

Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk

Kaja Aleksandra Larsen

Masteroppgave

Læreres opplevelse av inkluderingsarbeidet med stille elever

Teachers' experiences of inclusion work with quiet students

Master i tilpasset opplæring

2MITOPP3D

2025

Samtykker til tilgjengeliggjøring i digitalt arkiv Brage

JA NEI

Forord

Da nærmer jeg meg slutten på mastergraden, en reise som har vært både utfordrende og berikende. Det har vært en unik opplevelse å kombinere studier med arbeid, ikke bare fordi temaet om elever med innagerende atferd er dypt fascinerende, men også fordi jeg har fått muligheten til å fordype meg i pedagogikk og tilegne meg kunnskap som jeg aktivt bruker i min hverdag som lærer.

Jeg ønsker først og fremst å takke de fire informantene som delte sine erfaringer og refleksjoner. Deres innsikt har vært uvurderlig for denne studien. Tusen takk for at dere tok dere tid til å bidra med deres kunnskap, engasjement og personlige opplevelser.

En stor takk går også til min veileder ved Institutt for pedagogikk ved Høgskolen i Innlandet, Karen Parish. Din oppfølging, kloke innspill og genuine interesse for temaet har vært til stor hjelp gjennom hele skriveprosessen. Jeg har satt stor pris på din veiledning og tidsfristene som har holdt meg på sporet. Uten din støtte hadde dette arbeidet vært langt mer krevende å fullføre.

Jeg vil også takke venner, familie og gode kollegaer som har vært en stor støtte og oppmuntring. Deres gode ord og kloke råd har hjulpet meg til å holde motivasjonen oppe. Jeg er spesielt takknemlig for alle de samtalene og øyeblikkene som har gjort denne reisen litt lettere og ikke minst til dere som har lest korrektur.

Til slutt vil jeg takke alle som har bidratt direkte eller indirekte til denne oppgaven. Denne reisen har vært utfordrende, men også utrolig lærerik. Jeg er stolt av det jeg har oppnådd og takknemlig for alle som har vært med på veien.

Tusen takk!

Oslo, 15.01.2025

Kaja Aleksandra Larsen

Sammendrag

Denne masteroppgaven i tilpasset opplæring tar for seg hvordan lærere opplever inkluderingsarbeidet av de stille elevene i skolen med hovedvekt på opplevde muligheter og begrensninger. Studiet består av fire intervjuer med lærere på mellomtrinnet og ungdomstrinnet. Problemstillingen «*Hvordan opplever lærere muligheter og begrensninger i arbeidet med sin inkluderende praksis av de stille elevene?*» legger opp til at informantene som deltok i studien skal få uttalt seg om opplevde muligheter og begrensninger i planlegging av undervisning, gjennomføring av undervisning og etterarbeid. I tillegg til generelle refleksjoner rundt elevgruppens skolehverdag.

For å svare på problemstillingen har jeg først etablert et teorigrunnlag. Her tar jeg for meg ulike teoretiske perspektiver knyttet til stille elever, inkludering og selvoppfattelse. Forskningsmetoden som er benyttet er kvalitativ forskningsmetode med et fenomenologisk vitenskapsteoretisk perspektiv. Dette fordi at studien baserer seg på informantenes opplevelser og søker dybdekunnskap hos informantene sine opplevelser av fenomenet inkludering. Intervjuene var semistrukturerte med varighet på 30 minutter. Jeg valgte semistrukturert for å kunne stille oppfølgings spørsmål dersom det skulle være nødvendig. Gjennom analyse er de viktigste funnene innenfor muligheter at informantene opplever metodisk frihet og sosial interaksjon med de stille elevene som skaper rom for inkludering. De viktigste funnene for begrensninger er klassestørrelse, tid og ressurser.

Med bakgrunn i arbeidet, har jeg opparbeidet meg en forståelse av hvilke muligheter og hvilke utfordringer lærere opplever i inkluderingsarbeidet av de stille elevene i skolehverdagen. På denne måten har jeg kunnet bidra med perspektiver inn til et forskningsfelt hvor det oppleves at lærens stemmer mangler.

Abstract

This master's thesis in adapted education examines how teachers perceive the process of including quiet students in schools, with a primary focus on perceived opportunities and limitations. The study is based on four interviews conducted with teachers at the upper primary and lower secondary school levels. The research question, "*How do teachers perceive opportunities and limitations in their inclusive practices with quiet students?*", aims to explore the participants' experiences in planning, delivering, and following up on teaching, as well as their general reflections on the daily school life of this student group.

To address the research question, I first established a theoretical framework. This framework explores various theoretical perspectives related to quiet students, inclusion, and self-concept. The chosen research method is a qualitative approach, underpinned by a phenomenological epistemological perspective. This approach was selected because the study seeks to understand the participants' lived experiences and gain in-depth insights into their perceptions of inclusion. The interviews were semi-structured and lasted approximately 30 minutes each. Semi-structured interviews were chosen to allow for follow-up questions when necessary.

The analysis revealed key findings related to both opportunities and limitations. Teachers highlighted methodological freedom and social interaction with quiet students as significant enablers of inclusion. In contrast, the primary limitations identified were class size, time constraints, and limited resources.

Through this work, I have gained insights into the opportunities and challenges teachers face in their efforts to include quiet students in the school environment. By doing so, I aim to contribute perspectives to a research field where the voices of teachers are often underrepresented.

Innhold

FORORD	3
NORSK SAMMENDRAG	4
ENGELSK SAMMENDRAG (ABSTRACT)	5
INNHold	7
1. INNLEDNING	11
BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA	11
AKTUALISERING	12
TIDLIGERE FORSKNING	14
i. <i>En inkluderende skole</i>	14
ii. <i>Forskningstrend – globalt og nasjonalt</i>	15
iii. <i>Et forskningsgap</i>	18
PRESENTASJON AV PROBLEMSTILLING	19
OPPGAVENS OPPBYGGING	19
2. TEORETISK PERSPEKTIV	21
INKLUDERING	21
i. <i>Booth og Ainscow teori om inkludering</i>	22
TILPASSET OPPLÆRING OG DIFFERENSIERING	24
i. <i>Tilpasset opplæring og differensiering sin betydning for elevers selvoppfattelse og mestring</i>	27
DE STILLE ELEVENE	27
i. <i>Introvert atferd</i>	28
ii. <i>Sjenert atferd</i>	29
ELEVENS STEMME I LÆREPLANEN	30
SELVOPPFATNING OG SELVVERDETS BETYDNING FOR LÆRING	31

OPPSUMMERING AV TEORETISK PERSPEKTIV	35
3. FORSKNINGSMETODE	36
VITENSKAPSTEORETISK PERSPEKTIV	36
DET KVALITATIVE FORSKNINGSINTERVJUET.....	37
VALG AV INFORMANTER.....	38
INTERVJUGUDIE.....	40
INTERVJUENE.....	40
<i>i. Pilotintervju.....</i>	<i>41</i>
<i>ii. Gjennomføring av intervjuene.....</i>	<i>41</i>
ANALYSE.....	43
<i>i. Transkribering.....</i>	<i>44</i>
<i>ii. Tematisk analyse</i>	<i>44</i>
FORSKNINGENS KVALITET	46
<i>i. Pålitlighet.....</i>	<i>46</i>
<i>ii. Gyldighet</i>	<i>47</i>
<i>iii. Generaliserbarhet</i>	<i>48</i>
ETISKE OVERVEIELSER	48
<i>i. Konfidensialitet</i>	<i>49</i>
<i>ii. Informert samtykke.....</i>	<i>50</i>
<i>iii. Konsekvenser av deltakelse</i>	<i>50</i>
OPPSUMMERING	51
4. PRESENTASJON AV FUNN.....	52
FORSTÅELSE AV INKLUDERING	52
ERFARING MED DE STILLE ELEVENE.....	53

OPPLEVDE MULIGHETER OG BEGRENSNINGER	55
<i>i. Pedagogiske strategier</i>	55
<i>ii. Sosial dynamikk</i>	56
<i>iii. Ressurser og kapasitet</i>	58
<i>iv. Lærerens egenrefleksjon</i>	59
OPPSUMMERING AV FUNN	60
5. DRØFTING	62
HVORDAN FORSTÅR LÆRERE BEGREPET STILLE ELEVER I EGEN PRAKSIS?.....	62
<i>i. Inkludering</i>	62
<i>ii. Forståelse av de stille elevene</i>	64
<i>iii. Oppsummering av læreres forståelse av stille elever i egen praksis</i>	66
HVORDAN OPPLEVER LÆRERE MULIGHETER I ARBEIDET MED SIN INKLUDERENDE PRAKSIS AV DE STILLE ELEVENE?.....	67
<i>i. Tilpasset opplæring og differensiering et handlingsrom</i>	67
<i>ii. Digitale verktøy</i>	70
<i>iii. Samarbeidslæring</i>	71
<i>iv. Muligheter oppsummert</i>	73
HVORDAN OPPLEVER LÆRERE BEGRENSNINGER I ARBEIDET MED SIN INKLUDERENDE PRAKSIS AV DE STILLE ELEVENE?.....	74
<i>i. Tid og ressurser</i>	74
<i>ii. Klassestørrelse</i>	77
<i>iii. Sosiale hierarkier</i>	78
<i>iv. Begrensninger oppsummert</i>	80
6. OPPSUMMERING OG AVSLUTNING	81

EGENKRITISK REFLEKSJON	83
VIDERE FORSKNING	84
LITTERATURLISTE	86
VEDLEGG.....	90
<i>i. Vedlegg 1: Intervjuguide</i>	<i>90</i>
<i>ii. Vedlegg 2: vurdering fra Sikt</i>	<i>93</i>
<i>iii. Vedlegg 3: informasjon- og samtykkeskjema</i>	<i>94</i>
<i>iv. Vedlegg 4: Kategorier</i>	<i>98</i>

1. Innledning

Bakgrunn for valg av tema

Når man skal skrive en oppgave er det viktig å finne et tema som interesserer en. I mitt tilfelle visste jeg at jeg var nysgjerrig på temaet innadvente elever. Denne nysgjerrigheten kommer som et resultat av at jeg har jobbet som vikar og lærer under utdanningen og etter utdanningen. Ved forelesninger og kompetansehevingsdager har vi hatt forelesere som har snakket om utagerende elever, evnerike elever, elever med konsentrasjonsvansker, elever innenfor spekteret og andre elevgrupper. De som jeg ikke kan huske at har hatt et fokus på seg er de inadvendte elevene. De som gjemmer seg i mengden, synes at sosiale relasjoner er vanskelig, er observante, men kvier seg for å svare på spørsmål høyt. Det er disse såkalt *stille elevene* som jeg ønsket å forske på for å kunne utvide min kunnskap.

Forskningsmessig var jeg klar over at det har vært et økende fokus på denne elevgruppen de siste årene (Sæteren, 2019, s. 32). Det vil si at det er ikke mye forskning som er gjort sammenlignet med forskning på utagerende elever, men at det er på vei. Forskingen som har blitt publisert handler gjerne om hvordan lærere kan møte ulike elevgrupper i undervisning, men også innenfor psykologien (Nordahl & Overland, 2021; Sæteren, 2019, s. 32–33). Selv vet jeg at det er komplekst å stå i et klasserom med 28 elever, hvor alle har ulike behov og må bli møtt forskjellig. Det finnes ikke bare en oppskrift på hvordan undervisningen skal gjennomføres, men ulike dilemma som læreren stadig må ta stilling til. Jeg ønsket derfor å kunne bidra til flere perspektiver til forskningsfeltet med fokus på læreres opplevde muligheter og opplevde begrensninger av å inkludere de stille elevene.

Grunnen til at jeg ville fokusere på læreres opplevelse av inkluderingen handler om at de fleste stemmene som uttaler seg på området er forskere, politikere eller foreldre (Hargreaves & Fullan, 2012; Nordahl & Overland, 2021; OECD, 2018). I OECD (2018) sin rapport fremheves det at læreres stemmer bør vektlegges i debatter som omhandler inkludering og utdanning. Jeg begynte derfor å undre meg over hvordan lærerene faktisk opplever sitt handlingsrom i arbeidet med inkludering av de stille elevene som elevgruppe i skolen.

Aktualisering

Skolen er en arena elevene bruker stadig mer tid på. Det fører til et økende ansvar for elevenes danning og utvikling for å realisere skolens samfunnsoppdrag. Elevene har ulike behov noe som gjør at lærerne må ha kunnskap om hvordan løse ulike utfordringer. Læreren står ansvarlig for å bidra til at ulikhetene mellom elevene blir en styrke i elevens første møte med et fellesskap utenfor familien. I formålsparagrafen til opplæringen står det blant annet at opplæringen skal utvikle kunnskap og holdninger for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Videre står det at «elevene skal ha medansvar og rett til medvirkning» (Utdanningsdirektoratet, 2017). For å kunne oppnå dette formålet må elevene lære å omgås andre på ulike sosiale arenaer. De vil trenge et sett med verktøy for å løse ulike utfordringer de kommer til å møte på, og de må oppleve at de har en reell påvirkning.

Melding til Stortinget nr. 6 (Kunnskapsdepartementet, 2019) understreker behovet for at undervisningen tilpasses alle elevers individuelle behov. Den viser til at tilpasset opplæring er nøkkelen til å oppnå akkurat dette. Til tross for dette finnes det forskning som viser at enkelte elevgrupper, som de stille elevene, ikke alltid opplever tilpasset opplæring som hensiktsmessig (Imsen, 2020, s. 443–457, 222–238; Nordahl & Overland, 2021, s. 75–97). Det er derfor behov for mer forskning på hvordan skolene kan legge til rette for at undervisningen blir tilpasset, slik at den støtter elevenes læring og utvikling i best mulig grad, og at elevene dermed opplever et inkluderende tilbud. I tilfellet med de stille elevene, så er det bevist at enkelte elever kan ha spesifikke behov som ikke alltid blir dekket gjennom tradisjonelle undervisningsmetoder. Det er derfor viktig at lærere tilrettelegger for de stille elevene, slik at de kan delta på lik linje med resten av elevgruppen. For eksempel kan enkelte elever dra nytte av alternative måter å uttrykke kunnskap på, som skriftlige oppgaver hvor det ikke kreves muntlig deltakelse (Nordahl & Overland, 2021, s. 129–150). Likevel er det begrenset med forskning som undersøker hvordan disse tilpasningene påvirker de stille elevenes læringsutbytte. Slik jeg forstår det viser dette til et hull i kunnskapen som kan være avgjørende for å utvikle effektive undervisningsstrategier.

Elevens stemme har de siste årene blitt løftet frem som en viktig ressurs innenfor elevens rett til medvirkning. Innenfor saker som omhandler elevens rett til et trygt fysisk og psykososialt skolemiljø skal eleven uttale seg om sin opplevelse (*Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)* - Lovdata, 1999, s. §9A-4). Når en aktivitetsplan utformes, skal

også elevens stemme bli lyttet til (*Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)* - Lovdata, 1999, s. §9A-4). Elevens stemme er med dette blitt elevens viktigste måte i å påvirke egen skolehverdag og trivsel. Det er derfor viktig å jobbe for de elevene som ikke tørr eller av andre grunner ikke vil uttrykke sin mening.

Læreplanen for Kunnskapsløftet (LK20) viser også til viktigheten av å skape et læringsmiljø som fremmer elevenes selvstendighet og ansvar (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. overordnet del, s 11). Dette kan innebære utfordringer for de stille elevene når aktiv muntlig deltakelse er sterkt vektlagt. Behovet for mer forskning på introverte elever i norsk skole er derfor viktig. Disse elevenes utfordringer blir ofte oversett i en skolehverdag som ofte vektlegger muntlige deltakelse og sosial samhandling (Imsen, 2020, s. 444–445). Ifølge læreplanverket for kunnskapsløftet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. overordnet del, s 9) er en av de sentrale kompetansemålene og fremme elevens aktive deltakelse i læringsfellesskapet. Samtidig kan stille elever oppleve utfordringer med å oppfylle disse kravene, noe som kan påvirke deres læringsutbytte og trivsel negativt (Imsen, 2020, s. 444–445). Det er derfor viktig å forstå hvordan disse elevenes behov kan ivaretas bedre. Dette krever mer målrettet forskning på deres erfaring og utfordringer i klasserommet.

De siste årene har det blitt et økende fokus på å tilrettelegge for denne elevgruppen. Flere forskere som Imsen (2020), Nordahl og Overland (2021), og Skaalvik og Skaalvik (2018) har forfattet bøker til lærere med fokus på strategier for å gjenkjenne og tilpasse undervisningen for stille elever (Imsen, 2020, s. 444–445; Nordahl & Overland, 2021, s. 151–166; Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 119–121). Det er også flere masteroppgaver som er blitt skrevet de siste fem årene med bakgrunn i de stille elevene og hvordan man kan tilrettelegge for dem. Det er her jeg mener det oppstår et gap. Forskning viser at lærere er skolens viktigste ressurs, men at lærere peker på manglende ressurser og tid til å favne om alle barn i et klasserom (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 119–121). Med den nye litteraturen og forskningen som viser til hvordan læreren best kan legge opp undervisningen for de stille elevene, så ønsker jeg å løfte frem læreren sin stemme om hvordan de opplever muligheter og begrensninger for å inkludere de stille elevene i undervisning.

Tidligere forskning

i. En inkluderende skole

De siste hundre årene har norsk utdanningspolitikk jobbet med å forme en fellesskole for alle. I begynnelsen var det imidlertid noen ulike grupper barn, elever med funksjonsnedsettelse og lærevansker, som møtte segregerte tiltak. Disse segregerte tiltakene utviklet seg til å forme det som ble omtalt som spesialskoler (Befring & Tangen, 2012). Enkelte elevgrupper ble dermed systematisk hold utenfor fellesskapet. På 1970-tallet fikk de segregerte tiltakene nasjonal og internasjonal oppmerksomhet. Det førte til økende interesse for å integrere elever med særskilte behov i den ordinære undervisningen. «Dette ble sett på som en viktig del av samfunnets demokratiske utvikling» (Befring & Tangen, 2012, s. 60). Dilemmaet med integreringen handlet om «at noen i utgangspunktet er utenfor fellesskapet, og at samfunnet og individet selv må jobbe for å få plass til de som er utenfor» (Hølland, 2021). Integreringsforståelsen viste derfor til et syn hvor de som tidligere ikke hadde fått plass i fellesskolen fortsatt var annerledes og måtte tilpasses “normalen” på skolen. Denne tankegangen utfordret prinsippet om en *felles* skole. Det måtte derfor skapes «et rom» hvor disse elevene heller skulle inkluderes, innenfor fellesskolen sine rammer. Utfordringen, både nasjonalt og internasjonalt, var at skolene ikke hadde felles forståelse og retningslinjer for hvordan dette inkluderingsarbeidet skulle foregå (Befring & Tangen, 2012, s. 65–67, 92, 101–103).

Begrepet inkludering har ingen universell definisjon. Det ble derfor i 1994 utarbeidet en erklæring i Spania. Salamanca-erklæringen (UNESCO, 1994) ble utarbeidet på bakgrunn av de ulike forståelsene om inkludering i skolen. Den legger vekt på at skolen skal gi rom for alle elever, uavhengig av bakgrunn og forutsetninger. I hovedsak ble den laget for å inkludere de elevene som avviket fra normalen i form av funksjonsnedsettelse. I senere tid har den vist seg som den viktigste pådriveren for en inkluderende opplæring med mål; om å virke som felles retningslinjer for hvordan inkludering skal realiseres i skolen (Uthus, 2020). På denne måten skulle skolene jobbe for at alle elever opplevde inkluderende læringsmiljøer og at skolene skulle forebygge diskriminerende holdninger (UNESCO, 1994).

Inkludering er fortsatt en sentral verdi i skolen. Skolen skal være en arena med plass til alle uavhengig av elevens bakgrunn. I opplæringsloven §8-1 og §8-2 presiseres det at elever har krav på å gå på nærskolen, samt å bli delt inn i en klasse som skal ivareta behovet for sosial

tilhørighet (*Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)* - Lovdata, 1999). Med det sagt så holder ikke fysisk og faglig inkludering. Elevene skal oppleve at de utgjør en del av et fellesskap og ikke en som må inkluderes i fellesskapet. Opplæringsloven §9a (1999) som omhandler elevens rett til et trygt og godt skolemiljø ivaretar derfor det sosiale aspektet ved inkludering som §8 ikke ivaretar. Inkludering er derfor ikke en lovfestet rettighet i Norge, men loven legger til rette for at elever skal få muligheten til å oppleve fysiske og sosiale inkluderende fellesskap (Hølland, 2021). På den andre siden har Norge ratifisert Salamancaerklæringen som tydeliggjør at inkludering er essensielt for en persons selvværd. Erklæringen slår fast at det å inkludere barn med ulike utfordringer i den ordinære skolen skal være et prinsipp i utdanningssystemet til alle landene som har forpliktet seg til denne erklæringen (UNESCO, 1994). Tidligere var ikke inkludering eksplisitt nedfelt i norsk lovverk. I august 2024 tok Norge i bruk ny opplæringslov hvor lovteksten er endret til «Alle elevar har rett til eit trygt og godt skolemiljø som fremjar helse, inkludering, trivsel og læring» (*Lov om grunnskoleopplæringa og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)* - Lovdata, 2024). Det vil si at inkluderingsprinsippet er å betrakte som en universell juridisk rettighet for norske elever.

ii. Forskningstrend – globalt og nasjonalt

Innenfor pedagogikken har det internasjonalt vært en økende interesse for introvert atferd hos elever. Flere studier påpeker at introverte elever har behov som kan bli tilsidesatt i et klasserom som vektlegger sosial interaksjon som bevis på kompetanse.

I delkapittelet til John Beebe introduserte Carl Jung begrepene introversjon og ekstroversjon innenfor psykologien på 1920-tallet (sitert i, Cambray & Carter, 2004, s. 83). Jung tok inspirasjon av filosofen Friedrich Nietzsche og psykologen William James i utviklingen av disse begrepene. Nietzsche beskrev to måter mennesker kan være på. Den ene er *apollinisk* – den typen som liker å tenke, drømme og skape bilder i hodet sitt. Den andre er *dionysisk* – den typen som følger følelsene sine og liker spenning og natur (Cambray & Carter, 2004, s. 84). William James mente også at det var to typer mennesker. *Rasjonalisten* liker regler og prinsipper. *Empiristen* liker å utforske ting i den virkelige verden. Selv om Jung ikke var helt enig i alt James konkluderte med, så likte han ideen om at vi ofte har egenskaper som er motsatte av hverandre (John Beebe sitert i, Cambray & Carter, 2004, s. 85–87).

Videre skriver Beebe at begrepene introversjon og ekstroversjon ble utgangspunktet for Jungs arbeid av personlighetstyper (Cambray & Carter, 2004, s. 88). Ifølge Jung er introversjon en holdning som er rettet innover mot individets egne tanker, følelser og opplevelser. Fokuset til den introverte vil være den indre verden hvor inntrykk fra omverdenen blir bearbeidet gjennom refleksjon og indre analyse. Den introverte har derfor en tendens til å bli utmattet av for mye sosial interaksjon og får mer energi av å være alene. På den andre siden er ekstroversjon en holdning som er rettet mot det ytre miljøet, andre mennesker og konkrete situasjoner. En ekstrovert er opptatt av å engasjere seg med verden rundt og finner mening gjennom ytre handlinger og samhandling. Hvis en ekstrovert er alene for lenge kan de kjenne på rastløshet (Cambray & Carter, 2004, s. 89–91). En ekstrovert henter energi i sosiale interaksjoner og aktiviteter. De er naturlig tiltrukket av å delta i og påvirke sine omgivelser (sitert i, Cambray & Carter, 2004, s. 92).

Beebe (sitert i, Cambray & Carter, 2004, s. 93–95) fremhever også at Jung ikke betraktet introversjon og ekstroversjon som absolutte kategorier, men heller dynamiske tendenser. Alle mennesker har egenskaper som er både introverte og ekstroverte, men den ene vil ofte være mer dominerende og prege individets generelle holdning. Forståelsen av disse holdningene, mente Jung, var avgjørende for å forstå menneskers ulike personligheter og atferdsmønstre. Begrepene introversjon og ekstroversjon ble grunnlaget for hans mer omfattende teori om psykologiske typer. Jungs inndeling av psykologiske typer har blitt videre utviklet i moderne psykologi og brukes som inspirasjon for ulike personlighetstester (Cambray & Carter, 2004, s. 96–112).

Coplan og Bowker (2014) viser i sine studier til at introvert atferd ikke er det samme som sosial angst. Slik jeg forstår studiene deres, presentert i *the handbook of solitude* (Coplan & Bowker, 2014), er introvert atferd snarere et personlighetstrekk som krever tilpasninger. Et sentralt funn i deres studie er at introverte elever kan ha dybdeforståelse av fagstoffet, men at de sjelden får uttrykt denne kompetansen i det tradisjonelle klasserommet og at dette kan føre til uheldige konsekvenser (Coplan & Bowker, 2014).

I Danmark har forskeren Helle Rabøl Hansen (2011) vist til hvordan noen elevgrupper ikke får tilstrekkelig tilpasset opplæring til tross for intensjoner om inkludering. Hansen sitt forskningsfelt omhandler mobbingens strukturelle faktorer og skolekultur. I forskningen sin har hun et bredt spekter av elevgrupper og det kommer frem at det å inkludere blant annet

elever med introvert atferd krever en annen pedagogisk tilnærming, der læreren er oppmerksom på de introvertes preferanser og behov (Hansen, 2011).

Susan Cain (2013) fremhever i boken sin; *Stille: introvert styrke i en verden som aldri slutter å snakke*, hvordan skolemiljøer og skolekultur ofte er tilrettelagt for elever med ekstroverte trekk. Denne tilretteleggingen kan føre til at introverte elever føler seg usynliggjort eller oversett. Cain sine påstander kan ses i tråd med det Lund (2012) skriver om introverte elever som føler seg oversett og ignorert av medelever og lærere. Cain bygger opp sine påstander med bakgrunn i forskningen til blant annet Anders Ericsson (Cain, 2013).

Ericsson (1996) er mest kjent for sin forskning innenfor prinsippet *målrettet øving* som handler om hvordan ulike mennesker kan oppnå ekspertnivå i ulike disipliner. Slik jeg har forstått det nevner ikke Ericsson introversjon eller ekstroversjon, men hvis vi knytter dette til Carl Jung sin definisjon kan man anvende Ericsson sitt arbeid. Fokus til å jobbe med detaljer over tid og konsentrasjon er avgjørende faktorer for å bli ekspert innenfor en disiplin. Dette er en styrke mange introverte innehar, ettersom de er mindre avhengig av sosial stimulus og foretrekker rolige omgivelser. I tillegg til at introverte ofte er mer selvreflekterende og her derfor gode forutsetninger for å kunne øve smart, reflektere over egne presentasjoner og gjøre forbedringer (Cain, 2013; Ericsson & Lehmann, 1996).

