli sett på som et avvik og forstås da som noe som ikke skal eksistere (Strømstad et al., 2004, s. 88). Introverte elever som ønsker å tilbringe tid alene og trives godt med det, blir da stilt opp imot det ekstroverte idealet samfunnet etterspør. Når dette blir sammenligningsgrunnlaget, kan det å være introvert bli regnet som avvikende, omfattende og alvorlig problem (Nyborg & Mjelve, 2017, s. 194-195). Dette kan sies å være samfunnets begeistring ovenfor det ekstroverte idealet. Det betyr ikke at lærerne ønsker at introverte ikke skal være en naturlig del av mangfoldet, men at det ekstroverte idealet bidrar til at introverte må leve ut et mer ekstroverte personlighetstrekk. Som Cain (2013) beskriver det med at «vi liker å tro at vi verdsetter individualitet, men altfor ofte beundrer vi en *type* individ – den typen som trives med å «kaste seg uti det»» (s. 16). Under kategorien *læringsmiljø*, blir Marens forståelse av stille atferd ytterligere drøftet, som viser at hun har forståelse for den introverte elevgruppens naturlige væremåte.

Et funn som skiller seg ut, er Trym sin erfaring av at undergruppen av introverte ofte er veldig fantasifulle i lek. Han viser til at:

Du som er så god til å fantasere i lek, dra det med deg over i det du skal gjøre i skrivingen.

Her viser Trym til hva som kan være elever med stille atferd sine styrker i leksammenheng. Denne fantaseringsevnen kan fungere som en inngangsarena for elevene med stille atferd sin kontakt og inkludering i klassefellesskapet. Skolen en arena hvor det både kreves og forventes at vi har ord. I denne sammenheng vil det «for elevene som i utgangspunktet er usikre på om det de sier, er «riktig», blir godtatt eller betyr noe, er den mottakelsen ordene får, av avgjørende betydning» (Lund, 2004, s. 43). Deres evne til å fantasere, kan dermed tenkes å få en positiv mottakelse av medelever, og på den måten kan det bidra til at medelever ser andre og nye

verdier hos elever med stille atferd som i klasseromssammenheng ikke deler så mye av seg selv på bakgrunn av deres naturlige væremåte. Videre kan dette føre til en mer positiv ladet vurdering av medelever når det gjelder stille atferd. Den stille atferdens væremåte, kan gi medelever negative assosiasjoner, slik som Nyborg og Mjelve (2017, s. 193) viser til. Her derimot, vil elevene med stille atferd kunne oppleve lekens betydning som en arena hvor deres evner blir verdsatt og kommer til syne, og dermed virke som en inngangsport for inkludering på det sosiale nivået. Medelevers vurdering av den stille atferden blir videre diskutert lengre ned i sammenheng med gruppestørrelse. Trym velger å styrke tilretteleggingen av inkludering på det sosiale nivået. Det gjør han gjennom å vektlegge medelevenes betydning for inkludering på det sosiale nivået ved å øve opp medelever i å oppdage andre som går alene ute i friminuttet.

For det er ikke nødvendigvis det at de holder noen utenfor, men når ungene er i en aktiv lek så tenker dem bare på seg og sitt.

Samtidig kan det også indikere at Trym definerer noe som utenforskap, ved at han konstruerer noe som kanskje ikke elevene har en opplevelse av at eksisterer selv.

5.5.2 Læringsmiljø

Læringsmiljø blir forstått under det sosiale nivået av inkludering på bakgrunn av at lærernes ytringer beror på, slik forskeren forstår dem, en hensikt om å øke deltakelsen for elevene med stille atferd.

Slik forskeren forstår Maren handler det ikke om å tvinge elever med stille atferd til å delta, men å tilrettelegge for et trygt læringsmiljø og at hun på den måten legger til rette for at inkludering på det sosiale nivået kan oppnås. Det blir dermed opp til elevene selv å delta når de opplever det som trygt og etter deres eget ønske. Maren gir en beskrivelse av dette ved at:

... Det med læringsmiljø er jo en fryktelig viktig faktor å ha i bunn for at alle skal føle seg trygge å våge seg utpå. Da er det min jobb helt etisk å møte dem når dem våger seg utpå og ta dem med meg.

Maren bruker ord som «når dem våger seg utpå», og det er dette som forstås som at Maren ønsker å skape et læringsmiljø med fokus på at den sosiale inkluderingen skal skje på elevenes egne premisser. For den undergruppen av stille atferd som knyttes til introverte vil dette kunne forstås å være en god tilnæringsmåte. På bakgrunn av at to tredjedeler av elevene som viser stille atferd kategoriseres som introverte, vil tilnærmingen Maren viser ovenfor elevene kunne

komme mange av elevene hennes til gode – statistisk sett. Denne undergruppen har liten egeninteresse for sosial deltakelse, og det oppfattes mindre givende (Paulsen & Bru, 2008, s. 260). Den naturlige passiviteten innebærer ingen problemer med å være alene (Harrist et al., 1997, s. 279). De foretrekker heller individuelt arbeid, enn samarbeid i større grupper (Cain, 2013, s. 26; Paulsen & Bru, 2016, s. 30). Når Maren legger til rette for sosial inkludering på denne måten, kan det forstås som at hun har forståelse for den undergruppen introverte og den naturlige væremåten det introverte personlighetstrekket har. Som Cain (2013, s. 21) påpeker vil elever med stille atferd vise årvåkenhet og lytte i møte med innspill, og de vil antakeligvis ikke prate uten å ha vurdert de planlagte utsagnene sine først. Kanskje er det nettopp dette perspektivet Maren har erfart og at det på denne måten er fokus mot ressursene som elevene besitter.

