



UiT Norges arktiske universitet

Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

De stille barna på skolen

En kvalitativ intervjustudie om samiske læreres erfaringer med å tilpasse opplæring for barn som viser stille atferd

Inger-Lise Guttorm

Masteroppgave i Spesialpedagogikk

PED-3903, mai 2024

Innholdsfortegnelse

| | | |
|-------|---------------------------------|----|
| 1 | Innledning..... | 1 |
| 1.1 | Bakgrunn av valg av tema..... | 1 |
| 1.2 | Tema og problemstilling | 2 |
| 1.3 | Begrepsavklaring..... | 2 |
| 1.3.1 | Stille atferd | 2 |
| 1.3.2 | Introvert og ekstrovert..... | 3 |
| 2 | Teoridel | 4 |
| 2.1 | Innagerende atferd..... | 4 |
| 2.1.1 | Sjenanse hos barn | 5 |
| 2.1.2 | Selektiv mutisme | 5 |
| 2.1.3 | De stille barna på skolen | 6 |
| 2.2 | Inkluderende læringsmiljø..... | 6 |
| 2.2.1 | Tilpasset opplæring | 8 |
| 2.2.2 | Kartlegging..... | 10 |
| 2.2.3 | Mestring og motivasjon..... | 11 |
| 2.3 | Lærerrollen | 12 |
| 2.3.1 | Klasseledelse | 13 |
| 3 | Metode..... | 15 |
| 3.1 | Metodevalg..... | 15 |
| 3.2 | Intervju som metode..... | 16 |
| 3.2.1 | Semistrukturert intervju..... | 17 |
| 3.3 | Valg av informanter | 18 |
| 3.4 | Datainnsamling..... | 19 |
| 3.4.1 | Transkribering | 19 |
| 3.4.2 | Dataanalyse | 20 |
| 3.4.3 | Tematisk analyse | 20 |

| | | |
|-------|---|----|
| 3.4.4 | Koding | 21 |
| 3.4.5 | Validitet og reliabilitet | 21 |
| 3.5 | Etiske perspektiver | 22 |
| 4 | Resultat..... | 25 |
| 4.1 | Presentasjon av forskningsdeltakere | 25 |
| 4.2 | Lærernes forståelse av stille barn | 26 |
| 4.3 | Hvordan tilpasser lærerne opplæringen for de stille barna?..... | 28 |
| 4.3.1 | Hvordan tilrettelegger lærerne for faglig utvikling? | 28 |
| 4.3.2 | Hvordan tilrettelegger lærerne for sosial deltakelse?..... | 33 |
| | Sosiale utfordringer | 34 |
| 4.4 | Hvordan skaper lærerne et inkluderende læringsmiljø for de stille barna?..... | 35 |
| 4.4.1 | Relasjonsbygging | 36 |
| 4.4.2 | Klasseledelse | 37 |
| 4.4.3 | Samarbeid..... | 38 |
| 5 | Drøfting..... | 40 |
| 5.1 | Forekomst av stille atferd på skolen..... | 40 |
| 5.1.1 | Lærernes erfaringer med stille atferd | 40 |
| 5.1.2 | Lærernes erfaringer med tilpasset opplæring for de stille barna | 41 |
| 5.2 | Hvordan tilrettelegger de samiske lærerne for faglig utvikling?..... | 42 |
| 5.2.1 | Oppmerksomhet | 43 |
| 5.2.2 | Forutsigbarhet..... | 44 |
| 5.2.3 | Formidling..... | 45 |
| 5.2.4 | Aktiviteter..... | 45 |
| 5.2.5 | Ros og anerkjennelse..... | 46 |
| 5.2.6 | Medvirkning | 47 |
| 5.2.7 | Mestring og motivasjon..... | 48 |
| 5.2.8 | Faglige utfordringer ved tilpasset opplæring | 49 |

| | | |
|--------|---|----|
| 5.2.9 | Sosiale utfordringer ved tilpasset opplæring | 50 |
| 5.2.10 | Lærerrollen | 50 |
| 5.3 | Inkluderende læringsmiljø for elever som viser stille atferd..... | 51 |
| 5.3.1 | Relasjon for kartlegging av faglig og sosial utvikling | 52 |
| 5.3.2 | Klasseledelse for trygt læringsmiljø..... | 53 |
| 6 | Sammenfattet drøfting /Avslutning | 55 |
| 6.1 | Konklusjon | 55 |
| 6.1.1 | Videre forskning..... | 56 |
| | Referanseliste | 57 |
| | VEDLEGG: 1 Tilbakemelding fra SIKT | 60 |
| | VEDLEGG: 2 Informasjonsskriv og samtykkeskjema | 61 |
| | VEDLEGG: 3 Intervjuguide | 64 |

Forord

Denne masteroppgaven er en avsluttende oppgave i Spesialpedagogikk ved UIT. Prosessen har vært både krevende, lærerik og ikke minst gitt en mestringsfølelse. Sitter igjen med inntrykk og ny kunnskap om de stille barna som studenten tar med seg videre i arbeidslivet.

Først og fremst vil studenten takke informantene for verdifullt bidrag av tanker og erfaringer, dere gjorde det mulig å gjennomføre dette studiet.

Takk til veileder Monica Bjerklund. Takk for gode tips, oppmuntrende ord og uvurderlig forståelse du har vist gjennom hele prosessen.

Takk til familien for tålmodigheten og støtten dere har visst meg gjennom hele denne reisen.

Karasjok, mai 2024

Inger-Lise Guttorm

Sammendrag

Formålet med studien har vært å belyse erfaringer og refleksjoner om hvordan lærere tilpasser opplæring for stille barn. Gjennom studien er det ønskelig å få en bredere forståelse og kunnskap om temaet for å bli tryggere i egen profesjonsutøvelse som spesialpedagog.

Følgende problemstilling ble formulert for denne oppgaven:

Hvordan tilpasser samiske lærere opplæring for barn som viser stille atferd?

Studenten har benyttet kvalitativ metode for å besvare oppgavens problemstilling. Metoden gir muligheter for å få dypere forståelse av deltakeres syn på fenomenet tilpasset opplæring og se verden fra deres perspektiv. Samtalene som ble utført med deltakerne har vært avgjørende for å motta utfyllende beskrivelser som kan hjelpe å besvare oppgavens problemstilling på en optimal måte. Av den grunn ble det valgt å anvende semistrukturerte intervjuer, som ga studenten mulighet til å stille spørsmål om temaet det var ønskelig å få en bredere forståelse av. Metoden ville også åpne for nye opplysninger som kan avvike fra studiens intervjuguide. Gjennom et strategisk utvalg ble tre samiske lærere intervjuet, disse er ansatt på to ulike skoler.

Studiets hovedfunn viser at fleksibilitet og relasjoner var en grunnleggende faktor i møte med atferd som kan skape utrygghet og hindre åpen kommunikasjon. Studiets funn viser at deltakerne tilpasser opplæringen, med varierte former for individuell tilrettelegging, med mestring som viktig prinsipp for de stille barnas faglige og sosiale utvikling. Informantene begrunnet verdien med at relasjoner har stor betydning for å oppnå tilpasset opplæring innenfor fellesskapet. Deltakerne redegjorde at klasseledelse og struktur hadde en klar betydning for å oppnå et inkluderende læringsmiljø.

1 Innledning

I denne studien ble det undersøkt hvordan samiske lærere tilpasser opplæring for barn som viser stille atferd. Studien ble gjennomført som en kvalitativ intervjustudie for å belyse erfaringer og kunnskap om dette temaet. I opplæringsloven (1998) § 1-3 står det at opplæringen skal tilpasses ut ifra den enkelte elevens evner og forutsetninger (Opplæringslova, 1998, s. 13). Og videre i opplæringsloven står det at: «Alle elever har rett til eit trygt og godt skolemiljø som fremjar helse, trivsel og læring» (§ 9A-2, 1998). Tilpasset opplæring ut fra regelverket forstås som et overordnet prinsipp man skal arbeide etter i all opplæring (Buli-Holmberg et al., 2015, s. 18).

I Stortingsmelding 18 (2010-2011) *Læring og felleskap* understrekes inkludering som et grunnleggende prinsipp i utdanningspolitikken:

Det utdanningspolitiske målet om inkludering handler om at barn og unge med ulik sosial bakgrunn og med forskjellig etnisk, religiøs og språklig tilhørighet skal møtes i en barnehage og fellesskole som har høy kvalitet og høye forventninger til læring for alle. Det krever positiv diskriminering. I den enkelte barnehage og skole betyr inkludering at man aktivt tar hensyn til barn og unges ulike forutsetninger og evner, både i organisering og pedagogikk. (Meld. St. 18 (2010-2011), s. 8).

