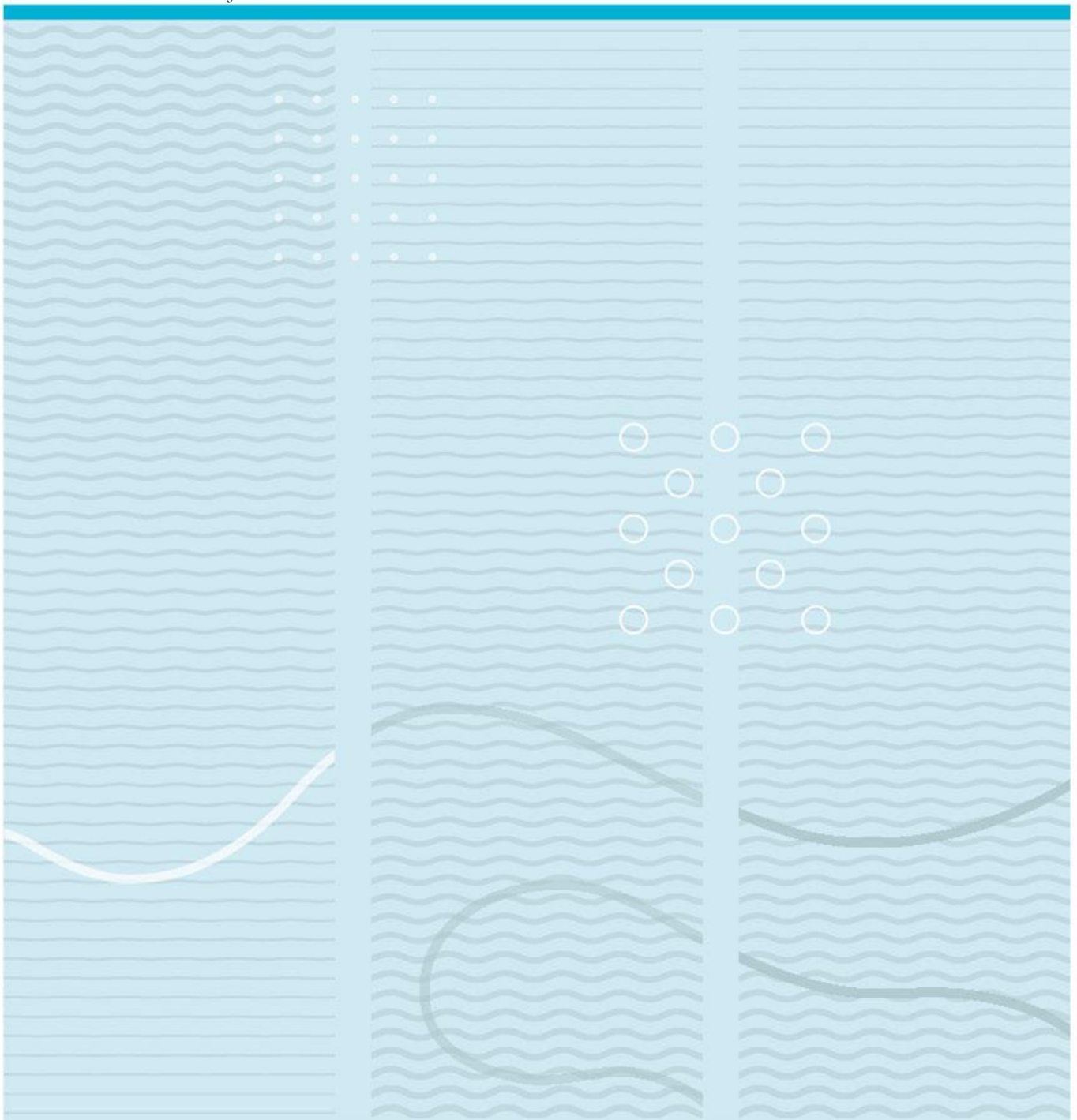


Lene Areklett

Dei stille ropa om hjelp til læring i klasserommet

Ein kvalitativ intervjustudie av korleis lærarar fortel at dei arbeidar med læringsfremjande relasjonar til elevar med stille åtferd.



Universitetet i Sørøst-Noreg
Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitskap
Institutt for Pedagogikk
Postboks 235
3603 Kongsberg

<http://www.usn.no>

© 2022 Lene Areklett

Denne avhandlinga utgjer 30 studiepoeng

Samandrag

Problemstillinga for denne studien er; *Korleis kan læraren etablere læringsfremmande relasjonar til elevar med stille åtferd?* Bakgrunn for problemstillinga er at eg i praksis har erfart at det er ei underkommunisert utfordring, og eg har sett at der er eit behov for meir forskning på elevar med stille åtferd. NOU 2009: 8 (2009) visar at elevar med stille åtferd har lågare skulefaglege presentasjonar, og eg ønska derfor å undersøke kva ein som lærar kan gjere for at eleven med stille åtferd skal kunne lære. Denne studien utforskar derfor særleg kor viktig lærar- elev relasjonen er, som ein viktig føresetnad for at eleven skal kunne lære. For å svare på problemstillinga er det gjennomført tre semistrukturerte, kvalitative intervju med tre erfarne lærarar.

Studiens teoretiske rammeverk byggjer på det sosiokulturelle læringssynet. Det vil sei at eg kan plassere eleven med stille åtferd i det sosiale klasserommet, der utfordringane blir særleg synlege. Utfordringane elevane med stille åtferd har med munnleg bruk av språket blir synlege i det sosiokulturelle klasserommet, då dei bryt med dei uskrivne reglane for korleis ein opptrer. Funna mine kan peike mot at informantane er klar over utfordringa stille åtferd førar med seg for eleven, men at dei opplever det som tidkrevjande og utfordrande, og at dei manglar verktøy for å arbeide spesifikt med eleven med stille åtferd. Informantane verdset lærar- elev relasjonen høgt og ser på den som viktig å bruke tid på.

Studiens funn visar at lærarane i stor grad fokuserer på at eleven skal vere munnleg aktiv, men ikkje i like stor grad fagleg aktive. Vidare peikar funna mot at lærarane har kunnskapar om læringsfremjande relasjonar, men praktiske implikasjonar som, til dømes tid, vil kunne hindre lærarane i å arbeide med og utvikle kunnskapar om, korleis lærarens relasjon kan påverke læring for elevar med stille åtferd. Leiinga verdset i følge det valte teoretiske rammeverket læraren høgt og stolar på at læraren sjølv klarar å identifisere og legge til rette for elevane med stille åtferd, medan funna og teorien peikar mot at læraren manglar dei naudsynte verktøya. Eg ønsker at denne studien skal gi eit bidrag til kunnskapar og støtte mot lærarars refleksjonar og diskusjonar om betydninga av lærar- elev relasjonen og læring for elevar med stille åtferd. Vidare forskning bør ta utgangspunkt i elevens stemme og få fram eleven med stille åtferds tankar om læring og lærar- elev relasjon.

Nøkkelord: Stille åtferd, lærar- elev relasjon, læring, læringsfremjande relasjon, munnleg kompetanse.

Abstract

This study is researching the question: *How can the teacher establish learning-promoting relationships with students with quiet behavior?* The background for this study is observations from the classroom, where I have experienced that quiet student behavior is an under communicated challenge. I have seen that there is a need for more research on how to help these students socially and academically in the classroom. NOU 2009: 8 (2009) shows that students with quiet behavior have lower educational attainments. I wanted to research what the teacher can do for the students with quiet behavior, so that they will be able to learn. The study explores how important teacher-student relationship is, as a prerequisite for the student to be able to learn. To answer the research question, three semi-structured, qualitative interviews were conducted with three experienced teachers.

The theoretical framework of the study is based on sociocultural learning theories. The challenges that students with quiet behavior have with verbal communication become visible in the socio-cultural classroom, as they break with the unwritten rules for how one behaves. My findings research that the informants are aware of the challenge that quiet behavior brings for the student. The informants experience quiet behavior as time-consuming and challenging, and that they lack the tools to work specifically with the student with quiet behavior. The informants highly valued the teacher-student relationship and see benefits from prioritizing this.

My findings shows that the teachers largely focus on the student being verbally active, but not academically active. My findings show that the teachers have knowledge about learning-promoting relationships, but practical implications such as time could prevent the teachers from working with and developing knowledge about how the teacher's relationship can affect learning for students with quiet behavior. According to the chosen theoretical framework, the school management values the teacher highly and trusts that the teacher himself can identify and facilitate the students with quiet behavior, while the findings and the chosen theoretical framework point to the teacher lacking the necessary tools. I want my assignment to contribute to knowledge and support for teachers' reflections and discussions about the importance of the teacher-student relationship and learning for students with quiet behavior. Further research should be based on the student's voice to bring out the student with quiet behavior's thoughts about learning and teacher-student relationship.

Key words: Quiet behavior, teacher-student relationship, learning, learning-promoting relationship, oral competence

Forord

Ei lang, spennande og utfordrande tid er no tilbakelagt. Å skrive masteroppgåve har vert ein spennande, men langt meir krevjande prosess enn eg såg føre meg. Det har vert heilt fantastisk å få moglegheita til å undersøke i djupna og på den måten oppnå ei større forståing for problemstillinga eg valte å undersøke. Elevane med stille åtferd vekka tideleg interessa mi og det å få moglegheit til å verkeleg ta eit djupdykk i det som er av litteratur på temaet har vore ei sann glede. Prosessen med å skrive ei masteroppgåve startar lenge før man startar å skrive, og er ein kontinuerleg prosess undervegs. Dette har ført til at hovudet har vert kopla mot temaet til ei kvar tid og notatblokka på mobilen er full av alt frå bøker og sidetal til tankar og refleksjonar som har dukka opp på dei raraste plassar, på ein handledur, på fjellet eller midt på natta. For at masteroppgåva mi skulle bli til har eg hatt fleire gode støttespelarar som eg ønsker å takke!

- **Knut Fonnelop Storhaug:** min vegleiar, takk for at du har hatt trua på meg og motivert meg til å fortsette å skrive! Sjølv når motivasjonen har vore på sitt lågaste har eg etter vegleiiing med deg kunne fortsett skrivinga med ny giv og motivasjon! Takk! Utan deg hadde ikkje oppgåva blitt det den er i dag!
- **Informantane:** Utan dykk hadde aldri oppgåva blitt til, takk for at de har dela rått og utan filter frå den krevjande kvardagen de har som lærarar! For ein jobb dykk gjer, eg ser opp til kvar og ein av dykk og jobben de gjer, og står i kvar dag! Frå botnen av hjartet, takk!
- **Studiegruppa:** Det hadde vore vanskeleg, einsamt og keisamt å skrive oppgåva utan våre møter på zoom og nærast daglege samtalar. Takk for faglege innspel og motivasjon undervegs!
- **Familien min:** Takk for at eg har fått moglegheit til å skrive denne oppgåva, takk for at dykk har lagt til rette for at det har vore mogleg! Til mannen min som har vert fungerande mamma og pappa dei siste månadane, og til ungane våre som har vore tolmodige og vist forståing for at tida ikkje strekk til - Takk!

Florø, 29.05.2022

Lene Areklett

Innholdsliste

Samandrag	2
Abstract	3
Forord	4
Innholdsliste	5
1 Innleiing	7
1.1 Grunngeving for val av tema	7
1.2 Problemstilling	8
1.2.1 Stille eller innagerande åtferd?	9
1.3 Oppbygging av oppgåva	10
2 Kunnskapsstatus og teoretisk rammeverk	11
2.1 Kunnskapsstatus	11
2.1.1 Stille åtferd.....	11
2.1.2 Lærarens betydning for elevars læring	12
2.2 Sosiokulturell læringsteori	13
2.2.1 Læring er historisk og kulturell.....	13
2.2.2 Læring er mediert.....	14
2.2.3 Læring er situert interaksjon	15
2.2.4 Den næraste utviklingssona	15
2.2.5 Stillasbygging	15
2.2.6 Læring som transformasjon	16
2.2.7 Læring er kontekstuell	16
2.3 Relasjonsteori	17
2.3.1 Tilknytningsteori.....	17
2.3.2 Lærer- elev relasjonen i eit tilknytningsteoretisk perspektiv	18
2.3.3 Transaksjonsmodellen.....	20
2.4 Stille åtferd	21
2.4.1 Den fysiske dimensjonen	22
2.4.2 Den sosiale verden	22
2.4.3 Den personlege dimensjonen	23
2.4.4 Konsekvensar stille åtferd kan ha	23
3 Metode	25
3.1 Hermeneutikk	25
3.2 Kvalitativ forskingsmetode med intervju	26

3.2.1	Utval av informantar	27
3.2.2	Semi- strukturert intervju	28
3.3	Tematisk analyse	29
3.4	Vurdering av gyldigheit og etiske betraktningar	33
3.4.1	Reliabilitet	33
3.4.2	Validitet	33
3.4.3	Etiske betraktningar	34
4	Presentasjon av studiens funn	37
4.1	Stille åtferd	37
4.2	Lærarens relasjonsarbeid	38
4.3	Elevenes læring	40
4.4	Oppsummering av studiens sentrale funn	43
5	Drøfting	44
5.1	Å legge til rette for læring	44
5.2	Lærarens relasjonsarbeid	47
5.3	Relasjonsarbeid tar tid	50
6	Konklusjon og frampeik	53
	Referansar:	54
	Liste over tabellar:	56
	Vedlegg 1: Informasjonsskriv/ samtykkeskjema	57
	Vedlegg 2: Godkjenning frå NSD	59
	Vedlegg 3: Intervjuguide	62

1 Innleiing

Gjennom denne studien ønsker eg å undersøke, og gi merksemd til elevane med stille åtferd i klasserommet. Mine erfaringar frå praksis gjer at eg meiner elevgruppa si utfordring er underkommunisert, og at åtferdsuttrykket i seg sjølv kan føre til at dei blir særleg nedprioritert og gjerne ikkje lagt merke til. Eg har hatt mange samtalar som har peika mot at det er nødsynt med meir fokus retta mot den stille åtferda. Eg ønsker gjennom denne studien å gi eit bidrag til forskingsfeltet for å gi merksemd til utfordringa, og håper andre lærarar kan få nytte av funna mine. Eg ønsker sjølv å bli betre til å arbeide med relasjonane til elevar med stille åtferd, og har som mål å få med meg nokre verktøy inn i arbeidslivet som ferdigutdanna lærar. Eg ser på studien min som praksisrelevant, både med tanke på temaet, men og metoden eg har valt for å samle inn data, kan gi meg som framtidig lærar innsikt i korleis eg kan få kunnskapar om andre lærarars praksis. I innleiinga vil eg først presentere bakgrunn for val av tema og temaets aktualitet, deretter presenterer eg problemstillinga før eg til slutt gir ei oversikt over korleis oppgåva er bygd opp.

1.1 Grunngeving for val av tema

Hausten 2019 blei eg, gjennom litteraturen til Ingrid Lund (2012), introdusert for stille åtferd, ei utfordring eg ikkje hadde reflektert over at elevane kunne ha. Etter å ha lest litteraturen til Lund (2012) ønska eg å lese vidare og blei overraska over kor lite litteratur det var tilgjengeleg om temaet. Vidare i studieløpet diskuterte eg utfordringa stille åtferd, med fleire medstudentar og lærarar, og såg fort at vi var mange som ikkje hadde reflektert over utfordringa med stille åtferd i klasserommet. Eg opplevde at enkelte lærarar, eller kommande lærarar, som eg diskuterte med synst det var ei elevgruppe det var vanskeleg å skape ein god relasjon til. Dette vekte ei nysgjerrigheit i meg for korleis eg som lærar kan arbeide med relasjonen til elevane med stille åtferd. Lund (2012, s. 14) viser til at stille åtferd er ei utfordring i klasserommet som ikkje forstyrrar andre og er lett å oversjå, og det er dermed ikkje nødvendigvis noko ein prioriterer tid til. Det framkommer også at eleven med stille åtferd vil kunne ha, eller utvikle andre vanskar, som sosial angst, depresjon, sosial fobi og unnvikande personlegdomsforstyrning knytt til den stille åtferda (Lund, 2012, s. 15). Elevar som viser ulike former for problemåtferd har i følge NOU (2009:8) ein dårlegare relasjon til læraren og er blant dei elevane med klart dårlegast skolefaglege presentasjonar.

Under litteratursøk kom eg over forskingsprosjektet «Barn med stille og innadvendt atferd: Læreres tilnærmingar i norsk grunnskole» (Universitetet i Oslo, 2016). Dette er eit pågåande

forskningsprosjekt leda av Universitetet i Oslo, med Geir Nyborg som prosjektleiar (Universitetet i Oslo, 2016). Prosjektet hadde oppstart i 2021 og skal avsluttast i 2025 (Universitetet i Oslo, 2016). Dei skriv: «Det finnes få studier som dokumenterer hva lærere faktisk gjør overfor barn med innadvendt atferd. Dermed vet vi lite om hvordan lærere kan hjelpe elevene slik at dei kan få eit gunstig opplæringsmiljø som fremmer læring og sosial deltagelse» (Universitetet i Oslo, 2016). Og, det er ein del av grunnen for at eg har valt dette temaet. Det finnast få studiar om temaet, så behovet er der. Eg ønsker med denne studien å gi eit bidrag.

Ein av artiklane prosjektet har resultert i er «Leading for School Inclusion and Prevention? How School Leadership Teams Support Shy Students and Their Teachers» av Solberg et al. (2021). Eit funn i artikkelen er at leiinga i skulen legger ansvaret for å identifisere elevane med stille åtferd og finne ut korleis dei kan tilpasse, over på lærarane. Dette blir gjort utan å ha tilstrekkeleg verktoy tilgjengeleg for at læraren skal kunne gjere nettopp det. For, sjølv om ikkje stille åtferd blir kategorisert som eit spesialpedagogisk behov så kan elevane med stille åtferd ha behov for at læraren legg til rette for dei, da den stille åtferda kan forhindre læring (Solberg et al., 2021, s. 1). Nyborg et al (2020) viser i ein anna artikkel til eit funn som viser at lærarane er veldig opptatt av at elevane med stille åtferd skal vere munnleg aktive, utan å nødvendigvis fokusere på at dei skal lære noko (Nyborg et al., 2020, s. 13). Og eg sat då igjen med følgande spørsmål: Kva kan læraren gjere for at elevane med stille åtferd skal lære?

1.2 Problemstilling

I arbeidet med å gå frå temaet læring for elevar med stille åtferd, til ei problemstilling, stilte eg meg følgande spørsmål: kva er det egentleg eg ynskjer å undersøke? (Dalland, 2017, s. 195). Eg kom fram til at eg gjerne vil undersøke korleis elevar med stille åtferd oppnår fagleg læring i klasserommet. Ein studie med problemstilling om korleis eleven med stille åtferd lærar var ikkje mogleg å prioritere, ettersom datainnsamlinga ville tatt for lang tid. Der er og nokre etiske omsyn som ville vere vanskeleg å tilfredsstille. Studien undersøker difor kva som egentleg må til for at eleven skal kunne lære, og mi erfaring frå praksis gir meg grunn til å meine at relasjonar er viktige, noko som og blir støtta opp av det teoretiske rammeverket. Det kunne nok vert interessant å undersøke betydninga av relasjonen til medelevar, eller relasjon til føresette, men det hadde eg ikkje moglegheit til å prioritere. Den faktoren eg derimot hadde moglegheit til å rette fokus mot for eleven med stille åtferds læring var læraren, og læraren er viktig! Dette støttes opp av blant andre Nordahl (2010, s. 134) som seier at «Læreren evne til å knytte psykologiske bånd til den enkelte

elev er av avgjørende betydning for barns og unges læring», og i følge NOU 2009:8 (2009) så har elevar som viser ulike former for problemåtfærd ein dårlegare relasjon til læraren, og dei er blant elevane med klart dårlegast skolefaglege presentasjonar.