Til forskjell fra Maren, viser Sara særlig til den undergruppen som viser stille atferd grunnet mangelfulle sosiale ferdigheter og/eller blir utestengt av lek. For å kunne tilrettelegge for inkludering på det sosiale nivået for disse, mener Sara det er gunstig å trene på sosiale ferdigheter slik at det kan gi en økt deltakelse. De bruker et undervisningsopplegg som heter «mitt valg» som er timeplanfestet til én time per uke. Det vektlegges hvordan elevene skal opptre ovenfor hverandre, og den elevgruppen som har mangelfulle sosiale ferdigheter eller blir utestengt fra lek, vil her ha mulighet til å høre andres refleksjoner samtidig som de lærer noe de har behov for selv. Hun vil da slik sett være «modell» for ønsket atferd og danner grunnlaget for et godt læringsmiljø på måten hun samhandler med elevene. Sara forstås å ha et positivt bidrag for det sosiale nivået av inkludering, og følgende sitat av Coplan og Rudasill (2016) forstås som Sara: [...] encourage prosocial interactions between children, monitor children's interactions with each other, and use preventive classroom management techniques are actively creating a positive social environment in the classroom (s. 66). Et slikt læringsmiljø som Sara etterstreber vil gi elevene gunstige muligheter for «[...] practicing social skills and developing friendships» (Coplan & Rudasill, 2016, s. 66). Elever med stille atferd som strever med sosiale samhandling, og lærerens rolle når det gjelder å utvikle de sosiale ferdighetene hos elevene, kan derfor ikke undervurderes (Coplan & Rudasill, 2016, s. 67).

Lærer Else tar for seg den undergruppen av stille atferd som skyldes sjenanse når hun snakker om inkludering på det sosiale nivået. Hennes jobb, ifølge henne selv, er å skape et så trygt miljø at selv den sjenerte skal tørre. Lærere som evner å skape et slikt trygt læringsmiljø preget av varme og oppmuntring, vil sende ut signaler til elevene om at klasserommet er et

aksepterende miljø hvor elevene vil bli behandlet rettferdig og ikke strengt vurdert. Når hun redegjør for stille atferd viser hun til at elevene ofte besitter mange positive ressurser, men at det handler om å gi de litt usikre elevene tid. Å legge vekt på elevenes ressurser, slik som Else gjør, er noe Kunnskapsdepartementet (2017, s. 15) hevder ligger til grunn for å skape inkluderende læringsmiljøer. Det er viktig med tydelige og omsorgsfulle voksne der mangfold *blir forstått som å være en ressurs* (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15). Flem et al., (2007, s. 96) hevder at det er viktig å styrke de positive ferdighetene som finnes hos elevene når man har mål om å øke inkluderingen. Nyborg og Mjelve (2017) på sin side viser til inkludering gjennom «[...] å være i dialog med aktuelle elever om de skal utfordres på muntlig aktivitet, i hvilken grad de kan utfordres, og i hvilke situasjoner» (s. 192). Sistnevnte kan særlig ses i sammenheng med Else sin opplevelse av at elevene med stille atferd trenger tid.

Slik sett innebærer det å vise stille atferd styrker som i mye større grad bør utnyttes, både i skolen og samfunnet, og ifølge Paulsen og Bru (2016) handler det om «[...] evne til grundighet, refleksjon og dybdeforståelse [...]» (s. 36). Introverte bør ifølge Cain (2013, s. 19) omtales med et mer positivt ladet ord: tenkere. Introverte vil i sosiale settinger prate med en roligere stemme, sammenlignet med mer ekstroverte typer. For elever med stille atferd kan det å ta et ressursperspektiv, slik som Else gjør, føre til en endring fra en taus og lite deltakende elev til en mer aktivt og engasjert elev (Coplan & Rudasill, 2016, s. 67). Det kan bety at Else sin tilrettelegging av læringsmiljøet vil kunne føre til en økt inkludering på det sosiale nivået for elever som viser sjenanse.

5.5.3 Gruppestørrelse

Gruppestørrelse forstås under det sosiale nivået av inkludering på bakgrunn av at lærerne samtaler om at gruppestørrelse har noe å si for deltakelsen til elever med stille atferd. Tre av lærerne snakker om at arbeid i mindre grupper gir økt deltakelse, mens den siste legger vekt på at variasjon i gruppeinndelingene er viktig for deltakelse for elever med stille atferd. Lærerne uttalte at elever med stille atferd kvier seg særlig for muntlig deltakelse, men når lærerne tilrettelegger for arbeid i små grupper, forstår forskeren det slik at lærerne allikevel betegner gruppesamarbeid som viktig (også for elevene med stille atferd). Dette er i tråd med tanker om at samhandling med jevnaldrende både er viktig for læring om oss selv, men også om andre (Mead, 1934; Piaget, 1959, s. 281).