I Stortingsmelding 6 (2019-2020) står det slik:

Inkludering i barnehage og skole handler om at alle barn og elever skal oppleve at de har en naturlig plass i fellesskapet. De skal føle seg trygge og kunne erfare at de er betydningsfulle, og at de får medvirke i utformingen av sitt eget tilbud. Et inkluderende fellesskap omfatter alle barn og elever (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 11).

1.1 Bakgrunn av valg av tema

Formålet med studien var å få mer kunnskap hvordan læreren tilpasser opplæring for de stilla barna på skolen. Studentens tolking av stille barn, er de barna som sier lite, lav grad av aktiv deltakelse i timene, rekker sjeldent opp hånda, blir ikke invitert eller inviterer heller ikke seg selv i samhandling med andre, krever minst og kan være de som får minst oppmerksomhet av lærere. Studenten ikke er opptatt av årsaken til at barna er stille, men hvordan lærerne

opplever at dette påvirker eleven selv, klassesituasjonen og tilretteleggingen for barna. Så hvordan defineres denne gruppen og hvordan kan andre forstå denne gruppen bedre?

Forskning er god indikator på hvordan samfunnet kan ta imot denne gruppen med mennesker, da det forskes på hvilke utfordringer de står overfor på ulike arenaer, men studenten har ikke funnet forskning som er rettet mot samiske lærernes praksis med barn som viser stille atferd. Det ble valgt å inkludere relevant norsk og utenlandsk forskning som er tilgjengelig.

«Det forventes at barn etter hvert skal utvikle både sosiale ferdigheter og empati, med evne til å reflektere over egen væremåte og å leve seg inn i andres tanker og følelser. Dette styrker forutsetningene for kommunikasjon og utvikling og bevaring av vennskap» (Befring & Uthus, 2019, s. 501). Ifølge Lund (2012) «En atferd blir utfordring for omgivelsene når det bryter med forventet atferd, skaper utrygghet og åpen kommunikasjon». Det vil si at når atferden hindrer læring og stabile og trygge relasjoner og frykt for å vise sin sårbarhet. Konsekvensene kan skape utrygghet, depresjon, angst, avvísning, ensomhet og økt indre og /eller ytre aggresjonsform(Lund, 2012, s. 22).

1.2 Tema og problemstilling

Studiets problemstilling er

Hvordan tilpasser samiske lærere opplæring for barn som viser stille atferd?

1.3 Begrepsavklaring

Studenten kom innom flere sentrale begreper i denne studien, det forklares mer detaljert underveis for å oppnå bedre forståelse.

1.3.1 Stille atferd

Alle kjenner barn eller voksne som er mer stille enn andre, som sitter for seg selv, deltar lite eller ingenting og unngår oppmerksomhet (Lund, 2012, s. 14). Gjertsen (2013) trekker fram begreper som synlighet og usynlighet, hvilke følger barns usynlighet gir. Det kan dreie seg om at de ikke blir sett av egne foreldre, familie og førskolelærere og lærer, det kan dreie seg

om usynlighet overfor sosiale systemer som skole, SFO og barneverninstitusjoner (Gjertsen, 2013, s. 16). Gjertsen (2013) referer til historier fra boken *De usynlige barna* (Gjertsen, 2013) som bekrefter barns følelser av å bli krenket fordi de ikke blir anerkjent, ikke bekreftet, ikke verdsatt, ikke føler tilhørighet, ikke bli inkludert, ikke tilhører et fellesskap, føler seg forlatt, er alene, ensomme, marginalisert, isolerte, og blir sosialt ekskludert (Gjertsen, 2013).

1.3.2 Introvert og ekstrovert

Vi mennesker har ulike personlige egenskaper, interesser og kunnskaper som anser oss som enten introverte, ekstroverte eller et sted imellom (Aunaas, 2018, s. 12). I følge Cain og Lund (2013, referert i Aunaas, 2018, s. 12) beskriver introverte mennesker slik: «Introverte mennesker får energi av å være alene» (Aunaas, 2018, s. 12), og beskriver ekstroverte mennesker slik: «Ekstroverte mennesker får energi av å være sammen med andre mennesker» (Aunaas, 2018, s. 12).

Introversjon og ekstroversjon er noe vi er og ikke noe vi velger å være (Aunaas, 2018, s. 12). Det er stabile trekk ved vår personlighet som trenger forskjellige nivåer av ekstern stimulering for å fungere godt (Cain & Lund, 2013, s. 23). Hvordan vi oppfatter oss selv som overveiende introverte eller ekstroverte, har betydning for hvordan mennesker fungerer i barnehage, skole, arbeidslivet og ellers i samfunnet (Aunaas, 2018, s. 12). Å være introvert er ikke det samme som å være sjenert, men enkelte ganger kan det være vanskelig å skille disse to trekkene. Sjenerte mennesker er redde for å være midtpunkt i sosiale situasjoner. Mens introverte mennesker ikke har et ønske å være midtpunkt, men kan velge å være det hvis det kreves (Aunaas, 2018, s. 18).

2 Teoridel

I dette kapittelet presenteres relevant teori som danner grunnlaget i oppgavens problemstilling. Ettersom forskningsprosjektet omhandler å undersøke hvordan samiske lærere tilpasser opplæring for barn som viser stille atferd, er det viktig å belyse hvilke faktorer lærere tar i bruk for å fremme motivasjon og mestring hos denne elevgruppen. Først ses det nærmere på betydningen av stille barn. Deretter vil det redegjøres for begreper som inkludering, tilpasset opplæring, individrettet og systemrettet arbeid, lærerrollen og avslutningsvis klasseledelse.

2.1 Innagerende atferd

Lund (2012) definerer «innagerende atferd som der følelser, opplevelser og tanker holdes og vendes innover mot en selv. Uttrykk som kommuniseres, kan være sårbar, avvisende, deprimert, tilbaketrukket, angst og usikkerhet» (Lund, 2012, s. 27). Lund (2012) referer også til internasjonal forskning – 4–20 % barn og unge mellom 4–18 år har innagerende vansker (Lund, 2012, s. 27). Pettersen(2011) henviser til forskning om at taushet har sammenheng med skam og/eller skyldfølelse i lys av det barnet har opplevd forhold som de selv, og samfunnet for øvrig, ser på som skammelig(Pettersen, 2011).

Lund (2012) ser på innagerende atferd på lik linje som utagerende atferd; som et adferdsproblem, og kaller atferden for «det stille atferdsproblemet». En atferdstype som ofte forsvinner i larmen og som oftest taper kampen om oppmerksomheten fra de voksne i barnehage og skole (Lund, 2012, s. 14). Ifølge Parpart (2010, gjengitt i Pettersen, 2011) kan taushet forstås som en sentral overlevelsesstrategi, som både gir beskyttelse og åpner muligheter for å reforhandle i svært vanskelige situasjoner (Parpart, 2010, gjengitt i Pettersen, 2011, s. 11).

Barn som ikke bruker høye stemmer, taper kampen om oppmerksomheten iblant de voksne omsorgspersonene i barnehage og skole. Kan stille atferd skape problemer for barn som trenger støtte og omsorg på lik linje som utagerende barn?

2.1.1 Sjenanse hos barn

Begrepet sjenanse, eller sjenert, betraktes som mennesker som er forsiktig tilbakeholdne i nye situasjoner eller som et problem som utvikler seg videre til isolasjon, ensomhet og selvforakt (Lund, 2012, s. 15). Det å være sjenert knyttes til usikkerhet og dårlig selvfølelse, de vil gjerne være sosiale, men opplever det som vanskelig i motsetning til introverte mennesker (Aunaas, 2018, s. 18). Kirsten Flaaten(2010, gjengitt i Aunaas, 2018) beskriver sjenerte mennesker, eller introverte mennesker, er personligheter med ulike behov, noen har behov for å bli hørt mer enn andre, mens sjenerte mennesker oppleves som selvvalgt stille. De tolkes også ulikt, mens noen aksepterer deres stillhet og andre er mer nysgjerrig på deres væremåte(Flaten, 2010, gjengitt i Aunaas, 2018, s. 18). Flaten (2010, gjengitt i Aunaas, 2018) nevner at engstelige barn trenger voksne som hjelper barnet på en omsorgsfull måte til å utfordre seg selv i det miljøet barnet skal fungere i (Flaten, 2010, gjengitt i Aunaas, 2018, s. 19).