Problemstillinga blei til slutt;

Korleis kan læraren etablere læringsfremmande relasjonar til elevar med stille åtfærd?

Denne problemstillinga har eg så delt inn i forskingsspørsmåla:

1. Kva fortel lærarane om korleis dei legg til rette for læring for elevar med stille åtfærd?
2. Kva fortel lærarane om korleis dei arbeidar med læringsfremmande relasjonar til elevar med stille åtfærd?

1.2.1 Stille eller innagerande åtfærd?

Stille, tilbaketrekt, beskjeden, introvert, innagerande, engsteleg og sjenert er nokre av mange omgrep som kan nyttast for åtfærdstrykket. Dette er overlappande og beskriver ofte same type åtfærd. Eg vel å nytte *elevar med stille åtfærd* i denne studien, og vil no forsøke å forklare kvifor. Lund (2012, s. 25) brukar omgrepet innagerande åtfærd. Det kan vere problematisk å kategorisere på den måten, og den typen kategorisering vil ikkje vere hensiktsmessig for denne studien. Det er likevel viktig for meg å presisere at Lund (2012) si framtoning av innagerande åtfærd hamnar under paraplyomgrepet stille åtfærd, i denne studien. Utagerande åtfærd blir sett på som åtfærd av kroppsleg karakter, som påverkar andre og er veldig synleg. Ein motpol vil vere usynleg åtfærd, som eleven vender inn mot seg sjølv. Sæteren (2019, s. 18) definerer ikkje den stille åtfærd som ein motpol til den utagerande åtfærd, ettersom eleven kommuniserer gjennom kroppsspråk til omgivnadane at han eller ho ikkje har det bra. Ho problematiserer det å kalle åtfærd for innagerande ettersom elevane ikkje vender all åtfærd inn mot seg sjølv (Sæteren, 2019, s. 18-19). Eg har valt å støtte meg til Sæteren (2019) si definering i min studie, ettersom eg ser stille åtfærd som ei hensiktsmessig måte å definere åtfærd. Åtfærdstrykket er stille og tilbaketrekt, og ikkje ein motpol til utagerande åtfærd. Mange elevar vil kunne vere stille utan at det er eit problem for dei. Det er viktig for meg å presisere at det ikkje er dei elevane vi snakkar om i studien, det er dei elevane der den stille åtfærd er uttrykk for at dei ikkje har det bra, at den reduserer livskvalitet, negativt påverkar deira psykiske helse og at det hindrar dei frå å lære og å utvikle venskap. Vi skal her i hovudsak fokusere på det som hindrar dei frå å lære, og sjå på korleis vi kan støtte og hjelpe elevar med stille åtfærd til å lære.

1.3 Oppbygging av oppgåva

Oppgåva er bygd opp av 6 kapittel, **kapittel 1** starta med å introdusere tema for studien, som eg meiner er praksisnært og særst relevant. Eg introduserer så vegen frå tema til problemstilling og forskingsspørsmål. Kapittelet avsluttast her, med ei forklaring av oppbygginga av oppgåva.

I **Kapittel 2** presenterast det teoretiske rammeverket for oppgåva, med viktige bidrag for å forstå og svare på problemstillinga. Her blir først tidlegare forsking presentert for å gi ein kunnskapsstatus om elevgruppa og deira utfordring med den stille åtferda. Dette blir presentert under underkapitla læring og stille åtferd. Faglitteraturen blir så lagt fram saman med styringsdokument og er valt ut for å gi ei teoretisk ramme rundt og for å belyse problemstillinga. Faglitteraturen er delt inn i underkapitla læringsteori, relasjonsteori og stille åtferd.

Kapittel 3 forklarar forskingsdesignet og startar med ein presentasjon av og grunngjeving for metodevalet for studien og fortset så med å legge fram korleis eg har gått fram i arbeidet med innsamling av data. Kapittelet blir avslutta med at refleksjonane kring dei etiske prinsippa for studien blir presentert.

Funna frå analyseprosessen blir i **kapittel 4** presentert ved bruk av sitat frå empirien før dei så i **kapittel 5** blir diskutert og drøfta opp mot bidrag frå den teoretiske referanseramma for å svare på problemstillinga. Til slutt blir det i oppgåvas **kapittel 6** avslutta med å ta fram problemstillinga og forskingsspørsmåla og konkludere og vise til implikasjonane for studien. No kommer først eit innblikk i kunnskapsstatusen.

2 Kunnskapsstatus og teoretisk rammeverk

Den tidlegare forskinga eller kunnskapsstatusen eg vel å presentere er gjerne ikkje den einaste, men det er den eg har valt ut som relevant, etter omfattande litteratursøk mot studiens problemstilling. Det skjer heile tida utvikling og ny forskning kommer til. Val av tidlegare forskning og teoretisk rammeverk er meint å gi ei brei og heilskapleg innsikt mot problemstillinga for studien; *Korleis kan læraren etablere læringsfremmande relasjonar til elevar med stille åtferd?* Faglitteraturen eg har valt ut for å svare på studiens problemstilling er ikkje nødvendigvis den einaste litteraturen på området som kunne vert nytta til formålet, men det må gjerast ei avgrensing. Avgrensing har eg skrive om i delkapittel 1.2. Store delar av faglitteraturen er valt ut frå det som har vert presentert gjennom studiet og frå diskusjonar med medstudentar og faglærarar. Studiens teoretiske rammeverk er vidare valt ut frå kriteria tilgjengelegheit, kvalitet og studiens empiri, med forskingsspørsmål og problemstilling. Kunnskapsstatusen blir presentert i underkapittel stille åtferd og lærarens betydning for elevars læring. Eg har valt å dele kapittelet om det teoretiske rammeverket for studien inn i tre underkapittel, sosiokulturell læringsteori, relasjonsteori og stille åtferd.

2.1 Kunnskapsstatus

Først ønsker eg å plassere kunnskapsstatusen for studien. Forskingsprosjektet presentert av Universitetet i Oslo (2016) med Geir Nyborg som prosjektleiar har gidd viktige bidrag mot kunnskap om eleven med stille åtferd (Universitetet i Oslo, 2016). Særleg artikkelen «Teachers' strategies for enhancing shy children's engagement in oral activities: necessary, but insufficient?» (Nyborg et al., 2020) og artikkelen «Leading for School Inclusion and Prevention? How School Leadership Teams Support Shy Students» (Solberg et al., 2021). Eg kommer til å presentere funna til Nyborg et al. (2020) og Solberg et al. (2021) kort, før eg går inn på lærar- elev relasjonens betydning for læring gjennom John Hattie (2009) si forskning.

2.1.1 Stille åtferd

Nyborg et al. (2020) fortel at elevar med stille åtferd kan by på utfordringar for lærarar som har som mål å ha eit inkluderande klasserom (Nyborg et al., 2020, s. 1). Dei opplev at utdanningsresultata til elevar med stille åtferd er lågare enn medelevane. Dei kan ha vanskar med å tilpasse seg skulen og er ofte stille på tvers av ei rekke skulesituasjonar (Nyborg et al., 2020, s. 1). I følgje Nyborg et al (2020, s. 12) er lærarane opptatt av dei psykologiske aspekta ved læringsssituasjonen. Han fortel at lærarane er veldig opptatt av at elevane ikkje skal oppleve det som angstfylt eller ubehageleg å delta

i munnlege aktivitetar. Han seier vidare at lærarane fortel at dei har elevar som ikkje seier ifrå fordi dei følte at dei ikkje kunne ta av tida til læraren i klasserommet (Nyborg et al., 2020, s. 12). Det tydar på at sjølv om lærarane legg til rette psykologisk for elevane så er det lite vektlagt å utfordre elevane fagleg i dei munnlege aktivitetane. Det kan føre til at læraren krev mindre av eleven med stille åtferd, og at munnleg aktivitet blir målet i seg sjølv (Nyborg et al., 2020, s. 13). Artikkelen konkluderer til slutt med at det bør bli retta meir merksemd mot dei faglege aspekta ved dei munnlege aktivitetane i måtet om å inkludere elevane med stille åtferd (Nyborg et al., 2020, s. 13).

Solberg et al. (2021) viser til at sjølv om ikkje stille åtferd blir kategorisert som eit spesialpedagogisk behov, vil åtferda for mange hemme læring, og at dei derfor kan ha behov for at lærarane tilpassar undervisinga til dei. Det framkommer også at det er læraren som står i førstelinja og at leiinga forventar at lærarane sjølv identifiserer elevane med stille åtferd (Solberg et al., 2021, s. 11). Dette blir ofte forventa utan ei felles forståing for kva stille åtferd er eller kva form for støtte dei treng (Solberg et al., 2021, s. 11). Her viser Solberg et al (2021) til Hardiker sine nivå av støtte, og forklarar at nivå 1 er nivået av støtte/ tilpassing som kommer alle elevane i klasserommet til gode. På nivå 2 finner vi målretta tilleggsstøtte for å forhindre ytterlegare vanskar for dei sårbare elevane. Nivå 3 og 4 er tillagt spesialisttenester og er aktuelle når vanskane ikkje har blitt forhindra i eit nivå lågare nede (Solberg et al., 2021, s. 3). Eg forstår modellen til Hardiker som vist til i Solberg et al (2021) som ein god modell for å synleggjere kva som er lærarens ansvar, og når ein bør vurdere støtte på eit nivå høgare oppe for å unngå ytterlegare vanskar for eleven. Lærarens betydning for eleven kommer tydeleg fram (Solberg et al., 2021, s. 3).

2.1.2 Lærarens betydning for elevars læring

Hattie (2009) har gitt viktige bidrag til kunnskapar om lærarens betydning for elevens læring. Hattie (2009, s. 22) trekker fram at det spelar ei rolle kva læraren gjer. Det betyr at det ikkje er kva alle lærarane gjer som betyr noko, men kva nokre lærarar gjer. Det er først når læraren sjølv er bevisst sine metodar og framgangsmåtar og er villig til å prøve ut noko anna, samt evaluerer det han gjer ovanfor elevane at endring kan skje (Hattie, 2009, s. 24). Det er og viktig at lærarane diskuterer det dei gjer, ikkje nødvendigvis fordi det er feil eller rett, men fordi det er nødvendig å diskutere og debattere. Først då vil ein kunne forbetre elevens læringsutbytte (Hattie, 2009, s. 24). Det desse lærarane i følgje Hattie (2009, s. 36) gjer, som betyr noko, er at dei er lidenskapleg opptatte av undervisning. Hattie (2009, s. 22) trekker fram at læring er personleg og at det krev ein dyktig lærar for å kunne treffe alle elevane med si undervisning. Å gi eleven tilbakemelding på det han gjer er

vel så viktig som å utfordre eleven, og dess større utfordringa er, dess viktigare er tilbakemeldinga frå læraren (Hattie, 2009, s. 38). Eit anna viktig funn Hattie (2009, s. 35) trekker fram er viktigheita av at læraren har forventingar til elevane. For det ser ut til at forventingar er noko ein har til kvar einskild elev, og det å ha lave forventingar til ein elev ser ut til å vere ein sjølvoppyllende profeti (Hattie, 2009, s. 35). Hattie (2009) sin teori om læring springer ikkje ut frå sosiokulturell læringsteori, som er det læringsteoretiske grunnlaget for studien, men gir viktige bidrag mot elevens læring som på tross av læringssyn er aktuelle å ta med vidare.

2.2 Sosiokulturell læringsteori

Sosiokulturell læringsteori står i følgje Wittek (2014) sentralt i nyare utdanningsforskning. Ulike retningar har blitt danna, derfor må vi forstå sosiokulturell som eit overordna omgrep med ulike retningar (Wittek, 2014, s. 133-134). Det er likevel nokre sentrale omgrep i læringsteorien, og eg har valt å støtte meg til Wittek (2014) si inndeling når eg no presenterer desse sentrale omgrepa. Lev Vygotskij (1978) med si «næraste utviklingssone» og Jerome Bruner (2009) med omgrepet «Scaffolding» har gitt viktige bidrag i sosio-kulturell læringsteori og som vidare blir sentralt for å belyse studiens problemstilling. Dei sentrale omgrepa for sosiokulturell læringsteori som er valt ut er særleg relevante for pedagogisk verksemd (Wittek, 2014, s. 134). Eg har derfor valt å støtte meg til denne inndelinga då den er relevant for å presentere det teoretiske rammeverket studien er basert på. Eg har valt å gi merksemd til omgrepa «scaffolding» og «den næraste utviklingssona» som eigne underkapittel då desse er særleg relevante mot studiens problemstilling.

2.2.1 Læring er historisk og kulturell

Gjennom tidene vil læring endrast. Kva vi lærar og kva som blir vektlagt er avhengig av kulturen ein lever i. Dei krav og moglegheiter som omverda tillegger oss vil påverke kva som blir sett på som funksjonell og produktiv kunnskap (Wittek, 2014, s. 134). Nyare generasjonar vidareutviklar dei kulturelle ressursane som er tilgjengelege, og på den måten er læring som historisk, kulturell og individuell utvikling forbunde med kvarandre (Wittek, 2014, s. 135). Det vil med andre ord seie at dei metodar og verktøy vi brukar og vidareutviklar i dag er påverka av kva generasjonane før oss gjorde og det omverda i dag krev av oss. Dette er eit eksempel på det Wittek (2014, s. 135) kallar informasjonssamfunnet. Informasjonssamfunnet er ein term som seier noko om den kunnskapen som finnast, men og noko om det avanserte apparatet vi har utvikla for å dele informasjon. Omgivnadane og ressursane eleven har tilgang til kallar Wittek (2014, s. 135) for «kulturelle verktøy». Kulturelle verktøy forstår eg som alt menneska før oss har utvikla av reiskap og forventingar, normer og metodar. I følgje Wittek (2014, s. 135) lærar vi å nytte ein liten del av den

kulturelle kunnskapen som er utvikla ved å delta i eit sett av fellesskap. Læreplanens overordna del viser til dei fem grunnleggande ferdigheitene som er: Lesing, skriving, rekning, munnlege og digitale ferdigheiter (Kunnskapsdepartementet, 2017). Alle desse fem meiner eg ein kan sjå på som viktige kulturelle verktøy i skulen.

2.2.2 Læring er mediert

At læring er mediert inneberer i følgje Wittek (2014, s. 135) at vi lærer og utviklar oss gjennom sosial og kulturell deltaking og ved å nytte dei moglegheitene som knyt seg til dei kulturelle verktøya. Eg forstår det som at læring er mediert når vi nyttar dei kulturelle verktøya i vår sosiale og kulturelle læringsprosess. I det mediterte perspektivet er læring uløyselig knytt til kunnskapen og bruksmoglegheitene som ligg i dei kulturelle gjenstandane vi får tilgang til som deltakarar i bestemte kulturar eller grupperingar (Wittek, 2014, s. 135). Dei kulturelle verktøya blir og kalla artefakter. Her skil Vygotskij i følgje Wittek (2014) mellom reiskapar og teikn. Reiskapane er fysiske og vendast ut mot omgivnadane. Døme på dette kan vere kjøkkenreiskapar eller kalkulator. Medan teikn er psykologiske og er ein del av vår kunnskapskonstruksjon. Språk er ein artefakt som faller under kategorien teikn (Wittek, 2014, s. 136). Språket er i følgje Vygotskij (1978), sitert i Wittek (2014, s. 136) «den mektigaste medierande reiskapen». Læring er ein sosial prosess, og språket spelar ei vesentleg rolle både for å vise kunnskap, lære og vidareformidle til andre (Wittek, 2014, s. 136). «Prestasjonar knyttet til utdanning må alltid ses i relasjon til hvilke medierende verktøy som inngår i den aktuelle handlingen» (Wittek, 2014, s. 136). Eg forstår sitatet som at vi må sjå kvar enkelt elev sine utfordringar og styrker, og at vi må vurdere prestasjonar ut frå utgangspunktet til eleven. Eksempelet Wittek (2014, s. 136) så visar til er at det ville vere urimeleg å gi eksamenskarakter ut frå same vurderingskriterier om halve klassen nytta kalkulator, medan andre halvdelten måtte klare seg med blyant og papir. Det er ikkje like lett å vise til eit eksempel der det er ein psykologisk artefakt.

Kulturelt mediert handling er ein læreprosess som i følgje Wittek (2014) går to vegar. Den eine vegen er ved at vi tileignar oss ny kunnskap igjennom deltaking i kultur og ved å nytte dei reiskapane som er i kulturen. Den andre er at vi blir bevisst på kven vi er og korleis vi definerer oss som deltakarar i bestemte kulturelle praksisar ved å nytte kulturelle reiskapar (Wittek, 2014, s. 137). Sagt med andre ord så lærar vi i kulturen vi deltek i, og vi lærar om oss sjølv i kulturen vi deltek i. I klasserommet vil ein lære i klasseromskulturen, og ein vil lære om seg sjølv i klasseromskulturen.

2.2.3 Læring er situert interaksjon

Når vi forstår læring i eit sosiokulturelt perspektiv, er relasjonar og interaksjon i følgje Wittek (2014, s. 137) ein sentral dimensjon som forståast som langt meir enn berre ei ramme rundt læringa. I eit klasserom er der mange uskrivne reglar for korleis ein oppfører seg og kva som skal skje. Desse forholda har mykje å sei for kva som blir lært og korleis det blir lært (Wittek, 2014, s. 138). Når vi snakkar om at læring er situert er det naturleg å trekke inn den næraste utviklingssona. Den understrekar ytterlegare at læring må sjåast i samheng med dei sosiale samanhengane vi er i, dei personane vi samhandlar med og dei reiskapane som blir gjort tilgjengeleg for oss (Wittek, 2014, s. 138).

2.2.4 Den næraste utviklingssona

Vygotsky et al. (1978) forklarar sona for næraste utvikling som «It is the distance between the actual development level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers» (Vygotsky et al., 1978, s. 86). Den næraste utviklingssona handlar med andre ord om at eleven har to utviklingssonar. Den eine er det eleven får til på eigenhand, utan hjelp eller støtte. Medan den næraste utviklingssona er den sona der eleven, i samarbeid med vaksne og meir kompetente medelevar er i stand til å gjere ting som han eller ho ikkje klarar på eigenhand (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 71). Å legge til rette for at elevane skal kunne arbeide innanfor den næraste utviklingssona krev differensiering og tilpassa opplæring for alle elevane (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 71). Dette er i følgje Wittek (2014, s. 138) noko av det viktigaste vi kan gjere når vi skal hjelpe andre å lære. I følgje Skaalvik og Skaalvik (2018, s. 73) var Vygotskij i sin teori om den næraste utviklingssona mest opptatt av samspelet mellom elev og lærer/vaksen, medan det seinare har blitt lagt større vekt på dialog og samarbeid også mellom elevane.