Thomas Nordahl (2021) er en norsk skoleforsker som hovedsakelig har forsket på inkludering og tilpasset opplæring. Nordahls forskning om klasseledelse og positive lærer-elev-relasjoner berører problematikken rundt elevenes medvirkning og behovet for tilpasset opplæring i klasserommet (Nordahl & Overland, 2021). Forskningen hans er ikke spesifikt rettet mot introverte elever, men favner om hvordan skolen kan ivareta ulike elevbehov i læringsmiljøet. I *Tilpasset opplæring og inkluderende støttesystemer* beskriver Nordahl og Overland (2021) hvordan tilpasset opplæring skal imøtekomme elevenes ulike behov samtidig som fellesskapet opprettholdes. De påpeker at inkludering og tilpasset opplæring krever at skolen har systematiske strategier for å ivareta elevenes forskjellige behov og læringsforutsetninger (Nordahl & Overland, 2021).

iii. Et forskningsgap

Slik det fremgår av delkapittelet om tidligere forskning, forstår jeg det slik at det tidligere har hovedsakelig vært elevenes opplevelse av tilpasset opplæring og hvordan lærere kan tilpasse for elevgruppen som en helhet. Det har ikke spesifikt handlet om elever med introvert atferd. Med bakgrunn i disse funnene, så eksisterer det lite forskning om hvordan lærere faktisk opplever muligheter og begrensninger for å inkludere denne elevgruppen i skolehverdagen. Forskningsmessig kan det være nyttig å undersøke om lærere har tilgang på konkrete ressurser og strategier som gjør det mulig for dem å tilpasse undervisningen på en måte som oppleves inkluderende for introverte elever. I tillegg, kan det være hensiktsmessig å se på hvordan lærere opplever påvirkningen av alternative uttrykksmåter på stille elevers trivsel. Dette fordi flere forskere har pekt på at alternative uttrykksmåter kan hjelpe stille elever med å delta mer aktivt. Samtidig er det et område hvor empirisk forskning i norsk kontekst mangler.

Med oppgaven min ønsker jeg å bidra til å tette forskningsgapet ved å ha fokus på læreres opplevelser og refleksjoner over egen praksis og rammebetingelser, med fokus på de stille elevene som en dimensjon av deres inkluderingsarbeid. Til forskjell fra tidligere forskning hvor jeg forstår at fokuset handler om interaksjon med elever og spesifikke tiltak, er målet mitt å reflektere over muligheter og begrensninger som lærerne opplever i inkluderingsarbeidet av de stille elevene.

Presentasjon av problemstilling

«Opplæringen skal bidra til at elevene utvikler kompetanse til å delta i demokratiske prosesser og bli aktive medborgere i et inkluderende samfunn» (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 33). Elevene må derfor oppleve reell inkludering der de blir lyttet til og stemmen deres løftes frem. Med bakgrunn i kapittelet om aktualisering er formålet med denne oppgaven å undersøke hvordan lærere opplever at de legger til rette for å inkludere de stille elevene i undervisningen. Sæteren (2019, s. 32–35) skriver om hvordan elever kan føle seg oversett av medelever og lærere. Dette kan føre til en følelse av utenforskap og sosial isolasjon. Videre kan dette bidra til frafall, angst og mobbing. Det er derfor viktig å ha et fokus på hvordan lærere kan jobbe med både faglig og sosial inkludering i skolehverdagen.

Problemstillingen jeg har tatt for meg er som følger:

«Hvordan opplever lærere muligheter og begrensninger i arbeidet med sin inkluderende praksis av de stille elevene?»

Relevante forskningsspørsmål i arbeidet med å finne svar på problemstillingen er:

- *Hvordan forstår lærere begrepet en stille elev i sin egen praksis?*
- *Hvordan opplever lærere muligheter i arbeidet med sin inkluderende praksis av de stille elevene?*
- *Hvordan opplever lærere begrensninger i arbeidet med sin inkluderende praksis av de stille elevene?*

Oppgavens oppbygging

Oppgaven er bygd opp gjennom seks kapitler: «Innledning», «Teoretisk perspektiv», «Forskningsmetode», «Presentasjon av funn», «Drøfting» og «Oppsummering og avslutning».

Hovedinnholdet i kapitlene:

Kapittel 1: Dette kapittelet presenterer studiens tema, relevans, formål, tidligere forskning og problemstillingen for studien blir presentert.

Kapittel 2: I dette kapitlet blir relevant teori knyttet til studiens problemstilling presentert.

Kapittel 3: I dette kapitlet redegjør jeg for studiens vitenskapsteoretiske perspektiv, forskningsdesign, metodevalg, innhenting av empiri, bearbeiding av empiri, analyseprosessen, forskningens kvalitet og etiske overveielser.

Kapittel 4: I dette kapitlet blir funnene presentert med utgangspunkt i hovedkategoriene som kom frem i analyseprosessen.

Kapittel 5: I dette kapitlet drøftes studiens funn med bakgrunn i tidligere forskning og relevant teori.

Kapittel 6: Dette er oppgavens avsluttende kapittel. I dette kapitlet rundes oppgaven av ved avsluttende refleksjoner og tanker rundt videre forskning på temaet.

2. Teoretisk perspektiv

I dette kapitlet vil jeg presentere teorier og forskning som jeg anser som relevante og hensiktsmessige for denne oppgaven. Teorien og forskningen skal bidra til å belyse problemstillingen på en grundig måte. Kapitlet er strukturert slik at det først redegjør for eksisterende forskning om stille atferd i skolen og inkluderingsbegrepet, med særlig fokus på internasjonale perspektiver og det jeg identifiserer som et forskningsgap i en norsk kontekst. Deretter vil jeg presentere teori om inkludering, et nøkkelbegrep som står sentralt i problemstillingen min. Teorien om inkludering vil fungere som et fundament for forståelsen av hvordan skolen kan tilrettelegge for deltakelse og likeverdige muligheter for alle elever. Videre vil jeg introdusere tilpasset opplæring, en juridisk og pedagogisk rettighet som alle elever har. Tilpasset opplæring er spesielt relevant for å forstå tilretteleggingen for de ulike elevgruppene. I denne konteksten vil jeg også klargjøre hvem de stille elevene er, med en nærmere beskrivelse av deres karakteristikk og utfordringer i skolehverdagen. Dette er viktig for å avgrense og konkretisere målgruppen for denne oppgaven. Deretter vil jeg gå inn på elevens stemme slik den er uttrykt i læreplanen. Jeg anser dette som en sentral dimensjon i oppgaven, ettersom den handler om elever med introvert atferd som ofte kan oppleve utfordringer knyttet til å uttrykke seg i en tradisjonell skolekontekst. Helt til slutt vil jeg redegjøre for selvoppfatning og selvverd sin betydning for læring, med særlig vekt på hvordan disse faktorene kan påvirke stille elevers deltakelse og utvikling i skolen. Kapitlet avsluttes med en oppsummering av de teoretiske perspektivene som er presentert, og hvordan de samlet sett bidrar til å belyse problemstillingen.

Inkludering

I denne oppgaven er inkluderingsperspektivet essensielt med tanke på at alle elever skal føle seg som en naturlig del av fellesskapet. Elevene må derfor få muligheten til å komme til skolen med de ferdigheter og forutsetninger som en innehar, og bli møtt med anerkjennelse for å kjenne mestring og få frem sitt iboende potensial.

i. Booth og Ainscow teori om inkludering

For å forstå og implementere en inkluderende praksis i skolen er Booth og Ainscow (2001) sin teori om inkludering en av de mest innflytelsesrike rammeverkene. Denne teorien presenteres gjennom «inkluderings håndboken» som skal virke som et verktøy for å hjelpe skoler med å fremme inkluderende utdanning. Ved å reflektere over egen praksis og utvikle strategier for forbedring. Teorien til Booth og Ainscow (2001) tar utgangspunkt i en bred forståelse av inkludering som ikke bare handler om å inkludere elever med spesielle behov, men om å skape en skole for *alle* elever (Ainscow & Booth, 2001). Med alle elever menes elever uavhengig av bakgrunn, ferdigheter eller utfordringer som de kommer til skolen med. De definerer inkludering som en kontinuerlig prosess der man arbeider for å identifisere og fjerne barrierer som hindrer meningsfull deltakelse og læring for alle elevene (Ainscow & Booth, 2001).

Slik jeg forstår inkluderings håndboka er det tre sentrale prinsipp i Booth og Ainscow (2001) sin teori. For det første, inkludering er en prosess, det er ikke en tilstand skolen oppnår. Denne prosessen må skolen aktivt jobbe med for å identifisere utfordringer som hindrer elevenes deltakelse og læring. For det andre, så legger teorien vekt på å identifisere praksiser som fører til at elevene blir ekskludert. Med praksisene forstår jeg det som alle aspektene inkludert verdier, undervisningsmetoder, organisering og skolekultur for å sikre at alle har lik mulighet til læring og trivsel. Dette gjelder da både de faglige og sosiale dimensjonene av en skolehverdag. For det tredje så handler teorien om fokus på tilhørighet og deltakelse. Elevene skal føle seg som en verdsatt del av skolens fellesskap. Det er skolens ansvar å legge til rette for at alle kan delta aktivt både faglig og sosialt. I forlengelsen av dette, er det skolens ansvar å legge til rette for at elevene skal føle på tilhørighet og at dette skal føre til deltakelse fra elevens side (Ainscow & Booth, 2001).

De tre presenterte prinsippene ligger som et grunnlag for de tre dimensjonene jeg tolker at danner rammeverket for inkludering i teorien til Booth og Ainscow (2001). Det er disse tre dimensjonene skolene bør jobbe med for å fremme inkludering i skolehverdagen. Den første dimensjonen handler om å utvikle en skolekultur der alle føler seg velkommen og verdsatt. For å kunne få til dette må det etableres verdier og holdninger som fremmer inkludering blant både ansatte og elever. Verdier og holdninger som fremmer dette reflekteres i prinsipper som respekt, samarbeid og likeverd. Skolens kultur må derfor bygges på disse prinsippene. Den andre dimensjon for inkluderings rammeverket er å skape inkluderende praksiser. Her ligger

fokuset på å implementere undervisningsmetoder og organisatoriske strukturer som fremmer inkludering. Dette kan være alt fra hvordan lærerne planlegger og tilrettelegger undervisning, til hvordan skolen håndterer utfordringer som oppstår i skolehverdagen. Differensiering og tilpasset opplæring blir nevnt som viktige verktøy for å sikre at alle elever kan delta og lære på sine premisser. Den siste dimensjonen handler om å skape inkluderende retningslinjer. Denne dimensjonen tar for seg skolens overordnede strategier, visjon og retningslinjer som skal sikre at inkludering er en sentral del av skolens arbeid. Det innebærer å ha klare mål for inkludering, samt at det blir systematisk evaluert og justert med tanke på skolens praksis for å sikre at målene oppnås (Ainscow & Booth, 2001).

I forbindelse med denne oppgaven virker Booth og Ainscow (2001) som en hensiktsmessig ramme for å forstå mekanismene i den inkluderende praksisen på skolene. Det viser til en bred forståelse av inkludering som ikke bare innebærer at elevene er plassert på samme sted (Nilsen & Buli-Holmberg, 2023, s. 175). For lærere sin del handler dette om å tilrettelegge det faglige og sosiale «rommet» for at alle kan delta og påvirke i fellesskapet. En bred forståelse av inkludering er derfor viktig i norske skoler, der inkludering står sentralt i utdanningspolitikken. Læreplanverket (Kunnskapsdepartementet, 2020) og opplæringslovens prinsipper om tilpasset opplæring bygger på mange av de samme ideene som Booth og Ainscow fremmer. Dette gjelder særlig i arbeidet med å skape inkluderende læringsmiljøer og sikre at alle elever får en likeverdig utdanning. Teorien gir en helhetlig tilnærming som kombinerer skolens kultur, praksis og retningslinjer, noe som er avgjørende for å lykkes med inkludering i dagens komplekse skolehverdag. I lys av dette kan jeg dra nytte av Booth og Ainscow (2001) sin teori som et praktisk verktøy for å se hvordan deltakerne systematisk vurderer og forbedrer sin egen praksis (Ainscow & Booth, 2001).

I likhet med Booth og Ainscow (2001) viser Bachmann og Haug (2006) til at inkludering ikke bare er et tankesett i skolen, men en handlingsmåte som må gjennomsyre undervisningspraksisen. Slik som de skriver handler inkludering «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). Bachmann og Haug (2006, s. 87) peker videre på at inkludering og tilpasset opplæring har overlappende innhold samt er avhengig av hverandre. Beviset i dette ligger i at forskning om inkludering ofte knyttes

til tilpasset opplæring. Det er i tilpasningen som læreren gjør at et inkluderende læringsmiljø har mulighet til å bli etablert (Ainscow & Booth, 2001). På den måten kan det argumenteres for at tilpasset opplæring er en betingelse for inkludering og at inkluderende opplæring eksisterer ved god tilpasset opplæring.

I boka *inkluderende praksiser i skolen – intensjoner og sentrale aktører* har Liv M. Lassen (Nilsen & Buli-Holmberg, 2023) gjennomført en undersøkelse på hvordan elever erfarer å bli hørt, sett og få muligheter til å medvirke i tilrettelegging for inkludering. Resultatene av undersøkelsen viser at inkludering forutsetter interaksjon (Nilsen & Buli-Holmberg, 2023, s. 214). Dermed blir interaksjon grunnleggende for inkludering. Funnene viser også at det er muligheter for å få til interaksjon, samtidig som det eksisterer hindringer for dette. Det viktigste funnet i studien handler om at det må skapes et fellesskap i klassen som viser til en felles «vi»-opplevelse. Det må være mange av disse opplevelsene der alle stemmer blir hørt. Det er først når dette skjer at det blir gjort mulig for elevene «å være agenter i eget liv og medspillere i andres og på skolen» (Nilsen & Buli-Holmberg, 2023, s. 214).

Tilpasset opplæring og differensiering

Tilpasset opplæring har blitt et fokusområde i opplæringen av flere årsaker. For det første er det en direkte konsekvens av samfunnets utvikling mot større mangfold, både i kulturell, språklig og sosial forstand. Skolene møter i dag en elevmasse med ulike forutsetninger, evner og behov, noe som krever en fleksibel tilnærming til undervisning for å sikre at alle elever får en likeverdig mulighet til å oppnå sitt læringspotensial (Skaalvik et al., 1995, s. 45). Videre har forskning og erfaring innen pedagogikk vist at en «oppskrift passer alle»-tilnærming til undervisning ofte fører til at mange elever faller utenfor. Dette gjelder spesielt for elever som har spesifikke utfordringer, som de stille elevene, eller for elever med behov for større faglige utfordringer. Tilpasset opplæring handler derfor om å skape en skolehverdag der alle elever opplever mestring, tilhørighet og motivasjon for læring (Skaalvik et al., 1995, s. 56).

En viktig grunn til at tilpasset opplæring har fått økt oppmerksomhet, er skolens rolle i å fremme sosial utjevning. Gjennom å tilpasse undervisningen kan skolen bidra til å redusere sosiale forskjeller og sikre at alle elever, uavhengig av bakgrunn, har tilgang til de samme mulighetene. Dette understøttes av et overordnet mål i opplæringsloven, som vektlegger at opplæringen skal fremme likeverd og inkludering. I opplæringsloven §1-3 står det skrevet at “opplæringen skal tilpassast evnene og føretsetnadene hjå den enkelte eleven” (*Lov om*

grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova) - Lovdata, 1999). Det vil si at alle elever har en lovfestet rett til å få opplæringen tilpasset sine evner og forutsetninger. Slik jeg forstår lovverket gir ikke denne noen føringer på hvordan dette skal se ut og til hvilken grad denne tilpasningen skal gjennomføres. Pedagoger må derfor se hvilke føringer og tolke utdanningsdirektoratets retningslinjer. Ifølge Utanningsdirektoratet (UDIR, 2022) og den nye læreplanen, LK20 (Kunnskapsdepartementet, 2017), betyr å tilpasse opplæringen «å tilrettelegge med varierte vurderingsformer, læringsressurser, læringsarenaer og læringsaktiviteter slik at alle får tilfredsstillende utbytte av opplæringen» (UDIR, 2022). Dette understreker hvorfor tilpasset opplæring er blitt et sentralt tema i norsk skolepolitikk.

Tilpasset opplæring har blitt et sentralt tema som følge av utviklingen i utdanningspolitikken, særlig med innføringen av LK20, hvor tilpasset opplæring er integrert som en grunnleggende del av læreplanens intensjoner (Kunnskapsdepartementet, 2019a). LK20 understreker behovet for å variere vurderingsformer og læringsaktiviteter, noe som setter krav til lærernes profesjonsfaglige kompetanse. Lærerne må derfor stadig utvikle nye metoder og strategier for å møte elevenes behov, samtidig som de må balansere dette med læreplanens krav (UDIR, 2022).

Hovedtanken bak tilpasset opplæring er at elevene skal få en undervisning som gjør at de klarer å oppnå kompetansemålene i læreplanen basert på de ferdigheter og forutsetninger som de kommer til skolen med (UDIR, 2022). Forskning viser også hvordan elevens selvbilde, selvfølelse og selvtillitt påvirkes av elevens innsats og mestringsprosess (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Med bakgrunn i tilpasset opplæring vil undervisningen virke på et slikt nivå at eleven opplever mestring og innsyn i egenutvikling til den grad at eleven kan styrke eget selvbilde, selvfølelse og selvtillit (Skaalvik et al., 1995, s. 78).

Begrepet tilpasset opplæring kan forstås gjennom to perspektiver; vidt eller smalt (Bachmann & Haug, 2006). Et vidt perspektiv av tilpasset opplæring vektlegger hensynet om å ivareta elevgruppens forskjellige behov og ferdigheter ved å planlegge for en helhetlig tilnærming i klasserommet. Denne tilnærmingen skal bidra til å skape et inkluderende læringsmiljø for hele elevgruppen. Det vide perspektivet handler derfor om tilpasset opplæring som et ideal, og en nøkkel «for å realisere målet om en inkluderende og likeverdig opplæring» (Hølland, 2021, s. 15). Sammenlignet med det vide perspektivet, så fokuserer det smale perspektivet på målrettede tilpasninger for å møte behovet eller spesifikke utfordringer hos enkelte elever. «For

at elevene skal få en tilpasset opplæring, må undervisningen imidlertid differensieres» (Skaalvik et al., 1995, s. 56).

Differensiering innebærer i pedagogisk sammenheng å tilpasse undervisningen til den enkelte elev for å fremme deres potensial for læring. (Skaalvik et al., 1995, s. 57). Differensiering er derfor en metode for å kunne tilpasse undervisningen til den enkelte elev innenfor klasserommets rammer. Denne metoden har ikke en strukturert plan som tilsier hvordan det skal se ut i klasserommet. På den andre siden er det noen karakteristikk som viser til den enkelte elevs suksess innenfor klasserommets rammer (Tomlinson, 2014, s. 23). Karakteristikk som kan vise til et differensiert klasserom vil si at elevene kan få forskjellig lærestoff, instruksjon, presentasjonsmåter arbeidsformer, mengde, vanskelighetsgrad, tid, ansvar, selvstendighet, tilbakemeldinger, kriterier for evaluering, lekser med fler (Skaalvik et al., 1995, s. 58). Det er disse karakteristikkene som viser til differensiering i praksis (Tomlinson, 2014, s. 24).

Det skilles mellom organisatorisk differensiering og pedagogisk differensiering. Organisatorisk differensiering er når enkeltelever eller grupper av elever blir separert fra klassen over en lengre periode (Skaalvik et al., 1995, s. 58). Tradisjonell spesialundervisning har vært organisert på denne måten, hvor eleven som skal motta spesialundervisningen blir tatt ut av klassen for å jobbe med eget opplegg. Spesialundervisning blir innvilget til de elevene som ikke klarer å følge målene i læreplanen uten særlige strukturell og organisatorisk tilrettelegging (Skaalvik et al., 1995, s. 60). Pedagogisk differensiering refererer derimot til situasjoner der undervisning for enkeltelever eller grupper tilpasses og gjennomføres innenfor klasserommets rammer, sammen med resten av klassen. Dette krever at læreren har tenkt gjennom hvordan undervisningen kan fremme elevens iboende potensial for læring (Skaalvik et al., 1995, s. 62). Det er disse karakteristikkene innenfor pedagogisk differensiering som blir sammenligningsgrunnlaget i denne oppgaven.

Et differensiert klasserom vil, sånn jeg tolker Tomlinson, ha en lærer som forteller elevene hvilken kompetanse elevene skal oppnå (Tomlinson, 2014, s. 23). Elevene vil i samarbeid med læreren velge hvilken måte de ønsker å tilegne seg nevnte kompetanse og hvordan de ønsker å legge frem bevis for læring. Læreren vil bruke tid til å gjennomgå læringmål og til å sette elevene inn i temaet. Samtidig er det rom for at elevene tilegner seg kompetansen på ulike måter. Dette krever at læreren er godt kjent med elevene sine og bygger trygge relasjoner. På den måten kjenner læreren til om elevens valgte måte er den beste måten for eleven å nå læringsmålet (Tomlinson, 2014, s. 24).

I denne oppgaven er det derfor interessant å se på hvilke grep læreren gjør når læreren planlegger for undervisning og om dette er snakk om et vidt eller smalt perspektiv når læreren redegjør for sin opplevelse av dette.

i. Tilpasset opplæring og differensiering sin betydning for elevers selvoppfattelse og mestring

Selvoppfatning viser til en persons vurdering, forventning, følelse, eller tro knyttet til seg selv (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 70). Det er denne oppfatningen av selvet som viser til elevens mestringsevne og tro. For at en elev skal oppleve at den mestrer skoleoppgaver, trening og hverdagen er det i følge Skaalvik og Skaalvik «nødvendig at kriteriene for mestring tar utgangspunkt i realistiske mål» (2018, s. 172). Ved å sette realistiske mål med eleven kan læreren unngå at elevens selvverd blir truet i møte med frykten for å ikke lykkes. Frykten for å ikke lykkes kan ha innvirkning på elevens innsats for å utføre oppgaven. Det er derfor viktig at elev og lærer har en felles forståelse for elevens personlige mål.

Differensierte oppgaver kan bidra til at eleven kan kjenne på mestringstro ved at eleven får oppgaver som utfordrer og samtidig jobber mot elevens personlige mål (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 175). I tillegg, kan målene til eleven hjelpe eleven med å holde fokus på oppgaven og fungere som en kriterieliste i evaluering av eget arbeid. Mangel på differensiert undervisning kan lede til at eleven benytter seg av andre strategier, slik som å sammenligne eget arbeid med andres, og dermed lage egne kriterier (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 123). Dette kan føre til at eleven ikke opplever mestring som videre kan ha konsekvenser for elevens mentale helse ved at eleven underbyter i arbeidet og ikke ser verdien i skolearbeidet. På denne måten blir det helt nødvendig å differensiere undervisningen for å fremme en positiv utvikling av elevens selvverd og mentale helse (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 176).

De stille elevene

Sæteren (2019) definerer den stille atferden som «et paraplybegrep som favner karakteristikkene som beskjedne, sky, innadvendt, innagerende, sosialt isolert og engstelig» (Sæteren, 2019, s. 13). Dette viser til et spekter av karakteristikkene og innebærer en vid forståelse av atferd som står som en kontrast sammenlignet med utagerende atferd. Slik jeg forstår Sæteren (2019), er den stille atferden som et resultat av den sosiale konstruksjonen og

ikke nødvendigvis genetikk. I likhet med Sæteren (2019) har også jeg en sosialkonstruksjonistisk og vid forståelse av dette fenomenet. Jeg kommer derfor til å benytte meg av begrepet de stille elevene i min oppgave. Årsaken til hvorfor enkelte blir stille peker Sæteren på at kan være mangfoldig (Sæteren, 2019). I denne oppgaven vil ikke årsakene bak atferden være av interesse, derimot vil det interessante være lærerens opplevelse av selve atferden når de jobber med inkludering av denne elevgruppen i skolehverdagen.

Coplan og Rudasill (2016) deler de stille elevene inn i to kategorier, og Bru og Paulsen (2016) benytter seg av de samme kategoriene for å sortere de stille elevene. Den første kategorien handler om elevene som viser liten interesse for sosial samhandling og velger å være for seg selv. Disse elevene har en introvert personlighet. Den andre kategorien handler om elevene som er utrygge i sosiale situasjoner og velger derfor å trekke seg unna situasjonen. I tillegg til de to førstnevnte har Bru og Paulsen to andre kategorier. Den tredje kategorien, som Bru og Paulsen benytter seg av, handler om de elevene som har for lite energi til å være i de sosiale situasjonene. Den siste kategorien handler om elevene som har utfordringer i sosiale situasjoner og som blir utestengt av medelevene (Bru et al., 2016). I denne oppgaven er det kategoriene introvert personlighet og elevene som er utrygge i sosiale situasjoner som er de mest interessante. Jeg vil videre redegjøre for disse kategoriene.

i. Introvert atferd

Slik jeg forstår Harris sitert i Bru og Paulsen (2016) er det to tredjedeler av gruppen elever med stille atferd som er funnet å være i kategorien introvert atferd (Bru et al., 2016). Dette er en gruppe elever som ikke har behov for ytre stimuli sammenlignet med en ekstrovert elev. Den ekstroverte eleven vil hente inn energi gjennom sosial samhandling, hvorav den introverte elev vil innhente energi gjennom indre tanker og refleksjoner. Den sosiale samhandlingen finner denne gruppen elever derfor energitappende og lite stimulerende. På arenaer hvor det er flere som deltar i den sosiale interaksjonen kan introverte elever oppleve en følelse av ensomhet, da det blir for mange deltakere for dem. På tross av dette er denne gruppen elever sosialt kompetente og mestrer den sosiale situasjonen når de må dette, men foretrekker å ikke delta (Bru et al., 2016, s. 30–32).