Flaten (2010, gjengitt i Aunaas, 2018) beskriver i egen bok «*Barn med sosial angst og sjenanse*» (2010) sjenanse som ensbetydende med å være blyg, brydd og unnselig, men sjenanse knyttes også til usikkerhet og dårlig selvfølelse. Sjenansen på et vanlig nivå ikke er noe å problematisere, men «tilstanden kan påvirke store deler av barnets hverdag og være et hinder for å kunne glede seg og slappe av sammen med andre». Den kan bli en plagsom tilstand og for mye av det kan det bli funksjonshemmende. Hvis barn ikke får hjelp til å håndtere bekymringer på god måte, kan det utvikles til angstlidelser.

2.1.2 Selektiv mutisme

Kristensen & Ørbeck (2021) beskriver de aktuelle egenskapene ved denne tilstanden på følgende måte. Selektiv mutisme er en relativ sjelden tilstand, barna snakker konsekvent ikke i visse sammenhenger. Barn og unge er oftest tause i barnehage/skole, mens de snakker med sine nærmest familie hjemme. Tilstanden eller tausheten kan vare ut skolealderen som kan skape faglige og sosiale problemer og føre til stor frustrasjon i omgivelsen. I tillegg til tausheten har stor del av barna redusert ikke-verbal kommunikasjon i form av gester og svak blikk-kontakt(Kristensen & Ørbeck, 2021, s. 1). Heidi Omdal (2008) har gjennom sin forskning, de barnehagene/skolene som lyktes med å inkludere barn med selektiv mutisme, hadde etter et år flere elever som begynte å snakke ved bruk av oppmuntring og mild støtte fra de voksne og andre barna. De tilfellene der de voksne og andre barns aksepterte at de stille

elevene opprettholdt sin selektive stumme oppførsel og at deres ekskludering av seg selv forsterket den mistilpassede atferden(Omdal, 2008).

2.1.3 De stille barna på skolen

«Atferden blir en utfordring for omgivelsene når den bryter med forventet atferd, skaper utrygghet og hindrer samarbeid og åpen kommunikasjon» (Lund, 2012, s. 22). For å undersøke årsaken til problemet, må lærer se på egen atferd og forventninger til elevens evner, og sammenlikne forventede evner med elevens faktiske evner (Hejlskov Elvén et al., 2017, s. 26). I forskningsartikkelen til Stenseng et al. (2022) trekker forskerne fram sammenhengen mellom sosial tilbaketrekning og akademisk prestasjon for skolebarn fra 6–14 år. Undersøkelsene viser at ved økt sosial tilbaketrekning ble skoleprestasjoner redusert (Stenseng et al., 2022). Videre skriver Lund (2012) at vanskene ikke ligger i barnet, men blir det når de møter krav og forventninger som barn og unge ikke klare å imøtekomme (Lund, 2012, s. 25). Så spørsmålet er da; for hvem er atferden vanskelig?

Stille atferd, eller tilbaketrukket atferd, blir i norsk sammenheng forstått som et personlighetstrekk, mens andre knytter den tilbaketrukne atferden opp mot relasjoner og bruker begreper som sosial isolasjon (Sørli, 2000, s. 14). For å kunne forstå hvordan dette personlighetstrekket arter seg, må man se på motpolen til introvert, som er ekstrovert. De fleste mennesker befinner seg et sted, på en skala mellom to ytterpunkter; introvert og ekstrovert (Aunaas, 2018, s. 12).

2.2 Inkluderende læringsmiljø

Begrepet inkludering brukes i mange ulike sammenhenger, Befring (2020, gjengitt i Hølland & Hølland, 2021) beskriver inkludering som «et «indrebegrep», med det mener han at det er den enkelte elevens egen erfaring og opplevelse som har betydning når vi vurderer i hvilken grad en elev er inkludert i skolens faglige og sosiale fellesskap» (Befring, 2020, gjengitt i Hølland & Hølland, 2021, s. 57-58). Korpershoek et al. (2020) som i sin forskningsartikkel presiserer at en sammenheng mellom elevenes følelse av klassetilhørighet spiller en viktig rolle i elevenes skolehverdag. Elever som oppfattet at de hadde tilhørighet i klassen styrket sine mestringsmål (Korpershoek et al., 2020).

Prinsippet inkludering har to sider, på den ene siden handler det om deltakelse i fellesskapet og den andre siden handler det om individuell tilrettelegging (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016, s. 23). Når man skal etablere inkluderende kulturer, må det arbeides med holdninger, verdier og oppfatninger. Skal man ha en inkluderende kultur stilles det krav til både fellesskapet, og de som står utenfor det. Det gjelder arenaer som familie, barnehage, skole og fritid (Gjertsen, 2013, s. 36).

Retten til utdanning og læring er nedfelt i FNs menneskerettighetserklæring (1948) og i Barnekonvensjonen(1989). Barnekonvensjonen artikkel 3 og 12 beskriver at barn har rett til sett og hørt og til å medvirke i egen hverdag (Barnekonvensjonen, 1989). Barn har lovfestet rett til utdanning og institusjonene har ansvaret for å sikre beskyttelse og omsorg for barnets trivsel på skolen. Veien mot en skole for alle må ses gjennom den historiske utviklingen i utdanningspolitiske dokumenter og reformer med særskilt fokus på spesialundervisning. Lov om spesialskoler trådte i kraft i 1951 og varte til 1976. Gjennom spesialskoleloven var det statens ansvar å sørge for skoletilbud for elever med særskilte behov. Dette ble ivaretatt gjennom bygging og drift av spesialskoler. Det var egne skoler for lærevansker, for blinde elever, for døve elever, for atferdsvansker og for elever med generelle lærevansker. Likevel falt elever utenfor gruppen med den konsekvens at de ikke fikk opplæring. Stortinget vedtok i 1991 at drift av spesialskoler skulle opphøre og at det var den enkelte kommunes og fylkeskommunes ansvar å sørge for tilpasset opplæring til enhver innbygger (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016, s. 16). Dette skaper spenninger mellom fellesskapet og tilpasning; at alle skal være sammen selv om de er forskjellige. Hovedutfordringen vil være å realisere dette når ambisjonene er å utvikle en inkluderende og tilpasset opplæring (Buli-Holmberg et al., 2015, s. 15).

Skolen har føringer hva og hvordan skolen skal jobbe. Skolens praksis i lærerplanens overordnede del beskrives slik: «Skolen skal utvikle inkluderende fellesskap som fremmer helse, trivsel og læring for alle» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15).

I mandatet til kvalitetsutviklingsutvalget står det at kvalitetsutvikling i skolen skal bidra til at alle elever får en opplæring i et skolemiljø som er i tråd med opplæringsloven og privatskoleloven. Arbeidet med kvalitetsutvikling i skolen skal støtte alle elevers læring og utvikling og bidra til elevmedvirkning og inkludering. I tillegg skal arbeidet med kvalitetsutvikling bidra til å redusere kvalitetsforskjeller og til mindre sosial og geografisk ulikhet. For å oppnå disse målsetningene er det

avgjørende at et kvalitetsvurderingssystem er utformet for å ivareta alle elevers rettigheter og kan bidra med informasjon som omfatter alle elever (NOU 2023: 1, 2023, s. 31).

Nordahl og Manger (2005) har satt opp fire prinsipper for utvikling av inkluderende fellesskap:

1. Inkludering innebærer å arbeide med institusjonens eller det sosiale systemets kultur
2. Nødvendig med aktiv positiv verdsetting av barn og unge uavhengig av sosial bakgrunn, funksjonshemming eller grad av atferdsproblematikk
3. Vektlegging av inkludering er forskjellighet og ulikhet
4. Alle har rett til deltakelse i fellesskapet.

(Nordahl & Manger, 2005, s. 21)

Barn utvikler seg gjennom relasjoner til andre mennesker, og tilknytningen til andre fører til dannelse av indre mentale strukturer som grunnleggende for barnets personlighet og samspill med andre (Gjertsen, 2013, s. 20). Ifølge Hølland (2021) handler det om å at skolen varierer undervisningen, innholdet og læringsaktiviteten for å sikre elevenes læringsutbytte (Hølland & Hølland, 2021, s. 16).

2.2.1 Tilpasset opplæring

Tilpasset opplæring er et begrep som har blitt tolket og fremstilt på ulike måter.

Forutsetningen for å gi elever likeverdig opplæring er at opplæringen må tilpasses ut fra evner og forutsetninger (Buli-Holmberg et al., 2015, s. 18). Tilpasset opplæring har også en sentral plass i læreplanens overordnede del og der står det: «Skolen skal legge til rette for læring for alle elever og stimulere den enkeltes motivasjon, lærelyst og tro på egen mestring». Tilpasset opplæring er derfor et pedagogisk prinsipp som skal ligge til grunn for all opplæring og alle elever (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 17).