Når Trym redegjør for inkludering på det sosiale nivået, er hans erfaring med at jobbing i mindre grupper bidrar til at elevene med stille atferd øker sin deltakelse innad i gruppen. Han forteller om fordelene ved at de stille elevene er aktive innad i gruppen, men så kan noen andre elever som er mer trygge på å snakke foran hele klassen, dele gruppas tanker. På den måten har eleven med stille atferd vært aktiv i gruppen og bidraget tas med til klassen samtidig som man skåner eleven for ubehag. Her er det sentralt at det ikke handler om individer som skal bli inkludert, men at skolen og miljøet skal tilpasse seg til å bli inkluderende, slik Strømstad et al., (2004, s. 40) hevder. Når lærerne tilrettelegger for arbeid i mindre grupper med mål om inkludering på et sosialt nivå, er det nettopp miljøet som tilpasser seg. Slik forskeren forstår lærerne så tilrettelegges det for arbeid i mindre grupper i møte med den delen av elevmangfoldet som viser stille atferd, og slik sett handler det om tilpasset opplæring.

Dessuten kan en slik tilrettelegging for inkludering på det sosiale nivået bidra til at medelever får en positiv erfaring av elever med stille atferd. I utgangspunktet blir den stille atferden ofte vurdert av medelever som et tegn på å være svak og usikker, mens de i realiteten derimot kan være engasjerte og opptatt med å prosessere fagstoffet (Nyborg & Mjelve, 2017, s. 193). Arbeid i mindre grupper, som lærerne har god erfaring med at gir økt deltakelse, gjør at medelever kan oppdage andre kvaliteter ved det å vise stille atferd. Medelevers vurdering av den stille atferden kan dermed gi en endring fra å være noe negativt, til å bli vurdert å være positivt. Kanskje kan «stempelet» som svak og usikker også bli fjernet?

5.5.4 Forventinger

Forventinger blir forstått under det sosiale nivået av inkludering på bakgrunn av at informantene kobler det til muntlig deltakelse i klasserommet. Informantene viser til at forventinger er en viktig faktor for at elevene med stille atferd skal bli inkludert. Det identifiseres derimot et skille når det kommer til om man skal stille de samme forventingene til elever med viser stille atferd sammenlignet med andre elever.

I møte med elever som viser stille atferd hevder Marit at det er det viktig å avklare med de enkelte elevene om hvorfor man stiller samme krav og utfordrer dem. Hennes erfaringer etter 21 år som lærer, er at elever med stille atferd vokser på dette og utvikler sin selvhverdelse. Samtidig, for å nå målene hevder hun at alle ikke må være like utadvendte, men det er lærerens rolle å hjelpe elever med stille atferd til å finne sitt ytterste potensiale gjennom mestringsopplevelser. Hun hevder at:

Du må prøve å gi dem de her små dryppene som gjør at de føler suksess ...

Det at Maren vektlegger mestringsopplevelser både faglig og sosialt, «[...] kan ha en viktig forebyggende, beskyttende og problemreducerende rolle» (Ogden, 2017, s. 106). Ogden (2017) hevder at det er viktig at elever med stille atferd utvikler en positiv selvfølelse og slik forskeren forstår Maren viser hun til dette ved:

... også er det én **veldig** viktig ting ... når du trekker dem opp og de skal si noe høyt og de svarer feil, sier noe feil eller leser feil... Så må du uansett ta imot dems innspill på en sann måte at dem har verdigheten i behold. Aldri noe sann «nei, det er feil» Det sier jeg ikke.

Ifølge Maren handler det derfor om opplevelsen av imøtekommende voksne med fokus på mestringsopplevelser for å kunne inkludere på det sosiale nivået. Ogden (2017, s. 105-106) mener at lærere må bruke en forsiktig tilnærming i møte med elever med stille atferd og bruke ros aktivt. Når Maren viser til hennes tilnæringsmåte ved elever som svarer feil, er dette utvilsomt en forsiktig tilnærming som vil komme elevene med stille atferd særlig til gode.

Trym viser til sin forsiktige tilnæringsmåte gjennom at han aldri sier «nå skal du lese høyt i klasserommet» til enkeltelever. Derimot har han innført korlesing, det betyr at alle elevene leser høyt på sin plass samtidig. De får x-antall minutter de skal lese, og så leser alle samtidig. Han hevder at:

... da tør jo også de stille elevene å lese høyt og da kan jeg sette meg på kne å høre dem lese også bryr dem seg ikke om at det er lyder rundt. Det opplever jeg som en veldig god måte å gjøre det på for å ufarliggjøre høytlesing. De klarer å konsentrere seg, så det har vært en veldig god måte.

Trym har da en forventning til at alle skal lese høyt i klasserommet, men gjennom korlesing. Han har gode erfaringer med dette, og da spesielt for elever med stille atferd. Her blir det igjen aktuelt å se dette i lys av Furnham og Strbac (2002, s. 213) sin forskning som viser til at omgivelser preget av bakgrunnsstøy kan prege prestasjonen i negativ retning for elever med stille atferd. I stille omgivelser ble det målt en signifikant økning i prestasjonen for elever med stille atferd. Det kan bety at elevene med stille atferd vil profitere bedre på et arbeidsmiljø preget av stillhet, og at bakgrunnsstøy vil være til noe hindring. Belojevic et al., (2001) fant dessuten at introverte presterte betydelig saktere enn ekstroverte i omgivelser preget av støy.