Konsekvenser av denne type tilbaketrukne atferd kan være at den sosiale interaksjonen i klassen kan virke overstimulerende. Elevene med introvert atferd vil være særlig sårbare for

mangel på arbeidsro, da medelevene kan bidra til negativ støy. Det blir rett og slett for mange medelever for nært på en gang. En annen konsekvens er at dette kan påvirke elevens selvfølelse. Kravet om sosial interaksjon i skolen så vel som i samfunnet har økt. Føringene på hvordan skolen skal stimulere til sosial aktivitet og elevens stemme er utformet for de elevene som er sosialt aktive og får energi av folk rundt seg. I denne konteksten kan derfor elever med introvert atferd bli undervurdert av lærere og foresatte, og det kan virke som et sterkt signal til eleven om at den må endre personligheten sin for å kunne delta på lik linje med de andre elevene. Dette signalet kan gjøre at eleven opplever at det er noe galt med dem (Bru et al., 2016, s. 34–36).

ii. Sjenert atferd

Den andre kategorien «stille elever» er de elevene som er sjenerte eller utrygge. Til forskjell fra gruppen over handler denne kategorien om de elevene som «ikke tør å være sosialt deltakende i skolen» (Bru et al., 2016, s. 32). Disse elevene finner balanse mellom ønske å delta og konsekvensen bak deltakelsen utfordrende. I interaksjoner med nye mennesker vil denne eleven trekke seg tilbake og innta en rolle som observatør. Grunnet den tilbaketrunkne atferden vil en elev med denne type karakteristika ha få erfaringer med positive interaksjoner. Dette kommer som et resultat av frykten for negative interaksjoner. For enkelte elever vil engstelsen for sosiale situasjoner være så begrensende at det går utover elevens funksjonsnivå. Det vil da betegnes som sosial angst. I denne oppgaven så skal jeg ikke undersøke denne formen for «stille elever» og jeg vil derfor ikke ha videre fokus på angstproblematikk. Det vil være risiko for at eleven opplever reduserte muligheter til å vise kunnskap og ferdigheter ved bruk av vurderingsformer som presentasjon, diskusjon, gruppearbeid eller lignende arbeidsformer som krever sosial deltakelse (Bru et al., 2016, s. 35).

Lund (2012) skriver om stille elever som en form for atferdsproblematikk. Hun bruker begrepet sjenanse som en medfødt disposisjon og som sosial konstruksjon. Slik jeg forstår Lund (2012) så mener hun her at enkelte er født mer sårbare og sjenert enn andre, samtidig kan sjenanse utvikles gjennom et uttrygt eller ustabil miljø (Lund, 2012, s. 16–17). Sjenanse er derfor et komplisert begrep og brukes ofte for å beskrive mennesker som er sosialt tilbaketrunkne. Årsaken til at barn blir sosialt tilbaketrunkne handler gjerne med en bekymring for hvordan andre mennesker vurderer en. Andres vurderinger får derfor en stor innvirkning

på hvordan barna opplever sitt selvbilde, selvverd og selvfølelse (Flaten, 2015, s. 62–65). Begrepene sjenanse og sosial angst er komplekst noe som gjør at det er vanskelig å finne et helt klart skille på hvor den ene stopper og den andre begynner. Samtidig er det når sjenansen er tilstede på en slik måte at det går ut over barnets livskvalitet, at den kan kalles for sosial angst (Flaten, 2015, s. 17). I oppgaven min kommer jeg ikke til å snakke om sosial angst og jeg vil derfor ikke utdype dette videre.

Implikasjonene på elevens læringsmuligheter kan, ifølge Bru og Paulsen (2016), være store. Det vil være risiko for at eleven opplever reduserte muligheter til å vise kunnskap og ferdigheter ved bruk av vurderingsformer som presentasjon, diskusjon, gruppearbeid eller lignende arbeidsformer som krever sosial deltakelse. Elevens mangel på initiativ kan feiltolkes av lærer eller medelever som mangel på kompetanse. I forlengelsen av dette kan det medføre reduserte forventninger til eleven. Dette kan føre til at eleven underpresterer på skolen, da det ikke er høyere forventninger til det iboende potensiale som eleven innehar. En annen konsekvens kan være at eleven kan oppleve ensomhet fordi det er vanskelig å opprettholde relasjoner med medelever. Sjenerte eller utrygge elever bruker mye av energien sin på å mestre den sosiale situasjonen. I klasserommet vil dette ha en negativ påvirkning på konsentrasjonen når fagstoff blir gjennomgått eller ved arbeidsformer som krever samarbeid. Mangel på kontroll i sosiale situasjoner kan føre til at eleven utarbeider seg strategier for å unngå ubehaget. Dette kan være strategier som gjør at eleven mister tilgang på sosiale stimuli, oppgaver man er interessert i eller muligheter for å vise kunnskap. Klasseromssituasjonen kan i verste fall for en elev som ikke blir riktig inkludert i klasserommet føre til reduserte læringsmuligheter og redusert vurdering av reell kompetanse (Bru et al., 2016, s. 34–37).

Elevers stemme i læreplanen

Elevers stemme kommer til uttrykk flere steder i læreplanen. Deriblant står muntlighet i overordnet del (Kunnskapsdepartementet, 2017) og som en grunnleggende ferdighet innenfor fag (Kunnskapsdepartementet, 2019a). For hvert enkelt fag står det beskrevet hvordan eleven skal kunne oppnå den grunnleggende ferdigheten *muntlig ferdighet* og vise sin kompetanse gjennom bruk av denne ferdigheten (Kunnskapsdepartementet, 2019a). Muntlige ferdigheter er viktig for å kunne gjøre seg forstått i ulike sammenhenger og være en deltakende samfunnsborger som bidrar til fellesskapet. Dette fordi at den muntlige ferdigheten bidrar til

å forberede eleven på et sosialt liv og arbeidsliv. På denne måten blir den muntlige ferdigheten en av flere ferdigheter som samfunnet mener at elevene må inneha for å kunne mestre livet sitt.

Alle fag skal bidra til å stimulere øvelse innenfor de grunnleggende ferdighetene. Ferdighetene er viktige for den faglige utviklingen, men også for det sosiale (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det er i samhandling med andre at eleven blir utfordret på presisjonen i sin muntlighet. I følge læreplanen har faget norsk «et særlig ansvar for utviklingen av muntlige ferdigheter» (Kunnskapsdepartementet, 2019a). I samhandling med andre vil elevene oppdage hvordan man kan bli feiltolket eller sier noe på en slik måte at den andre blir lei seg. På denne måten kan elevene lære å ordne opp i igjen. Derfor er det viktig å ikke ha et utelukkende faglig syn på muntlighet, men også tenke at de lærer i den sosiale samhandlingen med andre.

I læreplanens overordnede del 2.1 sosial læring og utvikling, står det at “elevens identitet og selvbilde, meninger og holdninger blir til i samspill med andre” (Kunnskapsdepartementet, 2017). Her refererer læreplanen til elevens utvikling og oppfattelsen av seg selv. Dialog er her pekt på som den viktigste formen for kommunikasjon og eleven må derfor øve på å kommunisere og innta en lyttende holdning i samspill med andre. I norskfaget blir det presisert at den muntlige ferdigheten begynner tidlig i lek med andre (Kunnskapsdepartementet, 2019a). Ved å opptre lyttende og presist jobber elevene for å kunne håndtere uenigheter og jobbe med løsninger. Elevene skal lære å samarbeide med hverandre, uavhengig om de er venner. Dette må øves på slik at eleven innehar strategier for å kunne samarbeide med andre og håndtere uenigheter dersom det oppstår.

Selvoppfatning og selvverdets betydning for læring

Bourdieu (1995) tanker om habitus og kapital kan bli nyttig å se på innenfor individets selvoppfatning og selvverdets betydning for læring (Bourdieu, 1995). Habitus er utviklet gjennom sosialisering og handler om elevens tankesett, holdninger og perspektiver. Dette former blant annet hvordan eleven opplever sin skolehverdag, hvor noen kan føle seg mer hjemme enn andre basert på tidligere opplevelser. Symbolsk kapital handler om hvilken status og anerkjennelse eleven opplever å ha hos sine jevnaldrende. Sosialt kapital handler om nettverk og forbindelser i klassen. Et eksempel på sosial kapital er en elev som har nære

vennskap med andre i klassen som opplever støtte og tilhørighet. Dette kan bidra til at eleven sin trivsel er god og skaper et godt grunnlag for godt læringsutbytte (Bourdieu, 1995).

Selvoppfatning handler om de oppfatningene og forventningene en person har til seg selv (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 94). Forventninger om hva en person kan mestre springer ut av de erfaringer som en tar med seg i livet. Vi formes derfor av våre erfaringer, og det er disse som blir referanserammen til de valgene vi tar senere i livet. Denne referanserammen er avgjørende for hvordan personens motiver, følelser og oppførsel. Selvoppfatningen vår henger i tråd med hvordan vi tror andre ser oss. Det er derfor viktig for oss å gi et godt inntrykk av oss selv til andre. Dette kan føre til at en person presenterer seg selv strategisk til andre. Det kan være nøye gjennomtenkt slik at man blir godt likt av den andre. Om eleven har høy eller lav selvverd kan virke avgjørende på om personen tør å være seg selv eller om den fremstiller seg selv slik den tror at andre setter pris på den (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 92–95).

Selvverd omfatter en persons verdsetting av seg selv (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 92). Det handler om personen aksepterer seg selv både sterke og svake sider. En elevs selvverd påvirkes av alle erfaringer de gjør. Det er forskjell mellom høy selvverd og lav selvverd. I forbindelse med min oppgave kan det være interessant å se nærmere på lav selvverd og hvordan dette kan påvirke eleven. En elev med lav selvverd mangler en tydelig oppfatning av seg selv og blir mer avhengig av «miljøet for å få kunnskap om seg selv» (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 93). I følge Skaalvik og Skaalvik (2018) kan dette føre til en sårbarhet i det sosiale miljøet hvor eleven kan oppleves sensitiv til kritikk fra andre. Eleven kan oppleve at hvordan andre oppfatter dem blir viktig. Eleven kan oppleves å trekke seg unna de sosiale situasjonene som truer selvverdet. Eleven holder tilbake sine tanker og oppfatninger. Disse attributtene gjør at elever med lavt selvverd kan bli usikre og redd for å gjøre feil, men samtidig har de et iboende ønske om å lykkes. I skolesammenheng blir dette en sentral tanke å ta med seg at en elev med lavt selvverd kan være mindre opptatt av selve oppgaven og mer opptatt av å unngå nederlag (Skaalvik & Skaalvik, 2018).

Forskerne viser til et nyansert bilde av selvverdets utvikling og hvordan det sosiale samspillet spiller inn i denne. En av kildene til selvverd handler om ambisjoner på egne vegne. Skolen prøver å påvirke dette til å kunne gjøre det bra på skolen. I følge Skaalvik og Skaalvik (2018) skal elevene gjennom skoleløpet lære seg selvregulering, som vil si «å sette seg mål og arbeide systematisk for å nå» disse (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 194). En annen kilde til selvverd er andres forventninger og sosial støtte. Det som er viktig i miljøet vil smitte over til personen

og bli viktig for dem. Det er i samspillet mellom individ og miljø at eleven kan oppleve en erfaring. Atferden eller tankene som eleven deler med miljøet vil bli mottatt av andre og eleven bruker ifølge Skaalvik og Skaalvik (2018, s. 240–243) den andres reaksjon som et spill på om det den delte har høyt kapital eller lavt kapital. Etter hvert som eleven blir eldre, vil antallet erfaringer med sosiale interaksjoner øke og eleven vil lære hvilke reaksjoner eleven ønsker og når.

Selvoppfatningen og selvverdet spiller inn på elevens mestringsforventning (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 150). I skolesammenheng handler dette om elevens tro på at den kan gjennomføre oppgaven. Hvordan en elev ser for seg at han eller henne skal gjennomføre oppgaven påvirker om eleven tenker positivt eller negativt om en oppgave. Slik som Skaalvik og Skaalvik (2018, s. 187) skriver så kan behovet for selvbeskyttelse utløse ulike former for atferd. En elev med høy mestringsforventning vil se på nye oppgaver som nye utfordringer. Sammenlignet med en elev med lav mestringsforventning vil denne eleven se på nye oppgaver som truende. Atferden til denne eleven for å unngå å utføre oppgaver hvor eleven kjenner lav mestring kan dermed falle utenfor ønsket oppførsel. Det er derfor elever ønsker å jobbe på sine måter, da dette er måter de allerede mestrer og unngår de metodene som de har erfaringer med at de ikke lykkes med (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 150–156).

Bourdieu (1995) tanker om habitus og kapital kan bli nyttig å se på innenfor individets selvoppfatning og selvverdets betydning for læring. Habitus er utviklet gjennom sosialisering og handler om elevens tankesett, holdninger og perspektiver. Dette former blant annet hvordan eleven opplever sin skolehverdag, hvor noen kan føle seg mer hjemme enn andre basert på tidligere opplevelser. Symbolsk kapital handler om hvilken status og anerkjennelse eleven opplever å ha hos sine jevnaldrende. Sosialt kapital handler om nettverk og forbindelser i klassen. Et eksempel på sosial kapital er en elev som har nære vennskap med andre i klassen som opplever støtte og tilhørighet. Dette kan bidra til at eleven sin trivsel er god og skaper et godt grunnlag for godt læringsutbytte (Bourdieu, 1995).

Når Bourdieus (1995) tanker om kapital og habitus knyttes til teorien om selvverd og selvoppfatning ser vi at elevens mestringsforventning og deres opplevelse av egen plass i det sosiale miljøet blir gjensidig påvirket av individuelle og sosiale faktorer. Habitus former hvordan eleven oppfatter sin egen rolle i klassen og i undervisningssituasjoner. Dette kan

styrke eller vekke troen på egen mestringsevne og påvirke eget valg av strategier for å håndtere en såkalt truende situasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 187). I skolehverdagen kan elevene oppleve at deres habitus og kapital ikke kommer overens med skolens normer og forventninger. For eksempel kan elever med lav symbolsk kapital, enten det gjelder anerkjennelse fra lærere eller klassekamerater, føle seg usynliggjort og dermed miste motivasjon. Dette kan også forsterkes av lav sosial kapital, som begrenser deres tilgang til trygge relasjoner og nettverk i klassen. Elever med høy sosial og symbolsk kapital har derimot større sannsynlighet for å utvikle en sterk selvoppfatning og kan dermed oppleve mestring i læringssituasjoner (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 242).

Selvoppfatning og mestringsforventning er ikke statiske størrelser, men dynamiske og i kontinuerlig utvikling gjennom samhandling med miljøet. Mead (sitert i Skaalvik & Skaalvik, 2018) beskriver hvordan individet speiler seg i andres reaksjoner og justerer sin atferd og selvbilde basert på disse tilbakemeldingene. Dette betyr at lærere og medelever spiller en viktig rolle i å støtte elever med lav selvverd, da deres respons og forventninger kan styrke eller svekke elevens tro på egne evner. Skaalvik og Skaalvik (2018, s. 212–214) fremhever at elever med lav mestringsforventning ofte unngår utfordringer for å beskytte selvverdet sitt. Dette kan føre til en ond sirkel hvor de ikke utvikler nødvendige ferdigheter og derfor opplever flere nederlag. Lærere kan bryte denne sirkelen ved å gi tilpassede oppgaver som oppleves som gjennomførbare, samtidig som de gir konstruktiv tilbakemelding og sosial støtte. Skolens fokus på selvregulering, som innebærer å sette seg mål og systematisk arbeide for å nå dem, kan også hjelpe elever til å bygge opp mestringsfølelse og selvverd (Skaalvik & Skaalvik, 2018).

Videre kan arbeidet med å styrke selvoppfatning og mestringsforventning i skolen bidra til å redusere sosiale ulikheter. Når elever får erfaringer som utfordrer deres tidligere negative selvbilde, kan de utvikle en mer positiv habitus som gjør dem bedre rustet til å møte fremtidige utfordringer. I tillegg kan lærernes arbeid med å styrke klassemiljøet og fremme sosial kapital skape en inkluderende skolehverdag hvor flere elever føler seg hjemme (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 118–120). Det er derfor viktig at lærere forstår selvoppfatning og selvverd som dynamiske begreper som påvirkes av både individuelle erfaringer og det sosiale miljøet. Skolen som institusjon har derfor en nøkkelrolle i å fremme et miljø som verdsetter mangfold og støtter elevenes utvikling, slik at de kan oppleve mestring og trivsel uavhengig av bakgrunn (Skaalvik et al., 1995; Skaalvik & Skaalvik, 2018).

Oppsummering av teoretisk perspektiv

I dette kapitlet har jeg gjort rede for relevant teori som kan bidra til å belyse problemstillingen. Kapitlet startet med en innføring av Booth og Ainscow (2001) som ser på inkludering som en kontinuerlig prosess med fokus på skolekultur, praksiser og retningslinjer. Rammeverket deres understreker viktigheten av tilhørighet for stille elever. Videre kobles inkludering til tilpasset opplæring for å møte individuelle behov gjennom arbeidet til Bachmann og Haug (2006). Skaalvik og Skaalvik (2018) utfyller de individuelle behovene ved å fokusere på faktorer som selvoppfatning, selvverd og mestringsforventning. Elever med lav mestristro kan trekke seg unna både faglige og sosiale situasjoner. Dette vektlegger Bourdieu (1995) hvordan sosial kapital og habitus kan påvirke elevens posisjon i klassen, hvor lav symbolsk kapital kan føre til usynliggjøring og begrense inkludering. Som en motsats til dette betoner Liv M. Lassen (Nilsen & Buli-Holmberg, 2023) interaksjon som grunnlag for inkludering og viktigheten av å skape klassefellesskap hvor alle stemmer blir hørt. Samlet sett peker presentert teori på at tilpasset opplæring, støtte for selvbylde og deltakelse, samt utvikling av trygge læringsmiljer, er nøkkelen til å inkludere stille elever på en meningsfull måte.

3. Forskningsmetode

Valg av forskningsmetode er viktig med tanke på å finne hensiktsmessige svar på problemstillingen og dermed oppnå formålet med studien. Jeg ønsker å forske på læreres subjektive opplevelse av en elevgruppe sin inkludering i hverdagen. Dette blir derfor ikke en studie som kan kvantifiseres gjennom numeriske data slik som kvantitativ forskning gjerne gjør. I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for min vitenskapsteoretiske forankring og metodiske valg. Jeg vil forsøke å være transparent i min forklaring av hvordan jeg har valgt ut informanter, formet intervjuguiden og gjennomført intervjuene. Videre vil jeg forklare hvordan jeg jobbet for å analysere intervjuene, hvordan jeg har jobbet for å ha en god forsknings kvalitet og hvilke etiske overveielser jeg har hatt i bakhode gjennom prosessen.

Vitenskapsteoretisk perspektiv

Ifølge Thagaard er kvalitativ metode godt egnet «til å studere personlige og sensitive emner» (Thagaard, 2018, s. 12). Dette fordi en kvalitativ tilnærming innebærer å undersøke og tolke prosesser med hensyn til den kontekst de oppstår i. Kvalitativ tilnærming søker derfor en nærhet mellom forsker og det som blir forsket på, sammenlignet med kvantitativ tilnærming hvor det søkes en generalisering, uavhengig av kontekst. I min oppgave har jeg forsket på læreres opplevelse av et fenomen i skolehverdagen. En opplevelse tilsier at jeg har forsket på lærerens subjektive meninger og erfaringer om et bestemt fenomen. Mitt empiriske grunnlag er derfor lærerens utrykte skildringer basert på dens egne tolkninger av det erfarte fenomenet.

Det empiriske grunnlaget tilsier at jeg innenfor kvalitativ forskning benyttet meg av et fenomenologisk vitenskapssyn. Fenomenologien tar utgangspunkt i «menneskers forståelse av seg selv og sin livssituasjon med deres oppfatninger av erfaringer og opplevelser» (Befring, 2015, s. 109). Med bakgrunn i problemstillingen kunne jeg gjennom et fenomenologisk syn få kunnskap om deltakerens bevissthet rundt egne handlinger og valg. Jeg kunne dermed undersøke intensjonene og begrunnelsene bak hvorfor eller hvorfor ikke deltakeren benytter seg av handlingsrommet for å inkludere de stille elevene. I tillegg fikk jeg innsikt i lærerens forståelse av inkludering og hvordan inkluderende praksis er i tråd med tilpasset opplæring. På denne måten fikk jeg innsikt i bakgrunnen for lærerens opplevelse.

Det kvalitative forskningsintervjuet

Samtale som en måte å tilegne seg kunnskap på er en veletablert metode innenfor forskning (Thagaard, 2013, s. 97–99). I et intervju er samtalen sentral. Det er mange forskjellige former for intervju som samtale i hverdagen, eksempelvis jobbintervju hvor målet er å finne ut om den som deltar har riktige kvalifikasjoner og egnethet for arbeidet eller journalistisk intervju hvor målet er å avdekke en nyhetssak. Hovedforskjellen mellom disse andre formene for intervju og forskningsintervjuet er at forskningsintervjuet «har som mål å produsere kunnskap» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 20). Partene i et forskningsintervju kan derfor sies å være i en kunnskapsprosess, hvor de sammen produserer kunnskapens som blir det empiriske grunnlaget for forskningen.

Hovedforskjellen mellom en kvantitativ og en kvalitativ metode er at forskeren i en kvalitativ metode ønsker nærhet og deltakeren sin erfaring av det opplevde fenomenet (Kvale & Brinkmann, 2015). Forskeren har derfor mulighet til å kunne stille spørsmål til deltakerens egen fortelling og utdype temaer som forskeren ikke hadde tenkt over på forhånd. I et kvalitativt forskningsintervju varierer det mellom et intervju med lite struktur hvor temaet er det eneste som er bestemt på forhånd, og et intervju med mer struktur hvor spørsmålene er bestemt i en intervjuguide. En fordel ved en mer strukturert tilnærming er at svarene til deltakerne blir sammenlignbare (Thagaard, 2013, s. 97–99). Jeg valgte derfor metoden semistrukturert intervju for å samle inn data. Ved å bruke semistrukturert intervju kunne jeg komme nærmere deltakernes egne perspektiver og erfaringer. Dette mente jeg var hensiktsmessig i forbindelse med min oppgave der målet er å forstå deltakernes opplevelser og muligheter når det gjelder inkludering av de stille elevene. Gjennom bruk av semistrukturerte intervjuer kunne jeg stille oppfølgingsspørsmål som ga meg dybde inn i deltakernes subjektive refleksjoner, følelser og vurderinger – noe som er essensielt for å se nyansene i erfaringene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46).

I et semistrukturert intervju er spørsmålene utformet i en intervjuguide. Et semistrukturert intervju «er verken en åpen samtale eller en lukke spørreskjemasamtale» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46). Gjennom intervjuet vil jeg som forsker søke å forstå deltakeren sin livsverden og betydningen for temaet hos deltakeren. Både jeg og deltaker har sin egen opplevelse og forståelse som vi møtte den andre parten med. Jeg stilte spørsmål med bakgrunn i forskningens

tema for å kunne forstå deltakeren sine erfaringer og avdekke opplevelsen til deltakeren bak disse erfaringene. Det er derfor viktig at deltakeren beskriver sin opplevelse, følelser og handlinger med nøyaktighet. Både deltakeren og jeg var i en interaksjon hvor vi påvirker og reagerer på hverandre. Det var derfor viktig at jeg var nysgjerrig og lydhør gjennom intervjuet, slik at jeg kunne hjelpe deltakeren med nøyaktigheten ved å stille oppfølgingsspørsmål for å få klarhet i formuleringene som ble gitt, samt avdekke andre fenomener som kan være nyttig for forskningen. På den måten er kunnskapen som ble produsert i den spesifikke intervjusituasjonen skapt av selve interaksjonen mellom partene, som var meg og deltaker. Samme intervjuguide kan bli brukt med en annen forsker i en annen situasjon og kunnskapen som produseres kan derfor bli en annen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 44–50).

Deltakeren og jeg er ikke likeverdige parter i intervjuet. Min rolle var å stille spørsmål og deltakerens rolle var å besvare disse spørsmålene. Det er jeg som forsker, som har inngående kunnskap om forskningstemaet, definerer spørsmålene, stiller spørsmålene, følger opp svar og avslutter samtalen. Jeg er med dette en delaktig part av forskningsintervjuet, men i et maktforhold med deltakeren. Definisjonsmakten av hva deltakeren egentlig har ment ligger hos meg. I følge Kvale og Brinkmann (2015, s. 52) er det hensiktsmessig å forsøke å redusere det assymetriske maktforholdet ved at forsker samarbeider med deltakeren når det gjelder fortolkning av intervjuet. Jeg prøvde å minske dette forholdet ved å åpne for at deltakeren kunne samarbeide om intervjuet. Dette gjorde jeg ved å tillate deltakeren å stille oppfølgingsspørsmål når jeg stilte spørsmål. Da kjente jeg på at jeg var sikker på deltakeren kjente seg trygg nok til å stille spørsmål tilbake. Jeg benyttet meg også av å nikke i enighet når de spurte om jeg skjønnte det de mente, samt at jeg fulgte opp med å gjenta svaret ved å si – har jeg forstått deg riktig om jeg sier...? I intervjusituasjonen opplevde jeg at jeg klarte å lage en trygg ramme for intervjuet og jeg var mest opptatt av at deltakeren skulle være trygg.

Valg av informanter

Da jeg skulle foreta meg valg av informanter benyttet jeg meg av et strategisk utvalg (Thagaard, 2013, s. 60–61). I forbindelse med oppgaven min er det høyst relevant å intervjuere lærere med bakgrunn i at jeg undersøker læreres opplevelse av inkludering av de stille elevene. Jeg ønsket at informantutvalget skulle være en sammensetning som gjenspeilet variasjon i opplevelser rundt inkludering av denne elevgruppen. Tanken var at jeg skulle ha fire lærere på mellomtrinnet fra ulike skoler i en storby i Norge. Jeg tenkte at fire lærere holdt til et

metningspunkt. Metningspunktet er når det ikke lenger tilføres ny informasjon til forskningen (Thagaard, 2013, s. 65). Med bakgrunn i dette tenkte jeg derfor at utvalget ville være stort nok med fire lærere. Jeg prøvde meg på et tilgjengelighetsutvalg ved at jeg henvendte meg til rektorer på flere skoler, men mottok lite til ingen svar. Informantene ble derfor innhentet, ved det som Thagaard (2013) referer til som snøballmetoden, gjennom bekjente som kjente andre i læreryrket. På den måten fikk jeg tilgang til andre personer som innehar de samme kvalifikasjonene som jeg var ute etter til min oppgave (Thagaard, 2013, s. 61).