Skolen har et overordnet ansvar for å gi alle elever likeverdig opplæring uavhengig av deres forutsetninger. Det er derfor avgjørende at skolen møter alle elever med ambisiøse, men realistiske forventninger (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16). Skolen har en viktig oppgave for å fremme og støtte barn og unges læring, slik at den enkelte utrustes med den nødvendige og ønskelige kompetanse (Nilsen & Buli-Holmberg, 2010, s. 14).

I overordnet del av læreplanverket utdypes det slik:

Et raust og støttende læringsmiljø er grunnlaget for en positiv kultur der elevene oppmuntres og stimuleres til faglig og sosial utvikling. Føler elevene seg utrygge, kan det hemme læring. Trygge læringsmiljøer utvikles og opprettholdes av tydelige og omsorgsfulle voksne, i samarbeid med elevene (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15).

Overordnet del tydeliggjør skolens ansvar og utdyper verdigrunnlaget i opplæringslovens formålsparagraf og de overordnede prinsippene for grunnopplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 1). Ifølge læreplanene er det et overordnet prinsipp og en undervisningsform å lære elever å samarbeide, særlig hvis gruppen og/eller klassen har elever med spesielle behov. Det viktigste lære- og hjelpemidlet for elevene i opplæringen er læreren. Derfor vil lærerens rolle og tilstedeværelse i gruppearbeidet være viktig for å observere og veilede. Samarbeidslæring bygger på følgende fem basiselementer: positiv gjensidig avhengighet, individuelt ansvar, samspill/gruppeprosess, sosiale ferdigheter og til sist lik og jevnbyrdig deltakelse (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016, s. 166-168). Nordland (1997, gjengitt i Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016) samarbeid innebærer at elevene lærer å være i samspill med andre, lære å respektere og tolerere andre som ikke er som dem selv (Nordland, 1997, gjengitt i Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016, s. 168)

2.2.1.1 Sosiokulturell læringsteori

Den vitenskapelige antologien handler om sentrale læringsteorier, relevansen av de pedagogiske teoriene og forskningsbasert kunnskap for forståelse av elevens læring og utvikling. Pedagogiske perspektiver kan også være relevante for kritisk refleksjon over teori og praksis. Forskningsbasert kunnskap handler om teorier om motivasjon, utvikling og sosialisering, og det sosiale læringsmiljøet omhandler at læring utvikles gjennom samspill med omgivelsene (Danielsen, 2020c, s. 15).

Lev Semjonovitsj Vygotsky (gjengitt i Ness & Danielsen, 2020) var en russisk teoretiker som presenterte den sosiokulturelle læringsteorien om at læring skjer i et sosialt samspill med andre mennesker. Vygotsky var også opptatt av at de voksne kan støtte elevens læring i den proksimale (den nærmeste utviklingssonen), en sone mellom det eleven greier å løse på egen hånd og det eleven kan oppnå ved hjelp av en støttende voksen (gjengitt i Ness & Danielsen, 2020, s. 98).

Urie Bronfenbrenner (gjengitt i Kvello, 2020) utviklet en teori om hvordan mennesker og systemer er i kontinuerlig utvikling og står i gjensidig påvirkningskraft. Skolen stiller store krav til mestring, både faglig og sosialt, som kan utvikles til å bli en risikofaktor (Bronfenbrenner, gjengitt i Kvello, 2020, s. 247-248).

Albert Banduras (gjengitt i Skaalvik et al., 2012) sin teori om sosial læring er knyttet til mestringstro. Banduras definerte begrepet mestringstro som menneskets evne til å utføre en oppgave for å nå et ønsket mål. Banduras hevdet at mennesker har evnen til å påvirke eget liv («human agency») - ved at man setter opp mål, vurderer og planlegger hva som kreves for å nå planlagte mål, vurderer eget arbeid og endre arbeid for å nå mål. Banduras teori om mestringstro innebærer at man selv har ansvar for å legge ned mye arbeid for å nå målene man setter opp (gjengitt i Skaalvik et al., 2012, s. 28).

Martin Seligman (2011, gjengitt i Skaalvik et al., 2012) en av de fremste forskerne innenfor positiv psykologi beskriver at mental helse og velvære (well-being) fremmes av positive følelser og emosjoner, engasjement, gode relasjoner, opplevelse av mening og opplevelser av å klare noe (gjengitt i Skaalvik et al., 2012, s. 13).

2.2.2 Kartlegging

Uformell vurdering utføres løpende av lærere og av elever i skolehverdagen, og formell vurdering basert på (skriftlige prøver, oppgaveinnlevering, muntlige prestasjoner o.l.) utføres for å sette karakter i fagene (Egelandsdal, 2020, s. 193). Undervisvurderingen brukes som et redskap av læreren for å vurdere om eleven får tilfredsstillende utbytte av opplæringen.

Elevsamtalen kan være en form for formativ vurdering (Nilsen & Buli-Holmberg, 2010, s. 95). Videre skriver Egelandsdal (2020) at ifølge lovverk, som opplæringsloven, skal undervisvurderingen brukes som et grunnlag for å tilpasse opplæringen. Lærerens oppgave er å utvise profesjonelt skjønn når hen vurderer elevers læring, med hensyn til at elever er forskjellige. Elever lærer ulikt og med ulik progresjon (Egelandsdal, 2020, s. 193).

Læreplanverket beskriver at det kreves kunnskap om hvordan elever lærer og tett oppfølging av den enkelte elev (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16).

Det forventes at skolen møter alle elever med likeverdige tilbud. Det innebærer at opplæringen blir tilrettelagt slik at alle får utbytte av den ordinære opplæringen. Det er presisert i overordnet del at skolen skal kartlegge elevers læring med å følge opp den enkelte,

og tilpasset opplæring skal skje gjennom variasjon og tilpasninger til mangfoldet innenfor fellesskapet. Elever som har behov for ytterligere tilrettelegging utover det ordinære tilbudet, har krav på spesialundervisning (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 18). Prinsippet med tilpasset opplæring handler om hvordan skolen møter elevmangfoldet i undervisningssammenheng (Olsen & Haug, 2020, s. 16). Det kan skilles mellom undervisningsformer; formidlingspedagogikk som er lærerstyrt og aktivitetspedagogikk som dreier seg om temaorganisert arbeid, prosjektarbeid, ansvar for egen læring, differensiering, bruk av drama og lek med mer. Det kan være en fordel å benytte aktivitetspedagogikk for elever med spesielle behov, da dette kan være god måte å skape inkluderende læringsmiljø på (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016, s. 164).

Elvén et al. (2017) sammenlikner skolen og samfunnet som med et bilverksted og en bil. Som bileier inngår man en avtale med bilverkstedet om å få utført en jobb som bilverkstedet får betalt for. I denne sammenhengen har eleven inngått en avtale med skolen. Skolen skal sørge for at elevene når opplæringslovas mål, og gjøre det mulig at elevene kan gå videre i utdanningssystemet og etterhvert delta i samfunnet (Hejlskov Elvén et al., 2017, s. 98). Barns utvikling er både individuell og sosialt avhengig av at omsorgspersonene hjelper og anerkjenner behovene barna har. Barn som ikke mestrer kravene og forventningene til dem, opplever at de blir overlatt til seg selv. De har både privat og offentlig behovsomsorg, utviklingsomsorg og oppdragelsesomsorg (Gjertsen, 2013, s. 9). Når barn og unge anerkjennes som deltakere i samfunnslivet, innebærer det å sikre universelle rettigheter og samtidig se og akseptere ulikheter. God omsorg og anerkjennelse skaper selvtillit, som igjen legger grunnlaget for å inngå nære relasjoner til andre mennesker. For profesjoner som involverer seg i barns hverdagsliv og det de er opptatt av, vil det medføre emosjonell anerkjennelse (Gjertsen, 2013, s. 30).

2.2.3 Mestring og motivasjon

Buli-Holmberg og Ekeberg (2016) definerer at motivasjon handler om lysten til å lære, at motivasjon er drivkraften i enhver læringsprosess (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016, s. 46). Jean Piaget (gjengitt i Danielsen, 2020b) og hans teori kom fram til at mennesker har et indre driv for å utvikle forståelse og skape (konstruere) kunnskap, et indre driv som innebærer nysgjerrighet og indre motivasjon (Piaget, gjengitt i Danielsen, 2020b, s. 40).