2.2.5 Stillasbygging

Jerome Bruner (1976) skriv at stillasbygging er ein « ... process that enables a child or novice to solve a problem, carry out a task or achieve a goal which would be beyond his unassisted efforts» (Wood et al., 1976, s. 90). Altså at læraren byggjer eit stillas rundt eleven som gjer eleven i stand til å løyse eit problem innanfor den næraste utviklingssona. Eit stillas kan vere å invitere eleven til å sette ord på begynnande forståing, eller å tilby konkrete artefakter som eleven kan støtte seg til, men det framleis er eleven sjølv som finner løysinga (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 72; Wittek, 2014, s. 139). Seinare vil eleven kunne løyse utfordringa på eigenhand, og den næraste utviklingssona blir så flytta.

2.2.6 Læring som transformasjon

Gjennom sosial interaksjon transformerast samhandling til personleg kunnskap. Elevane treng i følge Wittek (2014, s. 140) å eksperimentere med handle og talemåtar ei stund før desse kan transformerast til personleg kunnskap. Det varierer kor mykje tid kvar ein skild treng, og det vil derfor alltid vere mange ulike sonar for næraste utvikling i eit klasserom (Wittek, 2014, s. 140). I følge Skaalvik og Skaalvik (2018, s. 75) skjer tileigning av kulturelt avhengig kunnskap, lettast i interaksjon med andre i eit praksisfellesskap, der språket i følge Wittek (2014, s. 140) eit viktig bindeledd mellom kultur, interaksjon og individets tenking. I eit slikt praksisfellesskap vil omgrepas betydning etter kvart bli internalisert. Betydninga av omgrepa blir transformert til elevanes eigne individuelle kunnskapskonstruksjonar (Wittek, 2014, s. 140). Det skjer i følge Wittek (2014) ei kontinuerleg transformasjon mellom aktivitetar, kulturelle reiskapar og dei involverte personane si tenking. Sagt på ei anna måte så blir det som skjer mellom personane (interkognitivt), transformert til tenking på individnivå (intrakognitivt) (Wittek, 2014, s. 140). Kunnskapskonstruksjon på individnivå skjer i det som Holland (2010, s. 269) kallar for «figured worlds» eller førestilte verder. Førestilte verder forstår eg som konstruksjonar vi gjer basert på erfaringane vi får. Dei gjer at vi kan sjå føre oss korleis situasjonar kan vere, altså at vi kan plassere oss i situasjonen i tankane. Det er vår metode for å skape meining i erfaringane vi gjer oss, vurdere vår eiga rolle i gitte situasjonar og posisjonere oss sjølv (Wittek, 2014, s. 140-141). Alle har behov for å føle at dei høyrer til ein plass og i følge Wittek (2014, s. 141) vil førestilte verder kunne hjelpe elevane med å identifisere seg med visse grupper av menneske og hjelpe dei å finne sin plass i samfunnet.

2.2.7 Læring er kontekstuell

At læring er kontekstuell vil si at den er avhengig av kontekst for å gi meining. Eg kommer til å nytte meg av dei fire dimensjonane som Säljö (2001, s. 139) viser til: fysisk, kognitiv, kommunikatív og historisk. Den fysiske konteksten er det miljøet og den verksemda som ei handling utførast innanfor. Det kan i følge Wittek (2014, s. 142) vere til dømes romforhald, plassering av pultar og tilgjengeleg materiell. Den kognitive konteksten handlar i følge Wittek (2014, s. 142) om dei uskrivne reglane for korleis ein snakkar saman og opptre. Det handlar om deltaking i spelereglane og konvensjonane som utviklar seg og etter kvart blir styrande for korleis dei involverte personane prioriterer når dei handlar og ytrar seg i for eksempel klasserommet (Wittek, 2014, s. 142). Den kommunikative konteksten handlar om relasjonar og må i følge Wittek (2014, s. 143) sjåast i nær samheng med den kognitive konteksten. Klasserommet har i følge Säljö (2001, s. 140) kommunikative trekk som gjer det til eit spesielt miljø for interaksjon. Det er til dømes eit av dei få stadane i samfunnet der den som veit svaret stillar spørsmålet. Den historiske

konteksten handlar om at samhandlingsformer og etablerte handlemåtar er historisk forankra (Wittek, 2014, s. 143), som eg var inne på i kap. 2.2.1 Læring er historisk og kulturell. Säljö (2001) viser også her til klasserommet som eksempel og trekker fram at det kan vere vanskeleg å endre mønster for korleis ein interagerer ettersom dei kan vere så innarbeidd at dei blir rekna for å vere dei einaste moglege i klasserommet (Säljö, 2001, s. 140).

2.3 Relasjonsteori

Problemstillinga studien skal forsøke å svare på er; *Korleis kan læraren etablere læringsfremmande relasjonar til elevar med stille åtferd?* Denne problemstillinga har fokus mot relasjonen mellom lærar og elev, ettersom læraren i følgje opplæringslova §1-1 «...skal møte elevane med tillit, respekt og krav og gi dei utfordringar som fremjar danning og lærelyst...» (Opplæringslova, 1998 §1-1). Lærar- elev relasjonen er eit stort tema, med mange viktige bidrag og innfallsvinklar. Eg har dermed valt å fokusere på tilknytningsteori, fordi det kan gi eit viktig bidrag mot relasjonsarbeidet, empirigrunnet og, for å svare på problemstillinga. Transaksjonsmodellen gir viktige bidrag til tilknytningsteorien, og er viktig for å forstå kompleksiteten i relasjonsarbeid.

2.3.1 Tilknytningsteori

I følgje opplæringslova paragraf 9a-2 har alle elevar «...rett til eit trygt og godt skolemiljø som fremjar helse, trivsel og læring» (Opplæringslova, 1998, §9a-2). Skulen er med andre ord pliktig til å arbeide for at elevane følar seg trygge på skulen. Lærar- elev relasjonen er ein sentral faktor for elevens trivsel i skulen (Drugli, 2012, s. 66). Tilknytningsteori gir bidrag til kunnskapar for å forstå lærar-elev relasjonen. I følgje Drugli (2012, s. 21) har mange relasjonsproblem bakgrunn i negative tilknytingsprosessar og det vil derfor vere først ved å arbeide med disse at ein tar tak i grunnen til problemet og vil kunne betre relasjonen. Tilknytingsrelasjonar blir i følgje Drugli (2012) etablert dersom barnet opplever at læraren gir fysisk og emosjonell omsorg, er rimeleg stabilt til stede i deira liv og er villig til å inngå i ein nær og positiv relasjon til dei (Drugli, 2012, s. 22). Vidare hevdar Drugli (2012, s. 29) at ikkje alle positive relasjonar i skulen er tilknytingsrelasjonar. To viktige bidragsytarar til dagens tilknytningsteori er i følgje Smith (2017) John Bowlby og Mary Ainsworth (Smith, 2017, s. 141).

I følgje Smith (2017) var Bowlby opptatt av tilknytning generelt som ein funksjon for beskyttelse, medan Ainsworth var meir opptatt av individuelle skilnadar i barns tilknytingsåtferd. Dei utfyller med andre ord interessene og teoriane til kvarandre (Smith, 2017, s. 141). Bowlby hevder i følgje Haugen (2017, s. 69) at tilknytning er ein medfødt biologisk kapasitet som gjer det mogleg for barnet

å knyte seg til nære omsorgspersonar. Vidare hevder (Drugli, 2012, s. 21) at tilknytning er eit biologisk behov barnet har for å overleve. Det vil med andre ord sei at det ligger i barnets natur å utvikle relasjon til andre, og at det er ein sterk mekanisme. I tilknytningsteori snakkar vi om omsorgsperson, som mor eller far, men dette er relevant også opp mot lærar- elev relasjonen. Tilknytningssystemet kan lett kome i konflikt med andre åtferdssystem som regulerer frykt eller utforsking av nye situasjonar (Smith, 2017, s. 142). Eleven nyttar tilknytingspersonen som ei trygg base for utforsking og som ei trygg hamn når det opplevast utrygt eller eleven blir usikker (Smith, 2017, s. 142).

2.3.2 Lærar- elev relasjonen i eit tilknytningsteoretisk perspektiv

Læraren vil for elevar med stille åtferd kunne fungere som ei base som eleven kan utforske sine omgjevnadar frå, og kome tilbake til om han er usikker (Drugli, 2012, s. 22; Haugen, 2017, s. 69; Smith, 2017, s. 142). Eg leser dette som at læraren også kan fungere som ei sikker base for elevane sine. Det er og viktig å understreke som Drugli (2012, s. 21) påpeikar at tilknytning er ikkje det same som avhengigheit. Sagt med andre ord så bør eleven kunne tørre å gå ut og utforske, tørre å svare feil, og ikkje vere i den trygge basen hos læraren til ei kvar tid. At relasjonen mellom lærar og elev er god vil kunne bidra til at eleven får større utbytte av undervisinga og dermed får utnytta sitt læringspotensiale på ein betre måte (Drugli, 2012, s. 66; Hattie, 2009, s. 22; Nordahl, 2010, s. 132). Det er ein av fleire sentrale faktorar som verkar saman på elevens læringsprosess (Drugli, 2012, s. 66). I følgje Drugli (2012, s. 67) vil det å prøve ut nye pedagogiske verkemidlar kunne vere med på å betre ein relasjon, til dømes ved at ein tar med elevane ut på ein tur eller arbeidar innanfor andre rammer enn det ein gjer i kvardagen. Ein anna viktig faktor er at læraren har gode rutinar og god struktur i klasserommet for at elevane skal føle seg trygge og ivaretatt av læraren (Drugli, 2012, s. 55).

Ikkje alle relasjonar vil nødvendigvis vere av god kvalitet, og ved å rette merksemd mot relasjonskvalitet vil ein i følge Drugli (2012, s. 94) raskare kunne både identifisere og gjere noko med negative lærar- elev relasjonar. Drugli (2012, s. 96) visar til ein enkel måte å vurdere relasjonar i klassen ved å gradere relasjonen til elevane i klassen frå 1-3 eller ved å nytte fargar (grøn-gul-rød for eksempel). Tanken er at ein skal vurdere om relasjonen er god og nær, usikker eller vanskeleg/negativ. Det kan det vere ein god ide før ein begynner på vurderinga å minne om at vanskelege eller negative relasjonar ikkje berre førekommer der det er mykje konflikt, men og der læraren opplever at det er vanskeleg å få respons eller kontakt (Drugli, 2012, s. 96). Det kan til dømes vere i møte med elevar med stille åtferd. Først vurderer lærarane relasjonen til elevane

individuellt ved å setje farge eller tal på kvaliteten på relasjonen på kvar einskild elev, til dømes ved hjelp av klasselista (Drugli, 2012, s. 96). Når lærarane har vurdert relasjonen til elevane sine individuellt, setter dei seg saman og samanliknar resultata. Det som i følgje Drugli (2012, s. 96) er mest interessant når ein har ein slik gjennomgang, er å avdekke om der er nokon elevar som har score 3/ raudt frå alle lærarane. Om det førekommer må det drøftast nøye, då det vil seie at der er ein elev som ikkje får støtta den treng frå nokon av sine lærarar. I dei tilfella må det aktivt setjast inn tiltak for å endre på relasjonskvaliteten (Drugli, 2012, s. 96). Dersom ein lærar gir ein relasjon score 3 og ein anna lærar gir same eleven score 1, kan det vere eit nyttig utgangspunkt for diskusjon (Drugli, 2012, s. 97).

For at eleven skal kunne få utnytta sitt læringspotensiale må dei grunnleggande behova vere dekkja. Ser vi til behovspyramiden til Maslow (2013) vil det sei at i tillegg til fysiologiske behov må og eleven føle seg trygg og føle tilhørsle for å kunne nytte energi til læring. Det er alltid lærarens ansvar å skape og vedlikehalde ein trygg og positiv relasjon til elevane sine (Sæteren, 2019, s. 36). Det vil derimot alltid vere to partar i ein relasjon, og sjølv om det er læraren som er ansvarleg for relasjonen så vil eleven bringe med seg haldningar og veremåtar som vil kunne vere med på å påverke korleis relasjonen blir (Drugli, 2012, s. 41).

Desse haldningane og veremåtane til eleven vil kunne vere med på å påverke dei indre arbeidsmodellane til eleven. Indre arbeidsmodellar er i følgje Drugli (2012, s. 26) meir eller mindre hensiktsmessige mentale representasjonar for samspel som eleven tar med seg når det inngår i interaksjonar med andre menneske. I følgje Smith (2017, s. 169) er indre arbeidsmodellar barnets mentale førestillingar av omsorgspersonane og seg sjølv i forhold til disse. Arbeidsmodellens funksjon er å hjelpe barnet med å forstå kva som skjer i relasjonen til ein tilknytingsperson, å sjå på førehand kva som vil skje i framtida og lage tilknytingsrelevante handlingsstrategiar (Smith, 2017, s. 169).

I følgje Smith (2017, s. 163) antar ein at eit lite barns tilknytningstryggleik vil danne grunnlaget for korleis dei seinare oppfattar seg sjølv og dannar relasjonar til andre menneske. Smith (2017) viser til at ein ut frå tilknytningsteori antar at barn med tidleg trygg tilknytning har betre moglegheiter for seinare å få gode venskapsrelasjonar, utvikle heldige personlegdomstrekk og stole meir på seg sjølv, samanlikna med barn som hadde tidleg utrygg tilknytning (Smith, 2017, s. 162). Det er likevel ikkje slik at om ein elev har ei trygg tilknytning i barndommen så vil alt positivt seinare i livet vere på grunn av dei trygge relasjonane i barndommen. Eller, at alt seinare i livet vil vere negativt om ein

har ei utrygg tilknytning i barndommen (Drugli, 2012, s. 29; Smith, 2017, s. 163). Det er i følgje Drugli (2012) det som skjer her og no mellom lærar og elev som bidrar til etablering av den nye relasjonen. I følgje Smith (2017) la Bowlby i sin teori vekt på at tilknytninga si stabilitet over tid er basert på kvaliteten på relasjonane i barndommen, og på individets seinare relasjonserfaringar (Smith, 2017, s. 164). Dette leser eg som at tilknytingsstatus i dag er påverka av meir enn den relasjonserfaringa eleven tileigna seg i barndommen, og det vil vere mogleg å få til ein trygg relasjon, sjølv om tilknytninga har vore utrygg.

Skal læraren klare å etablere ei trygg tilknytning til ein elev som har utvikla eit utrygt tilknytingsmønster må læraren i følgje Drugli (2012) opptre på ein måte som gjer at eleven gjer seg andre erfaringar enn dei eleven har hatt frå før med samspel. På den måten vil dei gamle indre arbeidsmodellane for samspel bli erstatta med nye (Drugli, 2012, s. 30). Ei slik endring vil kunne ta tid og krev at eleven får gjentatte erfaringar med at læraren visar omsorg og reagerer hensiktsmessig der eleven forventar sinne, avvising eller ignorering (Drugli, 2012, s. 30). Elevane med stille åtferd vil kunne trenge litt tid før dei følar seg trygge (Lund, 2012, s. 26). O'Connor og McCartney fann i følgje Drugli (2012) ut at elevar som i utgangspunktet hadde eit utrygt tilknytingsmønster, men som var i stand til å utvikle ein god relasjon til læraren, gjer det langt betre på skulen. Dette gjeld både emosjonelt, fagleg og sosialt og er sett opp mot elevar som fortset å ha ein utrygg relasjon, også til læraren (Drugli, 2012, s. 30).

2.3.3 Transaksjonsmodellen

Transaksjonsmodellen kan nyttast for å forstå korleis kjenneteikn ved eleven og elevens miljø gjensidig påverkar kvarandre. Transaksjonsmodellen er godt egna til å forklare lærar-elev relasjonen, kva innverking relasjonen (transaksjonen) kan ha på eleven, korleis andre faktorar kan påverke relasjonen i både positiv og negativ retning og korleis eleven er som eit eige lite system. Transaksjonane er gjensidige samspel (Drugli, 2012, s. 17). Transaksjonsmodellen er her med for å illustrere kvifor lærar-elev relasjonen er viktig, men og for å illustrere at lærar-elev relasjonen ikkje er ein einskild faktor aleine. Den er og med for å vise at transaksjonar opplevast ulikt frå person til person. Eleven både påverkar og blir påverka av sine omgjevnadar, og for ulike elevar vil desse påverknadane vere ulike og verke ulikt (Drugli, 2012, s. 17). Eleven påverkar eiga utvikling, og det er vanskeleg å seie korleis ein elev vil utvikle seg vidare, nettopp fordi det er så mange faktorar som spelar inn. Eleven vil og sjølv aktivt organisere sine erfaringar og bidrar dermed sjølv til sin eigen utviklingsprosess (Drugli, 2012, s. 17). Utviklingsprosessen kan vere positiv og den kan vere

negativ. Det er skulen si oppgåve å bidra til at eleven får ei positiv utvikling, og å sikre god lærar-elev relasjon vil kunne vere eit godt tiltak (Drugli, 2012, s. 18).

Ei forståing av beskyttelsesfaktorar og risikofaktorar er ein del av transaksjonsmodellen (Drugli, 2012, s. 18). Risikofaktorar er faktorar i eleven sjølv eller miljøet rundt eleven som gjer at sjansen for negativ utvikling aukar. I følgje Nordahl (2010, s. 181) vil talet på risikofaktorar ha ein multipliserande effekt for elevens negative eller skeive utvikling. Beskyttelsesfaktorar er sentrale for elevar som har vanskar, då desse kan vere med på å redusere effekten av risikofaktorane (Drugli, 2012, s. 18). Om eleven si utvikling blir negativ eller positiv vil i følgje Drugli (2012, s. 18) blant anna vere avhengig av korleis balansen mellom risiko og beskyttelse i og rundt eleven. Eg forstår det som at ein god lærar-elev-relasjon vil kunne fungere som ein beskyttande faktor for elevar med stille åtferd, medan ein negativ relasjon mellom lærar og elev vil kunne bli ein risikofaktor.

Urie Bronfenbrenner utvikla den utviklingsøkologisk modellen (Bronfenbrenner, 1981) som viser korleis ulike system påverkar direkte eller indirekte elevens utviklingsprosess. Den viser og at samspel mellom dei ulike systema er av betydning. Drugli (2012, s. 18) seier at ein for å forstå kvifor relasjonen mellom elev og lærar fungerer som den gjer, kan det vere nødvendig å få ei meir heilskapleg forståing av forhold knytt til eleven og skulen. Modellen til Bronfenbrenner (1981) kan vere eit godt verktøy for å synleggjere dei ulike systema som påverkar eleven, som og fungerer som eit eige system. I følgje Drugli (2012, s. 19) er barnet som eige system der den motoriske, emosjonelle, kognitive og sosiale utviklinga påverkar kvarandre i form av dynamiske prosessar. Genane barnet er født med vil i følgje Drugli (2012, s. 19) bli aktivert eller ikkje aktivert ut frå kva miljøpåverknadar barnet blir utsett for. Det vil og seie at dersom eit barn er født med genetisk sårbarheit, så vil det vere avhengig av kvalitetane ved miljøet i kva grad desse vil få betydning for barnet (Drugli, 2012, s. 19). Endringar i miljøet vil i følgje Drugli (2012, s. 19) kunne føre til endringar i hjernen, og dermed endre det biologiske utgangspunktet til barnet. Disse endringane kan vere både positive og negative (Drugli, 2012, s. 19).