Omgivelser med støy gav også utfordringer med å holde på konsentrasjonen. Dette kan ses i forskerens allerede tidligere diskusjon, i denne studien, om den subjektive betegnelsen på hva som regnes som støy og ikke. Det vil også i forlengelsen av den diskusjonen, være skiller mellom støy i form av elever som tuller og tøyser i timen sammenlignet med støy som kommer fra lærerstyrt situasjon slik det Trym redegjør for her. Det sentrale her er at det identifiseres et misforhold mellom erfaringen til Trym og forskningen. Kanskje munner dette misforholdet ut i at det handler om å skape en trygg situasjon gjennom det Nyborg og Mjelve (2017) viser til ved «[...] å være i dialog med aktuelle elever om de skal utfordres på muntlig aktivitet, i hvilken grad de kan utfordres, og i hvilke situasjoner» (s. 192). Lund (2008, s. 84) viser til viktigheten av støtte og hjelp fra læreren i muntlige aktiviteter og at elevene med stille atferd har et ønske om å være og føle seg inkludert og involvert. Elevene med stille atferd har et ønske om å være inkludert på det sosiale nivået, men at det handler om tilrettelegging fra læreren sin side slik at klasserommet blir en trygg arena å delta i.

Sara vektlegger å ta utgangspunkt i hvordan eleven er og at det gjør at lærerens forventinger ovenfor elevene ikke blir like. Hun kobler det videre til vurdering av muntlige ferdigheter og erfaringen med at klassebamsen har blitt brukt for at elever med stille atferd skal kunne bli inkludert på det sosiale nivået. Bachmann og Haug (2006, s. 93) hevder at omtrent halvparten av alle elever, ikke får utfordringer som gir motivasjon, og at det hos noen handler om at opplæringen er for vanskelig. Kanskje er det slik sett de ordinære forventningene til muntlig deltakelse som er for høye for elevene med stille atferd? Coplan og Rudasill (2016) viser til forventningene om muntlig deltakelse ved: «this might include answering questions in front of the class, making an oral presentation, working with peers in small groups, and initiating conversations with the teacher when needed (such as asking questions about content of instructions)» (s. 55). Når Sara stiller forventinger ut ifra elevens evner og forutsetninger, er dette basert på det grunnleggende elevsynet som Fiskum et al., (2018) viser til at preger hvordan læreren «[...] utfordrer elevene, hvorvidt de stiller krav til dem og retter forventinger mot dem» (s. 37).

5.6 Sammenfatning av forskningsspørsmål og problemstilling

I denne studien ble det tatt utgangspunkt i følgende problemstilling: Hva er læreres opplevelse av elever som viser stille atferd, og hvordan inkluderer de denne elevgruppen? For å kunne besvare denne ble det identifisert tre forskningsspørsmål, og disse har blitt brukt gjennomgående både i presentasjon av empiri, analysen og drøftingen. Forskningsspørsmålene som ble utarbeidet var:

- Hva kjennetegner stille atferd hos elever?
- Hva kjennetegner inkludering?
- Hvordan jobber lærere for å inkludere både fysisk, psykisk og sosialt for elever som viser stille atferd?

Gjennom drøftingen har forståelsen for informantenes perspektiver blitt sett i sammenheng med teori og forskning. Dette har gitt en økt innsikt i tematikken og lærernes beskrivelse og forståelse av begrepene *stille atferd* og *inkludering*, viser seg å ha betydning for inkluderingen av denne elevgruppen. For å vise til dette, finner forskeren at elevsyn har stor betydning. Else betegner elevene som skjøre, og det preger hennes tilnæringsmåte i møte med elevene med stille atferd. Hun beskriver inkludering gjennom at summen av mestringsopplevelser kan gjøre elevene mindre stille. Hun vektlegger lek som betydning for inkluderingen av elever med stille atferd, slik som også de tre andre lærerne gjør. Maren viser til at hun ikke klarer å se på at elever går alene i friminutt. Som tidligere nevnt handler det ikke om at lærerne ikke innehar et godt elevsyn, men det identifiseres et misforhold mellom forventingene til læreren og eleven når det gjelder sosial deltakelse og samhandling. Dette viser seg også gjennom lærernes tydelige overvekt på det sosiale nivået av inkludering. På denne måten blir særlig lek forstått som noe som alle elever skal være med i. Det gjør at elever med stille atferd som er sosialt tilbaketrukne kan bli forstått som et avvik, og da som noe som ikke skal eksistere (Strømstad et al., 2004, s. 88). Dette gir spesielt store utfordringer for den introverte undergruppen, dersom deres væremåte legges til grunn. Hele to tredjedeler av andelen elever som viser stille atferd, vil da kunne oppleve det utfordrende ved å bli inkludert i sosial samhandling mot deres vilje (Harrist et al., 1997, s. 279).

For de to andre undergruppene i studien, elever som er sjenerte og/eller er utrygge *eller* elever som innehar mangelfulle sosiale ferdigheter og/eller utestenges av medelever, så er derimot ikke dette en like stor utfordring tatt deres væremåte i betraktning. De selv har et stort ønske om sosial samhandling, men av ulike årsaker blir de sosialt tilbaketrukne. Hos elevene hvor den stille atferden skyldes sjenanse eller utrygghet, skyldes dette en sosial frykt (Coplan et al., 2004; Paulsen & Bru, 2016). Mens hos den siste undergruppen står tilbaketrekkingen i sammenheng med mangelfulle sosiale ferdigheter og/eller elever som utestenges. De seks kategoriene fra studiens analyse som lærerne vektlegger stor betydning for inkludering, kan for elevene innenfor de to sistnevnte undergruppene ha god effekt. De seks kategoriene er lekens betydning, rutiner, gruppestørrelse, anerkjennelse og relasjoner, forventinger og læringsmiljø. Derimot viser studien at en slik tilnærming kan være i strid med den største undergruppens - introvertes - væremåte.