Et godt grunnlag for læring er når elevene føler trygghet og tillitt, har tro på seg selv og blir motivert til å gjøre en innsats. Elever som i liten grad har lyktes på skolen kan miste motivasjon overfor skolearbeid. Da kan ny mestring ha stor betydning for å bygge opp elevens positive syn på seg, gi lyst og motivasjon til å lære. Når en elev gjentatte ganger opplever mestring og gode opplevelser, vil eleven bli trygg og tørre mer. Forskningen til van Duijvenvoorde et al. (2008) undersøkte de nevrale utviklingsendringene knyttet til positive og negative tilbakemeldinger. Studien kunne påvise kvalitativ forskjell på prestasjonstilbakemeldinger. Barn under 13 år fikk økt prestasjon av positive tilbakemeldinger, mens barn fra 13 år og eldre fikk økt prestasjon av negative tilbakemeldinger (A. C. Duijvenvoorde et al., 2008). Ifølge Vygotsky (gjengitt i Ness & Danielsen, 2020) gode og dårlige opplevelser knyttet til egen skolesituasjon og kan påvirke læringssituasjoner (Vygotsky, gjengitt i Ness & Danielsen, 2020, s. 99).

Lærere må være agenter i eget liv når de skal planlegge, gjennomføre og evaluere undervisning (Skaalvik et al., 2012, s. 28). Gjennom å etablere proaktive kjøreregler, kan læreren i forkant vektlegge en forebyggende innsats, ved å utvikle et nært samarbeid med elevene for å skape et positivt læringsmiljø. Lærer kan planlegge undervisningen slik at elevene får mulighet til mestringsopplevelser og unngår nederlag (Tveit et al., 2012, s. 6). Begrepene ros, oppmuntring og anerkjennelse blir til dels brukt om hverandre som bidrag til et godt læringsmiljø. Disse er viktige på skolen primært av tre grunner: som motivator, som forsterker og som relasjonsbygger. Når lærer ser og anerkjenner elevene ved å gi dem positive tilbakemeldinger, vil en lærer med tålmodighet og systematisk innsats over tid kunne bygge tillit og gi trygghet til elevene (Tveit et al., 2012, s. 8).

2.3 Lærerrollen

Læreren har en betydningsfull rolle i å sikre kvalitetsutvikling av tilpasset opplæring. Læringsmålene i de nasjonale læreplanene skal være utgangspunkt for arbeidet med å utforme lokale og individuelle læreplaner (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016, s. 126). Lærerens og spesialpedagogens oppgaver i ulike faser i læringsprosesser er å fastsette og tilpasse læringsmål, kartlegge elevens læreforutsetninger i tråd med læringsmål, ta i bruk metoder som er tilpasset elevens beste måter å lære på, finne egnede måter å organisere undervisning på og evaluere elevens læringsprosess og læringsutbytte i tråd med læringsmålene (Buli-Holmberg et al., 2015, s. 83). Organisering av undervisningen skal være i tråd med

individuelle behov og de miljøbetingelsene som er til stede i skolen. Den organiseringsformen som velges, har betydning for hvor godt læreren klarer å dekke elevens opplæringsbehov. Utfordringen ved valg av organiseringsform er å finne fram til organiseringsformer som tjener elevens læring. Alle elever skal ha undervisningsvurdering i opplæringen, vurderingen skal gi grunnlag for tilpasset og forbedret opplæring – alt etter elevenes og lærlingens behov (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016, s. 130). Lærerne befinner seg i en situasjon der de til stadighet må forholde seg til nye situasjoner som tidspress, dokumentasjon, handlingsalternativer og generelle faglige og etiske prinsipper (Skaalvik et al., 2012, s. 13).

Kommunikasjon og samarbeid har en sentral rolle i undervisningsarbeidet, gjennom samarbeidsparter som lærerteam, elevsamarbeid og foreldresamarbeid. Elever som får spesialundervisning, har behov for ytterligere samarbeid mellom elev, lærerkolleger og den pedagogisk-psykologiske tjenesten (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016, s. 185). Chen et al. (2021) forteller i sin forskning at elevens sjenanse kan skade lærer-elev-relasjoner i vestlige kontekster. Lærerne som deltok i studien, opplevde mindre nærhet med elever, jo høyere nivå av sjenanse hos elevene. Derfor opplevde elevene også mindre varme og åpenhet mellom lærer og elev (Chen et al., 2021). Videre skriver (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016) at samarbeidet mellom aktørene har stor betydning for å sikre et helhetlig perspektiv på opplæringen (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016, s. 185). «Relasjoner mellom skoleledere, lærere og elever handler om mange forskjellige samspill i hverdagen» (Bjørnsrud, 2014, s. 61). Ifølge Skau (2017) har man et sosialt yrke som inngår å møte forskjellige mennesker, vil man møte et mangfold med forskjellige behov og preferanser i samspill med andre (Skau, 2017, s. 50). Ifølge Skaalvik og Skaalvik (2012, s. 13) er lærerrollen mangfoldig, den er stimulerende, utfordrende, krevende og ansvarsfull (Skaalvik et al., 2012, s. 13). Lærerrollen kan være særdeles stimulerende, når man ser resultater av egen innsats, som engasjerte elever, elever som lærer og utvikler seg (Skaalvik et al., 2012, s. 13).

2.3.1 Klasseledelse

Ifølge Nordahl og Hansen (2012, s. 10) kan klasseledelse, i historisk sammenheng, knyttes til behovet for disiplin på skolen. Disiplin, ro og orden ble ansatt som en forutsetning for å kunne undervise og for at elevene skulle kunne konsentrere seg om å lære (Nordahl et al., 2012, s. 10).

Atferdspsykologen Burrhus Skinners (1938, gjengitt i Danielsen, 2020a, s. 27) teori om at «mennesker både påvirker sitt miljø og selv blir påvirket av miljøet» (1938, gjengitt i Danielsen, 2020a, s. 27). Danielsen (2020a, s. 27) hevder at lærere kan bruke Skinner sin teori for å håndtere bråk og uro i klasserommet, hun beskriver sammenheng mellom ytre påvirkning etterfulgt av belønning, som vil avgjøre om atferden vil gjenta ønsket atferd. Skinner trodde ikke på negativ straff, men hans teori var basert på ytre påvirkning av ønsket atferd og at positiv belønning øker sjansen for ønsket atferd (Danielsen, 2020a, s. 27-28). Danielsen (Danielsen, 2020a) trekker fram at mange forskjellige studier identifiserer de samme strategiene for kvalifisert klasseledelse, og de som har vist seg å være mest effektive for læring er effektiv bruk av ros, proaktiv undervisning og forsterkning av atferd, effektiv korrigerende av atferd og strategier for å redusere uønsket atferd (Danielsen, 2020a, s. 30). Videre hevder Nordahl (2012) at klasseledelse kan forstås ved hjelp av tre betingelser; lærer har en evne til å skape et positivt læringsmiljø, etablere og bevare arbeidsro og evne til å motivere elevene til arbeidsinnsats (Nordahl et al., 2012, s. 13).

Overordnet del beskriver at «god klasseledelse bygger på innsikt i elevenes behov, varme relasjoner og profesjonell dømmekraft» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 17). Selve betegnelsen «lærer» har en posisjon som innebærer ansvar og ledelse. Denne lederposisjonen innebærer at elevene får hensiktsmessig sosialt og faglig læringsutbytte. Lærerens oppgave, ifølge skolelovgivningen og læreplanverket, er å tilrettelegge og påvirke elevenes læring og utvikling (Nordahl et al., 2012, s. 6). På samme måte som en leder som har ansvaret over den virksomheten de leder, har læreren ansvaret for det som foregår i klasserommet eller andre læringsarenaer. Hvis elevene skaper uro i et klasserom, er det lærerens oppgave å ordne opp. Det er skolens og lærerens ansvar å motvirke mobbing. Dersom læringsutbytte i klassen er dårlig, er lærer pliktet til å ordne opp og forbedre resultatene. Lærerens hovedansvar vil være å påvirke elevenes læreprosesser og å styre elevene inn i læringsarbeidet. Eleven skal lytte til, ha respekt, tro på læreren og like vedkommende om arbeidsinnsatsen og læringsutbytte skal bli tilfredsstillende (Nordahl et al., 2012, s. 8).

3 Metode

I denne delen av oppgaven vil det redegjøres for metodevalg som ble valgt for denne studien. Metoden som benyttes er kvalitativ tilnærming i innsamling av data. Det ble utført intervjuer for å få innblikk i samiske lærernes erfaringer og meninger rundt fenomenet tilpasset opplæring for barn som viser stille atferd. Deretter presenteres utvelgelsesprosessen, innsamling av data og hvordan studenten har analysert datamaterialet. Resultatenes validitet og reliabilitet, som en del av behandlingen av datamaterialet, vurderes også her. Til sist adresseres etiske betraktninger det er tatt hensyn til i forbindelse med denne studien.