Jeg måtte gå vekk fra tanken om å bare ha lærere på mellomtrinnet og åpne opp for både mellomtrinn og ungdomstrinn. Med tanke på utdanningsbakgrunn har alle lærerne i utvalget gått grunnskolelærer 5.-10, men med ulike fagkombinasjoner. Jeg tenkte at fagkombinasjonene ikke er noe jeg trengte å vektlegge ettersom jeg undersøker opplevelsen av å inkludere en spesifikk elevgruppe i undervisning. Planlegging og gjennomføring av undervisningen og valgene læreren selv tar er hovedfokuset, ikke faget i seg selv. I tillegg, kan flere fag være en fordel til å belyse muligheter og utfordringer av inkludering for denne elevgruppen. Informantene har bakgrunn fra å planlegge og gjennomføre undervisning med denne gruppen elever, uavhengig hvilken fagkombinasjon som ligger til grunn og dermed mener jeg at de har de kvalifikasjonene som er nødvendig for min oppgave (Thagaard, 2013). Jeg tenkte også at lærere med utdanningsbakgrunn grunnskolelærer 5.-10., har vært gjennom tilnærmet samme læringsutbytte og skal derfor ha tilnærmet likt grunnlag hva gjelder pedagogisk kunnskap om inkludering.

Et annet ønske til informantene var at de hadde jobbet minst fem år i skolen. Dette var et ønske fra min side, da en som har jobbet i minst fem år vil potensielt ha større erfaring med elever som kan kategoriseres som «stille elev». Referansepunktene for deltakeren vil derfor være større og mer praksisrettet sammenlignet med en deltaker som nylig har gått ferdig utdanningen sin.

Informantene vil av hensyn til personven være anonymisert med bruk av tall. Informantene har fått navnene informant 1, informant 2, informant 3 og informant 4. Informantene har jobbet i skolen mellom 5 og 10 år. De har, som jeg har kjennskap til, ikke jobbet på samme skole, men enkelte har jobbet på flere skoler i løpet av disse årene. Enkelte av informantene har derfor erfaring fra både mellomtrinn og ungdomstrinn.

Intervjugudie

I arbeidet med intervjuguiden lot jeg meg inspirere av tidligere intervjuguiden til andre som har forsket på lignende temaer. Dette gjorde at jeg fikk se hvordan andre har stilt sine spørsmål og det inspirerte meg til å være tydeligere i spørsmålstillingen min med bakgrunn i hva jeg ønsket å finne svar på. På denne måten kunne jeg bygge på eksisterende forskning, presentert i teoretisk kapittel, samt skille denne studien fra tidligere forskning for å kunne bidra med nye perspektiver i det jeg tidligere omtalte som et forskningsgap. Da jeg utarbeidet selve intervjuguiden etterstrebet jeg å formulere åpne spørsmål som bidrar til refleksjon hos deltakeren. I tillegg ble inndelingen i intervjuguiden oppskriften på intervjuene mine. Den er delt inn i hovedtemaer. Under hvert hovedtema er det hovedspørsmål og oppfølgningsspørsmål til hovedspørsmålene. Jeg valgte å gjøre det på denne måten da det tillot pauser i intervjuet, slik at jeg ville få tid til å reflektere rundt informasjonen jeg hadde fått. I tillegg ville deltakeren få mulighet til å si om de var klar for å gå videre eller ikke (Thagaard, 2013, s. 103). Dette gjorde at enkelte av spørsmålene kan oppleves som like fra deltakeren sin side, men de var nyanser av hverandre og knyttet til temaene. Dette gjorde at jeg kunne utforske nyanser i deltakeren sine svar. Jeg listet også opp enkelte oppfølgningsspørsmål for å kunne hjelpe deltakeren til å reflektere i større grad før selve intervjuet. Dette gjorde jeg for at deltakeren skulle ha mulighet til å gi fyldige og nyanserte svar (Thagaard, 2013, s. 100).

Det første som er listet i intervjuguiden (se vedlegg 1) er å presentere formålet med intervjuet og problemstillingen. Jeg gjorde dette for å for at formål og problemstilling skal være i fokus for intervjuet. Deretter handler de første spørsmålene om deltakeren sin bakgrunn. Etter dette er det noen spørsmål angående egen praksis av planlegging og gjennomføring av undervisning. Der er oppfølgningsspørsmålene konkrete til hva gjør elevene, hvordan kommunikasjonen foregår, hvor læreren står. Deretter kommer spørsmål angående «de stille elevene» og hvilke assosiasjoner og karakteristika informantene bruker om disse. Jeg valgte å gjøre det slik fordi jeg forstår Thagaard (2013) dit hen at generelle spørsmål burde etterfølges av konkrete hendelser som gir forskeren mulighet til å forstå deltakeren sin meninger i lys av disse erfaringene.

Intervjuene

i. Pilotintervju

Under pilotintervjuet intervjuet jeg en venninne som også er lærer. Dette gjorde jeg fordi jeg merket hvor nervøs jeg var for å sitte sammen med en fremmed. Det var mange spørsmål jeg hadde og jeg visste at med en venninne ville jeg føle meg trygg, selv hvis noe skulle gå galt. Dette var en flott måte å øve på å være i rollen som intervjuer, teste ut intervjuguiden og rette opp i alt som kunne gå galt. Vi satt ute i en park etter hennes ønske. Park-situasjonen ga utfordringer rundt lys på skjerm og internett. Erfaringen jeg tok med meg fra dette var at jeg måtte printe ut intervjuguiden og ta med meg denne til intervjuene. Det ville løse begge utfordringene jeg hadde. En annen utfordring var at Diktafon appen ikke ville koble til skjemaet i nettskjema. Jeg måtte derfor benytte plan B; diktering i word og taleopptak på mobilen. Ved å bruke diktering i Word så lettet jeg arbeidet med transkriberingen. Transkriberingen ble gjort med en gang etter prøveintervjuet og taleopptaket ble slettet.

I ettertid lagde jeg et nytt skjema på nettskjema for at Diktafonappen skulle fungere. Det viste seg at det hadde skjedd noe med koden i det originale skjemaet og jeg fant ikke ut hvordan jeg kunne rette dette opp. Jeg lagde derfor et nytt skjema og testet på nytt. En annen erfaring jeg tilegnet meg under prøveintervjuet var at mobilen må ligge med mikrofonen mot deltakeren for å få best mulig lyd. Dette testet jeg ut under intervjuet og det var forskjell på når jeg hadde mobilen direkte rettet mot deltaker og når jeg hadde mobilen i en annen retning. En siste erfaring jeg tilegnet meg var å ha diktering på word under intervjuet.

ii. Gjennomføring av intervjuene

Jeg opplevde alle intervjuene som hyggelige og informative. Deltakerne virket interesserte og reflekterte rundt temaene, og jeg kjente at samtalene hadde en god flyt. Dette kan ha føltes annerledes ut for deltakerne med bakgrunn i det asymmetriske forholdet som er i et intervju, samtidig ga de uttrykk for at de syntes det var hyggelig å kunne bidra. Da deltakerne takket ja til intervju, avtalte vi møtested og tidspunkt for intervjuet. Jeg stilte meg disponibel, slik at rammene for intervjuet skulle virke komfortable for deltakerne. Dette er i tråd med slik jeg tolker Kvale og Brinkmann (2015) som hevder at et godt intervju er avhengig av kontakten mellom forsker og deltaker. Det er derfor viktig at forskeren er bevisst på å legge til rette for denne kontakten (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 160).

Jeg sendte ut intervjuguiden på forhånd til deltakerne, slik at de kunne lese gjennom denne og starte tankeprosessen før selve intervjuet. Dette gjorde jeg bevisst for at deltakerne skulle få muligheten til å reflektere rundt spørsmålene på forhånd. På den måten vil svarene informantene gir være gjennomtenkte og godt begrunnet, sammenlignet med hvis de skulle fått spørsmålene under intervjuet og kjent på at de raskt måtte gi et svar.

Jeg benyttet meg av Nettskjema som skal være et sikkert datainnsamlingsverktøy og følger retninglinjene til SIKT (se vedlegg 2). Da jeg brukte nettskjema kunne jeg benytte meg av Nettskjema sin app som heter Diktafon. Ved å bruke Diktafon kunne jeg ta opp samtalene med deltakerne og det lagret seg trygt i Nettskjema. Bruken av opptak gjennom Diktafon gjorde at jeg ikke trengte å notere svarene i samtalen. Jeg stod derfor friere til å opprettholde en lyttende holdning og være engasjert i samtalen med deltakerne. I tillegg til å lytte oppmerksomt kunne jeg ta initiativ til å føre samtalen videre med bakgrunn i forskningens tema. Dette gjorde jeg med håp om at deltakeren skulle føle seg trygg og komfortabel nok til å være åpen om sine egne erfaringer og dele sine synspunkter med meg (Thagaard, 2013, s. 109).

Vanligvis er det forsker sin oppgave å finne skjermende rom, hvor det vil være lite til ingen forstyrrelser under intervjuene (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 82). Samtidig var det viktig for meg å skape en komfortabel atmosfære for deltakerne, slik at de skulle føle seg trygge til å dele erfaringene sine (Thagaard, 2013, s. 109). Deltakerne fikk derfor selv velge sted hvor intervjuene skulle gjennomføres. Den første deltakeren valgte å være på en kafe. Der fant vi en bås som var noe skjermet fra resten av kafeen. Jeg gjorde et lite prøveopptak for å se om lyden var god eller om vi måtte bytte sted, men med tanke på at det ikke var noen andre kunder i kafeen så var dette uproblematisk. Deltaker to valgte et kontor på arbeidsplassen sin. Grunnet trafikk kom jeg noe sent til avtalen og jeg var derfor noe stresset før intervjuet skulle finne sted. Det er i dette intervjuet hvor jeg ser at jeg holder meg veldig til hjelpespørsmålene og den planlagte strukturen, istedenfor å la samtalen flyte i større grad som jeg gjorde på de andre intervjuene. Deltaker tre inviterte meg også til sin arbeidsplass og vi satt på et kontor der. Deltaker fire var også på en kafe etter at erfaringene fra intervju en var positive.

Da jeg møtte deltakerne til intervju hilste jeg på dem og informerte dem om rettighetene de har i forbindelse med intervjuet. De samme rettighetene står også i samtykkeskjemaet. Jeg spurte kort om hvordan dagen til deltakeren hadde vært før selve intervjuet startet. Dette gjorde jeg for å skape kontakt og vise interesse for deltakeren sine tanker. Intervjuguiden hadde jeg printet ut til deltakerene, slik at de kunne ha spørsmålene foran seg (Thagaard, 2013, s. 110).

Jeg hadde PC med Word åpen og diktering på i tilfelle det skulle bli problemer, slik som under prøveintervjuet. Jeg fikk tilbakemelding på at det var fint å ha Word med diktering på, da deltakerne kunne se hva de selv hadde svart i tilfelle de mistet tråden i sitt eget svar. Slik jeg tolket tilbakemeldingen handlet det om en trygghet og struktur når man svarte på oppfølgingsspørsmålene. Dette støttet meg i å unngå dilemmaet lyttende holdning versus initiativ, hvor jeg ved å ta initiativ kan komme opp med et ledende spørsmål eller skape brudd i deltakerens fortelling (Thagaard, 2013, s. 106). Jeg satt fremoverlent mot deltaker og hadde gjerne et smil om munnen for at kroppspråket skulle virke oppmuntrende og lyttende gjennom samtalen.

På slutten av intervjuet med deltakerne forsikret jeg meg om at deltakeren har fått gitt uttrykk for det den mente var viktig å formidle. Derfor avsluttet jeg hvert intervju med å spørre om det var noe mer de tenkte på, før jeg takker for deltakelsen (Thagaard, 2013, s. 111). Slik jeg forstår Thagaard (2013, s. 112) mener hun at notater av inntrykk fra intervjusituasjonen er viktig med tanke på analysen. Jeg tok derfor noen notater av inntrykkene fra situasjonen. Notatene inneholdt merknader om kroppspråk, reaksjoner, inntrykk av deltakeren og andre faktorer som kan bidra til å gi grunnlag for analysen. Disse notatene brukte jeg inn i transkriberingen og prosessen rundt meningsfortetting, for å få et helhetlig inntrykk av intervjusituasjonen.

Analyse

Det fenomenologiske vitenskapsperspektivet er opptatt av *hva* deltakeren tenker om et fenomen. Meningsinnholdet i datamaterialet som er innsamlet må derfor tolkes og analyseres.

Det å analysere et forskningsintervju starter allerede under innsamlingen av data. Fra forskeren møter deltakeren vil det oppstå en kontakt mellom forsker og deltaker som gir grunnlag for tolkning (Thagaard, 2013, s. 120). Notatene som jeg tok etter endt intervju, er mine fortolkninger av situasjonen og oppfølgingsspørsmålene er mine beslutninger for hva som ble utdypet under intervjuet. Dette er med på å danne grunnlaget for den språklige dataen jeg analyserte etter endt kontakt med deltakeren. I dette kapittelet vil jeg beskrive hvordan jeg jobbet med transkribering av rådata og foreta en tematisk analyse av den skriftlige dataen. Jeg valgte å benytte meg av en tematisk analyse istedenfor Grounded Theory, da jeg ikke utvikler

ny teori til feltet, men heller utforsker og søker å forstå deltakernes opplevelser av eksisterende teori. Dette står også i sammenheng med fenomenologien som søker å forstå et fenomen (Thagaard, 2013).

i. Transkribering

Prosessen med å overføre den muntlige dataen fra intervjuene til tekst kalles transkribering. Dette gjøres for at intervjuene skal bli bedre egnet for analyse (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 206). Ved bruk av Diktafon appen ble den muntlige dataen som informantene ga, tatt opp og lagret på nett. Diktafon benytter seg av kunstig intelligens (KI) for å hjelpe i arbeidet med transkribering. Jeg måtte derfor se over transkriberingen som KI hadde generert og lytte til intervjuet for å sikre at transkriberingen var gjengitt, slik informantene oppga den. Da jeg lyttet til opptakene rettet jeg opp det KI hadde tolket feil og la til informasjon som KI ikke hadde tatt med. Ved hjelp av KI sparte jeg mye tid på transkripsjonsprosessen. Kvale og Brinkmann (2015) påpeker at en forsker som skal transkribere på egenhånd, vil «gjøre seg tanker om de sosiale og emosjonelle aspektene ved intervjusituasjonen» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 207). Dette er årsaken til at jeg etterstrebet å lage notater etter intervjuene om intervjusituasjonen og fylte disse notatene inn i transkripsjonen der det var hensiktsmessig. Jeg tenkte at dette skulle gi meg et utfyllende bilde av intervjuene når jeg ikke lenger hadde nærhet til informanten. Da jeg jobbet med transkripsjonene begynte jeg å se koblinger og sammenligninger mellom svarene til informantene.

ii. Tematisk analyse

Tjora (2021) sitt rammeverk for tematisk analyse ble bakgrunnen for min tilnærming til koding og kategorisering, ved å understreke viktigheten av å identifisere mønstre som går på tvers av datamaterialet. Jeg forsøkte å ha en åpen tilnærming til datamaterialet og legge min forforståelse om temaet til side.

Det første steget jeg foretok meg var å meningsfortette intervjuet. Meningsfortetting er slik jeg forstår Kvale og Brinkmann (2015) et middel for å gjøre omfattende data mer håndterbare. Jeg anså det derfor som lurt, da jeg opplevde de transkriberte intervjuene som svært detaljrike og uoversiktlige. Meningsfortettingen gjorde det mulig å arbeide med mer oversiktlig data, noe som forenklet den videre prosessen med koding og kategorisering. Ved å komprimere intervjuene til kortere meningssegmenter, kunne jeg lettere identifisere sentrale poeng og

sammenhenger som var relevant for oppgavens problemstilling (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 232).

Videre tok jeg for meg et og et intervju hvor jeg fargekodet setninger eller hele avsnitt som omhandlet spesifikke muligheter og utfordringer som lærerne opplevde i hverdagen. Eksempelvis «kommunikasjon med introverte elever» eller «læringspartner». Disse ble kodet med en bestemt farge. Etterpå grupperte jeg koder med lignende temaer sammen, noe som førte til dannelsen av bredere kategorier som «tilpassede undervisningsmetoder» og begrensninger for «deltakelse». Jeg benyttet meg av en induktiv tilnærming, der kodene og kategoriene vokste frem fra datamaterialet og ikke var styrt av forhåndsbestemt teori. Dette gjorde jeg i et forsøk på å sette min forforståelse til siden, slik at jeg kunne være åpen for ulike mønstre og temaer som kunne gi ny innsikt til problemstillingen min. Videre kunne kodene grupperes og dermed settes i ulike kategorier. Kategoriene oppstod ved at forskjellige koder hadde lik tematisk sammenheng (Tjora, 2021, s. 229). Først lagde jeg koder og kategorier til hvert intervju. Deretter sammenlignet jeg de ulike kategoriene og kodene i de forskjellige intervjuene slik at jeg endte opp med felles kategorier for alle intervjuene. Denne prosessen måtte jeg gjennom flere ganger.

På dette tidspunktet var intervjuene systematisert i kategorier (se vedlegg 4), slik at jeg kunne analysere hvordan lærere opplever muligheter og begrensninger i inkluderingsarbeidet av de stille elevene. Videre tolker jeg Tjora (2021, s. 231) dit hen at kategoriene må ses i lys av empirien. Kategoriene jeg valgte å benytte meg videre av, var de jeg anså som relevant for å besvare problemstillingen. De andre kodene havnet derfor i en restkategori som jeg tok vare på i tilfelle den iterative prosessen gjorde at disse ble relevant. Kategoriene ble videre utgangspunktet for temaene i resultatdelen.

Jeg valgte temaene «forståelse av inkludering», «erfaring med stille elever» og «opplevde muligheter og begrensninger» fordi de gjentok seg på tvers av intervjuene. Disse vurderte jeg dit hen at de var sentrale for å forstå lærernes opplevelser av å inkludere introverte elever. Temaene ga en helhetlig innsikt i både de opplevde praktiske og organisatoriske sidene ved inkluderingsarbeidet i skolehverdagen.

Forskningens kvalitet

Utgangspunktet for forskningen jeg har foretatt meg er en kvalitativ studie av fenomener sett ut fra læreres egne opplevelser. For å kunne vurdere om forskningen jeg har foretatt meg har hatt en god kvalitet benyttes tre kriterier. Kriteriene er ifølge Tjora (2021, s. 259) pålitelighet, gyldighet og generaliserbarhet. I dette delkapittelet vil jeg gjøre rede for hvordan jeg har jobbet for å sikre god pålitelighet, gyldighet og generaliserbarhet.

i. Pålitelighet

Pålitelighet handler om at forskningen er blitt gjennomført på en troverdig måte (Thagaard, 2018, s. 201–202). Ofte benyttes begrepet reliabilitet istedenfor pålitelighet. Jeg velger å ikke benytte meg av ordet reliabilitet fordi jeg tolker Tjora (2021) dit hen at reliabilitet i utgangspunktet betyr at studien kan reproduseres, hvor samme betingelser og resultatet vil bli identisk. Reliabilitet knyttes derfor i større grad til kvantitative studier (Tjora, 2021). Forskningen min er en kvalitativ studie basert på enkeltindividers opplevelser. Det er derfor ikke forventet at resultatene blir identiske ved gjentakelse av studien sammenlignet med kvantitativ studie. Dette handler om at forskningen utforsker deltakerens erfaringer og innsikt i fenomenet på en noenlunde standardisert måte. Slik jeg tolker Thagaard (2013, s. 202) handler reliabilitet, og dermed pålitelighet, i kvalitativ forskning mer om troverdigheten til forskningsprosessen og hvordan dataene blir utviklet og tolket gjennom hele studien. Dette innebærer en grundig og detaljert beskrivelse av metodene som er benyttet. På denne måten kan andre forskere forstå og evaluere prosessen selv om resultatene ikke nødvendigvis vil være identiske ved en gjentakelse av studien (Thagaard, 2018, s. 189–190).

I arbeidet har jeg bestrebet meg på å være transparent i fremstillingen av forskningen min. Transparens er viktig for å sikre pålitelighet fordi det gir leseren innsikt i hvordan dataene ble samlet inn, analysert og tolket. Dette inkluderer detaljerte beskrivelser av hvordan jeg samlet inn og analyserte datamaterialet. I tillegg til å redegjøre for valgene jeg tok underveis, eksempelvis at kategoriene utviklet seg gjennom en iterativ prosess. Dette er i tråd med slik jeg forstår Bryman sine argumenter for forskningens troverdighet (Clark et al., 2021). Ved å være åpen om dette kan jeg gjøre det mulig for andre å forstå hvordan jeg kom frem til mine slutninger. Dette skal bidra til å styrke forskningens pålitelighet.

Et fokus på refleksiv objektivitet mener jeg også bidrar til å sikre pålitelighet i forskningen. Kvale og Brinkmann (2015) forklarer refleksiv objektivitet som «det å reflektere over sitt bidrag som forsker til produksjonen av kunnskap» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 273). For å styrke påliteligheten har jeg forsøkt å være bevisst og kritisk til min egen rolle som forsker, og hvordan mine egne erfaringer og fordommer kan ha påvirket intervjusituasjonene, tolkning av datamateriale, analyse og resultatene. Mine subjektive fordommer vil være knyttet til hvordan jeg tolker datamaterialet og hvordan jeg fremstiller resultatet. Det er derfor viktig at jeg er sensitiv til dette og noterer det når det synes påkrevd (Kvale & Brinkmann, 2015). Ved å gjøre dette forsøker jeg å oppnå en form for refleksiv objektivitet som gjør at fremstillingen av studien virker mer pålitelig.

ii. Gyldighet

Innenfor forskningens kvalitet handler gyldighet om i hvilken grad forskningen måler det den har til hensikt å måle (Tjora, 2021, s. 260). For oppgaven min sin del handler dette om forskningen klarer å gjenspeile virkeligheten slik deltakerne opplever den, og om konklusjonene jeg trekker er relevante med tanke på problemstillingen. De metodiske valgene jeg har foretatt meg i oppgaven har jeg gjort med bakgrunn i at jeg ønsker høy grad av gyldighet. Måten jeg utarbeidet intervjuguiden var for å sikre at jeg stilte samme spørsmål til alle deltakerne, men at det også var rom for deltakerne til å kunne utdype svar og gå i dybden på uventede temaer. Gjennom prøveintervjuet identifiserte jeg områder i intervjuguiden hvor spørsmålene ikke ga tilstrekkelig dybde i svarene eller spørsmålene ikke var tydelige nok. Etter prøveintervjuet foretok jeg endringer i intervjuguiden, slik at jeg fikk konkretisert spørsmålene mer til problemstillingen. Ved å konkretisere spørsmålene, sørget jeg for at deltakerne kunne gi relevante og grundige svar som var direkte knyttet til problemstillingen.

Befring (2015) skriver at «forskeren selv er hovedinstrumentet» i kvalitative metoder (Befring, 2015, s. 54). Når det gjelder gyldighet er dette utsagnet knyttet til at forskeren med sin forforståelse kan påvirke objektiviteten. Selv om jeg har forsøkt å legge fordommer til side så kan min bakgrunn som lærer virke positivt og negativt. På den positive siden vet deltakerne at de snakker med en som kjenner til lærerhverdagen. De kan derfor kjenne på en følelse av at de blir forstått mer enn at de må forsvare seg. På den andre siden, kan min bakgrunn påvirke

forskningen ved at jeg har en forforståelse som andre ikke har og dermed tar begrepsavklaring for gitt og ikke utdyper dette grundig nok i oppgaven.

iii. Generaliserbarhet

Tjora (2021) skriver om at det må skilles mellom den tradisjonelle generaliserbarheten som er vanlig innenfor kvantitative studier og at generaliserbarhet innenfor kvalitativ forskning handler mer om overførbarhet. Slik jeg tolker det handler generaliserbarhet innenfor kvalitativ forskning om grad av innsikt fra studien som kan benyttes i lignende kontekster (Tjora, 2021, s. 267–274). I arbeidet mitt har jeg vært opptatt av å sikre at funnene har en form for generaliserbarhet ved å gi en detaljert beskrivelse av de anonymiserte deltakerne, intervjusituasjonen og metodene som er benyttet. I tillegg har jeg forsøkt å vise til mønstre og felles temaer hvor funnene mine kan være til nytte for andre som forsker på lignende fagfelt. På denne måten kan studien min bidra til en dypere forståelse av hvordan lærere opplever muligheter og begrensninger i arbeidet med inkludering av introverte elever. I tillegg til å kunne danne grunnlag for refleksjon i andre kontekster som omhandler utdanning eller pedagogikk. På den andre siden kan deltakerne jeg benyttet meg av være preget av lokale forhold, slik som skolekultur eller lokal politikk, som ikke nødvendigvis eksisterer i andre skolemiljøer. Slike kontekstuelle faktorer kan begrense hvorvidt funnene mine kan benyttes på andre området.

Etiske overveielser

Forskningen i denne oppgaven baserer seg på individers opplevelser. Det vil si at det er individet som står i sentrum. Jeg har derfor etter beste evne fulgt National Committee for research ethics in the social sciences and humanities, forkortet NESH, sine forskningsetiske retningslinjer. Disse retningslinjene skal ivareta menneskeverdet når forskning gjennomføres (Thagaard, 2013, s. 25). Med bakgrunn i dette søkte jeg om tillatelse til å gjennomføre min forskning hos SIKT. SIKT er et forvaltningsorgan som skal sørge for at forskningen følger regelverket om personvern. Jeg fikk godkjent av SIKT (vedlegg 2) og startet derfor prosessen med å intervju deltakere. Gjennom hele arbeidet med studien har jeg forsøkt å opprettholde de etiske retningslinjene særlig fordi det er tett kontakt mellom meg og deltaker. Denne nærheten bidrar til flere forskningsetiske dilemmaer. Både Thagaard (2013) og Kvale og Brinkmann (2015) benytter seg av tre prinsipper for forskningsetiske praksis. Disse

prinsippene er konfidensialitet, informert samtykke og konsekvenser av forskningen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 102–108; Thagaard, 2013, s. 26–30).