Det er også grunnleggende å forstå at det er kun ett perspektiv som fremmes, og det er lærerperspektivet. Av den grunn vil begrensningen ved studien handle om at elevperspektivet med elevenes egne synspunkter på atferden, bli tilsidesatt. Det ville vært interessant å belyse elevenes perspektiv, både av elevene som viser stille atferd, men også hvordan medelever opplever å ha elever som viser stille atferd i klasserommet. Samarbeidet mellom skole og hjem i møte med stille atferd kunne også vært spennende å undersøke. Hva er andrelinjetjenesters oppgave og hvordan jobber de med denne typen atferd? Samtidig ville de to andre dimensjonene av Qvortrup og Qvortrup (2018) sin inndeling, herunder grader og arenaer for inkludering, vært nyttig og diskutert i lys av denne studiens funn. Av hensyn til oppgavens omfang ble dette utelatt i fare for å kunne skrape overflaten ved disse perspektivene.

6. Avslutning

Denne studien har undersøkt læreres forståelse av begrepene stille atferd og inkludering. Videre har lærernes handlingsmåter i møte med elever som viser stille atferd blitt undersøkt i lys av nivåer for inkludering.

Gjennom studien ble det identifisert seks kategorier som lærerne vektla for inkludering av elever med stille atferd; lekens betydning, rutiner, gruppestørrelse, anerkjennelse og relasjoner, forventinger og læringsmiljø. Når det gjelder de tre nivåer av inkludering; fysisk, psykisk og sosialt, er funnet at lærerne vektla det sosiale nivået størst betydning. Samtidig er det her sentralt å rette et kritisk blikk mot at de fleste inkluderingsdefinisjoner vekter det fysiske nivået av inkludering, som Qvortrup og Qvortrup (2018, s. 810) viser til. I denne studien vektla ingen av informantene overordnet sett den fysiske inkluderingen. Det kan dermed danne et grunnlag for diskusjon, men samtidig indikere at de to andre nivåene av inkludering bør løftes frem, dersom resultatene i denne studien legges til grunn. Studien har i sin helhet synliggjort et behov for å øke forståelsen for at de to andre nivåene for inkludering av elever med stille atferd, har større betydning enn det fysiske nivået. Et annet sentralt resultat er de verdifulle mulighetene som ligger i leken for å oppdage de forskjellige undergruppene av stille atferd. Det kan bety at for tilrettelegging av inkludering er observasjon i leksituasjoner svært verdifullt for lærere.

Det er viktig å understreke at det som fremkommer i denne studien, er resultater i en viss kontekst etablert innenfor en viss tid. Det kan tenkes at et nytt intervju om en viss tid, med de samme informantene, kan bidra til ny forståelse av elever med stille atferd. Informantene hevdet selv at intervjuet ble en læringsprosess ved at de reflekterte over sin egen praksis og på den måten fikk et metaperspektiv på egen utøvelse i møte med elever som viser stille atferd. Slik Postholm (2010) beskriver etableringen av kunnskapen gjennom det konstruktivistiske som «[...] en konstruksjon av forståelse og mening skapt i møtet mellom mennesker i sosial samhandling» (s. 21). Det vil si at kunnskapen som frembringes forstås som konstruert innenfor både en fastsatt kontekst og tid. Med andre ord må den sosiale virkeligheten som undersøkes i studien forstås som noe som kan endres med tiden (Postholm, 2010, s. 34; Postholm & Jacobsen, 2018, s. 49).

Litteraturliste

- Arnesen, A.-L. (2002). *Ulikhet og marginalisering med referanse til kjønn og sosial bakgrunn: En etnografisk studie av sosial og diskursiv praksis i skolen* [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Oslo.
- Bachmann, K., & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring* (Nr. 62). Høgskulen i Volda. https://www.udir.no/globalassets/upload/forskning/5/tilpasset_opplaring.pdf
- Ballard, K. (1995). Inclusion, Paradigms, Power and Participation. I C. Clark, A. Dyson, & A. Millward (Red.), *Towards inclusive schools?* Taylor & Francis Group.
- Befring, E. (2016). *Grunnbok i spesialpedagogikk*. Universitetsforlaget.
- Belojevic, G., Slepcevic, V., & Jakovljevic, B. (2001). MENTAL PERFORMANCE IN NOISE: THE ROLE OF INTROVERSION. *Journal of environmental psychology*, 21(2), 209–213. <https://doi.org/10.1006/jevp.2000.0188>
- Bjørnsrud, H., & Nilsen, S. (2011). The development of intentions for adapted teaching and inclusive education seen in light of curriculum potential. A content analysis of Norwegian national curricula post 1980. *Curriculum Journal*, 22(4), 549–566. <https://doi.org/10.1080/09585176.2011.627216>
- Booth, T., & Ainscow, M. (Red.). (2005). *From them to us: An international study of inclusion in education*. Routledge. https://books.google.com/books?hl=no&lr=&id=cUaEAgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PR7&dq=From+them+to+us+:+an+international+study+of+inclusion+in+education&ots=jBG2VxEAx6&sig=Y9HY31_9GiwkfwhXhNUVTT5J4rE
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
- Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (Red.). (2012). *Kvalitative metoder*. Gyldendal Akademisk.
- Bryman, A. (2016). *Social Research Methods* (5. utgave). Oxford university press.
- Cain, S. (2013). *Stille: Introvert styrke i en verden som aldri slutter å snakke* (B. Lund, Overs.). Pax.