3.1 Metodevalg

Kvalitative metoder er rettet mot at vi utvikler forståelse av det vi skal forske på, og metodene knyttes til fortolkede teorier som fenomenologi, hermeneutikk og symbolsk interaksjonisme. Det vil si at det legger vekt på hvordan vi tolker data og hvilken betydning vår teoretiske bakgrunn har for våre tolkninger (Thagaard, 2018, s. 19). Fenomenologien tar utgangspunkt i den subjektive opplevelsen og som forsker ønsker man å finne en dypere mening i enkeltpersoners erfaringer. En hermeneutisk tilnærming er å fokusere og fortolke folks handlinger gjennom å sette søkelyset på et dypere meningsinnhold enn det som er umiddelbart innlysende (Thagaard, 2018, s. 36-37). Hermeneutikk er læren om tekstfortolkning, og fortolkningen av meningen med det sentrale tema i forbindelse med en spesifisering av de formene for mening som søkes. Samtale og tekst spiller en sentral rolle i den hermeneutiske tradisjonen. Formålet med hermeneutisk fortolkning er å oppnå gyldig og allmenn helhetsforståelse med fortolkning av tekster (Kvale et al., 2015, s. 73). Tolking av intervjuetekster kan ses på som dialog mellom forsker og tekst, der forsker søker meningen teksten formidler (Thagaard, 2018, s. 37). Geertz (1973, gjengitt i Kvale et al., 2015) beskriver at forskerens mål med en hermeneutisk tilnærming er å presentere en «tykk» eller «tett» beskrivelse. En «tynn» beskrivelse gjengir bare det som observeres. En «tykk» beskrivelse er hva personene vi studerer sier, meningen med deres handlinger, hvilke fortolkninger de gir, fortolkningen forskeren har og meningsaspekt (Geertz, 1973, gjengitt i Kvale et al., 2015, s. 37). Det var sentralt å benytte denne typen beskrivelse i studentens studie og dens problemstilling, fordi den har tatt for seg informantens erfaringer rundt temaet, som er det bærende elementet i studien. Dette forskningsprosjektet har gått ut på å utføre en

studie av samiske læreres erfaringer rundt fenomenet tilpasset opplæring for barn som viser stille atferd, og omhandler forståelsen av hvordan samiske lærere tilpasser undervisning for stille barn. Grunnet dette ble intervju ansett som riktig fremgangsmåte for å forstå informantenes beskrivelse av egne erfaringer.

I denne masteroppgaven ble det valgt å benytte kvalitativ forskningsmetode. Målet innenfor kvalitativt intervju er å få fram erfaringer fra og kunnskapen informanter innehar. I forskningsintervjuer snakker vi med folk fordi vi ønsker å høre hvordan de beskriver opplevelsene sine og skape en forståelse for valgene de tar (Kvale et al., 2015, s. 20). Oppgaven støtter seg på det Kvale et al. (2015) skriver, at gjennom samtaler skjer det et grunnleggende menneskelig samspill. Målet med intervjuene var å stille spørsmål som omhandler temaet studenten ønsket å belyse, og da var det viktig å finne informanter som har kjennskap til temaet tilpasset opplæring og har erfaringer med å tilrettelegge for barn som viser stille atferd.

3.2 Intervju som metode

Kvalitative undersøkelser av intervjupersoners opplevelser omhandler hvordan folk oppfatter verden og livet sitt (Kvale et al., 2015, s. 18). Formålet med de kvalitative forskningsintervjuene var å få ta del i intervjupersonenes dagligliv, fra deres perspektiv. Når studenten samlet inn datamateriale til denne studien, var å få innblikk hvordan lærerne legger opp til tilrettelagt læring i dagliglivet, samt å belyse den enkelte lærers særegne karakter og få tilgang til informantenes opplevelser av deres livsverden.

Forskningsintervjuet bygger på en profesjonell samtale om dagliglivet, der det deles synspunkter mellom to personer i samtale om et tema (Kvale et al., 2015, s. 22). Et overordnet mål for kvalitativ forskning er å utvikle forståelse av fenomener til informanter og personene, i deres sosiale virkelighet (Dalen, 2011, s. 15). Da denne forskningsstudiet omhandler lærere som tilpasser opplæringen for barn som viser stille atferd, var det naturlig at studenten som forsker ønsket innblikk i deres virkelighet på skole. Det kvalitative intervjuet kan være mer eller mindre strukturert. Det ble valgt å bruke semistrukturert intervju som metode (overordnet intervjuguide med fleksibel rekkefølge av spørsmål) (Johannessen et al., 2016, s. 145). Som intervjuer var håpet at personen som skulle bli intervjuet ville føle seg komfortabel

med å bli intervjuet, at atmosfæren er tilstrekkelig avslappet og trygg nok til at det bidro til å besvare oppgavens forskningsspørsmål.

Kvalitative studier kjennetegnes av fleksibilitet, og som forsker har man større mulighet å endre utformingen av prosjektet i løpet av undersøkelsen. I dette forskningsprosjekt var studenten avhengig av brede og fylldige beskrivelser av informantenes erfaringer. Kontakten med deltakerne har betydning for hvordan man utvikler data, og det er viktig at man reflekterer over hvordan deltakernes atferd og måten de velger å snakke om sin livssituasjon på, kan være preget av forskerens nærvær (Thagaard, 2018, s. 16). Kvalitative studier er preget av nærhet og sensitivitet i relasjon til kildene (Thagaard, 2018, s. 16). I et intervju er fleksibilitet avgjørende for at samtalen med informanten får fin flyt og at informanten kjenner seg ivaretatt og hørt (Dalen, 2011, s. 32).

3.2.1 Semistrukturert intervju

Et semistrukturert, eller delvis strukturert intervju, har en bestemt intervjuguide som utgangspunkt, men intervjueren er mer fri til å velge tema og rekkefølge på spørsmålene (Johannessen et al., 2016, s. 146). De fleste studentene, eller forskerne, innenfor spesialpedagogikk og andre beslektede fagområder anvender semistrukturert intervju i sine forskningsprosjekter. Det er påkrevd at man anvender en utarbeidet intervjuguide ved semistrukturert intervju. En intervjuguide omfatter sentrale tema og spørsmål som skal dekke det studien skal belyse (Dalen, 2011, s. 28). Da dette forskningsprosjektet skulle forsøke å belyse et valgt tema, var det samtidig viktig å være fleksibel overfor den enkelte informant.

«Målet med dybdeintervjuer er i hovedsak å skape en situasjon for en relativt fri samtale som kretser rundt noen spesifikke temaer som forskeren har bestemt på forhånd» (Tjora & Tjora, 2021, s. 127). «I dybdeintervjuer benyttes det åpne spørsmål som gir informanten mulighet til å gå i dybden der hvor de har mye å fortelle» (Tjora & Tjora, 2021, s. 19). Da informantene med stor sannsynlighet har både like og ulike erfaringer, er det behov for fleksibilitet for å skape en avslappet stemning, men forsker har også en rolle i å skape rammer slik at samtalen holder seg innenfor temaet som skal studeres (Tjora & Tjora, 2021, s. 127). Spørsmålene som stilles bidrar til å prege svarkategoriene som utformes (Thagaard, 2018, s. 16). For dette forskningsprosjektet benyttet studenten en ferdig utformet intervjuguide med syv spørsmål, og noen av spørsmålene hadde også oppfølgingsspørsmål. Dette for at enkelte av spørsmålene

ønsket studenten som forsker å gå mer i dybden på. Intervjuene var beregnet til å bruke 45-60 minutter for hver informant, og dette var det ønskelig å ikke overskride, av hensyn til informantene. Av erfaring kan en slik «utspørring» kreve mye av den som blir intervjuet.

3.3 Valg av informanter

Kvalitative studier kjennetegnes oftest ved et begrenset antall informanter, og at utvalget er relativt lite. Derfor er det viktig at man anvender en utvelgingsprosess som er hensiktsmessig for problemstillingen, og analyseprosessen kan gi mulighet for forståelse av det fenomenet man skal studere (Thagaard, 2018, s. 54). Kvalitativ tilnærming er ofte begrenset til et lite utvalg, derfor var det i utvelgelsesprosessen viktig å kartlegge informanter som har god kunnskap til fagområdet og kjennskap til studiens tema. En lærer med bred og lang erfaring med å jobbe med barn og unge, ville med stor sannsynlighet ha en større sjanse til å dele et innblikk fra erfaringer med å jobbe med de stille barna på skolen. Studenten fikk et utvalg på tre lærere, hvor samtlige har jobbet 15 år og lenger, både i barne- og ungdomsskole.