2.4 Stille åtferd

Som eg var inne på innleiingsvis i delkapittel 1.1 så har elevar som er stille og tilbaketrekte fått lite merksemd i skulen samanlikna med elevar med utagerande åtferd (Sæteren, 2019, s. 19). Dette blir forklart med at det er eit åtferdsuttrykk som ikkje forstyrar, og det kan vere vanskeleg å oppdage då

det er lite synleg (Lund, 2012, s. 14). Det kan likevel vere problematisk for eleven, og den stille åtferda kan vere eit uttrykk for at eleven har det vanskeleg (Sæteren, 2019, s. 20). Mange som er stille og tilbaketrekte har i følgje Sæteren (2019, s. 20) ingen problem med å vere det. Det er ikkje dei elevane eg vil fokusere på her. Det er likevel viktig å presentere dei, da ein av grunngevingane for å rettferdiggjere at ein ikkje bruker tid på elevar med stille åtferd i følgje Lund (2012) er at «det ser ut som ho har det fint, søstera var på same måte», eller at «det er ikkje alle som er så sosiale» (Lund, 2012, s. 14). Eg leser det som at vi må gå bak åtferda og finne ut om det er eit reelt problem for elevane. Stille åtferd kan vere utfordrande på mange måtar, og eg skal no forsøke å forklare kva den stille åtferda er. For å gjere det støttar studien seg til nokre av Lund (2012) sine inndelingar i ulike dimensjonar av elevars livsverd.

2.4.1 Den fysiske dimensjonen

Kroppen vår står i følgje Lund (2012, s. 64) alltid i forhold til det fysiske miljøet vi lever i ved at vi brukar sansane våre ut mot verden som vi lever i, og motsett så tar vi i mot dei ulike signala som andre sender til oss. Det innagerande (stille) åtferdsuttrykket er tilbaketrekt, blikket vender ned, eleven held fysisk avstand til andre, er passiv og har ein stille skepsis som er bygd på tidlegare erfaringar som fører til tilbaketrekking i sosiale samanhengar (Lund, 2012, s. 68). Det er med andre ord det som gjer den stille åtferda synleg. Det er viktig å få fram at det ikkje er eit mål å endre eleven med stille åtferd, men legge til rette for at dei skal få ein så god skulekvardag som mogleg (Sæteren, 2019, s. 94). Jenter bruker kroppsspråk til å avvise kvarandre, noko som kan vere vanskeleg å få auge på og av ein elev med stille åtferd så blir desse små teikna tolka og går rett inn som ein del av dei negative budskapa som ligg der frå før av (Lund, 2012, s. 69). Det stiller med andre ord høge krav til læraren om å vere tett på eleven og vere oppmerksam på det som skjer mellom elevane i elevgruppa.

2.4.2 Den sosiale verden

Elevane med stille åtferd treng i følgje Lund (2012) gode vaksne, som er medvite på korleis dei kan leggje til rette for at elevane skal kunne øve på å bygge relasjonar, vere i leik og samtale med ulike menneske i ulike situasjonar (Lund, 2012, s. 72). Dei treng med andre ord nokon som kan utfordre dei innanfor trygge rammer. I følgje Lund (2012) tolkar ofte vaksne det stille åtferdsuttrykket på ein måte som gjer at ein lar dei vere i fred, er forsiktige, lar vere å utfordre dei og legger til rette meir enn det dei eigentleg treng for å komme seg vidare (Lund, 2012, s. 73). Det er motstridande når ein ser på kva behov dei har, og elevane sjølv uttrykkar i følgje Lund (2012, s. 73) si forskning, eit ønske om å bli utfordra, spurt og strekke seg enda litt lengre. Elevane med stille åtferd er medvit si eiga utfordring, og er tydelege på at dei ynskjer å bli utfordra. Å skulle utfordre

elevar med stille åtferd beskriver Sæteren (2019, s. 78) som å bevege seg på ein knivegg. Det vil vere vanskeleg å vurdere om ein utfordrar for mykje eller for lite. For elevane i grunnskulen vil det i følgje Lund (2012, s. 74) vere viktig at læraren legg til rette for at elevane kan få øve seg i den sosiale dimensjonen ved å sjølv prøve, feile og meistre. Eg leser det som at overgangen til den personlege verda der dei nære relasjonane utviklast kunne bli enklare om dei får øvd seg i den sosiale dimensjonen.

2.4.3 Den personlege dimensjonen

Den personlege dimensjonen er i følgje Lund (2012, s. 74) ei privat verd av kjensler, tankar, idear, aspirasjonar, gjenstandar og menneske i den grad disse identifiserast som personens eigne. Det handlar om å vite kven ein er, og kven ein er saman med andre. Frå eit eksistensiell-fenomenologisk perspektiv er det å finne si eiga stemme eit vesentleg første steg for å komme nærare andre (Lund, 2012, s. 75). Den personlege dimensjonen blir til i ein prosess gjennom erfaringar og handlingar, og for elevane med stille åtferd er den prosessen gjerne prega av ei oppleving av å ikkje trivst med seg sjølv, si eiga veremåte eller det ein tolkar at andre tenkjer om ein (Lund, 2012, s. 78). Som ein konsekvens av ein slik personleg dimensjon, vil det i følgje Lund (2012, s. 79) kunne føre til at elevane mister og manglar ein del av dei naturlege øvingane som ein trenger i kommunikasjonsprosessar. Det er i følgje Lund (2012, s. 79) viktig at dei vaksne rundt eleven er tett på, og visar forståing ved å legge til rette for gode samspelssituasjonar for at dei stille elevane skal kunne oppleve meistring.

2.4.4 Konsekvensar stille åtferd kan ha

Stille åtferd er eit vidt omgrep, og som eg var inne på i innleiinga opplever ikkje nødvendigvis elevar med stille åtferd det som eit problem (Lund, 2012, s. 8). Lund (2012, s. 8) ønsker å utfordre læraren og dei andre vaksne i skulen til å gå bak åtferda gjennom dialog med eleven om åtferda for å finne ut om den stille åtferda er eit problem for barnet. Lund (2012, s. 8) visar til at det ikkje er alle som ser på stille åtferd som eit reelt problem. Og, i og med stille åtferd ikkje blir kategorisert som eit spesialpedagogisk behov (Solberg et al., 2021, s. 1), så kan det bety at det er vanskeleg å anerkjenne det som eit reelt problem. Likevel, som eg var inne på innleiingsvis så er det ein klar samanheng mellom stille åtferd og utvikling av psykiske lidingar som angst, depresjon, sosial fobi og unnvikande personlegdomsforstyrning (Lund, 2012, s. 15; Sæteren, 2019, s. 28). Det er vist ein samanheng mellom stille åtferd og dårleg livskvalitet. Det viser seg at elevane har ei negativ sjølvoppfatning og verdset seg sjølv lågare enn medelevar utan stille åtferd (Sæteren, 2019, s. 28).

Lund (2012, s. 25) viser til at den stille åtferda vil kunne føre til at elevane får manglande evne til læring, som ikkje han grunngevast intellektuelt eller med fysiske orsakar. Dette samsvarer godt med NOU 2009:8 (2009) som viser til at elevar med stille åtferd har lågare skulefaglege presentasjonar. Noko som igjen blir støtta opp av Nordahl (2010, s. 13) sit utsegn om at elevar med gode sosiale ferdigheitar har også ofte gode skulefaglege prestasjonar. For, i følgje Lund (2012, s. 25) så kan elevane med stille åtferd ha manglande evner til å skape sosiale stabile relasjonar med elevar på same alder. Elevane med stille åtferd treng i følgje Sæteren (2019, s. 42) lærarar som er oppmerksom på deira behov og som oppsøker eleven, sjølv om eleven ikkje tar initiativ til å få hjelp.

At elevane med stille åtferd har vanskar med å lære er ikkje nødvendigvis fordi eleven manglar kognitive ferdigheiter, men for eksempel fordi emosjonelle utfordringar kan ta plass og konsentrasjon vekk frå det som skal lærast (Lund, 2012, s. 25). I følgje Sæteren (2019, s. 33) ser lærarane på elevar med stille åtferd som mindre intelligente enn sine medelevar, også dei med utagerande åtferd eller andre utfordringar. Lærarane antar at elevane med stille åtferd har lågare fagleg kompetanse og moglegheiter (Sæteren, 2019, s. 33). Dette vil igjen kunne føre til at eleven har vanskar med å føle seg trygg i relasjonen med læraren (Sæteren, 2019, s. 36). Ein lærar som har låge forventingar til elevane med stille åtferd, som overser disse elevane og som er negativt innstilt til dei, er i følgje Sæteren (2019, s. 36) ikkje ein lærar som legg til rette for læring og utvikling. Elevane med stille åtferd har vanskar med å utrykke seg munnleg, og det vil kunne ta tid, ofte lengre tid enn ein som vaksen tenker at ein har (Lund, 2012, s. 105). Det er likevel viktig at læraren lyttar, og ikkje gir opp (Lund, 2012, s. 105).

3 Metode

Metodekapittelet tar for seg heile prosessen til studien, frå overordna vitskapsteoretiske slutningar med metode og utval av informantar, til transkripsjon og analyse av data. Metodekapittelet er inndelt for å gi ei skildring av prosessen med datainnsamling og behandling av datamateriale. Studien støttar seg til bidrag frå hermeneutikken. Desse bidraga blir først presentert, før eg forklarar prosessen rundt val av innsamlingsmetode og innsamling av empiri for å svare på problemstillinga; *Korleis kan læraren etablere læringsfremmande relasjonar til elevar med stille åtferd?* Deretter blir analyseprosessen beskrive før eg til slutt presenterer dei etiske omsyna og studiens gyldigheit og truverdighet.

3.1 Hermeneutikk

At forskaren har forforståingar i sitt arbeid med å søke meining i følgje Kvarv (2021, s. 83) sentralt innan hermeneutikken. I arbeidet med denne studien har eg tatt mange val og denne studien har vert påverka av ei forforståing om kva resultatet vil kunne bli. Eg hadde ein tanke om kva eg kunne finne ut, noko som har påverka prosessen heilt frå val av tema til analyse av datamateriale.

Undervegs i prosessen vil forforståinga i følgje Kvarv (2021, s. 83) kunne bli styrka, eller den vil kunne bli utfordra og endra. Hermeneutikken er i utgangspunktet læra om fortolking av tekstar, men den passar også godt når ein skal analysere tekstdata etter datainnsamling (Høgheim, 2020, s. 169). Den er derfor relevant for denne studien som skal analysere transkripsjon av intervju. Å forstå meningsperspektivet til informantane er i følgje Postholm (2018, s. 163) sentralt innan hermeneutikken. For å forstå meningsperspektivet til dei tre lærarane som eg skal intervjuje må eg forstå både det dei gjer konkret og bevisst, samtidig må kontekst og det store biletet vektleggast. Dette passar godt inn i det som ein innan hermeneutikken kallar den hermeneutiske sirkelen. Den hermeneutiske sirkelen er ein tolkingsprosess der ein vekslar mellom å betrakte heilskapen og dei mindre delane, der del og heilskap må forståast med utgangspunkt i kvarandre (Kvarv, 2021, s. 86). Sagt med andre ord, så må transkripsjonen av intervjuet forståast både ut frå delar av transkripsjonen, men og med utgangspunkt i heilskapen. Intervjusituasjon og andre utanforliggende aspekt må og tas høgde for i fortolkinga av teksten.

Hans-Georg Gadamer (1900-2002) var i følgje Kvarv (2021, s. 88) den viktigaste av 1900 talets filosofiske hermeneutikere. Gadamer var i følgje Kvarv (2021, s. 89) inspirert av, og vidareutvikla klassiske hermeneutiske prosjekter, der han blant anna hevda at vi ikkje kan stille oss på sida av tradisjon og historisk kontekst, noko han kallar for ein forut-forståing. Ei slik forforståing meinte

Gadamer i følgje Kvarv (2021, s. 89) at det verken var mogleg eller ønskeleg å fri seg frå, menneske vil alltid ha ei forventning eller ei forståing på førehand, og det er denne forut-forståinga som skal konfronterast når vi skal oppnå forståing som er meir nyansert, bryt med eller bekreftar forut-forståinga. Gadamer meiner, i følgje Kvarv (2021, s. 89), at sjølv om det ikkje er mogleg å sjå vekk frå formeiningane ein hadde om innhaldet i det som er skrive eller sagt, fordrast det openheit ovanfor teksten for å lese det som faktisk sakleg sett blir delt i teksten. Ei slik haldning har eg forsøkt å ha i mitt arbeid med å lese og fortolke transkripsjonane. Hermeneutikk er basert på tekst, og det uttrykka ord er arbeidsmateriale for hermeneutikken, og dermed også arbeidsmateriale for kvalitativ forskingsmetode (Kvarv, 2021, s. 154).

3.2 Kvalitativ forskingsmetode med intervju

Då metodevalet for denne studien skulle tas, var allereie utforming av problemstilling i gang. Det blei tidleg klart at den skulle omhandle mjuke data med intervju eller observasjon, og var vanskeleg å nytte eit spørjeskjema til. Det blei derfor klart at kvalitativ metode er best egna for å svare på problemstillinga, som er; *korleis kan læraren etablere læringsfremmande relasjonar til elevar med stille åtferd?* For å svare på problemstillinga har det vert viktig for meg som forskar å sette meg inn i, og forsøke å forstå informanten sin situasjon, noko Kvarv (2021, s. 157) støttar oppunder når han seier at den kvalitative metoden er basert på at det både er mogleg og ønskeleg at forskar og informant inngår i ein situasjon prega av interaksjon og kommunikasjon. Gjennom intervju får studien fram informantane sine tankar og forståing av problemstillinga (Postholm, 2018, s. 99)

Dei ulike fasane i ein kvalitativ forskingsprosess glir, i følgje Kvarv (2021, s. 157), gjerne over i kvarandre, og dei ulike oppgåvene blir gjerne utført parallelt. På den måten blir prosessen dynamisk. Noko som og gjer at det er vanskeleg å skrive prosessen i ei kronologisk rekkefølge, da eg har arbeidd med ulike delar parallelt. Eit trekk med kvalitativ forskingsmetode er at det gir moglegheit til å gjere endringar undervegs (Kvarv, 2021, s. 154), noko som er ein fordel fordi, som nemnt i delkapittel 3.1 kan før-forståinga bli endra undervegs i prosessen, og då må ein gjere endringar i andre ledd av studien også.

Den kvalitative metoden har sine styrker og svakheiter. Ein kvalitativ metode gir forskaren rike data, og gode moglegheiter til å gå i djupna på det ein undersøker. Ei klar utfordring med val av metode er at ved å få rike data frå få informantar, så vil ikkje nødvendigvis mine funn vere representative for andre. Men, som Kvarv (2021) seier så har kvalitative undersøkingar der ein går i

djupna til hensikt å forstå fenomenet i seg sjølv- ikkje nødvendigvis fenomenets omfang og utbreiing (Kvarv, 2021, s. 157). Og, det vil vel eigentleg ikkje vere hensiktsmessig å gjere menneskelege fortolkingar og meiningar om til tal (Postholm, 2018, s. 100). Det vil ikkje vere hensikt for studien min å forstå omfanget og utbreiinga. Det er og årsaka til at problemstillinga er utforma som «korleis kan». Problemstillinga søker ikkje å svare på korleis alle skal, eller kan gjere det, men søker svare på korleis det kan gjerast. Og, for å finne ut korleis informantane arbeider for å etablere læringsfremmande relasjonar til elevar med stille åtferd, har eg gjennomført semi-strukturerte intervju, med eit utval på tre erfarne lærarar.

3.2.1 Utval av informantar

Informantane i denne studien er tre erfarne lærarar som arbeider på tre ulike skular, innafor same kommune. Eg valte ut informantane basert på erfaring da det er ei føresetnad for å svare på problemstillinga at læraren har arbeidd ei stund som lærar. Informantane er valt ut gjennom det Høgheim (2020, s. 156) kallar for homogen sampling. I tillegg til å vere valt ut basert på karakteristikk satt på førehand, så er utvalet det Høgheim (2020, s. 157) kallar ein «bekvemmelighetsutvelgelse», fordi eg har kjennskap til alle informantane. Eg har valt dei utifrå tilgjengelegheit i tillegg til karakteristikken erfaring. Bakgrunn for mine val av informantar var blant anna at eg da kunne ta direkte kontakt med informantane framfor å spørje gjennom andre, noko som kunne trua anonymiteten til informanten. I tillegg til at eg visste at dei er flinke lærarar som er gode i jobben sin, og dermed såg potensialet i at dei kunne gi meg gode data til å svare på problemstillinga. Eg ringte til informantane mine og spurte om dei kunne tenke seg å bidra til min studie og fortalte kort om tema og prosessen. Deretter fekk informantane informasjonsskriv og samtykkeskjema som fortalte meir utfyllande om studien (sjå vedlegg 1).

Ved å ha kjennskap til informanten opplevde eg intervjuet som behageleg for meg som intervjuar. Informantane gav utrykk for at intervjusituasjonen var komfortabel når vi hadde ein relasjon. Ei utfordring med å ha kjennskap til informantane kan vere at ein ubevisst stillar leiande spørsmål, eller lar vere å spørje om noko fordi ein har sett det sjølv, og dermed går glipp av verdifull data. Ei anna utfordring er at studien kan vere vanskeleg å replikere sidan eg har ein relasjon til informantane. Dei etiske utfordringane kommer eg tilbake til i delkapittel 3.4.3. Det er viktig for meg å trekke fram at denne studien viser eit utsnitt av verkelegheita (Postholm, 2018, s. 227), og ikkje meir enn det. Eg har, for å bevare nærleiken til informantane mine når eg skriv om deira erfaring, valt å nytte pseudonyma *Ada*, *Bea* og *Celia* for å representere informantane. Desse blir

skrive i kursiv for å framheve at det er fiktive namn. Det finnast mange erfarne og dyktige lærarar som kan komme meg gode innspel til problemstillinga, men dei har ikkje eg intervju. Eg tar i denne studien utgangspunkt i dei tre lærarane som eg har intervju.

3.2.2 Semi- strukturert intervju

Denne studien ynskjer å undersøke erfaringane som lærarane har med å etablere læringsfremmande relasjonar til elevar med stille åtferd. For å svare på problemstillinga; *Korleis kan læraren etablere læringsfremmande relasjonar til elevar med stille åtferd?* har eg valt å nytte metoden semi- strukturert intervju for å innhente erfaringar frå erfarne lærarar. Det semi-strukturerte intervjuet er i følge Høgheim (2020, s. 131) ein samtale, der forskaren har eit mål for intervjuet, men har moglegheit til å stille oppfølgingsspørsmål eller bygge vidare på interessante tema som dukkar opp undervegs i intervjuet.