-
- Chazan, M., Laing, A. F., & Davies, D. (1994). *Emotional and behavioural difficulties in middle childhood: Identification, assessment and intervention in school*. The Falmer Press.
- Cooley, C. H. (1967). *Human Nature and the Social Order*. Schocken books.
- Coplan, R. J., & Arbeau, K. A. (2008). The Stresses of a “Brave New World”: Shyness and School Adjustment in Kindergarten. *Journal of Research in Childhood Education*, 22(4), 377–389. <https://doi.org/10.1080/02568540809594634>
- Coplan, R. J., Prakash, K., O’Neil, K., & Armer, M. (2004). Do You “Want” to Play? Distinguishing Between Conflicted Shyness and Social Disinterest in Early Childhood. *Developmental Psychology*, 40(2), 244–258. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.40.2.244>
- Coplan, R. J., & Rubin, K. H. (2010). Social Withdrawal and Shyness in Childhood. History, Theories, Definitions, and Assessments. I K. H. Rubin & R. J. Coplan (Red.), *The Development of Shyness and Social Withdrawal* (s. 3–20). New York: The Guilford Press.
- Coplan, R. J., & Rudasill, K. M. (2016). *Quiet at school: An Educator’s Guide to Shy Children*. Teacher College Press.
- Crozier, R. W., & Perkins, P. (2002). Shyness as a Factor when Assessing Children. *Educational Psychology in Practice*, 18(3), 239–244. <https://doi.org/10.1080/0266736022000010267>
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode—En kvalitativ tilnærming* (2. utgave). Universitetsforlaget.
- Dalland, O., & Trygstad, H. (2017). Intervju. I *Metode og oppgaveskriving* (6. utgave, s. 63–93). Gyldendal Akademisk.
- Evans, M. A. (1992). Control and paradox in teacher conversations with shy children. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 24(4), 502–516. <https://doi.org/10.1037/h0078758>
- Evans, M. A. (2001). Shyness in the classroom and home. I R. W. Crozier & L. E. Alden

-
- (Red.), *International handbook of social anxiety: Concepts, research and interventions relating to the self and shyness* (s. 159–183). John Wiley & Sons Ltd.
- Fagerlid Festøy, A. R., & Haug, P. (2017). Sambandet mellom ordinær opplæring og spesialundervisning i lys av inkludering. I P. Haug (Red.), *Spesialundervisning: Innhold og funksjon* (s. 52–74). Samlaget.
- Fiskum, T. A., Myhre, H., & Rosenlund, M. R. (2018). Lærerens valg og holdninger. I T. A. Fiskum, D. Gulaker, & H. P. Andersen (Red.), *Den engasjerte eleven: Undrende, utforskende og aktiviserende undervisning i skolen* (s. 31–43). Cappelen Damm Akademisk.
- Flem, A., Moen, T., & Gudmundsdottir, S. (2007). Towards inclusive schools: A study of inclusive education in practice. *European Journal of Special Needs Education, 19*(1), 85–98. <https://doi.org/10.1080/10885625032000167160>
- Furnham, A., & Strbac, L. (2002). Music is as distracting as noise: The differential distraction of background music and noise on the cognitive test performance of introverts and extraverts. *Ergonomics, 45*(3), 203–217. <https://doi.org/10.1080/00140130210121932>
- Geertz, C. (1973). Thick description: Toward an interpretive theory of culture. I *The interpretation of cultures* (s. 3–30). Basic Books.
- Gilje, N., & Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger: Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Universitetsforlaget.
- Harrist, A. W., Zaia, A. F., Bates, J. E., Dodge, K. A., & Pettit, G. S. (1997). Subtypes of Social Withdrawal in Early Childhood: Sociometric Status and Social-Cognitive Differences across Four Years. *Child Development, 68*(2), 278–294. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1997.tb01940.x>
- Henderson, H. A., & Fox, N. A. (1998). Inhibited and Uninhibited Children: Challenges in School Settings. *School psychology review, 27*(4), 492–505. <https://doi.org/10.1080/02796015.1998.12085933>
- Johannessen, A., Tufte, P. A., & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4. utgave). abstrakt forlag.

-
- Johannessen, L., Witsø Rafoss, T., & Børve Rasmussen, E. (2018). *Hvordan bruke teori? Nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Universitetsforlaget.
- Johnsen, G. (2018). Intervjuet som forskningsredskap. I M. Krogtoft & J. Sjøvoll (Red.), *Masteroppgaven i lærerutdanninga: Temavalg, forskningsplan, metoder* (s. 197–209). Cappelen Damm Akademisk.
- Jung, C. G. (1975). *Psykologiske typer* (J. Windleff, Overs.). J.W. Cappelens Forlag.
- 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/>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utgave). Gyldendal Norsk Forlag.
- Kvarv, S. (2014). *Vitenskapsteori—Tradisjoner, posisjoner og diskusjoner* (2. utgave). Novus.
- Lund, I. (2004). *Hun sitter jo bare der! - Om innagerende atferd hos barn og unge*. Fagbokforlaget.
- Lund, I. (2008). «I just sit there». Shyness as an emotional and behavioural problem in school. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 8(2), 78–87. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2008.00105.x>
- Markussen, E., Wigum Frøseth, M., & Grøgaard, J. B. (2009). *Inkludert eller segregert? Om spesialundervisning i videregående opplæring like etter innføringen av Kunnskapsløftet* (Nr. 17). https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/evakl/5/sluttrapport_spesialundervisning_videregaende.pdf
- Marshall, C., & Rossman, G. B. (2006). *Designing Qualitative Research* (4. utgave). Sage.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, Self, and Society*. University of Chicago Press.
- Meld. St. 6. (2019-2020). *Tett på—Tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/?ch=1>