Utvalgsriteriene var ikke mange, da det var vanskelig å forutse hvordan informanter ville tolke betydningen av stille atferd - da det finnes stille elever i de fleste skolene og lærere vil med stor sannsynlighet møte denne gruppe elever.

Studenten valgte å fokusere på å finne informanter som var villige og interesserte i å delta i forskningsprosjektet, og det ville gi resultat med mulig variasjon mellom informantene. Et problem med å bruke et tilgjengelighetsutvalg som er villig til å delta i undersøkelse, kan ifølge Thagaard (2018, s. 57) være at dette utvalget mestrer sin livssituasjon bedre enn et utvalg som ikke ønsker å delta. Personer som ikke er villige til å delta har informasjon om utfordrende sider ved fenomenet man studerer (Thagaard, 2018, s. 57). Studenten stiller seg kritisk denne beskrivelsen av Thagaard (2018), da det kan finnes et utvalg som har et ønske om å dele de utfordrende sidene ved fenomenet, slik at interesserte skal få kjennskap til disse sidene også.

3.4 Datainnsamling

Data er noe man skaper og når virkeligheten observeres, og på en eller annen måte registreres, blir den til data. Data kan forekomme i mange ulike former, intervju eller observasjon, private og offisielle dokumenter, spørreskjemaer og lyd- og filmopptak. Virkeligheten er omfattende og kompleks og det vil ikke kunne være mulig å registrere «alt», men kun et utsnitt av det som studeres. Forholdet mellom virkelighet og data er imidlertid ikke ukomplisert. Fire sentrale momenter er relasjonen mellom dataenes og virkelighetens beskaffenhet (deres vesen), datas avhengighet av hva forskeren er interessert i, betydningen av forskerens forforståelse og dataens reliabilitet/pålitelighet (Johannessen et al., 2016, s. 32). Lærerne som ble intervjuet fikk avgjøre hvor og når de ønsket å bli intervjuet. Det ble tatt lydopptak, slik at studenten som intervjuer kunne konsentrere seg om læreren som ble intervjuet og rammene rundt intervjuet.

3.4.1 Transkribering

Å transkribere betyr å transformere den muntlige samtalen mellom to mennesker om til skriftlig form. Et intervju er et direkte sosialt spill mellom intervjuer og den som blir intervjuet. Det kan oppleves som distraherende å ta omfattende notater under et intervju. Det er flere måter å registrere intervjuer på, som lydopptak, videoopptak, notatskriving og bruk av hukommelse med henblikk for senere dokumentasjon og analyse (Kvale et al., 2015, s. 204). Alle de tre intervjuene studenten gjennomførte ble det gjort lydopptak av. Dette for å få med alt informantene delte. På denne måten kunne studenten som intervjuer opprettholde kontakten med intervjupersonen, og fokusere på intervju spørsmålene, istedenfor å notere alt intervju personene fortalte. Tilgjengelige transkriberingsprogrammer eller applikasjon var ikke en mulighet for meg, da intervjuene foregikk på samisk og slike tekstebehandlingsverktøy finnes ikke på samisk. Transkriberinger av hvert enkelt intervju ble først transkribert på samisk, og deretter oversatt til norsk. En mulighet var å skrive masteroppgaven på samisk, men på grunn av mangel på samisk faglitteratur i spesialpedagogikk, lot det seg ikke gjennomføre. Det var en omfattende oppgave å transkribere på to språk – det er realiteten til mange samiske studenter, men man får i tillegg innblikk i de utfordringene samiske lærere står overfor ved mangel på samiske læremidler.

3.4.2 Dataanalyse

Kvalitativ tekstanalyse anvendes når forsker fortolker meningsinnholdet i teksten og hvilke virkemidler som benyttes ved analysering. I den tidlige perioden av kvalitativ forskning var analyseprosessen preget av få retningslinjer. Glaser og Strauss utviklet en ny utgave av retningslinjer på slutten av 1960-tallet (1967, ny utgave 2008). Utviklingen var basert på hvordan man kan utvikle teori på grunnlag av systemisk analyse av data. Det innebærer at forsker klassifiserer innholdet innenfor forhåndsdefinerte kategorier. Tilnærmingen til Glaser og Strauss fremstilles som empiribasert teori eller «grounded theory» (Thagaard, 2018, s. 17). Dalen (2011) nevner også kodingsprosessen «Grounded Theory», som innebærer å lete etter abstrakte kategorier i datamaterialet. Hensikten med denne metoden er hvor ofte kategoriene forekommer i analysen av intervju materialet (Dalen, 2011, s. 62). Utviklingen de siste 20 årene har ført til mangfold av programvare for kvalitativ analyse. Programvarene er verktøy som gir gode muligheter til å klassifisere og analysere datamateriale (Thagaard, 2018, s. 17-18). Som nevnt tidligere finnes det dessverre ingen slike programvarer på samisk. Da studentens forskningsprosjekt omhandler intervju av samiske lærere, ble intervjuguiden utformet både på norsk og samisk. Intervjuene ble naturligvis gjennomført på samisk, da studenten selv har samisk som morsmål. Transkriberingen ble først skrevet på samisk, deretter oversatt til norsk for å få fram et datamateriale som er beslektet med faglitteratur. Grunnet at det ble brukt store tidsmengder på transkribering av to språk fra tre forskjellige informanter, fikk studenten dessverre ikke tid til rådighet for å benytte programvarer for kvalitativ analyse til analysen. Den analysen studenten benyttet seg av ble koding.

3.4.3 Tematisk analyse

Innen grounded theory dreier det seg om at forskeren må ha god innsikt og kjennskap til det temaet som skal studeres. At forskeren kan plukke ut enheter som til sammen vil avspeile ulike dimensjoner av det aktuelle temaet man studerer. En slik tilnærming legger godt grunnlag for utvikling av kategorier og underkategorier. Vurdering av kategoriene i forhold til hverandre utgjør en viktig forutsetning for utvikling av sensitive og lovende begreper for senere analyse- og teoriutvikling (Dalen, 2011, s. 42).

3.4.4 Koding

Det finnes mange mulige tilnæringer ved bruk av kvalitative intervjuer. Grounded theory har vist seg spesielt nyttig i kvalitative intervjustudier. Denne ble lansert og utviklet allerede i 1967 av sosiologene Glaser og Strauss, som en reaksjon mot de tradisjonelle induktive og deduktive metodene. Grounded theory-tilnærningen tar utgangspunkt i det empiriske datamaterialet som er «grounded» i data. Sentrale trekk ved denne metoden er informantenes egne oppfatninger og perspektiver, som danner utgangspunktet for analysene. Gjennom en mer definert kodingsprosess utvikles det teori om sentrale fenomener i det empiriske materialet fra intervjuene (Dalen, 2011, s. 41). Tjora og Tjora (2021) trekker også fram denne metoden, og referer til en modell de kaller for SDI-modellen; «den stegvis-deduktive induktive metoden». Der prosessen arbeider i etapper fra rådata til teori. Denne modellen støtter opp systematikken i forskningen. Den har mye til felles med GT (grounded theory), men den induktive tilnærningen er klarere og mer entydig enn GT (Tjora & Tjora, 2021, s. 20). Studenten har brukt GT OG SDI som utgangspunkt for oppgavens analyse. Denne metoden hjalp til med å holde system i analyseprosessen. Etter hvert, da studenten leste gjennom intervjuene, ble datamaterialet kodet med fargekoordinering. Kodingen innebærer at studenten delte materialet inn i sentrale temaer som kom fram fra intervjuene. Studentens ene vurdering av analysen er alene ingen garanti, derfor ble transkriberingene sendt til veileder. Gjennom veiledning fikk studenten og veileder reflektert sammen om våre tanker relatert til datamateriale og sammenlignet våre vurderinger. De fire teamene som gikk igjen i alle intervjuene var:

1. systemrettet organisering for å fremme inkludering
2. motivasjon og mestring
3. små samtaler for relasjonsbygging
4. tiltak for tilpassing av opplæring for de stille barna

3.4.5 Validitet og reliabilitet

Når vi legger vekt på betydningen vår tolkning har for produksjon av kvalitativ data, innebærer det at det stilles spørsmål ved validitet og reliabilitet, når vi vurderer kvaliteten av forskningen. Vurdering av kvalitet i datamaterialet er basert på disse begrepene validitet og reliabilitet/overførbarhet. Validitet betyr gyldig, og reliabilitet er forskningens pålitelighet, som betyr å vurdere om studiens tolking gjelder i andre sammenhenger også. Som forsker i denne studien opplevde studenten at det ble etablert tillit sammen med informantene, og det er studentens oppgave å stole på at den informasjonen jeg mottok er gyldig og pålitelig, men

vurderingen tas kun basert på egen tolking som forsker og ingen andre (Thagaard, 2018, s. 19).