Videre vil jeg redegjøre for hvordan jeg har jobbet med de nevnte tre prinsippene som måtte hensyntas gjennom arbeidet med studien. Tilslutt vil jeg komme med noen etiske betraktninger knyttet til min studie.

i. Konfidensialitet

Et krav for å drive etisk forsvarlig forskning er, ifølge Thagaard (2013), kravet om at «deltakerens identitet forblir skjult» (2013, s. 28). Jeg har derfor benyttet meg av tiltak for å anonymisere deltakerne som har deltatt i studien. Måten jeg har anonymisert dem har vært ved å kalle intervjuene for datoene de ble gjennomført, uten å skrive deltakerens navn eller nøyaktig sted. I stedet for å skrive nøyaktig sted har jeg brukt generelle begreper som kafe, arbeidsplass eller hjemme. Ved å gjøre dette har jeg redusert risikoen for at deltakerens identitet kan avsløres. Under transkripsjonsarbeidet har jeg benyttet meg av ordet deltaker istedenfor å skrive navn og transkripsjonene har fått datoen når intervjuet holdt sted som navn. I selve oppgaven har jeg anonymisert deltakerne ved å kalle dem for informant 1, informant 2, informant 3 og informant 4. I tillegg har jeg benyttet meg av ordet hen istedenfor pronomener som identifiserer kjønn. Dette kan gå på bekostning av prinsippet for pålitelighet innenfor forskningens kvalitet, men med bakgrunn i Fangen, som er gjengitt i Thagaard (2013), har det etiske kravet om konfidensialitet prioritert over forskningens pålitelighet (2013, s. 29). Dette er relevant i forbindelse med min oppgave, da jeg har forsøkt å fokusere på generelle mønstre som oppstod i analysen over individuelle detaljer som kan gå utover anonymiteten. På denne måten har jeg forsøkt å opprettholde forskningens kvalitet samtidig som jeg beskytter deltakerens identitet. Til slutt vil datamaterialet i denne studien bli slettet ved innlevering av oppgaven, da formålet er oppnådd. Dette er med på å sikre anonymitet og personvern. Deltakerne ble informert om databehandlingen i samtykkeskjema (se vedlegg 3). På den måten var deltakerne klar over hvordan jeg kom til å håndtere og beskytte dataene gjennom hele forskningsprosessen.

ii. Informert samtykke

Informert samtykke handler om retten deltakeren har til å være med i studien og få informasjon om hvordan opplysningene behandles. Deltakeren skal si seg enig i å ta del i studien, men dette skal være gjort uten ytre press. Hvis deltakeren velger å trekke seg fra studien skal deltakeren kunne gjøre dette uten at det har uheldige konsekvenser for deltakeren (Thagaard, 2013, s. 26–28). I forbindelse med min studie har det vært hensiktsmessig å informere deltakerne om at jeg er interessert i deres opplevelser rundt planlegging og gjennomføring av undervisning med fokus på stille elever. Jeg har informert om at jeg ønsket å gjøre dette for å bringe lærerstemmen frem i forskningsfeltet. Dette formålet står også i samtykkeskjema og det ble gjentatt under intervjuet. Samtykkeskjema er bevis for deltakerens forståelse og samtykke som ble undertegnet før intervjuet (se vedlegg 3). Informasjonen i samtykkeskjema handler om hvordan dataene ville bli samlet inn og deltakerens rett til deltakelse, inkludert retten om å trekke seg fra studien. Transkripsjon av intervjuene valgte jeg å ikke sende direkte til deltakerne, da jeg anså det som mer hensiktsmessig å sende sammendragene av intervjuene. Dette gjorde jeg for at deltakerne skulle få en mer tilgjengelig og relevant presentasjon av funnene som deltakerne enklere kunne vurdere og gi tilbakemelding på. På denne måten forsøkte jeg å opprettholde prinsippet om informert samtykke, ved å gi deltakerne reell mulighet til å påvirke presentasjonen av funnene og redusere risikoen for at deltakerne opplever uheldige konsekvenser som følge av deltakelse i studien.

iii. Konsekvenser av deltakelse

Det siste prinsippet jeg har forholdt meg til gjennom arbeidet med studien er prinsippet om «konsekvensene forskningen kan ha for deltakerne» (Thagaard, 2013, s. 30). Slik jeg forstår Thagaard (2013, s. 30) handler det om at deltakerne skal være beskyttet mot uheldige konsekvenser av studien. I arbeidet har jeg vært klar over det asymmetriske forholdet mellom forsker og deltaker, hvor jeg som forsker innehar maktposisjonen i tolkningen av dataene. Jeg har bestrebet meg på å ha en nøytral posisjon under innsamling av datamateriale og analyse. Dette har jeg gjort fordi deltakeren kan oppleve at forskeren ikke har forstått meningen bak utsagnene eller at uttalelsene har blitt feiltolket, noe som videre kan føre til at de føler seg misforstått. For å unngå dette har jeg lagt vekt på å være nøyaktig under transkripsjon og analyse, samt forsøkt å ivareta deltakernes perspektiver på en respektfull måte. Dette er i tråd med Thagaard (2013, s. 230–231) sin beskrivelse av å ikke være for kritisk, men heller ikke å opptre som deltakerens advokat.

Oppsummering

I dette kapitlet har jeg gjort rede for forskningsmetoden som ligger til grunn for studien min, med fokus på kvalitativ metode og det fenomenologiske vitenskapsperspektivet. Jeg har begrunnet valget av en kvalitativ tilnærming som hensiktsmessig for å undersøke læreres subjektive opplevelser av inkludering av stille elever i skolehverdagen. Videre har jeg beskrevet prosessen med utvalg av informanter, utarbeidelse av intervjuguide, gjennomføring av intervjuer, og analysen av datamaterialet ved hjelp av tematisk analyse. Jeg har også drøftet forskningskvalitet med vekt på pålitelighet, gyldighet, generaliserbarhet. Til slutt drøftet jeg etiske overveielser som anonymisering og informert samtykke.

4. Presentasjon av funn

I dette kapittelet vil jeg presentere funnene jeg har kommet frem til etter den tematiske analysen. Funnene skal bidra til å besvare oppgavens problemstilling «hvordan opplever lærere muligheter og begrensninger i arbeidet med å inkludere stille elever?». Først vil jeg presentere deltakernes beskrivelse og forståelse av begrepet inkludering. Inkludering er et sentralt begrep da det er dette fenomenet hos individet som er i sentrum. Det vil derfor være relevant å få en forståelse av hvordan deltakerne forstår dette begrepet. Videre vil jeg presentere hvordan deltakerne forstår hvem som er *de stille elevene*. Begge begrepene *inkludering* og *de stille elevene* er en del av problemstillingen. Det er derfor høyst relevant at disse begrepene og deltakernes forståelse av disse blir presentert. Til slutt vil jeg presentere funn fra intervjuene som viser til opplevde muligheter og opplevde begrensninger.

Forståelse av inkludering

Her forsøker jeg å vise deltakernes forståelse av begrepet inkludering på generell basis. Dette er relevant fordi det gir grunnlag for hvordan deltakerne ser på dette begrepet. Forståelsen av inkludering vil vise til hvordan de tenker rundt tilretteleggingen av elevenes deltakelse. Når informantene forklarer hvordan de forstår inkludering på generell basis i skolehverdagen opplever jeg at de har en nyansert forståelse av begrepet inkludering. Deltakerne har fokus på både faglige og sosiale aspekter.

Slik jeg forstår informant 1, 2 og 3 ser disse på inkludering som en måte å sikre at alle elever føler seg sett og har rom for å delta på sin egen måte, og sier at:

«alle elever blir sett av medelever og lærere, samtidig som de opplever at de også kan delta». – informant 1

«alle elevene skal få vise hva de kan bidra med uavhengig av hva slags eventuelle forutsetninger eller begrensninger de har». – informant 2

«alle skal føle at de er en del av fellesskapet». – informant 3

Videre påpeker informant 1 at det er en sammenheng mellom læringsutbytte og trivsel. Informanten viser til en forskjell mellom faglig inkludering og sosial inkludering, men også hvordan disse kan kombineres:

«Elever må få oppgaver som gjør at de presterer faglig, så de føler seg faglig inkludert. Samtidig må det være oppgaver som gjør at de kan bli sosialt inkludert. For eksempel [å] ikke prate alene foran klassen, men kanskje i mindre grupper [eller] to og to» - informant 3

Her legger informanten vekt på at det er viktig å tilrettelegge for at alle elever kan delta på en måte som gir dem mestringsfølelse, både faglig og sosialt. Dette støttes av informant 2 som gir et eksempel på sosial og faglig inkludering med et konkret eksempel av at det må tilrettelegges for elever med spesifikke utfordringer, slik at de kan delta på lik linje med andre. Informant 3 nevner også sosial tilrettelegging, men at det må være en balansegang mellom å la eleven være i komfortsonen og når eleven skal utfordres. Utfordringen kan være ved å samarbeide med andre elever som den vanligvis ikke samarbeider med. På denne måten forklarer informant 3 at elevene er en del av flere sosiale arenaer og må lære å interagere med ulike mennesker. Hen påpeker at det er viktig å ikke se hver undervisningstime som en enkelt enhet, men at inkludering på skolen er avhengig av å se skolehverdagen som en helhet.

Deltakerne benytter ordet *alle* og ulike synonymer for det jeg tolker som deltakelse når de blir bedt om å redegjøre for sin egen forståelse av begrepet inkludering. På spørsmålet om hvordan inkludering er relevant i forbindelse med tilpasset opplæring virker det som at det er en konsensus blant deltakerne om at alle elever har individuelle behov og at det må tilrettelegges for at deltakelse skal skje. Informant 1 forteller «Inkludering er et av flere hovedansvar vi som lærere må jobbe for». Gjennom denne tilretteleggingen vil reell inkludering forekomme.

Erfaring med de stille elevene

Begrepet "de stille elevene" refererer i denne oppgaven til de elevene som viser til en introvert eller sjenert atferd uten en spesifikk diagnose eksempelvis angst. Alle deltakerne har erfaring med slike elever og har beskrevet dem med ulike karakteristikk. En av deltakerne knyttet eksemplene til taleflytvansker, men forstod at fokuset her er på elever uten diagnostiserte utfordringer.

Deltakerne beskriver "de stille elevene" med ord som *passiv*, *utrygg*, *tilbaketrukket*, *sjenert* og *introvert*. Informant 4 legger også til kjennetegn for kroppspråk som «ligger med hodet på pulten», «bøyer seg vekk», «melder seg ut» og «ser ned». Samtidig legger de vekt på at det ikke finnes en fast definisjon av en stille elev. Informant 2 og informant 3 beskriver at stille

elever kan være elever som opplever ubehag eller ikke er trygge nok til å rekke opp hånda for å delta i timen. Dette understreker den vanskelige balansen mellom motivasjon og sosial usikkerhet som preger mange av disse elevene.

Informantene viser også til at stille elever ikke nødvendigvis er de som kjenner på ubehag, men viser til den stille elevs kompleksitet. Her forteller en av informantene at stille elever kan være elever med faglige utfordringer eller at de er faglig sterke. Andre stille elever kan være sosialt sterke samtidig som de opplever det sosiale samspillet utfordrende på skolen, og ikke nødvendigvis utenfor skolearenaen. Utenfor skolearenaen kan den stille elev være sosialt sterk hvor eleven drar på trening, har mange venner og et sosialt liv. Stille elever kan også oppleve kombinasjoner av disse aspektene.

Informant 1 påpeker at for den stille elev er ikke nødvendigvis klasseromssituasjonen deres arena å skinne på.

«Når vi har friluftsliv, og er ute i naturen, så bare skravler hen i vei og svarer høyt på spørsmål» - informant 1

Informantene bemerker alle sammen at de stille elevene er elever som ikke aktivt deltar i klasseromsdiskusjoner eller sosiale interaksjoner. Elevgruppen kan fremstå som usikre og informantene forteller om en opplevelse at elevene trekker seg unna i klasserommet hvor de inntar en lav profil. Informant 2 påpeker at

«de stille elevene foretrekker kanskje å observere fremfor å bidra muntlig, og kan ha en mer reservert væremåte i skolesituasjoner.» - informant 2

Alle informantene uttrykker bekymring for at de stille elevene kan bli oversett hvis deres behov ikke blir ivaretatt. Det er en forståelse for at disse elevene trenger støtte i relasjoner for å oppleves mer deltakende og i forlengelse av dette oppleve en følelse av inkludring. Slik jeg forstår deltakerne er det en felles forståelse for at de stille elevene har verdifulle tanker og ideer som kanskje ikke kommer frem på grunn av deres reserverte natur. Informant 1 bemerker at behovet for støtte av denne elevgruppen er annerledes enn de mer utatvendte elevene, og bekymrer seg for at de stille elevene sitt potensial og kompetanse kanskje ikke blir synliggjort. Trygge rammer i undervisning blir formidlet som en måte å støtte elevene i å utfordre seg selv på en måte som gjør at de er komfortable med dette.

Kompleksiteten i hvem som kan oppleves som en stille elev kan være utfordrende. Slik som informant 1 opplever det:

«Hvem som helst kan være en stille elev, og det gjør det også til en utfordrende gruppe å ta tak i» - informant 1.

Opplevde muligheter og begrensninger

Deltakerne forteller alle om ulike muligheter hvor de opplever at det er lettere å sikre deltakelse fra elevgruppen de stille elevene. De viser til en forståelse for at det kan være utfordrende for de stille elevene å delta i klasseromsdiskusjoner og må derfor tilrettelegge for å sikre at disse elevene opplever faglig og sosial inkludering. Samtidig forteller lærerne om utfordringer som gjør at denne tilretteleggingen ikke forekommer i stor nok grad i skolehverdagen. Det lærerne nevner er komplekse kategorier som overlapper hverandre, men nyansene mellom kategoriene er forskjellig.

i. Pedagogiske strategier

Lærerne legger vekt på at det er flere pedagogiske strategier de kan benytte seg av for å treffe mangfoldet av behov som er i klassen. I alle 3 intervjuene nevner lærerne viktigheten av å jobbe i mindre grupper som en mulighet for å inkludere stille elever. Informant 3 nevner bruken av læringspar, hvor elevene sitter to- og -to sammen for å diskutere og samarbeide med oppgaver. I disse gruppene forteller informant 3 og informant 2 at de prøver å sette sammen de som føler seg trygge på hverandre, i tillegg til at de får muligheten til å jobbe utenfor klasserommet. Slik som informant 2 sier:

"De får jobbe i mindre grupper, og at jeg kanskje setter de med noen de er trygge på, eller jeg vet de er trygge på." – informant 2

Utover dette nevner alle informantene at variasjon i undervisningsmetoder møter behovet til de ulike elevene. Flere nevner utgangsstrategier fra timene, hvor elevene for eksempel kan benytte exit-lapper. Exit-lapper er post-it-lapper, hvor elevene kan skrive en eller to ting de lærte den timen og feste på tavla eller døra. Dette gjøres i stedet for at de muntlig skal fortelle

om det de har lært. Andre forteller om digitale verktøy som Curipod eller Mentimeter hvor elevene kan levere svarene sine anonymt på nett. Informant 1 forteller at:

«jeg kan jo se hvilken elev det er som har sendt inn. Og de elevene som [vanligvis] ikke rekker opp hånda og svarer, de har jo veldig mye bra å komme med. Og da også er det litt gøy å se ansiktene deres når jeg tar opp deres svar anonymt» - informant 1

Jeg forstår informant 1 som at fordelene med Curipod er at elevene vil utelukkende se anonymiserte svar på tavla, men at hen selv kan se hvem som har levert. På denne måten får informant 1 muligheten til å kunne anerkjenne de elevene som vanligvis ikke rekker opp hånda. Informant 1 nevner også ansiktet til elevene når hen nevner bidraget til disse elevene høyt i timen. Slik jeg forstår hen, så handler dette om et blikk av stolthet. Hen nevner også at de stille elevene har mye klokt å si, og ved en lavterskel aktivitet som Curipod, så tørr de å delta og blir anerkjent i denne deltakelsen.

Informantene forteller om forskjellige strategier som de benytter seg av, men felles for dem alle er at eleven kan benytte seg av andre metoder, for å sikre deltakelse i timen. Dette kan være gjennom skriftlige innleveringer eller muntlig deltakelse på mindre grupper. Alle fire informantene anerkjenner at det er vanskelig å følge opp implementeringen av disse.

ii. Sosial dynamikk

I delkapittelet over blir ordet *trygg* nevnt i forbindelse med hvordan sikre deltakelse i grupper. Samtlige informanter peker på at når de stille elevene er i grupper hvor de føler seg trygge, samtlige informanter peker på at de stille elevene har behov for å føle seg trygge. Det er når de føler seg trygge at de deltar mer aktivt og viser sider av seg selv som de vanligvis ikke gjør i skolehverdagen. Slik som informant 3 sier

«Når de faktisk er i trygge rammer. Da blomstrer de desto mer.» - informant 3

Informantene peker på viktigheten av å jobbe kontinuerlig med et godt klassemiljø og at det ikke bare er de stille elevene som kan dra fordel ut av et trygt fysisk og psykososialt skolemiljø, derimot blir det påpekt at et trygt klasse- og skolemiljø er særlig viktig for denne elevgruppen. Informant 1 forteller videre at et trygt og godt klassemiljø er en forutsetning for læring:

«Jeg tror læringsutbytte til elever blir dårlige hvis de føler at de ikke er inkludert. Da går jo trivselen ned. Det er vanskelig å lære, [på] et sted du kanskje ikke trives.» - informant 1

På den andre siden er en av de største utfordringene som går igjen i intervjuene, hvordan sosiale klikker eller hierarkier i klasser kan skape utrygge miljøer for de stille elevene. Disse hierarkiene kan begrense elevens deltakelse:

«Det kan være utfordrende for de som ikke nødvendigvis tørr å ta så mye plass og som er litt sånn forsiktige av seg» - informant 3

I tilfeller der det ikke er et trygt og godt skolemiljø opplever informant 2 at det oppstår begrensninger.

«et utfordrende klassemiljø som gjør at det er usikkerhet som gjør at selv de ekstroverte elever synes det er ubehagelig å rekke opp hendene» - informant 2

I intervjuene med informant 2 og informant 3 blir overgangsfaser og friminuttsituasjoner nevnt som begrensninger eller hindre i arbeidet med inkludering av de stille elevene. Informant 3 forteller om et eksempel fra en situasjon hvor de som blir oppfattet som de kule, okkuperte langbordene i kantina. Informanten forteller videre at det virket som at det var en underliggende forståelse på skolen at her var det bare de som var i den bestemte vennegjengen som fikk oppholde seg. Informanten sier at det er forståelig at som en stille elev:

«Da vil du jo bare gå og gjemme deg på en måte, langs veggen, og i klasserommet da» - informant 3

Her tolker jeg det slik som at selvoppfatning blir påpekt som en mulig årsak til hvorfor de stille elevene velger å innta en observatørrolle i det sosiale samspillet. Den sosiale dynamikken blir forklart sånn at enkelte blir opplevd som de kule og at andre må respektere de kule sine områder. Da er det tryggere å se på eller gjemme seg unna, enn å måtte ut av komfortsonen og stå opp for seg selv.

«Det er vanskelig å på en måte iverksette noen tiltak eller tilrettelegge for at de skal bidra på det sosiale, som de vet er vel så viktig som det faglige på skolen.» - informant 2

iii. Ressurser og kapasitet

Tidligere i kapitlet beskrev jeg funn hvor informantene forteller om forskjellige strategier som de benytter seg av i undervisningen. Felles for disse strategiene er at eleven kan benytte seg av andre metoder, for å sikre sitt bidrag og dermed deltakelse i timen. Som informantene har sagt kan dette være gjennom skriftlige innleveringer eller muntlig deltakelse på mindre grupper. Informantene nevner at det ideelle er å ha god kommunikasjon med de elevene som strever, slik at undervisningen kan tilpasses etter deres behov.

«har en dialog med hvis det er noen elever som [de opplever] er virkelig utfordrende, eller sliter [med] på en måte, så kan man snakke med dem; hvordan synes du dette gikk, og hvilke metoder du foretrekker av disse?» - informant 3

Elevstemmen blir derfor viktig i arbeidet med å inkludere denne elevgruppen i undervisningen. I undervisning hvor man er tolærer eller har en assistent opplever samtlige informanter at de klarer å legge til rette for dette samarbeidet, i noen grad.

For å kunne få til et samarbeid mellom lærer og elev krever dette ekstra ressurser. Slik som jeg forstår informantene, kjenner de på at de står i et stadig dilemma mellom å ta seg tid til dialog med eleven og det å ha tid til å planlegge og gjennomføre undervisning for klassen. Dette fordi at klassene er for store. Som informant 1 sier:

«Det er for mange elever. Til å gi alle den tilpasset opplæringen de har krav på» - informant 1

Det er mange forskjellige behov som skal i hensyntas og tilrettelegges for. Informant 4 forteller:

«det krever litt tid. Det krever en god relasjon og som faglærer så er det det å bygge denne relasjonen, [det] har vi ikke alltid tid til, og at mye av de ressursene som kunne vært der blir slukt av elever som krever mer og er mer synlig» - informant 4

Her forstår jeg informanten på den måten at det er andre elever med en mer ekstrovert atferd som krever mer oppmerksomhet fra læreren. Informanten forteller videre at det må være nok tid til å kunne gå innom de stille elevene å sikre seg om de har fått med seg oppgaven.

«de burde jeg ha sett, de burde [jeg] ha snakket med, de burde jeg ha tilrettelagt for, men jeg føler man bruker mer tid på å tilrettelegge for de elevene som det er mer aktivitet rundt» - informant 4

Når denne eleven ikke sier fra til læreren fordi relasjonen ikke er trygg nok gjør dette arbeidet med å tilrettelegge for de stille elevene mer utfordrende. Informant 2 forteller at hvis det for eksempel har skjedd noe i et friminutt og du er den trygge relasjonen til en elev, så må du ordne opp i konflikten noe som gjør at resten av klassen er etterlatt til seg selv. Når dette skjer må læreren gå bort fra planen og den planlagte tilretteleggingen for den stille elev vil dermed ikke bli like optimal som den var tenkt.

En siste begrensning er at elevene har flere lærere. Disse lærerne kan ha ulike metoder og et annet fokus noe som kan føre til at kontinuitet i de pedagogiske metodene ikke blir fulgt opp. I en hektisk skolehverdag vil ikke alltid lærerne kunne kommunisere med hverandre hva som fungerer best for den enkelte elev. Begrenset tid og ressurser blir derfor påpekt av samtlige informanter at det er en utfordring i hverdagen. Samtidig som de anerkjenner at det er vanskelig å følge opp elevene:

«Jeg må ærlig innrømme at det er vanskelig. Det er ikke lett.» - informant 2.

iv. Lærerens egenrefleksjon

Jeg valgte også å ta med lærerens egenrefleksjon fra intervjuene. Dette fordi at lærerne viser til en bevissthet rundt nødvendigheten av å ha et økt fokus på å inkludere de stille elevene. De fleste informantene uttrykker at de er klar over at deres nåværende tilnærminger ikke alltid er like tilstrekkelig. Derfor jobber de med å finne bedre strategier.

«Det er noe jeg på en måte, hva skal jeg si, jeg jobber med å tenke på. Og igjen, det er noe jeg kan bli bedre, på sikt.» - informant 2

Denne refleksjonen viser til at det er en utfordring rundt inkludering av stille elever. I intervjuene kommer det frem at lærerne er villige til å eksperimentere med ulike metoder, selv om de ikke alltid føler seg sikre på hva som fungerer best. Videre er det tydelig at refleksjonen også innebærer en viss usikkerhet og frustrasjon knyttet til mangelen på enkle løsninger.

«når du har da kanskje 3-4 elever som krever mye, så forsvinner de [stille elevene]. de er min dårlig samvittighet rett og slett» informant 4.

Informantene anerkjenner kompleksiteten i å møte behovene til de stille elevene, spesielt når disse elevene ikke alltid uttrykker sine behov tydelig. En av informantene nevner at de stadig forsøker å finne måter å tilpasse undervisningen på, men at det er vanskelig å balansere dette med de kravene som stilles til å undervise en stor gruppe elever.

«Maks 20 elever i klassen. Det er det ideelle, garantert. Uansett alderstrinn, aldersnivå. Det er for mange elever. Det er for mange hensyn å ta når de bikker over 20 unger i en klasse.» - informant 1

Videre forteller informanten at når det er flere elever enn tjue i klassen, så vil dette ha konsekvenser for undervisvurdering og den tilpassede undervisningen. Hen peker på at det ikke nødvendigvis hjelper med flere voksne, for det handler om det relasjonelle aspektet. Begge lærerne må være like godt kjent med alle elevene.

Informantene er klar over at de står overfor strukturelle utfordringer som begrensede ressurser og tidspress. Dette kan gjøre det utfordrende å gjennomføre ønsket om å gi hver enkelt elev god tilpasset undervisning.

«Jeg tror det kunne blitt bedre hvis vi hadde flere ressurser eller mer tid til planlegging.» - Informant 2

Så selv om det er noe frustrasjon over dagens situasjon, virker det som at det er en underliggende motivasjon for å forbedre seg ved å finne bedre metoder. Denne dynamikken mellom frustrasjon og håp gjør at lærerne vurderer sine egne valg og søker etter ny kunnskap. Dette kan styrke deres evne til å inkludere alle elever i læringsmiljøet, særlig de stille elevene.

Oppsummering av funn

I dette kapittelet har jeg presentert funnene fra min tematiske analyse, som utforsker læreres opplevelser av muligheter og begrensninger i arbeidet med å inkludere stille elever i skolen. Først har jeg redegjort for deltakernes forståelse av begrepet inkludering. Dette mente jeg var avgjørende for å forstå deres tilnærminger til å støtte disse elevene i skolehverdagen. Videre har jeg beskrevet lærernes oppfatning av hvem de stille elevene er. I tillegg til, utfordringene

knyttet til å tilrettelegge for både faglig og sosial deltakelse i klasserommet. Til slutt har jeg drøftet de pedagogiske strategiene som lærerne benytter seg av, de sosiale dynamikkene som påvirker stille elevers deltakelse, samt de ressursutfordringene som gjør tilretteleggingen krevende. Kapitlet avsluttes med lærernes egne refleksjoner rundt nødvendigheten av kontinuerlig utvikling av inkluderende praksiser, til tross for strukturelle begrensninger.

5. Drøfting

I dette kapittelet vil jeg drøfte presentert empiri opp mot tidligere forskning og presentert teori fra teorikapittelet. Drøftningsdelen skal bidra til å belyse oppgavens problemstilling «hvordan opplever lærere muligheter og begrensninger i arbeidet med å inkludere stille elever?». Jeg vil benytte meg av forskningsspørsmålene som underoverskrifter for å ivareta en rød tråd i oppgaven. Jeg vil derfor først presentere og drøfte *hvordan forstår lærere begrepet en stille elev i sin egen praksis*. Deretter vil jeg besvare *hvordan opplever lærere muligheter i arbeidet med sin inkluderende praksis av de stille elevene?* Her vil jeg drøfte opplevde muligheter innenfor informantenes opplevde handlingsrom opp mot tidligere forskning og teori. Til slutt vil jeg se på *hvordan opplever lærere begrensninger i arbeidet med sin inkluderende praksis av de stille elevene??* Her vil jeg diskutere informantenes opplevde begrensninger i deres arbeidshverdag og drøfte dette mot tidligere forskning og teori.

Hvordan forstår lærere begrepet stille elever i egen praksis?