Det er i denne studien ein utarbeidd intervjuguide (sjå vedlegg 3). Intervjuguiden inneheld spørsmål som er felles for alle informantar, men det var likevel rom for å følge vidare det som informanten tok opp, og det vil derfor vere ulikt kva for type oppfølgingsspørsmål som blei stilt. Kvale og Brinkmann (2015) kallar denne intervjuforma for eit semi-strukturert livsverdintervju, og seier at det er ein intervjuform som ligger nært opp til ein samtale i dagleglivet, men har som profesjonelt intervju eit formål og ein intervjuguide med tema og forslag til spørsmål (Kvale et al., 2015, s. 46). Eg valte å ikkje dele ut intervjuguide på førehand for å få så autentiske svar som mogleg. Under intervju stilte eg oppklarande spørsmål undervegs for å gripe og begripe handlingar og tankar som blei bringa fram i intervjuet (Postholm, 2018, s. 121). Det kunne føre intervjuet inn på nye vegar der ukjente tema bringast fram. Nokre tema vil derfor kunne variere i dei tre intervju som blei gjennomført. I forkant av datainnsamlinga gjennomførte eg eit pilotintervju for å sjekke at det tekniske fungerte, og for å teste ut og revidere spørsmåla (Høgheim, 2020, s. 164). Dette pilotintervjuet blei gjennomført på ein medstudent via zoom, og gav meg nye idear som førte til at nokre av spørsmåla blei formulert annleis. Eg fekk og tilbakemelding på kva som fungerte bra og kva som fungerte mindre bra.

Dei tre intervju som blei gjennomført i forbindelse med datainnsamling til studien skal no kort presenterast. Intervju med *Ada* og *Bea* har noko lik framstilling og blir derfor presentert her samla. Intervju blei gjort på arbeidsplassen, i klasseromma til klassane der dei var kontaktlærarar. Intervju starta med å igjen informere om, og innhente samtykke i eit samtykkeskjema (sjå vedlegg 1). Eg informerte og om at dei kunne trekke samtykket når som helst. Dei fekk informasjon om at

prosjektet var innmeldt til, og godkjent av NSD (sjå vedlegg 2). Dei blei og informert om at eg kom til å ta opptak om det framleis var greitt. Sidan eg hadde gidd ut lite informasjon på førehand fekk dei tilbod om å få tilsendt den transkriberte versjonen av intervjuet, for godkjenning til bruk i studien. Alle informantane takka for det og sendte ein tilbakemelding om at eg kunne nytte materialet. Ein av informantane sendte i tillegg transkripsjonen i retur med oppklaringar og enkelte tilføyningar, som tilførte presisjon til materialet. Det tredje og siste intervjuet var med *Celia*, som dessverre ikkje kunne møte fysisk den dagen vi hadde satt opp tid for intervju. Vi valte derfor å gjennomføre intervjuet digitalt, via Zoom. Sett vekk frå at intervjuet var digitalt, blei det lagt opp på same måte som dei to andre. Ei utfordring med å intervju digitalt er at ein gjerne kommuniserer på ein anna måte enn om ein hadde vert i same rom. I tillegg mister ein gjerne verdifull kommunikasjon gjennom kroppsspråk da det einaste ein ser er ei lita rute som viser deler av overkroppen og hovudet (Høgheim, 2020, s. 132). Det mest ideelle er sjølv sagt å ha intervju med personleg oppmøte, men i og med vi blei forhindra var den digitale løysinga eit betre alternativ enn å gå glipp av potensielt viktige og gode data.

Intervju som metode er i mange tilfelle godt egna, men Kvarv (2021) påpeikar at i ein del tilfelle kan det vere fornuftig av forskaren å ikkje velje intervju, sjølv om det er ein kvalitativ undersøking som skal gjennomførast, men sidan det ikkje er noko behov for å redusere kontakten mellom forskar og informant blei intervju som metode valt (Kvarv, 2021, s. 160). I vurdering av metode var eg innom tanken på å nytte observasjon, eller observasjon i kombinasjon med intervju, og sjølv om eg ser at ein kombinasjon av observasjon og intervju kunne vert eit godt alternativ, står eg støtt i avgjersla om å la læraren sine tankar og haldningar vere data for å svare på problemstillinga til studien. Det semi-strukturerte intervjuet førar til at det innsamla datamaterialet kan variere frå informant til informant, noko som kan vere ei utfordring i forhold til å skulle kode og analysere, men det er og ei styrke at ein får undersøka meir enn det som ligg i før- forståinga og forståingshorisonten til forskaren.

3.3 Tematisk analyse

Analysen av intervjuet har som hensikt å hjelpe oss å finne ut kva intervjuet har å fortelje (Dalland, 2017, s. 87). Transkripsjon av intervju gir omfattande datamateriale, og det gjeld difor å få oversikt over materialet så det kan presenterast (Postholm, 2018, s. 139). Det finnast mange ulike måtar å analysere transkribert materiale. I følgje Braun & Clarke (2006) kan ein dele inn kvalitative analysemetodar i to undergrupper. Den eine undergruppa er avhengig av, eller bygger på teoretisk

eller epistemologisk utgangspunkt. Den andre er uavhengig av teoretisk og epistemologisk utgangspunkt (Braun & Clarke, 2006, s. 78). Eg har valt å nytte tematisk analyse, som ligger i den andre undergruppa. Tematisk analyse er ein metode som blir nytta til å identifisere, analysere og rapportere mønster i data (Braun & Clarke, 2006, s. 79). Sjølv om metoden er uavhengig av teoretisk og epistemologisk utgangspunkt, så vil ikkje forskaren kunne frigjere seg frå det teoretiske og epistemologiske utgangspunktet for sin studie, og kodinga skjer ikkje i eit epistemologisk vakuum (Braun & Clarke, 2006, s. 84).

Eg har valt å nytte metoden som Braun & Clarke (2006) presenterer den. Som namnet seier så ser vi etter tema i datamaterialet vårt, eit tema er ei gruppering av data med viktige fellestrekk (Johannessen, 2018, s. 280). For å finne tema i datamaterialet nyttar eg den hermeneutiske sirkelen og vekslar eg mellom å sjå dei små delane og heilskapen for å finne ut korleis dei heng saman (Kvarv, 2021, s. 86). Tematisk analyse som Braun & Clarke (2006) presenterer den, er delt inn i seks steg. Eg presenterer desse kronologisk og viser dermed med transparens når eg synleggjer korleis vegen frå råmateriale til presentasjon av funn har vert.

Steg 1 - bli kjend med datamateriale

I første steg skal ein gjere seg godt kjend med eige datamateriale. Då eg transkriberte intervjuet blei eg godt kjend med materialet gjennom å lytte til, og notere ned ordrett det informanten sa i lydopptaket (Braun & Clarke, 2006, s. 87). Eg las så igjennom medan eg utheva og la inn notat til transkripsjonane, slik at eg fekk ei første tolking av data. Medan eg las igjennom teksten fleire gongar, og sjekka den opp mot lydopptaket fekk eg ei oversikt over innhaldet i transkripsjonane, og fekk dermed eit utgangspunkt når eg så skulle over i steg 2- koding av datamateriale.

Steg 2 - Koding

«Meningsfortetting [koding] medfører en forkortelse av intervjupersonenes uttalelser til korte formuleringer. Lange setninger komprimeres til kortere, hvor den umiddelbare mening i det som er sagt, gjengis med få ord» (Kvale et al., 2015, s. 232). Etter å ha lest over transkripsjonane valte eg å lage meg ein kodetabell. Der henta eg inn utdrag frå alle intervjuet og strukturerte kodetabellen etter spørsmåla som blei stilt i intervjuguiden, sjå eksempel på kodetabell i tabell 3.1 under. Eg valte så å halde fram med uthevinga av teksten og la til koder og setningar til datamaterialet. Kodane identifiserer trekk frå datamaterialet som er interessante og fangar opp hovudtrekka sett opp mot problemstillinga (Braun & Clarke, 2006, s. 88). Eg har valt å nytte datanære kodar ved å kode med stikkord som speglar det konkrete innhaldet i datamaterialet (Johannessen, 2018, s. 290). Ved å

gjere det får eg fram kjernen i poenget til informanten med informantens egne ord. Eg har koda datamaterialet mitt tre gongar for å kvalitetssikre at eg har fått med viktige data (Johannessen, 2018, s. 292).

Tabell 3.1 Eksempel på korleis rådata blei koda

Sitat	Empirinære koder
A: at du på en måte klarer å skape en sånn relasjon til eleven at dei føler seg trygge på skulesituasjonen og at dei har lyst til å lære. At du klarer å inspirere dei og at dei ønsker å lære.	Føler seg trygge Lyst til å lære Inspirere
B: Eg tenker at alle er nødt til å ha et miljø der dei kan lære og læreren er vel den eneste (ein av dei viktigaste, den mest avgjerande) faktoren som på en måte kan være med å gjøre det læringsfremmande	Læreren er den mest avgjerande faktoren
C. at du kjenner eleven så godt og veit kva som skal til for at den skal klare å få det beste utbytte ut av, ja altså best mogleg, oppnå best mogleg læring.	Veit kva som skal til

Steg 3 - Utarbeide kategoriar

Då kodeprosessen var ferdig zooma eg ut, for å sjå korleis eg kan setje datamaterialet mitt inn i ein større heilskap eller ein kategori (Braun & Clarke, 2006, s. 89; Johannessen, 2018, s. 294). For å gjere det har eg sett over datamaterialet og funnet kodar som blir nemnd fleire gongar, og sortert dei inn i kategoriar. Tankeprosessen rundt kategoriseringa starta allereie i kodeprosessen, då la eg merke til kodar som kunne passe saman i meir overordna kategoriar, og noterte desse i eit separat dokument. Eg har hatt problemstillinga mi tilgjengeleg under utarbeidinga av kategoriar og denne har spilt ei avgjerande rolle (Johannessen, 2018, s. 296). Prosessen med å utarbeide kategoriar har vert prega av prøving og feiling (Johannessen, 2018, s. 299), og starta med ei liste med ti forslag til kategoriar, som eg så har arbeidd vidare ut frå. Til slutt sto eg igjen med tre kategoriar som fangar

essensen i empiri og problemstilling. Elevens stille åtfærd, lærerens relasjonsarbeid og elevens læring

Steg 4 og 5 - Vurdere tema kritisk og få oversikt

Etter å ha utarbeidd kategoriane mine har eg valt å sjå på dei i to ulike nivå. Først har eg plassert det koda datamaterialet under kategoriane dei høyrer til i, før eg deretter har tatt for meg heile datamaterialet mitt og plassert utdrag frå empirien under kategoriane (Braun & Clarke, 2006, s. 91). Eg har, for å kvalitetssikre kategoriane mine, kort skrive ned essensen i alle kategoriane (Braun & Clarke, 2006, s. 92). Dette har eg gjort i ein enkel analysetabell, som presenterer det dei ulike informantane seier innanfor kategoriane separert frå kvarandre. Sjå utdrag frå analysetabellen i tabell 3.2.

Tabell 3.2: Utdrag frå analysetabell

Kategoriar	Stille åtfærd	Lærer- elev relasjon	Læring
Samandrag	Elevar med stille åtfærd er lite synlege i klasserommet, dei tar lite plass og krev lite. Sjølv om dei gjerne ønsker å bli sett så tar dei ikkje plassen.	Lærer- elev relasjonen er avgjerande for elevane si læring. Dei trenger nokon som kjenner dei og ser deira behov for blant anna tryggleik og støtte.	Læraren må finne ut kor eleven er og støtte og vegleie eleven til å oppnå læringspotensiale. Dette kan gjerast ved å variere undervisinga for å treffe alle, alle er ikkje nødvendigvis gode i alt, og sånn skal det vere.
<i>Ada</i>	... kan og kanskje bli litt usynlege. Dei rekker gjerne ikkje opp handa visst det er noko dei lurar på, dei tar ikkje ordet når det er samling. Gir kanskje ikkje beskjed visst det er ting dei er lei seg for.	Relasjonen er jo eit forhold mellom deg og eleven tenker eg. Og at du på en måte klarer å skape en sånn relasjon til eleven at dei føler seg trygge på skulesituasjonen og at dei har lyst til å lære. At du klarer å inspirere dei og at dei ønsker å lære.	Eg trur kanskje at det med stasjonsundervising er med på å hjelpe dei. Der dei får jobbe i små grupper. Tett vaksenkontakt. At det er en ting eg kan anbefale.

Steg 6 - presentere funn

Den utvalde empirien som er relevant for å svare på problemstilling og forskings spørsmål blir vidare analysert og presentert i kapittel 4 diskusjon, før dei så blir diskutert og drøfta opp mot teorien i kapittel 5 drøfting.

3.4 Vurdering av gyldigheit og etiske betraktningar

I arbeid med studien må det heile tida gjerast vurderingar for kva som skal til for å gjere studien gyldig, truverdig og etisk. For å vurdere kvaliteten til forskinga må ein vite noko om korleis kunnskapen er produsert, og det gjerast ved at forskaren kritisk beskriver korleis kunnskapen som blir presentert er konstruert (Postholm, 2018, s. 219). Eg vil no presentere tankar og vurderingar som er gjort i forkant av og i arbeid med denne studien. Desse vil si noko om kvaliteten på oppgåva.

3.4.1 Reliabilitet

Reliabilitet er ein av forutsetningane for at studien kan ha høg kvalitet, det er nødvendig men ikkje eit tilstrekkeleg villkår for god forskning (Nyeng, 2012, s. 105). Ved å legge ved intervjuguiden (sjå vedlegg 3), beskrive og forklare korleis eg har gått fram for å innhente data til studien vil det vere mogleg å etterprøve forskinga, da den vil ha ein transparens som gjer at det er mogleg for andre å nytte same framgangsmetode. Det vil likevel vere vanskeleg å replikere denne studien, da det er ei kvalitativ studie med møte mellom menneske, noko som vil fortone seg ulikt med andre forskarar og deltakarar (Postholm, 2018, s. 223). Det er, som vi har vert inne på i kapittel 3.1 utan hensikt å gå inn i ei studie utan ei forforståing, og denne vil vere styrande for korleis studiens framtoning blir. Ein annar forskar vil kunne ha ei anna forforståing, noko som vil føre studien andre vegar. Men, som Postholm (2018, s. 224) seier så er ein tanke om at studien skal vere mogleg å replikere, basert på ein tanke om at vi berre har ei sanning. Ei slik tanke vil vere vanskeleg å foreine med problemstillinga for studien, som søker å finne svar på kva kvar einskild lærar vel å gjere i sitt klasserom, med sine føresetnadar og villkår, og forme desse tankane til forslag til kva andre kan gjere. Det er viktig at eg som forskar reflekterer over og synleggjer mi påverknad og at eg gjer forskingsprosessen synleg, så lesaren sjølv kan reflektere over den (Postholm, 2018, s. 224).

3.4.2 Validitet

Indre validitet handlar om at ein undersøker det fenomenet ein ønsker å undersøke, og ikkje noko anna (Nyeng, 2012, s. 109). Eller som Postholm (2018) ordlegg det: «...hvorvidt studien gir svar på det som den spør om» (Postholm, 2018, s. 229). Er det samsvar mellom problemstilling og

resultat? I kvalitativ forskning får ein rike data, og det er ikkje nødvendigvis all data som er relevant for problemstillinga, det vil ikkje dermed si at datagrunnlaget er verdiløst (Nyeng, 2012, s. 109). Det vil kunne dukke opp støy som forstyrrar det relevante datagrunnlaget. Det er viktig at lesaren får innblikk i datamaterialet, og dermed får vere med på å bedømme om omgrepa henta ut frå datamaterialet er egna til å representere empirien. Det er og viktig at informantane kjenner seg igjen i desse omgrepa (Postholm, 2018, s. 230). Eg har som nemnt i delkapittel 3.2.2 sendt transkripsjon av intervjuet til informantane mine, så dei har fått moglegheit til å sjå igjennom og godkjenne empirien. Dette er gjort for å sikre at informantane kjenner seg igjen i transkripsjonen.

Ytre validitet handlar om generalisering. Kan vi i denne studien anta at den er gyldig for andre enn dei undersøkte? Det korte svaret er nei, eit funn er ikkje gyldig utanfor sin unike kontekst (Postholm, 2018, s. 238). Det lange svaret er at ja, til ein viss grad kan ein det, ettersom eg ikkje undersøker ei sanning, men kommer med forslag som kan utprøvast av alle. Beskrivinga av utfordringa elevar med stille åtferd kan vere mogleg for fleire å kjenne seg igjen i, og blir på den måten mogleg å overføre til andre situasjonar (Postholm, 2018, s. 238). Resultat og effekt av dei ulike tiltaka er ikkje målt, og eg har grunn til å tru at dette vil variere, ettersom elevar, lærarar, klassar og skular er ulike og har ulike behov. Dette er uansett utanfor relevans for studien. Det studien derimot søker å gjere er å gi lesaren eit godt innblikk i forskarens egne analyser og tolkingar, som igjen kan gi lesaren eit tankereiskap og utviklingsreiskap for å overføre desse erfaringane til eigen setting (Postholm, 2018, s. 238).

3.4.3 Etiske betraktningar

Fontana og Frey (2000) viser i følgje Postholm (2018) til eit altomfattande etisk prinsipp som seier at «...forskerens ansvarlighet først må utvises ovenfor forskingsdeltakerne, dernest ovenfor undersøkelsen og til slutt ovenfor forskeren selv» (Postholm, 2018, s. 246). Rekkefølga viser at det er alltid informanten som skal prioriterast høgast. Å delta skal ikkje føre til unødvendig belastning for informanten. Eller som Kant (2007) seier så skal ein aldri bruke eit menneske som berre eit middel (Kant, 2007, s. 116). Det er ikkje grunn til å tenke at det vil vere knytt unødvendig belastning til denne studien. Informantane måtte ofre av si tid, og utlevere egne tankar og meiningar om arbeid med relasjon til elevar med stille åtferd. Dei sjølv uttrykka at det var kjekt å bli utfordra på å måtte setje ord på egne tankar og at dei gleda seg til å få lese den ferdige oppgåva. Eg fekk med andre ord eit inntrykk av at dei var glad for å kunne bidra. Eg la eg vekt på at deltaking er frivillig i samtykkeskjemaet/ informasjonsskrivet som blei sendt ut i forkant av intervjuet (ligger som vedlegg 1). Ei etisk utfordring har vore å vere kritisk til informantane sine bidrag, dette har nok

vore ekstra krevjande ettersom eg har kjennskap til informantane frå før av. Eg har forsøkt å vere kritisk på ein respektfull måte, og ønsker å setje av tid når oppgåva er ferdig til å diskutere funna saman med informantane.

I prosessen med å velje ut informantar valte eg å intervjuje lærarar. Det til tross for at elevperspektivet kunne vert ei spennande vinkling på studien. Hovudårsaka til at eg valte vekk den vinklinga, var at det ville vere ein større belastning for elevane med stille åtferd å bli intervjuja, enn for læraren til elevane. Å innhente samtykke frå elevar vil og kunne vere utfordrande, i følge Høgheim (2020, s. 89) har elevane eit særleg krav om beskyttelse da det blir antatt at dei har ei avgrensa evne til å ta eit gjennomtenkt val om å delta i forskning. Eg ville og få rikare data, da lærarane gjerne har hatt fleire elevar med stille åtferd. Dei lærarane eg valte å ta kontakt med kjente eg på førehand, og eg valte derfor å ta direkte kontakt med mine informantar. Dette er med på å styrke personvernet, da anonymiteten til informanten vil vere bevart. Eg reflekterte ein del over val av kjente informantar i forkant av utvalet (Høgheim, 2020, s. 88). Eg valte å ta kontakt med informantar som eg tenkte ville synest det var greitt, men som og klarte å sei nei, om dei ikkje ønska å delta. Eg valte å informere om intervjuet pr telefon, etterfølgt av personleg oppmøte med samtykkeskjema i forkant av intervjuet, så dei skulle få god tid til å lese igjennom det før intervjuet. Samtykket blei diskutert i oppstarten av intervjuet, då fekk dei og nødvendig informasjon om korleis samtykket kunne trekkast tilbake, utan nokon form for konsekvens. Dette måtte og leggest ved i søknaden til Norsk senter for forskingsdata (NSD).