- Merrell, K. W. (2008). *Helping students overcome depression and anxiety* (second edition). The Guilford Press.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2020). *QUALITATIVE DATA ANALYSIS: A methods Sourcebook* (4. utgave). Sage.
- Nordahl et al. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge: Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging*. Fagbokforlaget.
- Nordahl, T. (1998). *Er det bare eleven? Problematferd i lys av tilpasningskrav og kontekstuelle betingelser i skolen* (Delrapport 4 fra forskningsprosjektet «Skole og samspillsvansker»). Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring. <https://www.nb.no/items/c0f7b2573fdf1d7255d36451fd6fbd4d?page=1&searchText=oaiid:%22oai:nb.bibsys.no:999819872494702202%22>
- Nordahl, T., & Overland, T. (1997). *Individuelle opplæringsplaner: Om tilpasset opplæring i en inkluderende skole* (2. utgave). Ad notam Gyldendal. <https://www.nb.no/items/7f1670d30fb5e53a30b56a76b6756274?page=17&searchText=integrering>
- Nyborg, G., & Mjelve, L. H. (2017). Innagerende atferdsvansker og inkludering. I S. Nilsen (Red.), *Inkludering og mangfold—Sett i spesialpedagogisk perspektiv* (s. 181–195). Universitetsforlaget.
- Ogden, T. (1987). *Atferdspedagogikk i teori og praksis: Om arbeid med atferdsproblemer i skolen*. Universitetsforlaget.
- Ogden, T. (1997). *Rustet for livet? Ungdoms kompetansemål og verdier i et nytt perspektiv*. Samlivssenteret.
- Ogden, T. (2017). Atferdsproblemer og sosial kompetanse blant barn og unge. I T. Ogden & A.-L. Rygvold (Red.), *Innføring i spesialpedagogikk* (5. utgave, s. 99–127). Gyldendal Akademisk.
- Opplæringslova – oppl. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Parten, M. B. (1932). Social participation among preschool children. *Journal of Abnormal*

Psychology, 27, 243–269. <https://doi.org/10.1037/h0074524>

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 E. Bru, E. C. Idsøe, & K. Øverland (Red.), *Psykisk helse i skolen* (s. 28–41). Universitetsforlaget.

Piaget, J. (1959). *The Language and Thought of the Child* (3. utgave). Routledge & Kegan Paul LTD.

Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utgave). Universitetsforlaget.

Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm Akademisk.

Qvortrup, A., & Qvortrup, L. (2018). Inclusion: Dimensions of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, 22(7), 803–817. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1412506>

Statlig spesialpedagogisk tjeneste. (2020, november 13). *Hva er inkludering: I et inkluderende læringsmiljø har alle sin naturlige plass i det faglige og sosiale fellesskapet*. Statped. <https://www.statped.no/temaer/inkludering/hva-er-inkludering/>

St.meld. nr. 39. (2001-2002). *Oppvekst- og levekår for barn og ungdom i Norge*. Det kongelige barne- og familiedepartement. <https://www.regjeringen.no/contentassets/e97cf2ddbcd347328e4fcc70e942de62/no/pdfa/stm200120020039000dddpdfa.pdf>

Strømstad, M., Nes, K., & Skogen, K. (2004). *Hva er inkludering?* Oplandske bokforlag.

Sæteren, A.-L. (2019). *Læreren i møte med elever med stille atferd*. Gyldendal Norsk Forlag.

Sørli, M.-A., & Nordahl, T. (1998). *Problematferd i skolen: Hovedfunn, forklaringer og pedagogiske implikasjoner: Hovedrapport fra forskningsprosjektet «Skole og*

samspillsvansker». NOVA.

Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse—En innføring i kvalitative metoder* (5. utgave). Fagbokforlaget.

UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement on Principles, Policy and Practice in Special Needs Education*. UNESCO.

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

Vedlegg 1: Informasjonsskriv

Vil du delta i forskningsprosjektet «lærernes opplevelse av elevene med stille atferd på småtrinnet»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke læreres opplevelse av elever med stille atferd på småtrinnet. Lærere er nøkkelpersoner for elevene og målet med studien er derfor å undersøke lærernes refleksjoner, opplevelser og erfaringer rundt det som kan ha en effekt i møte med elever med stille atferd.

I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med studien er å undersøke og redegjøre for lærernes opplevelse av arbeidet med elever med stille atferd. Studiens omfang er på 3-4 lærere og studien er den avsluttende delen av en masterstudie i grunnskolelærerutdanning trinn 1-7. Undertegnende vil foreta en analyse og tolkning av intervjuene etterfulgt av en avsluttende konklusjon.

De opplysningene som blir gitt til syne i studien vil kun bli behandlet av undertegnende og dens veileder. Informantenes opplysninger vil ikke bli brukt videre i andre studier senere.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskolen i Innlandet, avdeling Hamar – fakultet for lærerutdanning og pedagogikk er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får forespørsel om deltakelse i studien på bakgrunn av at du enten er eller har:

- 1: bekjent av forsker
- 2: meldt deg frivillig etter henvendelse til rektor

Hva innebærer det for deg å delta?