For å kunne forstå hvordan lærerne forstår begrepet stille elever i egen inkluderingspraksis må vi først se på hvordan informantene forstår begrepet inkludering.

i. Inkludering

Det viktigste funnet innenfor forståelse av inkludering er at lærerne i denne studien viser til en nyansert forståelse av begrepet inkludering. Dette kan komme av at de alle har jobbet i skolen mellom 5-10 år, noe som kan tilsi at de har samme teoretiske utgangspunkt. Slik som informant 1 forteller: «alle elever blir sett av medelever og lærere, samtidig som de opplever at de også kan delta». De forteller at alle skal være med i undervisning og at det er læreren sin jobb å legge til rette for at alle skal kunne delta med bakgrunn i sine egne forutsetninger. Denne forståelsen danner grunnlaget for hvordan de jobber med å inkludere elevene, i undervisning. Dette med størst vekt på de stille elevene. Her ser de særlig på de sosiale og de faglige aspektene som viktig. Dette samsvarer med opplæringslovens paragraf om tilpasset opplæring som fremmer behovet for en undervisning som er tilpasset den enkelte elevs behov (*Lov om grunnskoleopplæringa og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)* - Lovdata, 2024). Funnene viser at deltakerne anerkjenner betydningen av å støtte de stille elevene gjennom ulike strategier, selv om dette kan være utfordrende i praksis. Deltakerne uttrykker usikkerhet

rundt balansen til hensynet av elevenes komfortsone med kravene til sosial deltakelse og muntlige ferdigheter som vektlegges i dagens læreplan (Kunnskapsdepartementet, 2019a). Dette dilemmaet speiler min forståelse av Lunds (2012) teori om sjenanse som kan være både en medfødt disposisjon og en sosial konstruksjon hvor miljøet kan forsterke eller dempe elevens utfordringer.

Teorien til Ainscow og Booth (2001) understreker at inkludering handler om å fjerne utfordringene for deltakelse. Dette viser implisitt at lærerne må tilpasse opplæringen slik at alle elever, uavhengig av forutsetninger, får mulighet til å delta på en meningsfull måte (Ainscow & Booth, 2001; *Lov om grunnskoleopplæringa og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)* - Lovdata, 2024). Slik som informant 2 poengterte: «alle elever skal få vise hva de kan bidra med uavhengig av hva slags eventuelle forutsetninger eller begrensninger de har». Samtidig påpeker informant 2 at «de stille elevene foretrekker kanskje å observere fremfor å bidra muntlig, og kan ha en mer reservert væremåte i skolesituasjoner».

Hvis læreren legger opp til et læringsmiljø med utelukkende aktiv deltakelse og muntlig interaksjon, kan det forsterke følelsen av utilstrekkelighet hos blant annet de stille elevene, noe som igjen kan påvirke deres motivasjon og selvfølelse negativt. Dette skaper en utfordring som kan gå utover elevens selvoppfatning av mestring (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Ved å holde tilbake sine tanker og oppfatninger, og gå inn i en mer reservert væremåte kan eleven tilbakeholde sine tanker og meninger. Dette kan komme som en konsekvens av at selvverdet føler seg truet og det er derfor bedre å trekke seg unna de sosiale situasjonene eller oppgavene som kan oppstå i klasseromssituasjonen (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 187). Dette er en utfordring i inkluderingsarbeidet når muntlig aktivitet og elevens stemme er fremtredende i læreplanen. Det er dialogen som blir pekt på som den viktigste formen for kommunikasjon og eleven må derfor øve på å kommunisere og innta en lyttende holdning i samspill med andre (Kunnskapsdepartementet, 2019a).

Ainscow og Booth (2001) poengterer at «en inkluderende skole er bare en side av et inkluderende samfunn» (2001, s. 10). I forlengelse av dette tolker jeg det som at hvis en elev ikke opplever en inkluderende skole, vil det være en sannsynlighet for at eleven ikke opplever et inkluderende samfunn. Derfor er det viktig å utvikle gode og gjensidige forhold mellom skole og samfunnet. Når lærerne sier at «alle elever skal bli sett av medelever og lærere» og

«alle skal føle at de er en del av fellesskapet», viser dette en forståelse som ikke bare handler om tilstedeværelse, men som også fokuserer på opplevelsen av å være en aktiv deltaker på skolen. De forteller om hvordan de differensierer for de stille elevene slik at de kan delta i undervisningen ved å dele sin kompetanse på lik linje som resten av klassen. Her viser de til å legge til rette for samtale i små grupper og exit-lapper, noe som er i tråd med Tomlinson (2014) sine prinsipper om et differensiert klasserom som ligger til grunn for å kunne tilpasse opplæringen til den enkeltes evner og forutsetninger.

Deltakerne i studien legger vekt på at det er særlig viktig for de stille elevene å oppleve differensiert undervisning for å kunne sikre elevens stemme i klasserommet. Den sosiale dynamikken i klassen er sosialt konstruert og årsaken til at enkelte elever blir stille, kan være mangfoldig (Sæteren, 2019). For å hjelpe de sosialt usikre og introverte nevnes det at relasjonsarbeidet mellom lærer og elev er viktig.

ii. Forståelse av de stille elevene

Funnene i kapittel 4 viser til at lærerne i denne studien har en sammensatt forståelse av hvem de stille elevene er og hvilke utfordringer denne elevgruppen møter. Deltakerne beskrev «de stille elevene» som en elevgruppe med ulike karakteristikk og behov. Ordene som ble brukt for å beskrive elevgruppen er ord som «passiv», «utrygg», «tilbaketrukket» og «introvert». Informant 4 legger også til kjennetegn for kroppsspråk som «ligger med hodet på pulten», «bøyer seg vekk», «melder seg ut» og «ser ned». Disse beskrivelsene gjenspeiler elevgruppens grad av sosial og faglig deltakelse i klasserommet og noen av ordene er ord som Lund (2012) benytter for å forklare paraplybegrepet «stille atferd». I likhet med Lund (2012) viser deltakerne i studien en gjennomgående forståelse for at det ikke finnes en fast definisjon på hva en stille elev er. Denne elevgruppen kan inkludere elever som er både faglig sterke og faglig svake, samt elever som er sosialt aktive utenfor skolearenaen, men tilbaketrukne i klasseromssituasjonen. Dette nyanserte bildet støtter Sæterens (2019) perspektiv, som beskriver stille atferd som et sosialt konstruert og bredt spekter som favner alt fra sjenanse til sosial isolasjon. Det er tydelig at deltakerne i studien ser kompleksiteten i hvem elevgruppen er. Denne kompleksiteten gjør det utfordrende å tilrettelegge like effektivt for alle.

En annen forståelse flere av deltakerne beskriver er ulike kombinasjoner av sosiale og faglige egenskaper blant de stille elevene. Enkelte elever kan være sosialt sterke utenfor skolen, men

i undervisningssammenheng innta en tilbaketrukket rolle. Andre opplever det sosiale samspillet som krevende bare i skolemiljøet. Dette kan tyde på at skolestrukturen og de sosiale kravene som stilles der kan forsterke elevens tilbaketrukkenhet. Deltakerne opplever derfor at tilnærmingen må tilpasses elevenes individuelle utfordringer. Denne tilpasningen støtter under inkluderingsteoriens prinsipp om at skolen må tilpasse seg mangfoldet i elevgruppen (Ainscow & Booth, 2001; Tomlinson, 2014). Dette er slik jeg forstår det i tråd med Bru og Paulsen (2016) sin teori om introverte elever, hvor introverte elever henter energi gjennom tanker og refleksjoner.

Videre beskriver deltakerne i studien at de stille elevene foretrekker en observerende rolle i klasserommet fremfor aktiv muntlig deltakelse. Dette kan være fordi klasseromssituasjonen med mange elever kan oppleves som overveldende for den enkelte elev. Observasjonsrollen tolkes av deltakerne som en strategi elevgruppen benytter seg av for å håndtere ubehaget knyttet til sosial eksponering. Dette er nok en tillært strategi for å unngå metoder som de tidligere ikke har lyktes med (Skaalvik & Skaalvik, 2018). På denne måten kan denne strategien bli sett på som en måte for elevene å tilpasse seg læringsmiljøet uten å føle seg utsatt. Dette fører til en observerende atferd som kan gi en psykologisk trygghet hos den enkelte elev. Samtidig kan dette være en form for selvbeskyttelse som gjør at eleven heller unngår ubehaget og kjenner på lav mestring (Skaalvik & Skaalvik, 2018).

Den observerende atferden er en av flere grunner til at deltakerne i studien uttrykte bekymring for at de stille elevene risikerer å bli oversett i skolehverdagen. I likheten med Bru og Paulsen sin teori om stille elever uttrykte deltakerne en bekymring for at disse elevene risikerer å bli feiltolket som uengasjerte eller mindre kompetent, og i forlengelse av dette gjøre at læreren har lavere forventninger til dem. Deltakerne mente i likhet med Bru og Paulsen (2016) at dette kan hemme de stille elevenes læringsutbytte ettersom de ikke får muligheten til å vise sitt reelle potensial. Tidligere forskning viser at elever som ikke deltar aktivt, kan møte reduserte forventninger fra både medelever og lærere, noe som kan føre til lavere selvtillit og redusert faglig utvikling (Sæteren, 2019).

I funnene presenterte jeg en gjennomgående bekymring hos deltakerne for at de stille elevene kan bli oversett i undervisningen. Dette peker Bru og Paulsen (2016) på at kan være en av implikasjonene for de stille elevene som ikke selv tar initiativ. De kan risikere å bli feiltolket

som mindre kompetente. Dette kan igjen føre til lavere forventninger og redusert læringsutbytte. Teorien støtter derfor deltakernes forklaringer om at de stille elevenes potensial og idéer kan forbli uoppdaget dersom deres behov ikke blir ivaretatt. Deltakerne peker på at det er avgjørende å skape trygge rammer hos disse elevene slik at de kan utfordre seg selv. Denne utfordringen av seg selv må også være i samsvar med deres komfortsone. Dette er i tråd med beskrivelsene til Bru og Paulsen (2016) som viser at elever med introvert atferd er sårbare for overstimulering, og har derfor et behov for læringsmiljøer med færre distraksjoner og tydeligere struktur.

Teorien til Bru og Paulsen (2016) antyder at de stille elevene kan ha gode sosiale ferdigheter samtidig som de foretrekker å observere fremfor å delta aktivt. Deltakernes beskrivelser av kroppsspråk viser til hvordan denne tilbaketrukne atferden kan forekomme i klasserommet. Dette bekrefter at de stille elevene ofte inntar en lav profil i sosiale situasjoner, noe som kan gjøre det utfordrende for lærere å vurdere deres faktiske kompetanse og deltakelse. På den andre siden peker enkelte av deltakerne på at de stille elevene ikke nødvendigvis mangler sosial kompetanse, men at de foretrekker å observere som er i tråd med Sæteren (2019) sitt utgangspunkt om sjenanse som en del av en gruppedynamikk. Denne dimensjonen av forståelsen til deltakerne viser til at de er underforstått med behovet til de stille elevene av nyanserte tilnærminger i tilretteleggingen av undervisningen.

Deltakerne beskriver de stille elevene som både faglig sterke og faglig svake, samt elever som kan være sosiale utenfor skolen, men tilbaketrukne i klasserommet. Selv om teorien til Coplan og Rudasill (2016), samt Bru og Paulsen (2016) kan gi et nyttig rammeverk for å kategorisere elevene i gruppene introverte elever og sjenerte elever, så tolker jeg funnene fra deltakernes utsagn til at kategoriene har nyanser. Det er disse nyansene som viser til en kompleksitet som støtter oppunder Sæterens (2019) forståelse av stille atferd som en sosial konstruksjon, snarere enn et fastlagt personlighetstrekk. Lærerne opplever det som utfordrende å identifisere hvem de stille elevene er selv om de innehar kunnskapen om elevene. Dette kommer av at de stille elevene kan fremstå på mange ulike måter.

iii. Oppsummering av læreres forståelse av stille elever i egen praksis

Samlet sett viser studien at lærerne har en nyansert forståelse av hvem de stille elevene er, deres behov og fenomenet inkludering. De anerkjenner mangfoldet i elevgruppa og

viktigheten av å tilpasse undervisningen for å inkludere alle. Samtidig opplever de utfordringer knyttet til å balansere elevenes behov for trygghet med kravene til sosial og faglig deltakelse. I tillegg fremhever studien hvordan lærernes erfaringer og refleksjoner rundt inkludering kan bidra til å utvikle mer tilpassede strategier for å støtte stille elever. Dette krever en kontinuerlig innsats for å forstå elevenes individuelle utfordringer og å skape et læringsmiljø som fremmer deltakelse på elevenes egne premisser.

Hvordan opplever lærere muligheter i arbeidet med sin inkluderende praksis av de stille elevene?

Deltakerne i denne studien har identifisert flere metoder som de opplever som effektive for at de stille elevene skal oppleve inkludering. Metodene de har nevnt har de forklart som både praktiske og tilpasset elevens behov.

i. Tilpasset opplæring og differensiering et handlingsrom

En av de mest sentrale mulighetene som fremkom inn i intervjuene er lærernes bruk av differensiering og tilpasset opplæring for å inkludere de stille elevene. Tomlinson (2014) sin teori om differensiering og hvordan denne skal praktiseres støtter dette ved å fremheve hvordan undervisningen kan tilpasses de individuelle behovene til elevene. Ved å tilpasse de individuelle behovene kan elevene oppleve mestring og deltakelse i skolehverdagen. Lærerne beskrev hvordan de forsøkte å variere undervisningsmetodene ved å inkludere skriftlige oppgaver, individuell veiledning og andre alternative vurderingsformer som ikke nødvendigvis krevde muntlig deltakelse. Dette stemmer overens med prinsippene i tilpasset opplæring, som legger vekt på at opplæringen skal være tilpasset den enkelte elevs forutsetninger

Videre er Booth og Ainscow (2001) sin teori om inkludering relevant i denne sammenhengen. Denne teorien vektlegger behovet for å utvikle en skolekultur som fremmer deltakelse og tilhørighet for alle elever, uavhengig av deres sosiale ferdigheter, faglige ferdigheter eller personlighetstrekk. Lærerne beskrev hvordan de bevisst arbeidet med å skape et inkluderende arbeidsmiljø i klasserommet. Dette gjorde de ved å blant annet oppmuntre til respekt og forståelse blant elever. I tillegg jobbet de med å etablere rutiner som ga de stille elevene rom

til å delta på egne premisser. Denne tilnærmingen gir de stille elevene mulighet til å føle seg som en del av fellesskapet, noe som er i tråd med Booth og Ainscow (2001) sine prinsipper om en inkluderende praksis.

Lærernes handlingsrom er en viktig mulighet som ble belyst i intervjuene. Deres subjektive opplevelser av hvordan de opplever sin rolle i arbeidet med å inkludere de stille elevene, var nyttig for å belyse hvilke muligheter som eksisterer. Mange av lærerne opplevde at de hadde store handlingsrom til å tilpasse undervisningen og finne kreative løsninger for å inkludere disse elevene. De uttrykte at de så på sitt handlingsrom som en mulighet til å utøve profesjonelt skjønn og ta hensyn til hver enkelt elevs behov. Denne subjektive opplevelsen av handlingsrommet, viser hvordan lærerne bruker sitt profesjonelle skjønn til å skape et læringsmiljø som fremmer inkludering.

Samtidig er det viktig å merke seg at lærernes opplevelse av handlingsrommet også er knyttet til deres personlige engasjement og motivasjon. Flere lærere uttrykte at de følte et sterkt ansvar for å inkludere alle elever. Dette ansvaret er lovpålagt, men ble uttrykt som et iboende ønske og mål hos deltakerne i studien. De var derfor villige til å investere ekstra tid og krefter i å bygge relasjoner med elevene for å kunne vite hvordan de best mulig kunne tilpasse undervisningen til den enkelte. Dette personlige engasjementet er en viktig drivkraft for å bruke handlingsrommet på en konstruktiv måte. Samtidig kan det også innebære en risiko for at lærerne kan føle seg overbelastet. Dette peker på en viktig spenning mellom lærernes selvstyrte handlingsrom og de strukturelle begrensningene de møter i skolehverdagen.

Videre er relasjonen mellom læreren og elevene en annen viktig faktor som påvirker lærernes opplevelse av handlingsrommet. Flere av lærerne fortalte at de hadde etablert gode relasjoner med de stille elevene. Dette gjorde det lettere for dem å forstå elevenes behov og tilpasse undervisningen deretter. Denne relasjonen ga lærerne innsikt i elevenes utfordringer og styrker. Kunnskapen lærerne tilegnet seg gjennom denne relasjonen kunne brukes til å støtte elevene på en mer personlig og målrettet måte. For eksempel gjennom bruk av avtaler. Relasjonsbygging tolker jeg med bakgrunn i funnene at er en viktig del av lærerens arbeidsdag som bidrar til et større handlingsrom. Dette understøttes av teori om betydningen av lærer-elev-relasjoner i en inkluderende praksis, der en positiv relasjon kan bidra til å skape trygghet og motivasjon for elevene, spesielt for de stille elevene (Ainscow & Booth, 2001; Bru et al., 2016).

Konseptet om avtale med de stille elevene går igjen i intervjuene. En avtale med læreren kan hjelpe til å sikre at eleven kjenner trygghet i ulike situasjoner som kan bidra til å sikre mestring. Disse avtalene kan fungere som et bindeledd mellom lærerens forventninger og elevens behov. Dette er spesielt viktig for de stille elevene som kanskje ikke alltid uttrykker sine bekymringer åpent og heller har en observatørrolle (Lund, 2012). Ved å etablere klare og tydelige avtaler, kan læreren skape en forutsigbarhet i lærings situasjonene som reduserer elevenes usikkerhet og dermed legger til rette for en positiv læringsopplevelse. En avtale kan innebære konkrete tiltak som gir eleven mulighet til å velge hvordan de vil delta i læringsaktivitetene. Dette kan være som deltaker 1 fortalte at noen velger å besvare spørsmål skriftlig i stedet for muntlig, eller å få muligheten til å forberede seg på presentasjoner med ekstra støtte fra læreren. Slike avtaler kan også inkludere en tilpasning av vurderingssituasjoner, slik at eleven føler seg trygg på at de vil bli vurdert på en rettferdig måte som tar hensyn til deres behov. Dette kan være spesielt viktig i situasjoner der eleven føler seg usikker. Som for eksempel ved gruppearbeid eller muntlige presentasjoner. I disse situasjonene kan en avtale med læreren gi de stille elevene en følelse av kontroll og trygghet (Bru et al., 2016).

Videre kan avtaler bidra til å bygge tillit i relasjonen mellom lærer og elev. Dette kan være avgjørende for å skape et læringsmiljø der eleven føler seg sett og forstått. Når eleven vet at læreren er oppmerksom på sitt behov og har gjort konkrete tiltak for å imøtekomme dem, kan dette styrke elevens følelse av å bli tatt på alvor og at eleven er viktig. Videre kan dette øke deres motivasjon for å delta aktivt i undervisningen. Når elevene vet hva som skal skje, hvordan de skal forholde seg, og hvilke mål de skal oppnå, kan dette skape en følelse av forutsigbarhet og struktur, som er særlig viktig for elever som ofte trekker seg tilbake i sosiale sammenhenger (Bru et al., 2016). Dette er i tråd med teorien om relasjonsbygging i skolen, hvor tillit og trygghet er sentrale elementer i en positiv lærer-elev-relasjon.

Slik som informant 2 sa samtaler hvor eleven kan uttrykke hva som er «utfordrende, eller sliter på en måte, så kan man snakke med dem, hvordan synes du dette gikk, og hvilke metoder du foretrekker av disse?». Gjennom samtale med eleven kan pedagog og elev bli enig om hvordan tilretteleggingen skal foregå i klasserommet. Disse samtalene kan dermed bidra til å styrke elevens selvstendighet og mestringstro. Når en elev opplever at deres spesifikke behov blir anerkjent og tatt hensyn til gjennom for eksempel en form for avtale, kan dette føre til økt selvtillit og opplevelse av mestring. Forskning viser at dette kan motivere elever til å ta flere

sjanser og utfordre seg selv i læringssituasjoner de tidligere har unngått, som videre kan ha en positiv effekt på både læringsutbytte og trivsel (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 213).

Når eleven samarbeider i utformingen av undervisningen, utvikler elevene eierskap til sin egen læring og blir mer kompetent i å forstå seg selv, sette pris på hverandre og ta valg som forbedrer deres egen læring så vel som jevnaldrende (Tomlinson, 2014, s. 21). Forskningen understreker at det er avgjørende at slike tilpasninger blir utviklet i samarbeid med eleven, for at de skal oppleve eierskap til prosessen (Skaalvik & Skaalvik, 2018). En tilpasning som blir påtvunget uten elevens medvirkning kan ha motsatt effekt og føre til at eleven føler seg presset eller misforstått (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 238–239). En god dialog mellom lærer og elev er derfor viktig, slik at begge parter kan uttrykke sine behov og forventninger. Tilpasningene bør være fleksible og åpen for regelmessig evaluering. Dette grunnet elevens behov som kan endre seg i takt med elevens utvikling. Det er derfor viktig at både lærer og elev er åpen for å justere tilpasningen dersom det viser seg at den ikke fungerer optimalt (Tomlinson, 2014, s. 21–22). Dette samarbeidet kan bidra til å sikre at avtalen er realistisk og gjennomførbar, samtidig som den tilpasses elevens individuelle behov og utvikling. En slik dynamisk tilnærming sikrer at tilpasningen forblir relevant og effektiv i å støtte elevens utvikling og mestring i skolehverdagen.

ii. Digitale verktøy

Deltakerne i studien legger vekt på at det er særlig viktig for de stille elevene å oppleve differensiert undervisning for å kunne sikre elevens stemme i klasserommet. Som funn nevnes digitale verktøy slik som Curipod, Mentimeter med flere, hvor elevene kan levere anonyme svar. Disse digitale verktøyene gir de stille elevene en mulighet til å delta i undervisningen uten å måtte eksponere seg muntlig foran hele klassen. Denne formen for pedagogisk differensiering kan være en stor fordel for elever som opplever sosialt ubehag eller stress i muntlige situasjoner (Tomlinson, 2014). Bruken av slike digitale hjelpemidler er forankret i teorien om tilpasset opplæring og differensiering, som understreker viktigheten av å møte hver enkelt elev på deres eget nivå og med deres egne behov i fokus (Tomlinson, 2014). Ved å tilby anonyme svaralternativer gjennom verktøy som Curipod og Mentimeter, gir læreren de stille elevene en måte å uttrykke seg på som føles tryggere for dem. Dette kan være spesielt viktig for elever som har en introvert personlighet, hvor behovet for å unngå sosial interaksjon er fremtredende. Teorien om introverte og ekstroverte personlighetstrekk viser at introverte elever ofte trenger mer tid til å reflektere over sine svar og foretrekker å uttrykke seg på måter

som ikke innebærer direkte sosial interaksjon. Digitale verktøy som tillater anonymitet gir disse elevene en stemme, samtidig som de kan delta på lik linje med sine mer utadvendte medelever (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Videre understøtter bruken av digitale verktøy teorien om inkludering, som handler om å sikre at alle elever har mulighet til å delta aktivt i læringsfellesskapet. Ved å tilby en anonym plattform for deltakelse, reduseres barrieren for deltakelse for de stille elevene, og dette kan bidra til å øke deres selvtillit og følelse av mestring. Dette er i tråd med Booth og Ainscow (2001) sin teori om inkludering, hvor viktigheten av å fjerne barrierer som hindrer elever fra å delta meningsfullt i læringen blir vektlagt (Ainscow & Booth, 2001). Når de stille elevene får muligheten til å bidra anonymt, kan de oppleve at deres meninger og kunnskap blir verdsatt på samme måte som de mer verbale elevene. Dette kan styrke deres opplevelse av å være en del av det sosiale og faglige fellesskapet.

En annen fordel med digitale hjelpemidler er at de kan bidra til å balansere maktforholdet i klasserommet. Ofte er det de mest utadvendte og verbale elevene som dominerer diskusjoner og svarer på spørsmål, mens de stille elevene kan bli oversett (Bru et al., 2016). Slik som informant 1 sa: «Jeg kan jo se hvilken elev det er som har sendt inn. Og de elevene som [vanligvis] ikke rekker opp hånda (...) de har mye bra å komme med. Da er det gøy å se ansiktene deres når jeg tar opp deres svar anonymt». Ved å bruke verktøy som samler inn anonyme svar, kan læreren sikre at alle elever har like mye innflytelse på undervisningen, uavhengig av deres personlighetstrekk. Dette er spesielt viktig med bakgrunn i teorien om selvoppfattelse hvor elever kan se at dem sin stemme er like viktig. Denne teorien peker på hvordan skolesystemet kan forsterke visse adferdsmønstre på bekostning av andre og støttes i deltakernes utsagn. Digitale verktøy kan dermed være et virkemiddel for å bryte ned disse strukturene og skape et mer inkluderende klasserom (Hansen, 2011).

iii. Samarbeidslæring

Samtlige deltakere forteller om samarbeidslæring og gruppearbeid som metode for å gi de stille elevene en mer komfortabel og støttende læringssituasjon. Ved å dele klassen inn i mindre grupper, så kan læreren skape et læringsmiljø som er bedre tilpasset de stille elevenes sosiale og faglige preferanser (Tomlinson, 2014).

Samarbeid og gruppearbeid kan redusere presset om å delta muntlig i store forsamlinger. Det å måtte prestere muntlig i store forsamlinger er ofte en kilde til stress for de stille elevene. I mindre grupper kan de stille elevene føle seg mer trygge og komfortable med å uttrykke sine meninger og det er derfor større sannsynlighet for at de vil delta i diskusjoner. Dette er i tråd med slik jeg tolker Lund (2012) som antyder at de stille elevene foretrekker mer intime og rolige sosiale interaksjoner. I disse rolige sosiale interaksjonene kan de delta uten å føle seg overveldet av for mye stimuli på en gang.

En annen fordel med gruppeinndeling er at det gir de stille elevene mulighet til å utvikle sosiale ferdigheter i en mer beskyttet kontekst. I små grupper kan læreren lettere overvåke og støtte de sosiale interaksjonene. Dette kan hjelpe de stille elevene med å bygge selvtillit i samspill med andre. Deltakerne støtter dette i utsagnene sine. Teorien om relasjonsbygging understreker viktigheten av å utvikle positive og trygge relasjoner for å fremme elevenes deltakelse og trivsel. Ved å jobbe i små grupper kan de stille elevene knytte tettere bånd med klassekamerater. Dette kan føre til at de blir mer komfortable og engasjerte i større klassesammenhenger over tid.