Når ein skal forske på menneske vil ein kunne ende med eit prosjekt som er meldepliktig. Lydopptak blir regna som ein personopplysing, og når personopplysingar skal behandlast er ein pliktig å melde prosjektet inn til NSD (Dalland, 2017, s. 237). Eg måtte først fylte ut eit meldeskjema med fleire spørsmål, før eg fekk eg beskjed om å legge ved samtykkeskjema, informasjonsskriv, kort skildring av studien og intervjuguide. Samtykkeskjemaet er skrive etter mal frå NSD og er vedlagt som vedlegg 1. Det inneheld blant anna informasjon om korleis data blir lagra for å ivareta personvern og anonymitet. Godkjenninga frå NSD ligger vedlagt som vedlegg 2

Framgangsmåten og tankane bak val som er gjort i studien er no presentert. Studien er basert på ei hermeneutisk framtoning, og er gjennomført som ei kvalitativ studie med semi-strukturert intervju som metode. Det er knytt fleire utfordringar til metodevalet. Det er blant anna vanskeleg å generalisere, men det er heller ikkje formålet med studien. Formålet med studien er som det ligger i problemstillinga å undersøke; *Korleis kan læraren etablere læringsfremmande relasjonar til elevar*

med stille åtferd? Formålet er ikkje å sei noko om korleis alle skal eller bør gjere det. Og, nettopp korleis dei kan gjere det, skal eg no presentere gjennom å presentere funna mine, som seier noko om korleis tre erfarne lærarar legg til rette for gode læringsfremmande relasjonar til elevar med stille åtferd.

4 Presentasjon av studiens funn

I dette delkapittelet har eg skrive fram studiens funn. Desse har eg kome fram til etter å ha nytta tematisk analyse til å analysere innsamla data, som er transkripsjonar av lydopptak. Funna er skrive fram med informantens direkte stemme gjennom sitat og indirekte gjennom samandrag og omskriving. Delkapittelet er delt inn i tre dei tema: stille åtferd, elevens læring og lærarens relasjonsarbeid for at framstillinga skal vere oversiktleg.

4.1 Stille åtferd

Stille åtferd var noko alle informantane gav uttrykk for at dei var kjent med, og alle beskreib åtferda ganske likt som den framkommer i teorien. *Ada* fortel at:

Dei kan kanskje bli litt usynlege. Dei rekker gjerne ikkje opp handa visst det er noko dei lurar på, dei tar ikkje ordet når det er samling. (dei) gir kanskje ikkje beskjed visst det er ting dei er lei seg for.

At elevane med stille åtferd kan bli litt usynlege legger *Bea* og vekt på når ho seier at:

...dei er vel kanskje dei som blir minst lagt merke til fordi dei gjer ikkje så mykje ut av seg og er kanskje og dessverre sånn at visst dei klarer å gjere det dei skal, så får dei nok oftast minst merksemd i løpet av en skuledag.

Celia er inne på mykje av det same når ho beskriver at elevar med stille åtferd er:

Dei som fort kan forsvinne litt i den store mengda inne i klasserommet... Dei er ikkje dei som tar opp handa kanskje og vil ha ordet, men dei har jo gjerne myke på hjartet likevel, sånn at du da må sjå dei på en litt anna måte. Dei som forsvinner litt i det store bildet då, eller kan gjere det.

Alle tre informantane er inne på at åtferda er lite synleg og elevane blir gjerne litt usynlege i klasserommet. Det er derimot ikkje alle elevane det er eit problem for, det trekker *Bea* fram når ho seier at:

Det finnes jo ulike måtar å være stille på og. Nokon kan jo være stille fordi at dei er sjenerte, andre kan være stille fordi at dei bare er av natur at dei ikkje gjer så mykje ut av seg, men eigentleg ikkje er så veldig sjenerte. Sånn at det er jo et veldig vidt begrep sånn sett. Og det vil man jo sjå frå klasse til klasse at det er ulike måtar å være stille på, akkurat som det er ulike måtar å lage uro eller ha utfordrande atferd på.

Dette var eg inne på allereie i utval av tema, nettopp fordi stille åtferd er eit så vidt omgrep. Eit av funna er at stille åtferd er eit kjent omgrep for lærarane som eg har intervjuet, og at dei er klar over utfordringa sjølv om den ikkje er så synleg i klasserommet. Det trekker meg så vidare til neste delkapittel om lærarens relasjonsarbeid.

4.2 Lærarens relasjonsarbeid

Når det gjelder lærar- elev relasjonen så seier funna mine noko om kva informantane tenker at lærar- elev relasjonen er, med ein tanke om at den skal vere læringsfremmande. Funna seier og noko om kva dei gjer for å etablere ein god lærar elev relasjon. Eg opplever at informantane ser på lærar- elev relasjonen som avgjerande for elevane si læring, noko særleg Bea understrekar når ho seier:

Eg tenker at alle er nødt til å ha et miljø der dei kan lære og læraren er vel den eneste (ein av dei viktigaste, den mest avgjerande) faktoren som på en måte kan være med å gjøre det læringsfremmande. For har du ikkje en god relasjon med læreren så har du heller ikkje et potensial for å yte mest mulig. Eg tenker at dei trenger nokon som kjenner dei og ser deira behov for blant anna trygghet og støtte.

Celia trekker dette fram ved å beskrive lærar- elev relasjonen som «At du kjenner eleven så godt og veit kva som skal til for at den skal klare å få det beste utbytte ut av undervisinga og oppnå best mogleg læring».

Lærarane seier og noko om kva dei gjer for å etablere relasjon til sine elevar. Ada trekker fram at ho prøver å sjå elevane sine, ved å ønske dei velkommen inn i klasserommet, dette trekker også Bea fram at ho pleier å gjere med sine elevar. Alle tre informantane er inne på at ein må bruke tid på relasjonen. For, som Bea er inne på så vil det jo vere sånn at:

Visst en elev er stille vill det jo vere sånn at man kanskje bruker litt meir tid til å finne ut kven er eigentleg det her mennesket og kva er det ho eller han trenger for å føle seg trygg og for å ha det bra.

Dei trekker og alle tre fram at dei er opptatt av rutinar og struktur for at elevane skal føle seg trygge. *Ada* fortel at:

å ha klare grenser, legge opp dagen oversiktleg, gå igjennom kva vi skal gjere i dag, sånne trygge rutinar trur eg er med på å skape trygghet. At ungane er trygge på at eg vil dei vel fordi dei veit kva dei kan forvente av meg og kva dei kan forvente i løpet av en skuledag... Det trur eg er kjempeviktig. Gode rutinar er viktig.

Rutinar skapar i følgje *Ada* tryggleik, og tryggleik er viktig for at elevane skal kunne lære, det er alle tre informantane einige om. *Celia* fortel:

eg trur egentlig generelt at visst man ikkje har en god relasjon til eleven, og at det føles trygt så trur eg ikkje man vil oppnå.. eg trur nok man vil oppnå læring, men... man vil oppnå meir læring i vertfall visst man føler seg trygg. Eller føler seg sett då. Spesielt av den vaksne, men at man føler seg trygg i klasserommet. Eg tenker det er kjempeviktig.

Ada trekker fram at ovanfor eleven med stille åtferd er det viktig at læraren ikkje gir opp, men fortset å prøve sjølv om det opplevast utfordrande å arbeide med den relasjonen.

Når det kommer til det å etablere gode relasjonar, så trekker *Bea* fram eit verktøy som dei brukar på lærarteamet sitt. Det går ut på at dei kartlegg relasjonane mellom dei vaksne i klasserommet og elevane. Eg brukar *Bea* si forklaring, ho fortel:

Vi jobbar jo og blant annet med kvar, ja i vertfall en gang i månaden så tar vi og fargelegg relasjonane. Det gjer teamet mitt det er en miljøterapeut og så er det 2 pedagogar i teamet. Og da fargelegg vi relasjonar. Da setter vi oss ned kvar for oss så bruker vi gul, grøn og rød. Grøn er for dei der du tenker at nå har en god relasjon og gul er, her er det bra, men det er ikkje bra nok vi må jobbe. Og så er det rød visst vi kjenner at det her er en dårleg relasjon her må vi jobbe.

Når dei er ferdige med den individuelle delen går dei over til ein felles del på teamet:

Så sammenligner vi, kva farge har du på denne eleven og på den eleven og så kan vi si at ja, men nå ser vi at nå er det veldig mye rødt her på han, då må vi gå inn og jobbe eller så kan det være bare eg som har rødt på han eller hun, okei då må eg ta meg sammen. Og det er veldig godt verktøy for å skape gode i hvert fall ha bevissthet på den relasjonen.

Bea fortel at det er eit godt verktøy, for som ho seier så «sjølv om man har en god relasjon til en elev, så er det alltid sånn at den kan bli enda betre». Ho legg og vekt på at dersom relasjonen er dårleg, så er det ikkje sånn at den aldri kan bli bra.

Oppsummert så handlar lærar- elev relasjonen i eit læringsfremmande perspektiv for desse tre lærarane om å bli kjent med elevens behov og bruke tid på relasjonen og ein måte å gjere det på er ved å fargelegge relasjonane. Lærarane verkar å ha like tankar om dette, her er ingen motsetningar og mykje av det lærarane seier glir direkte over i neste kategori, som omhandlar læring.

4.3 Elevens læring

Den siste kategorien eg vil presentere funna i, er elevens læring. Under denne kategorien har informantane vektlagt nokre viktige prinsipp for at elevane med stille åtferd skal oppnå læring. Først legger eg fram funna som går på det å finne ut kor eleven er fagleg, deretter legger eg fram funn som går på det å utfordre eleven, før eg til slutt kommer inn på nokre metodar som informantane har vektlagt for å variere undervisninga.

Bea fortel at:

Ei utfordring kan jo være å vite og kvar eleven egentleg er (fagleg), at man kanskje kan tro at eleven på en måte ikkje kan ting som den egentleg kan, fordi at den ikkje viser potensialet sitt i det arbeidet som er munnleg eller skriftleg og at den på en måte blir inneslutta og ikkje vil dele.

Det Bea peikar på her, er viktigheita av å finne ut kor eleven er fagleg, og kor vanskeleg det kan vere. Eg vel å trekke det funnet her vidare til det å legge til rette for at eleven skal kunne lære.

For at eleven skal kunne lære så må ein i følgje informantane mine vite noko om læringspotensialet til eleven, og eleven må kjenne seg trygg. Når ein har den kunnskapen om eleven så vil ein kunne utfordre eleven. *Bea* fortel at: «Det er i forhold til den sosiokulturelle læringsteorien så er det jo sånn at det er på en måte, det er ikkje alt du kan lære aleine, nokke må du ha andre til å hjelpe deg med». Eleven med stille åtferd er med andre ord avhengig av ein lærar som kjenner til læringspotensialet og veit korleis eleven kan utfordrast. Eg trekker igjen fram eit utsegn frå *Bea*. Ho seier at «Som lærar har eg ansvar for at alle elevane får både den utfordringa og den hjelpa dei treng, likevel er det ofte dei elevane i klasserommet som lagar mest lyd som får mest merksemd». Det vil med andre ord vere heilt nødvendig for læraren å kjenne til stille åtferd som ei utfordring i klasserommet.

Ei anna utfordring for elevane med stille åtferd er at dei gjerne ikkje slepper til. *Celia* legger til rette for dette ved å tilpasse kven dei er på gruppe med. Ho fortel at det er for at elevane med stille åtferd skal «føle at dei kan bidra på sin måte då, utan at dei skal grue seg til opne munnen eller ikkje tørre å vere med. Der er jo nokken som er veldig på og seier meiningane sine, at man då passer på å sette dei på gruppe med nokken som er open for at andre skal få komme med, kanskje andre meiningar». *Bea* fortel meir generelt at det er viktig at «... dei slepper til. ja fordi at elles så vil det alltid vere nokken som vil snakke eller vil ta ordet eller på en måte så det er viktig å legge til rette for at dei og får lov å blomstre»

Ada er opptatt av å gjere små avtalar med elevane og kommer med eit eksempel:

Då kan eg gjerne visst vi jobbar med dinosaurar og der er en elev som er veldig interessert i dei og gjerne ikkje pratar mest, då kan vi gjerne avtale at i morgon så skal vi snakke om dinosaurar, er der nokken dinosaur du kan litt om som du kan fortelje til dei andre eller sånne ting.

Da utfordrar ho eleven til å bidra med noko som eleven er interessert i og kan. Ho legger og til at «Elles så kan det jo vere å svare på kva dag det er i dag. Det trenger jo ikkje vere så mykje heller, men at dei bare øver seg på å bruke stemma si i gruppa då». Å bygge på interessa til eleven kommer også dei to andre informantane inn på.

Ingen elevar er like, og vi lærar ikkje på same måte. Derfor er det viktig å variere undervisinga for å treffe alle elevane. *Bea* fortel at dei «... prøver å variere, og det tenker eg er veldig viktig for å nå

alle elevane at det er variert undervisning, fordi dei er ulike og dei trenger ulike ting og dei trenger å jobbe med ulike ting». Alle informantane har snakka om tid aleine med eleven, at eleven får arbeide i mindre grupper og stasjonsarbeid. I tillegg har to av lærarane snakka om uteskule.

Om stasjonsundervisning/ mindre grupper seier informantane:

Ada fortel:

Eg trur kanskje at det med stasjonsundervisning er med på å hjelpe dei (elevane med stille åtferd). Der dei får jobbe i små grupper. Tett vaksenkontakt. At det er en ting eg kan anbefale. Det har eg veldig god erfaring med. Veldig fin måte å jobbe på, då blir det ikkje så lange periodar å jobbe med heller, at dei får skifte ofte.

Bea fortel:

Vi jobbar mykje i stasjonar, og det tenker eg er en veldig god måte å nå dei stille elevane på fordi at da kan du være tettere på og du er ikkje så mange elever rundt bordet og du kan også dele det opp fleire bord sånn at du får jobbe en til en med dei som trenger det.

Celia har i motsetning til dei to andre fokusert meir på kor viktig det er å plassere eleven saman med nokon den kjenner eller føler seg trygg på. Ho fortel at ho «... prøver å sette dei i lag med for eksempel en trygg person fra barnehagen, eller en annen elev som eg tenker at dei kan ha litt like interesser og liker å leike dei samme tingene». Om uteskule fortel *Bea* og *Celia* om fordelane med å endre arena. *Bea* er opptatt av at det fjernar presset med augekontakt, ho fortel:

Eg trur at turdagar er veldig kjekke å ha. Spesielt med dei små elevane. Det å kunne ta handa til nokon og gå å prate. Då trenger man ikkje å gå og sjå kvarandre i auga. Vi går ved sidan av kvarandre og vi kan prate om det vi ser...

Celia er også opptatt av dette og fortel:

... mange synst det inne i klasserommet på nokre aktivitetar kan vere heilt forferdeleg, for då kan du få alle auge retta mot deg. Det er jo klart at det blir ikkje på same måten sånn som vi opplever det så er den personen (elev med stille åtferd) mykje meir avslappa når vi er ute.

Celia er og opptatt av at ein ved å gå ut reduserer støyen som kan oppstå i klasserommet. Ho fortel «Om vi hadde hatt same aktivitetane inne så hadde det blitt mykje meir høglytt og uro, sjølv om dei går rundt og gjer dei same tinga men det blir mykje meir, kva skal eg si, bråkete inne då»

Til sist vil eg trekke fram noko som *Celia* sa, som eg synst det er viktig å ta med vidare:

Man er jo ulike som menneske og det er nokken ting du må igjennom. Men du blir et likeså godt menneske sjølv om du ikkje gjer alle tinga, eller føler meistring i alt. Vi har ikkje behov for det, og det er gjerne vi (lærarane) som føler at dei (elevane) må gjere det, fordi at det vil vere bra for dei, men for dei så er ikkje det det som er viktig.

Og nettopp derfor er det så viktig å variere undervisinga, fordi sannsynlegvis vil ein kunne treffe på noko alle følar meistring i, om ein varierar.

4.4 Oppsummering av studiens sentrale funn

Å legge til rette for meistring for elevane med stille åtferd kan gjerast på fleire måtar. Informantane vektla at læraren må kjenne elevens læringspotensiale for å vite korleis eleven kan utfordrast. Dei fortel at det kan vere utfordrande, både fordi det tar tid, men og at det er fort gjort å undervurdere eleven. For å få kjennskap til læringspotensialet fortel dei at læraren må bli kjent med eleven, bruke tid på relasjonen og finne ut korleis eleven lærar best. Samtidig trekker dei ikkje fram læring som eit mål, men munnleg deltaking blir trekt fram, at dei skal vere på gruppe med nokon som gjer at dei slepper til, eller få utfordringar som gjer at dei deltek munnleg. Informantane fortel at dei arbeidar med relasjonen ved hjelp av struktur, rammer og tid. Dette er meir generelle tilpassingar som kommer alle elevane til gode. I tillegg trekker *Bea* fram at dei pleiar å kartlegge relasjonane på teamet sitt for å finne ut korleis det står til med relasjonen. Eit anna funn er at dei trekker fram at dei trekker fram den gode relasjonen som grunnleggande for å oppnå læring. Og at det er viktig å bruke tid på den, sjølv om det tar mykje tid. Det er viktig nettopp for å kunne vite kva som skal til for at dei skal kunne lære. Alle tre er opptatt av å variere undervisinga for å treffe alle elevane, og for elevane med stille åtferd blir stasjonsundervising og uteskule trekt fram som gode metodar.

5 Drøfting

I kapittel 4 har eg analysert mine funn frå dei kvalitative intervjua eg har gjennomført og eg ønsker no å prøve å svare på forskingsspørsmåla til studien, som er:

- Kva fortel lærarane om korleis dei legg til rette for læring for elevane med stille åtferd?
- Kva fortel lærarane om korleis dei arbeidar med læringsfremmande relasjonar til elevane med stille åtferd?

Forskingsspørsmåla er dekkande for problemstillinga for studien, og funna blir derfor drøfta mot desse aleine. Eg ønska å få fram ei djupne i svara frå informantane, i tillegg til svar som var truverdige og realitetsorienterte. Det la eg til rette for ved at dei fekk snakke fritt om temaet. Fokus i prosessen har vore å finne ut korleis elevane med stille åtferd lærar best ved hjelp av relasjonen til læraren. Drøftinga mi gir innsikt i kva desse tre lærarane fortel at dei gjer, sett opp mot teori og vil forhåpentlegvis kunne gi tankar og idear også til andre lærarar.