Som deltaker i studien innebærer det at du gjør deg tilgjengelig for et én-til-én-intervju med forsker. Intervjuet vil vare i 45-60 min og fokuset vil være på dine synspunkter og erfaringer når det gjelder arbeidet med elever med stille atferd.

Undertegnende ønsker, med ditt samtykke, å ta lydopptak av intervjuet for deretter å behandle dette konfidensielt.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

Forsker og veileder er de som vil ha innsyn i de opplysningene som kommer frem i intervjuet. De personopplysningene som kommer frem i intervjuet, vil bli kodet og holdt adskilt fra øvrig data. Navn erstattes med andre navn slik at det ikke muliggjør sporing på et senere tidspunkt. Intervju og øvrig materiale vil i tråd med reglementet for forskning bli lagret på en server hvor det trengs kode for tilgang.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 16/5-22. Etter studien er avsluttet vil eventuelle personlige opplysninger og lydopptak bli slettet. Det innebærer at de ikke vil kunne bli brukt av forsker eller veileder på et senere tidspunkt.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra *Høgskolen i Innlandet, avdeling Hamar* har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

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

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

- *Høgskolen i Innlandet* ved *Inga Anne Vasaasen (forsker)*, ingaanne96@gmail.com eller på 47 65 77 34. *Kristine Nymo Sundby (veileder)* kan nås på kristine.sundby@inn.no eller 62 43 00 79.
- Vårt personvernombud: Usman Asghar, usman.asghar@inn.no , 61 28 74 83.

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

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (postmottak@sikt.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Kristine Nymo Sundby

(Prosjektansvarlig/Veileder)

Inga Anne Vasaasen

(Student/Forsker)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *lærernes opplevelse av elevene med stille atferd på småtrinnet*, og har fått anledning til å stille spørsmål.

Jeg samtykker til:

- å delta på et intervju med en tidsramme på 45-60 min hvor lydopptaker vil bli brukt.
- at lydopptak, notater og underskrift lagres til prosjektslutt, 16.05.2022.
- at empirien fra intervjuet kan behandles både av student og dens veileder. Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til studien er avsluttet.

(Signatur av deltaker i prosjektet, dato)

Vedlegg 2: Intervjuguide

«Hva er læreres opplevelse av elever som viser stille atferd, og hvordan inkluderer de denne elevgruppen?»

For å ivareta personvernet ber jeg deg om å unngå å navngi elever eller gir noen informasjon som kan bidra til identifisering.

Innledningsvis til intervjuet vil jeg lese et avsnitt om stille atferd. Dette kan du ha i tankene samtidig som vi sammen reflekterer over dine erfaringer og synspunkter etterpå.

Utdannings- og yrkesbakgrunn

- Kan du starte med å fortelle litt om din utdanningsbakgrunn?
- Hvor lenge har du jobbet som lærer?
- Hvilke trinn har du mest erfaring fra?
- Hvilket trinn arbeider du på nå?

Generelle erfaringer knyttet til deg selv og ditt arbeid

- Hvordan opplever du deg selv som lærer?
- Kan du trekke frem tre ting du anser som viktig i arbeidet som lærer?
- Kan du beskrive kort hva du legger i ordet inkludering?
 - Hvilken betydning har inkludering for deg som lærer?
 - Hva vil det si å inkludere en elev?
 - Hvilke tiltak gjør du for å inkludere elever i klassen?

Eget arbeid knyttet til stille atferd

- Det finnes mange ulike forståelser av stille atferd, men jeg er interessert i å høre om din forståelse. Vil du si noe om den?
- Hvilke assosiasjoner får du når jeg sier «elever som er sosialt tilbaketrukne»?
- Kan du kort beskrive hva du synes er viktig i arbeidet med elever som er sosialt tilbaketrukne?
- Hvordan identifiserer du sosialt tilbaketrukne elever i klassens mangfold?

- Jeg vil du skal tenke på en elev som du opplever som sosialt tilbaketrukket, har du noen erfaringer/opplevelser:
 - som er positive du vil trekke frem?
 - som er negative du vil trekke frem?
- Hvordan møter du elevene som viser stille atferd?
 - hvilke utfordringer og muligheter opplever du?
 - Har du noen tanker om hvilke situasjoner i skolehverdagen du opplever at elevene synes er utfordrende? Både faglig og sosialt?
- Har du noen tanker du vil dele om tempo, toneleie og ordvalg i samtaler med elever som viser stille atferd?
- Hvilke forventninger stiller du til elever som viser stille atferd?
- Hvordan opplever du at elever som viser stille atferd når opp i forhold til forventningene læreplanen har når det gjelder å utvikle gode muntlige ferdigheter?
- Hvilke tanker gjør du deg omkring arbeid i helklasse kontra arbeid i mindre grupper for denne elevgruppen?
- Hvordan opplever du at skolen er tilpasset elever som viser stille atferd?
- Hvordan opplever du mulighetene og begrensningene for inkludering av:
 - Elever med liten eller manglende interesse for sosial deltakelse?
 - Elever som er sjenerte og/eller føler seg utrygge i sosial deltakelse?
 - Elever som mangler kompetanse på sosial deltakelse eller utestenges, av medelever, til sosial deltakelse?
- I hvilken grad opplever du at elever som viser stille atferd ønsker å bli sett av deg som lærer?

Avsluttende

- Er det noe annet du ønsker å si eller utdype som avsluttende til intervjuet?

Takk for at du har tatt deg tid til å bidra med dine tanker og refleksjoner inn i intervjuet!