I tillegg kan gruppeinndeling bidra til å gi de stille elevene en følelse av mestring og deltakelse i læringsprosessen. Når disse elevene plasseres i mindre grupper der de får oppgaver som passer deres styrker, kan de oppleve økt mestring og i forlengelse av dette kan de oppleve økt selvtillit. Dette kan være spesielt viktig for de stille elevene som ofte kan føle seg usikre i situasjoner som krever mye muntlig deltakelse. Når de får muligheten til å vise sine evner i en setting som er tilpasset deres behov, kan det ha en positiv innvirkning på deres selvoppfatning og motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Det er derfor viktig å legge til rette for muntlig deltakelse, men også utfordre eleven til å utvide egen komfortsone.

Samarbeidslæring kan også bidra til å sikre at de stille elevenes stemme blir hørt i klasserommet. I en stor klasse kan deres meninger og ideer lett bli oversett ved konkurrerende faktorer slik som utadvendte elever eller elever som skaper uro. Det blir bekreftet i arbeidet til Susan Cain som skriver at skolemiljøer og skolekultur ofte er tilrettelagt for elever med ekstroverte trekk (Cain, 2013). Sammenlignet med en stor klasse vil det være større sjans for at de stille elevene vil bli hørt og verdsatt i en mindre gruppe. Dette er viktig for å sikre en inkluderende skolekultur, der alle elever føler at deres bidrag er betydningsfulle. Ved å bruke gruppeinndeling som en del av differensieringen, kan læreren aktivt jobbe for å skape et inkluderende læringsmiljø (Ainscow & Booth, 2001).

Informant 2 fortalte at «de får jobbe i mindre grupper, og at jeg kanskje setter de med noen de er trygge på, eller jeg vet de er trygge på», her legger informantene vekt på at eleven trenger å oppleve trygghet som en forutsetning for å kunne delta i undervisning. Videre påpeker informantene at relasjonsarbeid mellom elev-elev og lærer-elev er viktig. Denne faktoren for inkludering viser til det Skaalvik og Skaalvik (2018) skriver om at en elev trenger å oppleve mestring i relasjon med jevnaldrende for å kunne kjenne på sosialmestring. Viktigheten av denne sosiale mestringen skriver Skaalvik og Skaalvik (2018) videre at handler om at selvet ikke må bli truet. Ved å etablere en trygg relasjon med eleven forteller informant 2 at elev og lærer kan samarbeide for å finne ut av hva eleven trenger i det sosiale for å kunne utfordre faglig. I andre situasjoner kan det heller være gunstig at eleven er trygg på det faglige og heller utfordres sosialt. I begge tilfeller handler dette om at læreren må være bevisst de situasjonene hvor eleven skal utfordres sosialt og når eleven skal utfordres faglig. Dette burde være nøye planlagt slik at rammene ligger til rette for at denne utfordringen skjer i takt med at eleven er klar for dette. Dette er en faktor som informantene belyste i sine intervjuer påvirker positivt til deres inkluderingsarbeid av elever med stille atferd ettersom «når de faktisk er i trygge rammer, da blomstrer de desto mer» - informant 3.

iv. Muligheter oppsummert

Informantene opplever flere muligheter for å fremme inkludering av stille elever i sin praksis. Gjennom tilpasset opplæring og differensiering kan lærere skape et læringsmiljø som imøtekommer elevenes individuelle behov. I tråd med Booth og Ainscow vektlegger lærerne viktigheten av en inkluderende skolekultur som fremmer deltakelse og tilhørighet. Informantene beskriver hvordan de bruker sitt handlingsrom og profesjonelle skjønn for å finne kreative løsninger som støtter elevene. En sentral strategi for inkludering er relasjonsbygging. Lærerne jobber aktivt med å etablere trygge relasjoner som gir innsikt i elevenes behov og styrker. Relasjonene danner grunnlag for å kunne skape reelle tilpasninger som kan bidra til å styrke elevenes selvtillit og deltakelse. Digitale verktøy og samarbeidslæring bidrar til å sikre at de stille elevenes stemmer blir hørt. Dette er i tråd med teorien om tilpasset opplæring som fokuserer på å fjerne barrierer for deltakelse.

Lærerne opplever sitt handlingsrom som en mulighet til å balansere mellom faglige og sosiale utfordringer for de stille elevene. Ved å planlegge nøye og gradvis utfordre elevene i trygge rammer, kan de fremme både faglig og sosial utvikling.

Hvordan opplever lærere begrensninger i arbeidet med sin inkluderende praksis av de stille elevene?

Deltakerne i studien beskrev flere muligheter for inkludering av de stille elevene i undervisning. Selv om det finnes mange muligheter til å differensiere undervisningen, så forteller deltakerne om det jeg vil beskrive som betydelige organisatoriske begrensninger som kan påvirke deres handlingsrom til å inkludere de stille elevene. En fremtredende utfordring er mangelen på tid og ressurser, særlig i situasjoner med store klasser og varierte behov. Dette kan resultere i at stille elever ikke får den oppfølgingen de trenger. Flere av informantene sier at de ikke hadde nok tid til å tilrettelegge undervisningen for alle elever på en tilfredsstillende måte. Dette samsvarer med tidligere forskning som peker på at lærere ofte føler seg overveldet av kravene i en travel skolehverdag, noe som kan begrense deres muligheter til å implementere en inkluderende praksis (Nilsen & Buli-Holmberg, 2023, s. 214).

i. Tid og ressurser

Mangel på tid er et strukturelt problem som reflekter utfordringer ved dagens måte å organisere skolehverdagen. I teorien om tilpasset opplæring vektlegges behovet for individuell tilrettelegging. I praksis krever individuell tilrettelegging betydelige ressurser og tid, noe som ofte er en mangelvare i skolesystemet. For eksempel kan differensiering, som er en viktig del av å tilpasse opplæringen kreve at læreren utarbeider flere undervisningsplaner eller vurderingsformer for å møte elevenes varierte behov. Dette innebærer ekstra forberedelsestid og tid til å følge opp hver enkelt elevs progresjon. Når lærerne ikke har tilstrekkelig nok tid til disse oppgavene, kan det føre til at de må gjøre vanskelige prioriteringer. Dette kan være prioriteringen som å oppfylle de generelle kravene i læreplanen og å tilpasse undervisningen til de spesifikke behovene til elevene. I forbindelse med Skaalvik og Skaalvik (2018) sin presentasjon av de fem mest brukte strategiene, skriver de også at «lærerens evne til å tilpasse undervisningen var mindre jo større forskjellene var mellom elevene» (2018, s. 215). Resultatet av mangel på tid og mangel på ressurser kan bli at de stille elevene, ikke får den tilretteleggingen de trenger for å oppnå sitt fulle potensial.

Trygghet er en forutsetning for deltakelse. Den viktigste samarbeidspartneren den stille eleven har i klasserommet burde være læreren. Det er derfor viktig at læreren tar et ansvar for å sikre en relasjon med eleven og lytter til eleven når det er behov. I en hektisk skolehverdag er ikke alltid dette mulig å gjøre, men slik som informantene poengterer så etterstreber de å være innom denne elevgruppen minst en gang i løpet av en skoledag. Ifølge Liv M. Lassen er det å lytte til eleven et «vesentlig og noe oversett moment» (Liv M. Lassen sitert i, Nilsen & Buli-Holmberg, 2023, s. 214). Dette presenterer de med bakgrunn i flere tidligere elevers tanker som er publisert i avis og på nett. Konsensusen blant disse publikasjonene er at elevene skulle ønske å ha blitt lyttet til på et tidligere tidspunkt rundt hva det de ønsket. Resultatet er at disse elevene opplever å ha blitt psykisk syk i senere tid og begrunner det med det de opplevde i barn- og ungdomsårene (Nilsen & Buli-Holmberg, 2023, s. 232). Relasjonsarbeid og det å ta seg tid til elevene er derfor viktig. Dette skriver Bru og Paulsen (Bru et al., 2016) er særdeles viktig når det gjelder de stille elevene. Informantene i denne studien virker bevisst alvoret av sitt ansvar samtidig som de forklarer at tid til den enkelte er en faktor som konkurrer med oppmerksomheten til alles rett til å bli hørt.

Videre beskrev lærerne hvordan manglende støtte fra skoleledelsen i form av ressurser kunne være en betydelig begrensning. Flere av de intervjuede deltakerne følte at de ikke fikk tilstrekkelig ressurser til å kunne utvikle og gjennomføre de nødvendige tilpasningene for de stille elevene. Slik som informant 4 sa «mye av de ressursene som kunne vært der blir slukt av elever som krever mer og er mer synlig». Uten ledelsens aktive engasjement i å tilrettelegge for en inkluderende praksis, kan lærerne oppleve at de står alene med ansvaret for å inkludere alle elever (Nordahl & Overland, 2021, s. 145–150). Dette kan virke overveldende. Denne mangelen på organisatorisk støtte gjør at lærernes handlingsrom i praksis blir innsnevret, selv om de teoretisk sett har muligheten til å tilpasse undervisningen. For eksempel kan lærerne mangle tilgang til spesialpedagogisk støtte eller ressurspersoner som kan bidra til å utvikle effektive strategier for å inkludere de stille elevene. Slik som Nordahl og Overland (2021) skriver i kapittel 7 er lærere avhengig av støtte i profesjonsfelleskapet for å kunne skape meningsfull undervisning. Uten slik støtte kan det være vanskelig for lærerne å innføre nye metoder eller tilpasninger som krever ekstra ressurser eller kompetanse (Nordahl & Overland, 2021).

En inkluderende praksis kan ikke eksistere i et vakuum, men må støttes av et bredere organisatorisk rammeverk. Dette støtter teoriene om inkludering og skolekultur, som presentert i teoretisk kapittel, oppunder. Ifølge Booth og Ainscow (2001) sin teori om inkludering, krever en helhetlig tilnærming til inkludering at hele skolesystemet, arbeider sammen for å skape en skolekultur som fremmer deltakelse for alle elever. Dette favner om skolens ledelse, lærere, øvrige ansatte og skolens samarbeidspartnere som PPT og BUP. Ifølge Nordahl og Overland (2021) kan skoleledere «gjennom å drive de profesjonelle læringsfellesskapene på en god måte, bidra til at skolen realiserer en tilpasset, likeverdig og inkluderende opplæring for alle elever» (Nordahl & Overland, 2021, s. 146). Derimot når lærerne mangler nødvendig støtte, enten i form av ressurser eller engasjement fra ledelsen kan deres innsats for å inkludere alle elever undergraves. Dette skaper en situasjon der inkludering blir et individuelt ansvar, snarere enn en kollektiv innsats i det profesjonelle læringsfellesskapet. Når inkludering oppleves som et individuelt ansvar kan det føre til utbrenthet og frustrasjon hos den enkelte lærer. Lærerne kan føle at de ikke klarer å leve opp til idealene om inkludering og tilpasset opplæring. Ved å føle at man ikke lever opp til forventningene kan dette påvirke deres motivasjon og engasjement negativt som igjen kan reflekteres i deres egen undervisningspraksis.

I tillegg viser funnene at skolens fysiske pedagogiske strukturer også kan utgjøre en begrensning. For eksempel er mangel på fleksible læringsrom en utfordring som mange informantene belyser. De stille elevene kan ha behov for rolige omgivelser der de kan arbeide uten forstyrrelser, men i overfylte klasserom med høyt støynivå kan det være vanskelig å finne slike rom. Dette gjør det utfordrende for lærere å skape et læringsmiljø som er tilpasset de stille elevenes behov. På denne måten blir tankegangen om at alle er inkludert dersom de er i klasserommet utfordret. Som tidligere nevnt må læreren legge til rette for at elevene bygger relasjoner som oppleves som trygge, samtidig som organiseringen av undervisningen skal favne om alle elevgruppene. Det psykososiale og det fysiske miljøet må derfor korrelere for å skape fenomenet inkludering. Det psykososiale må være på plass for å ikke kjenne på utenforskap og dermed ekskludering, det holder derfor ikke å være inne i et fysisk rom for å kjenne på inkludering (Håstein & Werner, 2014). Ved å ikke anerkjenne behovet til elever som trenger andre læringsrom kan det skapes en ekskluderende faktor i klassen. Ved at eleven ikke har mulighet til å delta ut fra sine evner og forutsetninger.

Videre er det ofte et stort fokus på muntlig deltakelse i vurderingssituasjoner, noe som kan være problematisk for de stille elevene. Selv om muntlige ferdigheter er viktige og oppgitt

som en av de grunnleggende ferdighetene som skal gå igjen i alle fag, kan en ensidig vektlegging av muntlig deltakelse føre til at de stille elevene ikke får vist frem sin kunnskap og kompetanse på en rettferdig måte. Når det i tillegg er lite tid til individuell oppfølging, kan det være vanskelig for lærerne å tilby alternative vurderingsformer som passer disse elevene bedre (Kunnskapsdepartementet, 2019a; Lund, 2012).

ii. Klassestørrelse

Et funn av opplevde begrensninger som er gjennomgående for deltakerne er klassestørrelse. En stor elevgruppe kan føre til at læreren ikke har tilstrekkelig tid til å følge opp hver enkelt elev på en tilfredsstillende måte. Det kan oppleves vanskelig å identifisere og adressere de spesifikke behovene til de stille elevene, da disse ofte er mindre synlige i klasserommet. Disse elevene har en tendens til å trekke seg tilbake og kan derfor lettere bli oversett i store grupper (Bru et al., 2016). Dette kan føre til at de stille elevenes utfordringer ikke blir fanget opp og håndtert på en effektiv måte. Som et resultat av dette kan de oppleve å ikke få den støtten de trenger for å delta aktivt i undervisningen, noe som igjen kan påvirke deres læringsutbytte og trivsel negativt.

Et annet perspektiv på stor klassestørrelse er at det kan forsterke følelsen av å være overveldet for de stille elevene. Ifølge teorien om introversjon og ekstroversjon, kan introverte elever finne det stressende å være i store, støyende omgivelser med mange mennesker (Coplan & Rudasill, 2016). Når klassestørrelsen øker, øker også mengden av sanseintrykk og sosial interaksjon. Dette kan virke utmattende for de stille elevene med en introvert atferd. Resultatet av dette kan føre til at de trekker seg mer tilbake og blir mindre deltakende i klasseromsaktiviteter. I store klasser kan det også være vanskeligere å skape et miljø der disse elevene føler seg komfortable nok til å bidra, noe som kan hindre deres sosiale og faglige utvikling.

En annen utfordring som følger med store klasser er at læreren har begrenset mulighet til å differensiere undervisningen på en effektiv måte. I store klasser kan det imidlertid være utfordrende å implementere slike tilpasninger, ettersom læreren må forholde seg til mange elever med svært ulike læringsstiler og behov samtidig (Tomlinson, 2014). Dette kan resultere i at de stille elevene, ikke får den nødvendige oppfølgingen de trenger. Uten tilstrekkelig

differensiering kan disse elevene risikere å falle bak faglig, noe som kan påvirke deres selvtillit og motivasjon.

I tillegg, kan store klasser også virke begrensende på lærernes mulighet til å bruke alternative læringsmetoder som kan være fordelaktige for de stille elevene. For eksempel kan det være utfordrende å organisere smågrupper eller individuelle læringsaktiviteter når klassen er stor, noe som betyr at lærerne ofte må ty til mer tradisjonelle undervisningsmetoder som kanskje ikke er like effektive for å inkludere alle elevene. Dette kan gjøre det vanskeligere å implementere strategier som fremmer inkludering, og som gir de stille elevene muligheten til å delta på en måte som føles trygg og meningsfull for dem.

Til slutt kan klassestørrelsen påvirke læringsmiljøet og klassekulturen. I store klasser er det ofte vanskeligere å etablere en positiv og inkluderende klassekultur der alle elever føler seg trygge og verdsatt. Det kan være vanskeligere for læreren å bygge gode relasjoner med hver enkelt elev, og det kan oppstå en dynamikk der de mest utadvendte elevene dominerer klasserommet. Dette kan gjøre det enda vanskeligere for de stille elevene å få en stemme i klassen og å føle seg som en del av fellesskapet. I et slikt miljø kan de stille elevene føle seg marginalisert, noe som kan føre til økt isolasjon og redusert deltakelse (Lund, 2012).

iii. Sosiale hierarkier

Kulturell kapital i skolemiljøet, som forklart i teoretisk kapittel, handler om de ressurser og ferdigheter som elever innehar og som påvirker deres muligheter til å navigere i sosialt samspill med andre (Bourdieu, 1995). I forrige delkapittel om klassestørrelse ble det introdusert at klassestørrelse kan påvirke læringsmiljøet til de stille elevene. I denne sammenhengen ønsker jeg å utforske hvordan sosiale hierarkier og utfordringer for de stille elevene kan knyttes til kulturell kapital.

Flere av informantene påpeker at trygghet er en forutsetning for deltakelse, spesielt for de stille elevene. For elever som mangler kulturell kapital i form av sosial selvsikkerhet eller evne til å navigere i de uskrevne sosiale reglene i klassen, kan dette føre til utrygghet. Som informant 3 sier «når de faktisk er i trygge rammer. Da blomstrer de desto mer». Dette viser til hvordan trygghet kan gi elevene muligheten til å bruke og uttrykke sin kulturelle kapital, som kan inkludere deres kommunikasjonsevner og sosiale ferdigheter. Booth og Ainscow (2001) sin forskning viser til betydningen av inkluderende praksiser, der alle elever opplever tilhørighet og blir anerkjent for sine individuelle kvaliteter. Hvis et skolemiljø ikke klarer å anerkjenne

de ulike formene for kulturell kapital som stille elever bringer med seg, kan dette bidra til å forsterke følelsen av å stå utenfor fellesskapet.

Sosiale hierarkier i klassen eller på skolen kan fungere som strukturer som favoriserer elever med en bestemt type kulturell kapital. Et eksempel på dette kan være de som er utadvendte, selvsikre og gode i å posisjonere seg sosialt. Informant 3 beskriver hvordan dette kommer til uttrykk i situasjoner som kantine miljøet, der enkelte elever okkuperer bestemte områder, mens andre føler seg tvunget til å trekke seg unna: «da vil du jo bare gå og gjemme deg på en måte, langs veggen, og i klasserommet». Helle Rabøll Hansen peker på hvordan slike hierarkier kan marginalisere elever som ikke har tilgang til de sosiale kodene som kreves for å delta i fellesskapet. Dette kan resultere i en prosess der de stille elevene i økende grad inntar en rolle som observatør. Dette kan bidra til ytterligere begrensninger for å oppleve inkludering og å utvikle sin sosiale selvtillit.

Informant 2 bemerker «det er vanskelig å på en måte iverksette noen tiltak eller tilrettelegge for at de skal bidra på det sosiale, som de vet er vel så viktig som det faglige på skolen». Her beskriver informanten at selvoppfatning spiller en rolle i hvordan de stille elevene navigerer seg i det sosiale miljøet. Nordahl og Overland (2021) beskriver hvordan skolens sosiale miljø har en avgjørende rolle for elevers læring og trivsel. I tillegg til, hvordan dårlig struktur eller manglende tilrettelegging i slike situasjoner kan forsterke ulikheter. Susan Cains (2013) arbeid om stille elever kan belyse hvordan, i denne sammenheng, skolemiljøet ofte verdsetter ekstroverte trekk som en form for norm. På den andre siden blir de stille elevene mer utilpass i miljøer som krever høy grad av sosial deltakelse. Slike strukturer favoriserer elever med en bestemt type kulturell kapital, mens andre elevgrupper kan oppleve dette som en barriere for deltakelse og inkludering.

Booth og Ainscow (2001) fremhever at et inkluderende skolemiljø bør verdsette og bygge på mangfoldet av elever og deres kulturelle kapital som de bringer med seg. Dette innebærer å skape arenaer der stille elever kan uttrykke seg uten å bli utfordret av uformelle hierarkier eller sosiale grupper. Ved å implementere tiltak som jobber for trygghet og tilhørighet, som strukturert arbeid i små grupper, kan skolen bidra til å utjevne de begrensningene som kulturell kapital kan medføre for enkelte elevgrupper.

Enkelte av informantene peker på sosiale hierarkier som en begrensning for stille elever. Dette med særlig vekt på miljøer hvor den dominerende kulturen favoriserer ekstroverte elever og sosial selvsikkerhet. Hierarkier og mangler på trygghet kan forsterke følelsen av ekskludering for stille elever og virke inn på deres deltakelse i skolehverdagen. For å motvirke dette må skolene arbeide systematisk for å skape inkluderende miljøer som anerkjenner og verdsetter mangfoldet av elever og deres ressurser. Dette krever en innsats for å styrke fellesskapet og sikre at alle elever har like muligheter både faglig og sosialt.

Det at læreren er bevisst disse sosiale hierarkiene og relasjonene er en forutsetning for å kunne skape et trygt læringsmiljø. Den danske forskeren Helle Rabøll Hansen (2011) har forsket på mobbing og faktorer som bidrar til ekskludering. I dette handler det blant annet om perspektivet på hvordan sosiale hierarkier begrenser deltakelse. Hennes tanker om mobbing kombinert med Bourdieu (1995) sin teori om habitus og symbolsk kapital viser til hvorfor det derfor er viktig at læreren er disse hierarkiene bevisst ikke bare i klasseromssituasjonen, men i friminutt, og har et godt samarbeid med hjemmet. Slik som informant 3 poengterte etter å ha beskrevet en situasjon hvor en elev ikke fikk lov til å sitte sammen med en gjeng fra klassen i kantina når det var spising; «da vil du jo bare gå og gjemme deg på en måte, langs veggen, og i klasserommet». Ved at læreren er bevisst at slike situasjoner kan oppstå og jobber aktivt i klassen for å løse opp i slike holdninger, så kan læreren jobbe for å skape trygge rammer for de elevene som trenger dette.

iv. Begrensninger oppsummert

Mangel på læringsrom, støtte i skolesystemet, ressurser og tid er strukturelle utfordringer som forsterker de sosiale barrierene som de stille elevene møter i klasserommet. Dette gjør det vanskeligere for lærere å implementere de tilpassede strategiene som kreves for å støtte disse elevene i skolehverdagen. Selv om lærerne er motivert for å hjelpe alle elevene, inkludert de stille elevene, møter de ofte hindringer som er utenfor deres kontroll. Eksempler på dette kan være konflikter i friminutt, fravær av kollegaer eller mangel på tilstrekkelig forberedelsestid. Dette understreker behovet for en helhetlig tilnærming til inkludering i skolen, der både strukturelle og organisatoriske forhold ligger til rette for lærernes arbeid. Uten en slik tilrettelegging vil det være vanskelig å sikre at alle elever, uavhengig av personlighet eller behov, får like muligheter til å lykkes i skolen.

6. Oppsummering og avslutning

I denne kvalitative studien har jeg rettet fokuset mot lærere sine opplevelser av stille elevers inkludering i skolehverdagen. Problemstillingen for denne studien har vært «*Hvordan erfarer lærere muligheter og begrensninger i arbeidet med sin inkluderende praksis av de stille elevene?*» For å finne informasjon som kan belyse problemstillingen har jeg benyttet meg av en kvalitativ studie hvor informantene har vært lærere. Jeg intervjuet fire lærere som har erfaring med å undervise elever som kan kategoriseres som en stille elev på mellomtrinn og ungdomstrinn. Formålet med denne undersøkelsen var å få innsikt i lærere sine opplevelser og refleksjoner rundt inkludering av elever med stille atferd, hvilke muligheter lærerne opplever at legger til rette for inkludering og hvilke begrensninger lærerne opplever at er i veien for inkludering. Med bakgrunn i analyse av intervjuene og funn har jeg identifisert tre sentrale kategorier som gjenspeiler lærernes perspektiver på inkludering av stille elever. Kategoriene er *forståelse av inkludering*, *erfaring med de stille elevene* og *opplevde muligheter og begrensninger*.

Den første kategorien *forståelse av inkludering* er rettet mot informantene sine egne refleksjoner og forståelse av fenomenet inkludering i sin egen praksis på mellomtrinn og ungdomstrinn. Med bakgrunn i min tolkning forstår informantene begrepet inkludering som at alle elever skal kunne delta i undervisningen. Informantene beskriver inkludering som et fenomen som er høyst relevant i forbindelse med tilpasset opplæring, da alle elever skal kunne delta faglig og sosialt i undervisning på bakgrunn av egne forutsetninger og evner. Tilrettelegging og differensiering er derfor nødvendig for at reell inkludering skal kunne oppleves.

Den andre kategorien *erfaring med de stille elevene* er rettet mot informantene sine erfaringer, opplevelser og refleksjoner av stille elever på mellomtrinnet og ungdomstrinnet. Informantene beskrev de stille elevene med begreper som tause, tiltrukne, stille og tar sjelden ordet i muntlig aktivitet. Dette kan knyttes til tidligere teorier og perspektiver på innagerende atferd og sjenanse. Konsekvenser av en slik type atferd er at eleven kan trekke seg unna både faglige og sosiale situasjoner som krever muntlig deltakelse fra eleven. For en stille elev kan dette virke inn på selvpåfatning, da medelevers oppfatning av disse er viktig. I en situasjon hvor elevens selvværd føles truet vil eleven heller trekke seg unna. Studien viser at lærerne er

bevisste på hvordan deres oppmerksomhet i klasserommet fordeles mellom ulike elevgrupper. Stille elever, som gjerne oppfattes som elever som følger beskjed, konkurrerer ofte om oppmerksomheten med elever som skaper uro. Når en elev forstyrrer undervisningen, vil lærerens fokus naturlig trekkes dit, noe som kan føre til at stille elever som trenger støtte, blir oversett. Overordnet sett viser informantene i studien at de er oppmerksomme på de stille elevenes behov og har et fokus på denne elevgruppen i planlegging av undervisning og at elevene skal føle seg anerkjent i løpet av skolehverdagen.

Den tredje kategorien *opplevde muligheter og begrensninger* er rettet mot informantene sine refleksjoner, opplevelser og erfaringer knyttet til sin undervisningspraksis og inkluderingsarbeidet av elevgruppen. Det er denne kategorien som belyser problemstillingen i høyest grad og bekrefter det tidligere forskning viser mest til. Informantene beskriver handlingsrommet sitt for inkludering som ganske fritt hvor tilpasset opplæring og relasjonskompetanse står i sentrum. Med bakgrunn i informasjonen jeg har fått opplever jeg at informantene nevner digitale verktøy og samarbeidslæring som nøkkelementer i hvordan de skal kunne klare å inkludere denne elevgruppen i skolehverdagen. Gjennom varierte metoder og individuell tilrettelegging kan lærerne bygge trygge rammer som gir rom for at de stille elevene kan utvikle sitt potesial og kan oppleve reell deltakelse.