5.1 Å legge til rette for læring

Informantane gir uttrykk for at dei ovanfor elevane med stille åtferd, er opptatt av å legge til rette for dei sosiale aspekta i klasserommet. Ein av informantane fortel at ho legg til rette for kven eleven med stille åtferd sit saman med for at det skal følast trygt og at eleven skal kunne bidra på sin måte. Ho seier derimot ingenting om korleis det kan verke læringsfremjande, og det framkommer at informantane i liten grad legg til rette for den faglege læringa i desse sosiale situasjonane. Ein anna informant gav uttrykk for at det ikkje nødvendigvis var så mykje dei trengte å bidra med, men at dei fekk øvd seg på å nytte stemma si i gruppa ved å for eksempel svare på kva dag det er i dag. Vidare forklarar *Bea* at det er vanskeleg å vite kor eleven er fagleg og at ho trur det kan vere lett å undervurdere elevane med stille åtferd.

Ein av informantane fortel at ho er usikker på om ho gjer noko konkret for at elevane med stille åtferd skal lære, men at ho på eit meir generelt grunnlag er opptatt av å variere undervisinga, dette er alle informantane einige i, og dei læringsfremjande tiltaka informantane legg fram er stasjonsarbeid og uteskule. Stasjonsundervising blir av alle informantane trekt fram som ein konkret metode for å legge til rette for læring for elevane med stille åtferd. Grunngevinga deira er at stasjonsundervising legg til rette for tett vaksenkontakt da det er få elevane på kvart bord, og ein kan dele dei opp så man arbeider tett på enkeltelevane. Uteskule trekker to av informantane fram. Ein av dei fortel at for elevane med stille åtferd som ho har hatt i sin klasse har det verka som at dei er meir

avslappa ute, ho trur det er fordi dei slepper støynivået og at dei slepper å ha alle auga retta mot seg. Dette er to sosiale kontekstar som krev at eleven med stille åtferd er i interaksjon med andre.

Nyborg (2019, s. 13) legger fram som eit funn frå si forskning at lærarane er veldig opptatt av den sosiale deltakinga og å trygge og styrke elevane i dei sosiale settingane, men at dei ikkje var så opptatt av det faglege. Dette viser også Sæteren (2019, s. 95) til, at målet blir å få elevane til å snakke i klassen eller i litt mindre grupper, uavhengig av bakanforliggende årsaker eller kva eleven sjølv meiner eller tenker. Språket blir i den sosiokulturelle læringsteorien av Vygotsky (1978) trekt fram som den viktigaste reiskapen i ein læringsprosess (Witteck, 2014, s. 136) både for å vise kva ein kan, men og for å lære. For elevane med stille åtferd kan det vere ein kognitivt krevjande reiskap å nytte. Wittek (2014, s. 136) forklarar utfordringa for elevane som har vanskar med å nytte desse reiskapane, med å vise til eit eksempel som seier at det ville vere urimeleg å gi elevane same karakter på ein matteprøve, om halve klassen fekk nytte kalkulator. Ser man til dei grunnleggande ferdigheitene, så kan også skriving, rekning og digitale ferdigheitar nyttast til å vise kva ein kan (Kunnskapsdepartementet, 2017). Så sjølv om språket er den mektigaste medierande faktoren (Witteck, 2014, s. 136), så er det viktig å hugse at målet ikkje er å endre elevane med stille åtferd. Men, akseptere dei og finne måtar å utfordre dei på som lar dei få vise sitt læringspotensiale (Sæteren, 2019, s. 94). Samstundes som ein støttar dei i den munnlege deltakinga, fordi det er ein grunnleggande ferdigheit som elevane skal øvast i (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Det er i følgje opplæringslova §1-1 læraren som er ansvarleg for å gi eleven «...krav og utfordringar som fremjar danning og lærelyst...» (Opplæringslova, 1998, §1-1). Å skulle utfordre elevar med stille åtferd beskriver Sæteren (2019, s. 78) som å «bevege seg på ein knivegg», det er vanskeleg å vite når ein utfordrar for mykje og når man utfordrar for lite,. I følgje Vygotsky et al (1978) sin teori om den næraste utviklingssona må læraren heile tida vere oppdatert på kor eleven er fagleg for å kunne utfordre og støtte eleven på best mogleg vis til å fagleg utvikling. Dette uttrykker informantane at er utfordrande. Lund (2012, s. 72) visar til at elevane med stille åtferd treng gode vaksne, som er medvite på korleis dei kan leggje til rette for at elevane skal kunne øve på å bygge relasjonar, vere i leik og samtale med ulike menneske i slike situasjonar. Det er viktig ettersom elevane sjølv uttrykkar eit ønske om å bli utfordra til å strekke seg enda litt lengre (Lund, 2012, s. 73). Å ha lave forventingar til ein elev ser i følgje Hattie (2009, s. 35) ut til å vere ein sjølvoppfyllande profeti.

I følge Drugli (2012, s. 67) vil det å prøve ut nye pedagogiske verkemidlar vere med på å gjere relasjonen mellom lærar og elev god, og læringsfremjande. Informantane trekker fram nettopp uteskule og stasjonsundervising som alternative pedagogiske verkemidlar som gir elevane nærleik til læraren, men og at dei får arbeide på mindre grupper med få elevar. Då vil elevane måtte samarbeide med andre frå klassa, noko som ikkje nødvendigvis fungerer. Det kan vere fordi den stille åtferda bryt med den kognitive konteksten i klasserommet, altså dei uskrivne reglane for korleis ein opptrer i klasserommet (Wittek, 2014, s. 142). Säljö (2001, s. 140) meiner at mønstera for interaksjon i klasserommet er så innarbeidd at dei blir rekna for å vere dei einaste moglege. Det vil med andre ord kunne vere utfordrande for medelevar å skulle akseptere og arbeide med ein som opplever interaksjon som utfordrande.

Det framkommer i funna mine at lærarane er meir opptatt av at elevane skal vere munnleg aktive og delta enn at dei skal lære. Dette gir eit svar mot forskingsspørsmålet *Kva fortel lærarane om korleis dei legg til rette for læring for elevar med stille åtferd?* Mitt funn samsvarar med funna i studien til Nyborg et al. (2020, s. 13) som kommer fram til at det må leggest større vekt på det faglege ovanfor elevgruppa med stille åtferd. Språket som er den mest synlege utfordringa for elevar med stille åtferd er eit verktøy som Vygotsky et al. (1978) legger fram som viktig for å få vist kva ein kan, og for å ta i mot læring. Det vil derfor vere grunn for å forsvare at lærarane brukar tid på den sosiale interaksjonen. Munnleg aktivitet er også ein av dei grunnleggande ferdigheitene i læreplanens overordna del (Kunnskapsdepartementet, 2017), men der er og andre grunnleggande ferdigheitar som kan nyttast for å vise kva eleven kan. Wittek (2014) sitt eksempel med at ein ikkje ville gjeve same karakter dersom halve klassen fekk nytte kalkulator kan ein trekke mot verktøyet språk og. For på same måte som med kalkulatoren så er språket eit verktøy som kan bidra i ein læringsprosess, og for elevane med stille åtferd vil det vere vanskeleg å utrykke seg munnleg, dei mister «kalkulatoren» sin.

Det er likevel viktig å hugse at der er andre måtar for eleven med stille åtferd å vise det han kan, for som funna mine viser til, så kan det vere lett å undervurdere elevane med stille åtferd, og det er ikkje alltid heilt lett å vite kor dei er fagleg. Elevane uttrykker i følge Lund (2012) eit ønske om å bli utfordra til å strekke seg enda litt lengre, samstundes som Sæteren (2019) uttrykker at det er som å bevege seg på ein knivegg å balansere kor mykje ein kan utfordre eleven, utan å verken presse for mykje eller for lite. Dette kan tyde på at elevane ønsker å bli utfordra, medan lærarane er usikre på korleis det kan gjerast. Dei gir uttrykk for at dei er redd for å presse eleven for mykje, noko som kan føre til at lærarane undervurdera eleven, noko Hattie (2009, s. 35) peikar på at kan vere ein

sjølvoppfyllande profeti. Det kan igjen føre til at læraren i eit forsøk på å arbeide innanfor den næraste utviklingssona bommar, og ikkje får nytta læringspotensialet til eleven.

Det er i studien stort fokus på at relasjonen skal vere læringsfremjande. Det er likevel viktig å hugse på at også det sosiale er viktig. Det er viktig at det blir tilrettelagt for at eleven skal kunne øve på dei sosiale situasjonane og, for i følgje Nordahl (2010, s. 13) så har elevar med gode sosiale ferdigheitar betre skulefaglege presentasjonar. Og språket er ein viktig reiskap for elevens læring (Witteck, 2014, s. 136). Det ser ut til at språk er ei utfordring for eleven med stille åtferd, og åtferda kan hindre elevens læring (Solberg et al., 2021, s. 1). Det ser ut til at ei utfordring kan vere at det i liten grad blir fokusert på det faglege (Nyborg et al., 2020, s. 1). Noko som igjen peikar mot at læring kan gå tapt og at eleven ikkje får utnytta sit læringspotensiale fordi det ikkje har vert fokusert nok på det sosiale, og kanskje relasjonen i seg sjølv.

5.2 Lærarens relasjonsarbeid

Lærar elev relasjonen blir vektlagt høgt av alle informantane. Eit av forskingsspørsmåla er *Kva fortel lærarane om korleis dei arbeidar med læringsfremmande relasjonar til elevar med stille åtferd?* Dette forskingsspørsmålet blir her svart på. Funna mine viser at alle informantane la fram at relasjon er det viktigaste læraren kan bruke tid på, noko også blant andre Drugli (2012, s. 66) og legg vekt på. Ein av informantane beskriver læraren som den viktigaste faktoren som kan gjere relasjonen god og læringsfremmande, noko som støttast opp av blant andre Nordahl (2010). Vidare fortel informanten og om kor viktig relasjonen er for at eleven skal få nytta læringspotensialet sitt, ho viste sjølv til den sosiokulturelle læringsteorien, og fortalte at eleven treng ein lærar som hjelper dei vidare, for det er ikkje alt dei klarer sjølv. Informantane er einige om at relasjon ligger i botn og at det er lite elevane lærer om dei ikkje har ein god relasjon til læraren sin, og føler seg trygg på at læraren vil dei vel. Informantane visar ikkje til eksempel på korleis dei arbeidar med relasjonen spesielt til elevane med stille åtferd, men dei kommer med meir generelle tiltak som inneberer å ønske dei velkommen inn i klasserommet, ha tydelege rutinar og struktur og å ha klare grenser for at elevane skal føle seg trygge og vite kva dei kan forvente. Ein informant viser til eit verktøy for å kartlegge relasjonane til elevane. Det går ut på å «fargelegge relasjonane» til elevane for å sjå kor gode dei er. Dei nyttar fargane grøn, gul og rød for å representere «god», «bra, men ikkje bra nok» og rød er for dei der relasjonen er «dårleg». Når dei har gjort det set dei seg saman og samanliknar desse for å sjå kva elevar som treng ekstra merksemd og for å skape bevisstheit kring dei dårlege relasjonane.

Informantane viser til lærarens betydning for elevens læring, og i følge Hattie (2009, s. 22;36) må læraren vere lidenskapleg opptatt av det dei gjer og det krev ein dyktig lærar for å kunne treffe alle elevane med undervisinga si. Ser vi til den utviklingsøkologiske modellen utvikla av Urie Bromfenbrenner (1981) så ser vi at eleven fungerer som eit eige system, og at lærar elev relasjonen påverkar elevens utviklingsprosess. Den kan påverke både negativt og positivt etter om relasjonen er god eller dårleg, men den fungera ikkje aleine, og i følgje Drugli (2012, s. 19) så blir genane elevane er født med aktivert eller ikkje aktivert ut frå kva miljøpåverknad elevane blir utsett for og læraren vil då vere viktig for eleven med tanke på kva genar som blir aktivert. Læraren vil for eleven kunne fungere som ei trygg base som dei kan utforske omgjevnadane sine frå, og søke tilbake til, dersom relasjonen er god og eleven er sikker på at han har nokon å vende tilbake til ved behov (Drugli, 2012, s. 22; Haugen, 2017, s. 69; Smith, 2017, s. 142).

Behovet for å føle seg trygg, og å føle tilhøyrse, vil i følge behovspyramiden til Maslow (2013) måtte vere dekkja for at eleven skal kunne nytte energi til læring. I følgje Lund (2012, s. 73) så tolkar ofte læraren den stille åtferda på ein måte som gjer at ein lar dei vere i fred, er forsiktige, lar vere å utfordre dei og legger til rette meir enn det dei eigentleg treng for å komme seg vidare, noko som vil kunne føre til at eleven ikkje får dekkja desse behova i pyramiden. Det er i følgje Drugli (2012, s. 55) viktig at læraren har gode rutinar og god struktur i klasserommet. På den måten vil elevane kunne føle seg trygge og ivaretatt av læraren. Elevane med stille åtferd kan fort bli litt usynlege i klasserommet (Lund, 2012, s. 14), og det kan peike mot at relasjonen til elevane med stille åtferd kan vere like usynleg. For at eleven skal kunne oppnå sit læringspotensiale kan det sjå ut som at læraren må ha god kjennskap til eleven. Det er derfor rimeleg å anta at ein god relasjon mellom lærar og elev er grunnleggjande for at elevane skal kunne oppnå sitt læringspotensiale.

Å utnytte læringspotensialet til elevane er ikkje nødvendigvis ei lett oppgåve, og som vi allereie har vore inne på så har relasjonen stor betydning for om elevens læringspotensiale blir nytta. Å fargelegge relasjonane for å kartlegge om relasjonen er god eller dårleg, kan vere ein start for å sikre at ein har ein god relasjon til elevane. Hattie (2009, s. 24) skriv ikkje noko om å fargelegge relasjonar, men han skriv om viktigheita av at læraren reflekterer over og er bevisst effekten av sine handlingar. Å fargelegge relasjonane er ein metode som ein av informantane mine brukar på sitt team. Ho fortalte at dei hadde stor nytte av metoden og at for ho var det eit konkret verktøy for å sikre at alle elevane blei sett, og hadde nokon å ha ein god relasjon til. Det blei beskriven som eit verktøy som synleggjorde og bevisstgjorde læraren kva som fungerte og ikkje. Drugli (2012, s. 96) skriv også om metoden og fortel at det kan vere ein god ide å minne om at vanskelege eller negative

relasjonar ikkje berre førekommer der det er mykje konflikt, men og der læraren opplever at det er vanskeleg å få respons eller kontakt.

Det kan sjå ut som at å fargelegge relasjonane er eit godt konkret reiskap for å få overblikk og refleksjon kring det ein sjølv gjer, og dermed kunne gjere ei endring. I tillegg til å få eit overblikk over relasjonane i klasserommet, så gir metoden også rom for å diskutere kva dei andre på teamet gjer, som gjer at dei har ein god relasjon til ein elev som nokon andre opplever å ikkje ha ein god relasjon til. Dette legger Hattie (2009) fram som viktig for at læraren skal kunne endre det som ikkje fungera. Det kan dermed sjå ut som at det er viktig at læraren reflekterer over sin betydning for eleven, både aleine og saman med andre lærarar. Ved å reflektere over kva som fungerer og ikkje, vil ein gjerne gjere seg nokre tankar om kva det er som gjer at relasjonen ikkje er så god som ein skulle ønske. Og, i tilfella der ein elev scorar raudt hos alle, må det aktivt setjast inn tiltak for å endre på relasjonskvaliteten (Drugli, 2012, s. 96).

Tiltaka som blir foreslått av informantane er meir generelle, og vil sjølvsagt kunne ha effekt også for elevane med stille åtferd. Lund (2012) visar til viktigheita av at læraren har gode rutinar og struktur i klasserommet for at elevane med stille åtferd skal kunne føle seg trygge. Dette er tiltak som ligg i nivå 1 i det Solberg et al (2021, s. 3) viser til. i Hardiker sine nivå av støtte. Nivå 1 er støtte og tilpassing som kommer alle elevane til gode i klasserommet. Tiltak som hamnar under nivå 2 i modellen har ikkje informantane kome med forslag til. Desse tiltaka er målretta tilleggsstøtte for å forhindre ytterlegare vanskar for sårbare elevar (Solberg et al., 2021, s. 3). Heller ikkje tiltak på høgare nivå, som å kontakte helsesøster eller sosiallærar var nemnt av informantane som moglege tiltak. Kvifor desse tiltaka ikkje blei foreslått blir spekulasjonar frå mi side, men Solberg et al (2021, s. 11) visar i si forskning til at det er vanskeleg for læraren å identifisere elevane med stille åtferd og kva form for støtte dei treng. Dette stemmer godt overeins med informantane mine sine beskrivingar av den stille åtferda som stille og «usynleg». Dette kan bety at informantane synest det er vanskeleg å identifisere kva form for støtte elevane treng.

Ein relasjon har fleire sider og læraren kan ikkje endre eleven, men man kan forsøke å forstå eleven. Ei utfordring kan vere at eleven har indre arbeidsmodellar som inneheld utrygge tilknytingsmønster (Drugli, 2012, s. 26). Ved å ha eit verktøy for å kartlegge relasjonane kan det sjå ut som at man og kan oppdage desse utrygge tilknytingsmønster. På den måten vil læraren kunne fungere som ein beskyttelsesfaktor for eleven si utvikling dersom desse utrygge tilknytingsmønster blir arbeidd med, at eleven veit at læraren vil dei vel og følar seg trygg, samtidig som dei blir utfordra. Då kan

læraren fungere som ei trygg base for utforsking (Smith, 2017, s. 142), men samtidig gi elevane utfordringar som dei kan meistre. Det kan og sjå ut som det er viktig at læraren tar elevens behov på alvor og ikkje tenker at det stille åtferdsuttrykket er eit uttrykk for at eleven ønsker å vere i fred og ender opp med å gi tilrettelegging langt utover det eleven har behov for (Lund, 2012). Det kan peike mot at der er ein hårfin balanse mellom å legge til rette nok, men ikkje for mykje for at relasjonen mellom lærar og elev skal kunne bli god samtidig som eleven får moglegheit til å få dekkja behova lengre oppe i behovspyramiden (Maslow, 2013) gjennom læring og utforsking. Men, som informantane trekker fram og som bringer meg vidare til neste delkapittel så tar relasjon tid.

5.3 Relasjonsarbeid tar tid

Informantane har påpeika at tid er ei utfordring for å få arbeidd med relasjonen til elevar med stille åtferd på ein god måte. Dei fortel at relasjonsarbeid tar tid og at det er avgjerande at læraren brukar tid på det. Alle informantane har peika på at det ofte er andre forhold i klasserommet som tar merksemda vekk frå den stille åtferda. Informantane viser til at utagerande åtferd også er tidkrevjande og tar mykje av tida til lærarane, som ei forklaring på kvifor den stille åtferda ikkje får så mykje tid. Den stille åtferda blir då usynleg, og ikkje så lett å oppdage. Dei grunnjev prioriteringa med at den utagerande åtferda går ut over andre elevar og. I tillegg til at relasjonsarbeid generelt tar tid så kan det sjå ut som informantane meiner relasjonsarbeid med elevar med stille åtferd, kan vere enda meir tidkrevjande. Eit funn er at ingen av informantane har nemnt leiinga, og det kan dermed sjå ut som lærarane arbeidar med utfordringa på eit lågare nivå, enten på teamet eller aleine.