På den andre siden er det enkelte begrensninger som oppleves som hindre i inkluderingsarbeidet av elevgruppen de stille elevene. Informantene belyser strukturelle og organisatoriske begrensninger som hindrer mulighetene til å gjennomføre inkluderingsarbeidet fullt ut. Begrensningene som er nevnt er mangel på tid, ressurser og klassestørrelse. Disse begrensningene peker på en ubalanse mellom forventningene til lærerene og de praktiske rammene de arbeider innenfor. Det kreves derfor mer enn individuell innsats fra lærerens side for å skape en helhetlig inkluderende praksis i skolen. Det må i likehet som Booth og Ainscow (2001) beskriver være en innsats som bygger på kolletiv innsats der skolesystemet som helhet støtter opp om lærernes arbeid. Dette innebærer å prioritere tid og ressurser, legge til rette for varierte vurderingsformer og sikre fleksible læringsmiljøer. Bare gjennom slike strukturelle og organisatoriske tiltak peker denne studien på at skolen kan bli et sted der alle de stille elevene vil oppleve reell inkludering og mulighet til å lykkes.

Ved å skrive om læreres perspektiver innenfor inkluderingsarbeidet av stille elever ønsker jeg å bidra med perspektiver på et felt hvor jeg mener det mangler en stemme fra de som utfører arbeidet. De informantene jeg har hatt i denne studien mangler ikke kunnskap om elevgruppen,

men opplever organisatoriske og strukturelle begrensninger som må fjernes for å kunne jobbe optimalt med inkluderingsarbeidet av de stille elevene. Ved at flere belyser utfordringene som denne elevgruppen opplever i skolen kan økt oppmerksomhet føre til at samfunnet retter et blikk mot de stille elevene og gir inntrykk av forståelse for dette atferdsuttrykket. Ved mer forskning på dette området kan det føre til økende press for endring når det gjelder de strukturelle og organisatoriske hindringene som lærerene opplever at virker begrensende for inkluderingsarbeidet i skolen. I første omgang må dette område belyses og trekkes frem som et område hvor det er behov for mer dybdekunnskap.

Egenkritisk refleksjon

Som tidligere nevnt benyttet jeg meg av en kvalitativ metode i arbeidet med innsamling av datamateriale. Dette gjorde jeg for å få muligheten til å utforske og gjøre et dypdykk i informantene sine egne opplevelser og refleksjoner. Samtidig er det viktig å erkjenne at kvalitative metoder har begrensninger knyttet til generaliserbarhet. Studien bygger på intervjuer med fire lærere, og selv om dette gir verdifull innsikt, representerer det et begrenset utvalg som ikke nødvendigvis gjenspeiler variasjonen i erfaringer og praksis på tvers av ulike skoler og kontekster.

Når det gjelder sammenhengen mellom forskningsspørsmål, valg av metode og funn, vurderer jeg at studiens forskningsdesign har bidratt til å belyse problemstillingen. Kategoriene *forståelse av inkludering, erfaring med de stille elevene og opplevde muligheter og begrensninger* gir en strukturert tilnærming til å belyse problemstillingen. Samtidig er det noen metodiske begrensninger som må nevnes. En av utfordringene i denne studien er knyttet til subjektiviteten i analyseprosessen. Jeg som forsker har tolket og kategorisert informantens utsagn. Dette innebærer en risiko for at mine egne forforståelser kan ha påvirket resultatene. Selv har jeg forsøkt å motvirke dette ved å være så transparent som mulig i beskrivelsen av analyseprosessen og forsøkt å sette mine forforståelser til siden. Samtidig utelukker ikke dette helt risikoen for skjevheter.

Videre er det noen aspekter ved studien som kan begrense dens overførbarhet. For eksempel fremhever informantene strukturelle og organisatoriske hindringer som tid, ressurser, klassestørrelse og sosiale hierarkier. Dette er faktorer som jeg ikke har undersøkt i detalj. En

bredere undersøkelse som inkluderer både lærere, elever og skoleledere kunne gitt et mer helhetlig bilde av hvordan lignende faktorer påvirker inkluderingen av de stille elevene.

Til tross for disse begrensningene vurderer jeg at studien gir verdifulle perspektiver til forståelsen av læreres opplevelser med inkluderingsarbeidet for stille elever. Samtidig understreker refleksjonen behovet for videre forskning på dette feltet. Dette handler både om å utforske elevenes egne erfaringer og får å undersøke hvordan strukturelle endringer kan påvirke lærernes inkluderingsarbeid.

Videre forskning

I denne studien fokuserte jeg på lærernes erfaringer i inkluderingsarbeidet av de stille elevene. Videre hadde det være interessant å se på elevenes egne erfaringer av hvordan de opplever dette i egen hverdag. Med dette mener jeg hvordan opplever elevene at lærerne legger til rette for andre undervisningsformer enn muntlig deltakelse? Hvordan opplever de klassestørrelsen? Hvordan opplever de relasjonsarbeidet som læreren legger til rette for? Ved å forske på dette fra et elevperspektiv kan man få dypere innsikt i hvordan denne undervisning bli mottatt og ikke bare opplevd fra et voksent perspektiv. En elev stemme om hvordan de opplever de utfordringene som blir nevnt i studien kan bidra til å bevisstgjøre skolens lærende profesjonsfellesskap på hvordan vi bedre kan favne om elevgruppen. Utfordringen i dette handler om informert samtykke med tanke på innsamling av empiri. Da elever ikke kan gi sitt samtykke uten foresattes samtykke i tillegg så er det komplekse spørsmål som blir stilt og en det kan tenkes at det blir for komplekst til at et barn kan forstå hvordan spørsmålet skal besvares eventuelt dobbeltsjekke sine svar når det er meningsfortettet. Det kan derfor være bedre å benytte seg av andre metoder hvor eleven ikke trenger å ytre seg muntlig sammen med en ukjent person.

Med bakgrunn i funnene fra denne undersøkelsen kan det også være interessant å forske på hvordan eventuelle tiltak som mindre klassestørrelser, mer tid og flere ressurser kan virke inn på lærernes opplevelser av eget inkluderingsarbeid. Dette kunne foregått med en klasse på tjue elever, hvor lærerne får mer tid til planlegging og mer ressurser til å utføre differensiert undervisning. I tillegg er det en kontrollgruppe som fortsetter slik informantene beskriver. Får lærerne mer tid til å følge opp hver enkelt elev eller blir kravet større hos den enkelte lærer. Lærerne må først bli intervjuet på forhånd, hvordan de opplever det nå og i etterkant etter

endringen. Dette kunne gitt dypere kunnskap om det gjør inkluderingsarbeidet mer håndterbart.

Litteraturliste

- Ainscow, M., & Booth, T. (2001). *Inkluderingshåndboka*. Oplandske bokforl. <https://www.nb.no/items/07a8f6280233ac7fca788e919b5cf1e9?page=13&searchText=inkluderingsh%C3%A5ndboka>
- Bachmann, K., & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. nr.62. https://www.udir.no/globalassets/upload/forskning/5/tilpasset_opplaring.pdf
- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Cappelen Damm akademisk. https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2018072748124
- Befring, E., & Tangen, R. (2012). *Spesialpedagogikk* (5. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Bourdieu, P. (med Østerberg, D., Prieur, A., & Barth, T.). (1995). *Distinksjonen: En sosiologisk kritikk av dømmekraften: Bd. nr 9*. Pax. [https://www.nb.no/search?q=oaiid:"oai:nb.bibsys.no:999509809604702202"&mediatype=bøker](https://www.nb.no/search?q=oaiid:)
- Bru, E., Idsøe, E. C., & Øverland, K. (2016). *Psykisk helse i skolen*. Universitetsforl.
- Cain, S. (med Børge Lund). (2013). *Stille: Introvert styrke i en verden som aldri slutter å snakke*. Pax. https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2019112807071
- Cambray, J., & Carter, L. (2004). Understanding consciousness through the theory of psychological types. I *Analytical Psychology: Contemporary Perspectives in Jungian Analysis*. Taylor & Francis Group. <http://ebookcentral.proquest.com/lib/hilhmr-ebooks/detail.action?docID=183299>
- Clark, T., Foster, L., Sloan, L., & Bryman, A. (2021). *Bryman's social research methods* (Sixth edition.). University Press.
- Coplan, R. J., & Bowker, J. C. (2014). *The Handbook of Solitude: Psychological Perspectives on Social Isolation, Social Withdrawal, and Being Alone*. John Wiley & Sons, Incorporated. <http://ebookcentral.proquest.com/lib/hilhmr-ebooks/detail.action?docID=1565906>
- Coplan, R. J., & Rudasill, K. M. (med McClowry, S. G.). (2016). *Quiet at school: An educator's guide to shy children*. Teachers College Press.

Ericsson, K. a., & Lehmann, A. c. (1996). Expert and exceptional performance: Evidence and maximal adaptation to task constraints. *Annual Review of Psychology*, 47(1), 273. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.47.1.273>

Flaten, K. (2015). *Barn med sosial angst og sjenanse* (2. utg.). Kommuneforl. https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2017121908007

Hansen, H. R. (2011). *Lærerliv og mobning*. Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet.

Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. Routledge.

Hølland, S. (2021). *Inkludering og tilpasset opplæring: Til alle elevers beste* (1. utgave.). Fagbokforlaget.

[https://www.nb.no/search?q=oaiid:"oai:nb.bibsys.no:999920156473402202"&mediatype=bøker](https://www.nb.no/search?q=oaiid:)

Håstein, H., & Werner, S. (2014). Spesialpedagogikk, inkludering og tilpasset opplæring i vanlige klasser. I M. Bunting, *Tilpasset opplæring: Forskning og praksis* (s. 136–164). Cappelen Damm akademisk. https://inn.instructure.com/courses/12915/pages/litteraturmerket-med-stjerne-i-litteraturlisten?module_item_id=387145

Imsen, G. (2020). *Elevers verden: Innføring i pedagogisk psykologi* (6. utgave.). Universitetsforlaget.

Kunnskapsdepartementet. (2015). *NOU 2015:8 – Fremtidens skole: Fornyelse av fag og kompetanser*. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/?ch=1>

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen* (Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020). Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del?kode=nor01-06&lang=nob>

Kunnskapsdepartementet. (2019a). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-lk20/NOR01-06.pdf?lang=nob>

Kunnskapsdepartementet. (2019b, november 8). *Meld. St. 6 (2019–2020)* [Stortingsmelding]. Regjeringen.no; regjeringen.no. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>

Kunnskapsdepartementet. (2020). *2.5.1 Folkehelse og livsmestring*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/folkehelse-og-livsmestring/?lang=nob>

Kvale, S., & Brinkmann, S. (med Anderssen, T. M., & Rygge, J.). (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademisk. https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2018091205061

Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)—Lovdata. (1999, august 1). https://lovdata.no/dokument/NLO/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_9#KAPITTEL_9

Lov om grunnskoleopplæringa og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)—Lovdata. (2024, august 1). <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2023-06-09-30>

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

Nilsen, S., & Buli-Holmberg, J. (2023). Elevenes medvirkning og inkluderende praksiser—Kapittel 8. I *Inkluderende praksiser i skolen: Intensjoner og sentrale aktører* (1. utgave., s. 213–234). Cappelen Damm akademisk. https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_pliktmonografi_000020571

Nordahl, T., & Overland, T. (med Nordahl, T.). (2021). *Tilpasset opplæring og inkluderende støttesystemer: Høyt læringsutbytte for alle elever*. Gyldendal. [https://www.nb.no/search?q=oaiid:"oai:nb.bibsys.no:999920156466102202"&mediatype=bøker](https://www.nb.no/search?q=oaiid:)

OECD. (2018). *Teaching for the Future: Effective Classroom Practices To Transform Education*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264293243-en>

Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (med Søbstad, R.). (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm akademisk.

-
- Skaalvik, E. M., Fossen, I., & Skaalvik, S. (1995). Tilpassing og differensiering: Idealer og realiteter i norsk grunnskole. I *Norbok*. Tapir. https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2008061204070
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2018). *Skolen som læringsarena: Selvoppfatning, motivasjon og læring* (3. utg.). Universitetsforl.
- Sæteren, A.-L. (2019). *Læreren i møte med elever med stille atferd: Hvordan kan læreren møte elever med stille atferd?* Gyldendal. https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2020042448065
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Fagbokforl.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforl.
- Tjora, A. H. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utgave.). Gyldendal.
- Tomlinson, C. A. (2014). *The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners*. Association for Supervision & Curriculum Development. <http://ebookcentral.proquest.com/lib/hilhmr-ebooks/detail.action?docID=1709534>
- UDIR. (2022, mars 31). *Tilpasset opplæring*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/>
- UNESCO. (1994, juni 7). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/Salamanca_Statement_1994.pdf
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Formålet med opplæringen—Overordnet del*. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/formalet-med-opplaringen/>
- Uthus, M. (med David Keeping). (2020). *Spesialpedagogen i en inkluderende skole: Mot nye mål og ny mening* (1. utgave.). Gyldendal.

Vedlegg

i. Vedlegg 1: Intervjuguide

Innledning

- Formålet med intervjuet
- Presentere problemstillingen: Hvordan opplever lærere inkludering av «de stille elevene» i skolehverdagen? Det vil være fokus på lærers opplevde muligheter og begrensninger av å legge til rette for inkludering av denne elevgruppen i skolehverdagen.
- Er det noe du lurer på før vi setter i gang med intervjuet?

Bakgrunnsspørsmål

1. Kan du beskrive din utdanningsbakgrunn?
 - Hvilke fag har du fordypning i?
 - Hvor tok du utdannelsen din?
2. Kan du beskrive din yrkesbakgrunn?
 - Hvor lenge har du jobbet som lærer?
 - Hvor lenge har du vært ansatt ved nåværende skole?
 - Hvilke trinn har du hovedsakelig jobbet på?

Beskrivelse av egen praksis

3. Hvordan ville du beskrevet egen planlegging av en vanlig skoletime i den gruppen du underviser mest i?
 - Hvilke metoder planlegger du for at elevene skal være deltagende?
 - Hvilke grep tar du for å tilpasse undervisningen til den enkelte?
 - Hvordan skal elevene bevise at læring har skjedd?

-
4. Hvordan ville du beskrevet gjennomføringen av en vanlig skoletime i den gruppen du underviser mest i?
 - Hvordan foregår undervisningen?
 - Hva gjør de ulike elevene?
 - Hvordan foregår kommunikasjonen?
 - Hvilke metoder tar du i bruk for at elevene skal samarbeide?
 - Hvilke muligheter opplever du er til stede for at alle skal være deltakende i timen?
 - Hvilke utfordringer opplever du er til stede for at alle skal være deltakende i timen?

Inkluderingsbegrepet

5. Hvordan forstår du begrepet inkludering?
 - Hva betyr Inkludering for deg?
 - Hva mener du det vil si å inkludere en elev?
 - Hva er inkluderende praksis?
6. Hvordan tenker du at inkludering er relevant i forbindelse med tilpasset opplæring?

Inkludering av stille elever

7. Hvilke assosiasjoner får du når jeg sier «de stille elevene»?
 - Hvilke karakteristika har disse elevene?
8. I forbindelse med planlegging av en time, hvilken plass har «de stille elevene»?
 - Hvordan opplever du at du får lagt til rette for å inkludere denne elevgruppen når du planlegger en undervisningstime?
 - Hvordan opplever du at du får lagt til rette for inkludering av denne elevgruppen når du gjennomfører en undervisningstime?

9. Hvilke situasjoner opplever du at det er enklest å legge til rette for inkludering av elevgruppen?
10. Hvilke situasjoner opplever du at det er vanskeligst å legge til rette for inkludering av elevgruppen?

Opplevde muligheter og begrensninger

11. Opplever du noen begrensninger knyttet til inkludering av denne elevgruppen i skolehverdagen? Hvilke? Beskrivelse av begrensningen
12. Opplever du noen muligheter knyttet til inkludering av disse elevene? Hvilke? Beskrivelse av en ideell/ønsket situasjon
13. Hva skal til for at du opplever reell mulighet til å inkludere alle elevene i skolehverdagen? Beskrivelse av den ideelle situasjonen.

Avsluttende spørsmål

14. Er det noe du ønsker å si før vi avslutter intervjuet?

ii. Vedlegg 2: vurdering fra Sikt

Vurdering av behandling av personopplysninger

Skriv ut

03.04.2024

Referansenummer

517118

Vurderingstype

Standard

Dato

03.04.2024

Tittel

inkludering av de stille elevene

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Innlandet / Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk / Institutt for pedagogikk og samfunnsfag - Hamar

Prosjektansvarlig

Karen Parish

Student

Kaja Aleksandra Larsen

Prosjektperiode

01.04.2024 - 15.09.2024

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

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

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 15.09.2024.

[Meldeskjema](#)

Kommentar

OM VURDERINGEN

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

LOVLIG GRUNNLAG

Lovlig grunnlag for behandlingen av personopplysninger vil være den registrerte samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a).

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Det er institusjonen du er ansatt/student ved som avgjør hvordan du må lagre og sikre data i ditt prosjekt og hvilke databehandlere du kan bruke. Husk å bruke leverandører som din institusjon har avtale med (f.eks. ved skylagring, nettspørreskjema, videosamtale el.).

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

iii. Vedlegg 3: informasjon- og samtykkeskjema



Vil du delta i masterprosjektet «inkludering av de stille elevene»?

Mitt navn er Kaja Aleksandra Larsen. Jeg er student ved Høgskolen i Innlandet og skal gjennomføre en mastergrad i tilpasset opplæring. Ved siden av studiet jobber jeg som lærer på mellomtrinnet.

I dette skrevet får du informasjon om formålet med prosjektet og hva deltakelsen din vil innebære. Takk for din interesse for dette prosjektet og for at du tar deg tid til å lese nøye gjennom informasjonen. Spør meg gjerne dersom det er noe mer du ønsker å vite om prosjektet. Kontaktinformasjon finner du på siste side.

Formålet med prosjektet

Formålet er å utforske hvordan lærere opplever å legge til rette for inkludering av «de stille elevene» i skolehverdagen. Skolens økende fokus på sosial interaksjon mellom elevene, samt å fremme elevens stemme legger opp til en skole som tilrettelegger for elever med ekstravert personlighet. Samtidig skal alle elever oppleve tilhørighet og inkludering. Jeg ønsker å undersøke hvordan lærere opplever å inkludere elever med en introvert personlighet. Hvilke metoder planlegger de for, hvilken kunnskap har de om elevgruppen, hvilken kunnskap har de om inkludering, og opplever de handlingsrommet fylt med muligheter eller begrensninger.

For å kunne få undersøkt disse problemstillingene, ønsker jeg å intervju 6 lærere innenfor perioden 01.04-31.05.2024.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg har tatt kontakt med skolen du er ansatt ved. Denne informasjonen er viderefordlet til deg på mellomtrinnet av rektor.

Hvem er ansvarlig for prosjektet?

Min veileder Karen Parich, førsteamanuensis, er formell prosjektleder, jeg har det daglige ansvaret. Høgskolen i Innlandet er som institusjon ansvarlig for sikker behandling av personopplysningene som skal samles inn.

Hva skal gjennomføres? Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det ett intervju med meg som vil ta ca. 30-45 min. Du velger tidspunkt for intervju, slik at det er tilpasset til din hverdag. Jeg vil stille deg spørsmål om hvordan du planlegger for og gjennomfører undervisningen, hvordan du forstår inkludering, hvordan du tilrettelegger for deltakelse fra de stille elevene og om du opplever muligheter eller begrensninger i handlingsrommet for inkludering av disse elevene. Hele intervjuguiden vil bli sendt til deg på forhånd slik at du kan se over spørsmålene.

Jeg vil ta lydopptak av intervjuet som vil bli transkribert automatisk under intervjuet og bearbeidet etterpå. Alle intervjuene vil bli analysert og vil danne grunnlaget for masteroppgaven. I tillegg vil jeg spørre etter bakgrunnsopplysninger som utdanningsbakgrunn og undervisningsbakgrunn, fordi dette er variabler som

kan ha en innvirkning på informasjonen. Alle direkte og indirekte personopplysninger, samt lydopptak vil bli slettet ved prosjektslutt 15.september 2024.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. I et tilfelle hvor du velger å trekke deg vil informasjonen du har gitt bli slettet umiddelbart.

Fordeler og ulemper med å delta

Deltakelse skal i hovedsak være en positiv opplevelse, men å dele sine personlige erfaringer kan noen ganger utløse uventede negative følelser. Noen kan oppleve at enkelte temaer er vanskelige å svare på. Derfor kan du fritt hoppe over spørsmål underveis.

Deltakelse har ingen direkte fordeler for deg, men å dele dine erfaringer slik at andre kan lære av det, vil forhåpentligvis få deg til å føle at du bidrar til bevisstgjøring rundt nærværende praksis. Denne informasjonen kan på sikt bidra til å forbedre inkluderende praksis for «de stille elevene». Resultatene vil bli publisert i en masteroppgave, og dersom du er interessert kan du ta kontakt etter prosjektslutt for å få en kopi av oppgaven tilsendt.

Samtykke til å delta i masterprosjektet

Her følger informasjon om dine rettigheter som informant, og hvordan personopplysninger om deg vil behandles. Du må samtykke til dette for å være med på prosjektet, og du kan når som helst trekke dette samtykket.

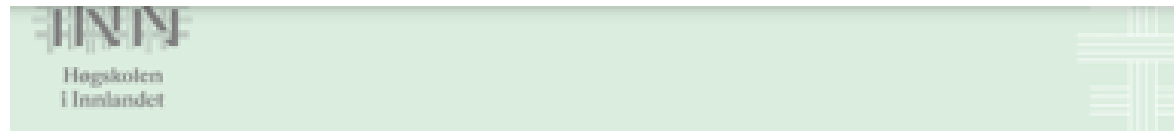
Om datahåndtering og personvern

Jeg vil bare bruke opplysningene fra deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrevet. Dine personopplysninger blir håndtert konfidensielt fra begynnelse til slutt i prosjektet, og i samsvar med personvernregelverket (GDPR). Det er helt opp til deg å delta og du kan ombestemme deg underveis ved å trekke samtykket.

- Vi vil ikke dele din informasjon med andre. Det er bare min veileder og meg som student som har tilgang.
- Vi passer på at ingen kan få tak i informasjonen som vi samler inn om deg.
- Ditt navn og dine kontaktopplysninger vil bli erstattet med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data (kodeliste).
- Alle personopplysninger blir lagret på en sikker forskningsserver (spesifisert under).
- Lydopptak fra intervjuet blir slettet når alt er skrevet ned (transkribert).
- Når jeg skriver masteroppgaven, vil jeg passe på at ingen vil bli gjenkjent verken direkte eller indirekte i teksten. Kodelisten vil bli slettet ved prosjektslutt.

I dette prosjektet samles det inn alminnelige personopplysninger. For sikker innsamling og lagring av datamaterialet gjelder Høgskolen i Innlandets retningslinjer:

L INTERVJU



Lyddoptak av intervju vil utføres ved hjelp av mobiltelefon og den krypterte applikasjonen «Nettskjema Diktafon». Lydfilen sendes direkte til sikker server for «Nettskjema» ved Universitetet i Oslo (UIO) som Høgskolen i Innlandet har databehandleravtale med. Lydfilene vil bli gjort om til tekst (transkribert) manuelt eller automatisk i Nettskjema, og deretter analysert av meg. All håndtering, analyse og lagring av data vil foregå i One Drive Felde – Høgskolen i Innlandet.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Jeg behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. Dette for å sikre medbestemmelse, åpenhet og forutsigbarhet for deg som deltaker i prosjektet.

På oppdrag fra Høgskolen i Innlandet har Personverntjenester ved Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør, 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 å se hvilken informasjon som er blitt samlet inn om deg. Du kan også be om at informasjonen slettes, slik at den ikke finnes lenger. Dersom det er noe informasjon som er feil, kan du si ifra og be meg rette opp i det. Du kan også spørre om å få en kopi av informasjonen. Du kan klage til Datatilsynet dersom du synes at jeg har behandlet informasjonen om deg på en uforsiktig måte eller på en måte som ikke er riktig.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes ca. 15.september 2024 ved innlevering av masteroppgaven. Alle opplysninger du har gitt vil da bli slettet.

Kontaktinformasjon

Høgskolen i Innlandet
Karen Parikh – prosjektleder
karen.parikh@inn.no , mobil: 61288473

Kaja Aleksandra Larsen – student
kaja.larsen@hotmail.com , mobil: 47897666

- Høgskolen i Innlandets personvernombud: personvern@inn.no.
- Hvis du har spørsmål knyttet til SIKT Personverntjenester sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med: Personverntjenester på epost (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Kaja Aleksandra Larsen

Signering:

**Samtykke til deltakelse i masterprosjektet
«inkludering av de stille elevene»**

Jeg har lest informasjonen og forstått hva prosjektet går ut på.

Jeg gir et frivillig samtykke og forstår at jeg ikke trenger å svare på alt, og har mulighet til å kunne trekke meg på et senere tidspunkt.

Jeg forstår at de personopplysninger som kan identifisere meg, så som navn/adresse/telefon/institusjonstilsløenhet er kjent for student og veileder, men blir ikke spredt til noen andre.

Jeg forstår at mine personopplysninger blir samlet inn og lagret sikkert til de enten slettes eller anonymiseres 15.september 2024.

Jeg samtykker til å delta i dette [master-/bachelor]prosjektet.

Y Ja YNei

Dato

Navn

Signatur

[Eller digital signering]

iv. Vedlegg 4: Kategorier

Første runde merket jeg at kategoriene ble for snevre og for mange. Deretter benyttet jeg meg av følgende kategorier:

- Sosial dynamikk
- Begrensninger i undervisning
- Begrensninger i planlegging
- Muligheter i undervisning
- Muligheter i planlegging
- Psykologiske barrierer
- Muligheter for inkludering
- Organisatoriske utfordringer

Runde 2:

- Inkludering av stille elever
- Sosial og psykologisk tilpasning
- Strukturelle og organisatoriske begrensninger
- Pedagogiske strategier og muligheter

Runde 3:

- Inkludering
- Forståelse av stille elever
- Sosial dynamikk: muligheter og begrensninger
- Pedagogiske strategier: muligheter og begrensninger
- Ressurser og kapasitet: muligheter og begrensninger
- Læreres egen refleksjon: muligheter og begrensninger

Siste runde:

I samtale med veileder fikk jeg beskjed om å sortere drøftingen etter forskningsspørsmål. Da ble kategoriene tydeligere. Jeg måtte ha muligheter som en stor kategori med flere underkategorier. Det samme måtte jeg med begrensninger.

- Forståelse av inkludering
- Forståelse av de stille elevene
- Muligheter i arbeidet
 - Tilpasset opplæring og differensiering
 - Digitale verktøy
 - Samarbeidslæring
- Begrensninger i arbeidet
 - Tid og ressurser
 - Klassestørrelse
 - Sosiale hierarkier