Det kan vere mange grunnar til at det tar lang tid for ein lærar å etablere gode relasjonar til elevar med stille åtferd. Eit eksempel er dersom eleven har dårleg erfaring med relasjonar frå før av, då vil det i følgje Drugli (2012, s. 29) kunne ta lengre tid fordi eleven må få fleire gode erfaringar med relasjonar for å få nye samspillserfaringar som førar til at dei indre arbeidsmodellane for samspel blir erstatta. For elevane med stille åtferd så vil det kunne sjå ut som at dei indre arbeidsmodellane for samspel ofte kan vere prega av at dei er usynlege og ikkje ønsker å forstyrre læraren. Det krev ein del av læraren i form av tid, engasjement og tilrettelegging for å få endra desse samspela, og som ein av mine informantar var inne på så gjelder det å ikkje gi opp, og fortsette å prøve. Det kan sjå ut som det kan ta lang tid og ein opplever gjerne ikkje så mykje framgang som man skulle ønske.

Solberg et al (2021, s. 11) visar i si forskning til at leiinga forventar og har stor tiltru til at lærarane sjølv identifiserer og legg til rette for elevane med stille åtferd. Læraren hamnar i følgje Solberg et al (2021, s. 1) i førstelinja, og sjølv om ikkje stille åtferd blir kategorisert som eit spesialpedagogisk behov, så vil den stille åtferda for mange hemme læring. Dei vil med andre ord ha behov for at læraren tilpassar undervisinga til dei, og det utan at læraren nødvendigvis har tilstrekkeleg verktoy tilgjengeleg (Solberg et al., 2021, s. 11). Det framkommer i følgje Sæteren (2019, s. 33) at lærarar ser på elevar med stille åtferd som mindre intelligente samanlikna med sine medelevar. Har man låge forventingar til eleven ser det i følgje Hattie (2009, s. 35) ut til å vere ein sjølvopppyllande profeti. Det kan peike mot at læraren går inn i relasjon med elevane med stille åtferd med låge forventingar til eleven, og dersom eleven opplever at læraren har liten tru på dei vil det vere vanskeleg for dei å føle seg trygg i relasjonen med læraren (Sæteren, 2019, s. 36). Det kan peike mot at å etablere relasjon til elevar med stille åtferd kan vere tidkrevjande dersom læraren ikkje utfordrar eleven nok og har tru på at eleven kan og har kapasitet, sjølv om dei ikkje nødvendigvis uttrykkar det munnleg.

Elevane med stille åtferd har vanskar med å utrykke seg munnleg, og det vil i følgje Lund (2012, s. 105) kunne ta tid å få svar dersom ein stillar spørsmål til eleven, gjerne lengre tid enn ein som lærar tenker at ein har. Det kan sjå ut som språket kan vere ein utfordring som gjer at det tar lengre tid å etablere relasjon til elevane med stille åtferd. Som Vygotskij (1978) sitert i Wittek (2014, s. 136) er inne på så er læring ein sosial prosess, og språket er den viktigaste reiskapen ein elev har. Dette kan og peike mot at det vil kunne vere utfordrande for eleven å arbeide innanfor den næraste utviklingssona saman med læraren, eller andre (Vygotsky et al., 1978, s. 86). Det vil kunne ta tid, men mykje peikar mot at det vil kunne vere mogleg for læraren å bygge eit stillas rundt eleven som støttar, og gjer eleven i stand til å løyse utfordringar på eigenhand (Wood et al., 1976, s. 90). Men, det kan sjå ut som at det er avhengig av at læraren klarar å avdekke den stille åtferda tidleg, og har verktoya som skal til for å legge til rette for elevane med stille åtferd.

Solberg et.al (2021, s. 11) finn i si forskning at leiinga legg ansvaret over på læraren, utan at dei nødvendigvis har dei naudsynte verktoya tilgjengeleg. Når læraren manglar verktoy for å legge til rette for elevane med stille åtferd ser det ut som at eleven ikkje nødvendigvis får støtte på det nivået han treng i modellen til Hardiker som Solberg et al. (2021, s. 3) viser til. Det kan føre til at eleven får støtte på nivå 1, som vi allereie har vert inne på, altså den støtta som og kommer resten av klassa til gode. Det vil kunne føre til at eleven må ha støtte på nivå 3 og 4, altså spesialisttenester som først er aktuelle når vanskane ikkje har blitt forhindra på eit nivå lågare ned (Solberg et al., 2021, s. 3).

Der er vist ei klar samanheng mellom stille åtferd og utvikling av psykiske lidningar som angst, depresjon, sosial fobi og unnvikande personlegdomsforstyrning (Lund, 2012, s. 15; Sæteren, 2019, s. 28). I følgje opplæringslova paragraf 9a-2 har alle elevar «...rett til eit trygt og godt skolemiljø som fremjar helse, trivsel og læring» (Opplæringslova, 1998, §9a-2). Skulen er med andre ord pliktig til å arbeide for at elevane skal ha eit skulemiljø der dei følar seg trygge og lærar. Det indikerer at ei løysing for at læraren skulle fått meir tid til å arbeide med relasjonen til elevane med stille åtferd hadde kunne vore at den stille åtferda blei kategorisert som eit spesialpedagogisk behov, men her trengs meir forskning.

Informantane fortel at dei i stor grad legg til rette for dei sosiale aspekta i klasserommet, men det kan sjå ut som dei ikkje i like stor grad legg til rette for fagleg læring for elevane med stille åtferd. Tilpassinga som blir gitt er meir generelle, og vil sjølvsagt kunne ha effekt også ovanfor elevane med stille åtferd. Elevane med stille åtferd kan ha vanskar med språket, som for dei kan vere kognitivt krevjande å nytte i sosiale situasjonar. Informantane viser i liten grad til andre moglegheiter for elevane med stille åtferd å få vise kva dei kan. Lærarane eg har intervjuja er opptatt av å bruke tid på relasjonen til elevane med stille åtferd, og dei anerkjenner at den er viktig for at elevane med stille åtferd skal kunne lære, men det kan sjå ut som dei manglar kunnskap om og tid til å gjere det. Tid blir trekt fram som utfordrande både fordi relasjonsarbeid tar tid, men og fordi dei synst det er utfordrande å prioritere tid til elevane med stille åtferd, fordi det ikkje går ut over andre enn eleven sjølv. Følgjeutfordringane elevar med stille åtferd kan få om ikkje tiltak blir sett inn er mange, og det kan peike mot at denne elevgruppa treng meir merksemd, frå læraren og leiinga, men og frå forskingsfeltet. Denne implikasjonen trekker meg vidare til studiens konklusjon.

6 Konklusjon og frampeik

Eg har i studien prøvd å svare på problemstillinga; *Korleis kan læraren etablere læringsfremmande relasjonar til elevar med stille åtferd?* Tema for studien er aktuelt for å sikre at alle elevane, også dei med stille åtferd blir involvert og inkludert i læringa som går føre seg på skulen. Eg har svart på problemstillinga ved å finne ut kva nokre lærarar i skulen gjer for å etablere læringsfremjande relasjonar til elevar med stille åtferd. Metodevalet kvalitativt intervju gav meg moglegheit til å få rike data til å svare på problemstillinga. Eg har argumentert for at studiens utval av informantar med erfarne lærarar også gav ei djupne til lærarens stemme om eleven med stille åtferds læring i klasserommet. Gjennom intervju har studien gitt bidrag til at eg har fått innsikt i korleis eg kan få kunnskapar om andre lærarars praksis, dette vil vere eit nyttig verktøy for meg som lærar å ta med vidare i samarbeid med andre lærarar. Mine funn visar at studiens utval av lærarar særleg vektlegg munnleg deltaking i læringsarbeidet. Eg finner at lærarens arbeid med munnleg deltaking for eleven med stille åtferd i større grad kunne vert knytt mot det sosiokulturelle læringssynet som knyt læring og elevens sosiale deltaking saman. Det er ikkje eit formål med studien å generalisere funn utover studiens utval, men eg har vist til at mine funn støttast av det valte teoretiske rammeverket.

Det teoretiske rammeverket for studien visar at leiinga på skulen legg stor vekt på at læraren sjølv skal stå i førstelinja, og identifisere elevane med stille åtferd. Enda funna mine visar at lærarane ikkje alltid har verktøya for å identifisere og legge til rette for elevane med stille åtferd. Funna visar og at støtta ikkje alltid blir lagt på det nivået eleven har behov for, og at støtta blir meir generell enn spesifikt retta mot eleven med stille åtferd. Informantane fortel at den stille åtferda kan bli litt usynleg i klasserommet. Eit enkelt verktøy for å vurdere relasjonane blei presentert av ein av informantane, og det visar seg at å fargelegge relasjonane kan vere eit godt verktøy i lærarens diskusjonar og refleksjonar om korleis læringsfremmande relasjonar blir etablert og haldt ved like. Dette finn eg og støtte for i det valte teoretiske rammeverket, at å fargelegge relasjonane kan vere eit godt verktøy for å synleggjere alle lærar- elev relasjonane i klasserommet og gi grunnlag for samtale og diskusjon.

Set leiinga av tid til dette og har lærarane dei nødsynte verktøya tilgjengeleg, kan det gi moglegheit for at dei stille ropa om hjelp til å bli ein del av læringa i klasserommet blir høyrd. Vidare forskning bør ta utgangspunkt i elevens stemme og elevens oppleving av læring og relasjonen til læraren, gjerne gjennom ei lengre observasjonsstudie. Denne studien kan gi eit bidrag med verktøy til refleksjonar og diskusjonar om kva læraren kan gjere.

Referansar:

- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bronfenbrenner, U. (1981). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Harvard University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctv26071r6>
- Bruner, J. S. (2009). *Actual minds, possible worlds*. Harvard University Press.
- Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving* (6. utg. utg.). Gyldendal akademisk.
- Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev : avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Cappelen Damm høyskoleforl.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203887332>
- Haugen, R. (2017). *Barns utvikling i skolealder*. Cappelen Damm akademisk.
- Holland, D. (2010). Symbolic worlds in time/spaces of practice IB. Wagoner (Red.), *Symbolic Transformation: The Mind in Movement Through Culture and Society* (Bd. 269-338). Routledge
- Høgheim, S. (2020). *Masteroppgaven i GLU* (1. utgave. utg.). Fagbokforlaget.
- Johannessen, L. E. F. (2018). *Hvordan bruke teori? : nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Universitetsforl.
- Kant, I. (2007). *Kritikk av den praktiske fornuft* (B. Hansen & Ø. Skar, Overs.). Aschehoug i samarbeid med Fondet for Thorleif Dahls kulturbibliotek og Det norske akademi for språk og litteratur.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del- verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/grunnleggende-ferdigheter/>
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M. & Rygge, J. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg. utg.). Gyldendal akademisk.
- Kvarv, S. (2021). *Vitenskapsteori : tradisjoner, posisjoner og diskusjoner* (Ny og utvidet utgave. utg.). Novus forlag.
- Lund, I. (2012). *Det stille atferdsproblemet : innagerende atferd i barnehage og skole*. Fagbokforl.
- Maslow, A. H. (2013). *A Theory of Human Motivation*. Start Publishing LLC.
- Nordahl, T. (2010). *Eleven som aktør : fokus på elevens læring og handlinger i skolen* (2. utg. utg.). Universitetsforl.
- NOU 2009: 8. (2009). *Rett til læring*. Kunnskapsdepartementet. https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2009-18/id570566/?q=innagerende&ch=3#match_0
- Nyborg, G., Mjelve, L. H., Edwards, A. & Crozier, W. R. (2020). Teachers' strategies for enhancing shy children's engagement in oral activities: necessary, but insufficient? *International journal of inclusive education*, 1-16. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1711538>
- Nyeng, F. (2012). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Fagbokforl.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_1
- Postholm, M. B. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm akademisk.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2018). *Skolen som læringsarena : selvpoppfatning, motivasjon og læring* (3. utg. utg.). Universitetsforl.
- Smith, L. (2017). Tilknytning: teori og forskning. I L. M. Gulbrandsen (Red.), *Oppvekst og psykologisk utvikling* (2. utg., Bd. 139-176). Universitetsforlaget.

- Solberg, S., Edwards, A. & Nyborg, G. (2021). Leading for School Inclusion and Prevention? How School Leadership Teams Support Shy Students and Their Teachers. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 65(7), 1203-1216. <https://doi.org/10.1080/00313831.2020.1788156>
- Säljö, R. (2001). *Læring i praksis: et sosiokulturelt perspektiv*. Cappelen akademisk.
- Sæteren, A.-L. (2019). *Læreren i møte med elever med stille atferd hvordan kan læreren møte elever med stille atferd?* (Bd. p:106 s.). Gyldendal.
- Universitetet i Oslo. (2016, 2018). *Barn med stille og innadvendt atferd: Læreres tilnærminger i norsk grunnskole*. <https://www.uv.uio.no/isp/forskning/prosjekter/supporting-shy-students/>
- Vygotsky, L. S., Cole, M., John-Steiner, V., Scribner, S. & Souberman, E. (1978). *Mind in Society: Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.
- Wittek, L. (2014). Sosiokulturelle tilnærminger til læring. I J. H. Stray & L. Wittek (Red.), *Pedagogikk: En grunnbok* (Bd. 133-148). Cappelen Damm.
- Wood, D., Bruner, J. S. & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *J Child Psychol Psychiatry*, 17(2), 89-100. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>

Liste over tabellar:

Tabell 3.1 Eksempel på korleis rådata blei koda.....	31
Tabell 3.2: Utdrag frå analysetabell.....	32

Vedlegg 1: Informasjonsskriv/ samtykkeskjema

Vil du delta i forskingsprosjektet

Lærer-elev relasjon

Dette er eit spørsmål til deg om å delta i eit forskingsprosjekt der føremålet er å undersøke korleis læraren arbeidar med lærar-elev relasjonen. I dette skrivet gjev vi deg informasjon om måla for prosjektet og om kva deltaking vil innebere for deg.

Føremål

Føremålet med prosjektet er å undersøkje korleis lærarar arbeidar med relasjonar. For å undersøke dette ønsker eg å intervjuer deg som har arbeidd som lærar i skulen i nokre år.

Kven er ansvarleg for forskingsprosjektet?

Universitetet i Sørøst-Noreg er ansvarleg for prosjektet.

Kvifor får du spørsmål om å delta?

Du er valt fordi du er ein erfaren lærar som har arbeidd ei stund i skulen.

Kva inneber det for deg å delta?

Vi møtes en dag etter nyttår der vi gjennomfører intervjuet som er satt til å ta ca. 45-60min. Det kommer til å bli tatt lydopptak av intervjuet. Lydopptaket blir transkribert kort tid etter intervjuet er gjennomført og du vil få den transkriberte varianten tilsendt for gjennomgang og godkjenning.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Dersom du vel å delta, kan du når som helst trekkje samtykket tilbake utan å gje nokon grunn. Alle personopplysingane dine vil då bli sletta. Det vil ikkje føre til nokon negative konsekvensar for deg dersom du ikkje vil delta eller seinare vel å trekkje deg.

Ditt personvern – korleis vi oppbevarer og bruker opplysingane dine

Vi vil berre bruke opplysingane om deg til føremåla vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandlar opplysingane konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er berre Lene som vil ha tilgang til lydopptaket. Dette blir lagra kryptert i OneDrive merka med ein kode. Denne koden blir lagra i ei namneliste skild frå lydopptaket.

I sjølve masteroppgåva vil det ikkje vere mogleg for andre å identifisere deg.

Kva skjer med opplysingane dine når vi avsluttar forskingsprosjektet?

Opplysingane blir anonymiserte når prosjektet er avslutta/oppgåva er godkjend, noko som etter planen er 13.juli.2022. Etter dette blir personopplysningar og opptak slettet.

Kva gjev oss rett til å behandle personopplysingar om deg?

Vi behandlar opplysingar om deg basert på samtykket ditt.

På oppdrag frå Universitetet i Sørøst-Norge har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlinga av personopplysingar i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettar

- Så lenge du kan identifiserast i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i kva opplysingar vi behandlar om deg, og å få utlevert ein kopi av opplysingane,
- å få retta opplysingar om deg som er feil eller misvisande,
- å få sletta personopplysingar om deg,
- å sende klage til Datatilsynet om behandlinga av personopplysingane dine.

Dersom du har spørsmål til studien, eller om du ønskjer å vite meir eller utøve rettane dine, ta kontakt med:

- Lene Areklett- lene.areklett@kinn.kommune.no.
- Universitetet i Sørøst-Norge ved Knut Fonnelop Storhaug- knut.F.Storhaug@usn.no
- Vårt personvernombod: Paal Are Solberg- personvernombud@usn.no

Dersom du har spørsmål knytt til NSD si vurdering av prosjektet kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på e-post (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Venleg helsing

Knut Fonnelop Storhaug
(Forskar/rettleiar)

Lene Areklett

Samtykkeerklæring

Eg har motteke og forstått informasjon om prosjektet *Lærar-elev relasjon* har fått høve til å stille spørsmål. Eg samtykker til:

- å delta i intervjuet

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

(Signert av prosjektdeltakar, dato)

Vedlegg 2: Godkjenning frå NSD

Dato

30.11.2021

Type

Standard

Kommentar

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 30.11.2021, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 13.07.2022

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

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

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål

- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleverandør, skylagring eller videosamtale) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med.

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-enderinger-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 3: Intervjuguide

Intervjuguide

Innleiing:

- Først og fremst, tusen takk for at du kunne delta på intervjuet.
- Eg kommer som nemnt til å ta opptak, og lurar på om det framleis er greitt for deg? Dette kommer eg til å slette når eg har transkribert opptaket, og kommer til å sende deg den transkriberte versjonen for godkjenning.
- Lærer-elev relasjon er et veldig vidt tema. Eg har derfor måtte snevre det inn til å handle om den læringsfremmande relasjonen mellom lærer og elevane med stille åtferd.

Intervjuet:

- Kan du fortelje meg om utdanninga di?
- Kor lenge har du arbeidd som lærar?
- Kan du fortelje kva som gjor at du ønska å arbeide med barn og unge?
- Kan du fortelje meg kva du tenkjer når eg seier læringsfremmande relasjonar?
- Kan du fortelje meg kva du tenker når eg seier elevar med stille åtferd?
- Korleis bygger du relasjon til elevane dine?
 - Kan du fortelje meg meir om det?
- I dei fleste klasserom så har man mange ulike elever, eg ønsker her å legge fokus på dei stille, sjenerte elevane som ikkje gjer så mykje ut av seg. Kjenner du igjen en elev som passer inn i denne beskrivelsen?
- Korleis arbeider du med elevane som har stille åtferd?
- Korleis tilrettelegger du for læring for elevane med stille åtferd?
 - Har du eit konkret eksempel på dette?
- Kva påverknad trur du relasjonen din til eleven har på læringa?
- Kan du sei litt om moglegheiter og utfordringar som man kan møte på i lærings- og relasjonsarbeidet med stille åtferd?

Avslutning:

- Så det du seier er at....
- Visst du skal trekke ut dei tre viktigaste tinga vi har snakka om no, kva ville det vere?
- Er det noko meir du ønsker å legge til?

- Dersom det skulle bli nødvendig med eit oppfølgingsintervju, kan eg då kontakte deg igjen?