Validitet, eller gyldighet, handler om logisk sammenheng mellom prosjektets utforming og funn, og det man søker å finne svar på. Intervjuguiden er utformet basert på temaet studenten ønsket å undersøke, som er «tilpasset opplæring for stille barn». Under intervjuene leste studenten opp spørsmålene, og som intervjuer opplevde studenten at det var en gjensidig forståelse av både spørsmålene som ble stilt og de svarene lærerne delte. For å styrke validiteten til dette prosjektet hadde utvalget av informanter lang erfaring med arbeid i skolen. En slik preferanse ga økt sjans for å få intervjupersoner som har hatt elever som har vist stille atferd. En annen preferanse var å få minimum tre informanter, for å få fram ulike sider eller eventuelle likheter ved deres praksis (Tjora & Tjora, 2021, s. 260).

Mens validitet handler om forholdet mellom forskningen og dens kontekst, handler reliabilitet om sammenheng mellom internt forskningsprosjekt og hvordan dette kommer fram i rapporteringen. For dette forskningsprosjektet var det viktig å ferdigstille resultatene før det ble startet med teorikapitlet. Som student har jeg kjennskap til flere teorier rundt dette temaet, men det ble fokusert på å være åpen for ny informasjon. Dette angres det ikke på, og studenten tok distanse fra faglitteratur før intervjuene og transkriberinger samt før arbeidet med analyseringen, som ble en blanding av ny informasjon og kjente begreper (Tjora & Tjora, 2021, s. 263).

3.5 Etske perspektiver

Et forskningsprosjekt kan ikke starte før man får godkjent prosjektet hos Sikt tidligere Norsk senter for forskningsdata (NSD). Det ble sendt en søknad til Sikt med beskrivelse av prosjektet og Sikt måtte evaluere om prosjektet var forskningsbart. Først etter klarsignal fra Sikt kunne studenten begynne å samle inn datamateriale til prosjektet «tilpasset opplæring».

Presentasjon av kvalitativ forskning knyttes til ulike etiske utfordringer og det er dermed hensiktsmessig å integrere etiske betraktninger ved dette. Det oppstår en naturlig forventning om at man gir noe tilbake til de som deltar i forskningen (Tjora & Tjora, 2021, s. 53). Det er noe med de erfaringene man sitter med, personene som er involvert og vårt medmenneskelige ansvar å ivareta menneskene som inngår jobben vår. Kvale et al. (2015, s. 97) veileder leseren i sin bok om de syv etiske problemstillingene som kan oppstå i en intervjuundersøkelse.

Tematisering: Formålet med undersøkelsen bør ta hensyn til den vitenskapelige verdien av kunnskapen ved undersøkelsen, men også forbedring av den menneskelige forbedring som skal forsker på. *Planlegging:* omhandler å innhente deltakernes informerte samtykke til å delta, sikre konfidensialitet og vurdere konsekvenser for studiens deltakelse.

Intervjusituasjonen: Forskningsleder skal bemerke konfidensialitet for intervjupersonene og vurdere hvilke reaksjoner intervjuet kan frembringe hos deltakerne. *Transkribering:* Foreta en lojal skriftlig transkripsjon med hensyn til konfidensialitet av intervjupersonenes muntlige uttalelser. *Analysering:* De etiske sidene ved analysering omfatter hvor dypt og kritisk forskeren skal analysere intervjuene, om intervjupersonene bør være med å bestemme tolkingen av deres uttalelser. *Verifisering:* Det er forskerens etiske ansvar å rapportere at kunnskapen som er samlet inn er så sikker og verifisert som mulig. Det innebærer også der hvor kritiske spørsmål stilles til intervjupersonene. *Rapportering:* Her bør konfidensialitetsprinsippet også vurderes, om hvilke konsekvenser den offentlige rapporten har for intervjupersonen og for gruppen eller institusjonen de representerer (Kvale et al., 2015).

Fra studenten som forsker var reaksjonen en blanding av ydmykhet og takknemlighet overfor lærerinformantene som delte sine erfaringer med andre. Da var det studentens oppgave og ansvar å gi noe tilbake ved å ivareta konfidensialiteten til informantene. Når man skal forske på et fenomen, som innebærer at andre mennesker skal delta i det forskningsprosjektet, er det forskerens ansvar, ifølge NESH (*Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*, 2016, s. 13), å ivareta deltakerne, og respektere forskningsdeltakernes autonomi, integritet, frihet og menneskeverdet. NESH står for Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora, som tar for seg at generelle krav som personopplysninger, informert samtykke og retten til å trekke seg fra forskningsprosjekter (*Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*, 2016, s. 13). Forskningsdeltakerne har vært den største ressursen i denne studien, men før studenten kunne sette i gang med intervjuene ble informantene informert om selve prosjektet og dets mål. Som en del av prosessen, ble det utarbeidet et informasjonskriv som presenterer prosjektet og beskriver deltakernes rettigheter ved deltakelse.

Prinsippet med informert samtykke er basert på respekt for involverte individer og deres råderett over eget liv, at informantene har kontroll over delte opplysninger om seg og andre opplysninger som involverer andre individer. I informasjonsbrevet ble deltakerne opplyst om sin rett til å trekke tilbake samtykke når som helst, og da vil heller ikke prosjektet være gyldig. Deltakelse i prosjektet skulle være uten press, og målet som prosjektleder var å

presentere prosjektet så interessant som mulig, slik at deltakerne kjente seg igjen fra ulike erfaringer de måtte ha rundt temaet om prosjektet, som er tilpasset opplæring for stille barn. Utfordringer knyttet til informert samtykke i kvalitativ forskning er hvor mye informasjon man som prosjektleder kan dele, for å ikke påvirke deltakernes atferd. En for detaljert beskrivelse av prosjektet kan enten virke avskrekkende for eventuelle mulige deltakere, eller påvirke deltakernes synspunkter og historier (Thagaard, 2018, s. 22).

Som Thagaard (2018) skriver kan forskeren og deltakerne i studien etablere nær kontakt i intervjuet, og da er det viktig at etiske forhåndsregler tas ved behandling av personopplysninger (Thagaard, 2018). I denne forskningsprosess hadde studenten allerede i starten av prosessen planlagt å etablere et system. Systemet innebærer at studenten anonymiserte alle involverte allerede under transkriberingen. Det har blitt brukt fiktive navn på informantene og personer som kunne bli nevnt i historiene. Denne delen av prosjektet la studenten som forsker stort fokus på og ønsket å lese gjennom transkriberingene og ferdig produkt flere ganger for å kontrollere at konfidensialiteten var ivaretatt. Studenten har også sendt oppgaven, både kapittelvis og ferdig produkt, til veileder, slik at konfidensialiteten er ivaretatt gjennom flere ledd gjennom prosessen.

4 Resultat

Resultater

I denne delen presenteres funn fra studien. Først skal presenteres forskningsdeltakerne, deretter ble det valgt å dele datamaterialet inn i følgende tre hovedkategorier; «Lærernes forståelse av stille barn», «Hvordan tilpasser lærerne opplæring for de stille barna?», og «Hvordan skaper lærerne et inkluderende læringsmiljø for de stille barna?». I hvert delkapittel er det underkapitler for å gjøre presentasjonene fra funnene ryddigere.

4.1 Presentasjon av forskningsdeltakere

Forskningsdeltakerne i dette forskningsprosjektet jobber ved to ulike barneskoler i to kommuner. For å ivareta personvernet til deltakerne vil ikke skolene eller kommunene nevnes med navn, og forskningsdeltakere og personer fra historier som ble delt, har fått fiktive navn. Den ene skolen er en fådelt skole med få elever, hvor det blir undervist i klasser/grupper med flere årstrinn sammen, mens den andre skolen er en mellomstor barneskole med rundt 200–250 elever.

Alle forskningsdeltakere har høyskoleutdannelse med tilleggsutdanning innenfor sitt fagfelt, de presenterer allmennlærere og har lang erfaring i arbeid med barn med små eller store sammensatte vansker. De har alle jobbet mer enn ti år i skole, og én deltaker har lang erfaring med arbeid med barn med hørselshemming i kombinasjon med andre vansker. Den første informanten har fått det fiktive navnet Tonje, andre informant ble gitt navnet Kari og tredje informant; Bente.

Intervjuene ble gjennomført på informantenes arbeidsplass og på Teams. Studenten innledet alle intervjuene med å belyse tematikken i forskningsprosjektet, som er tilpasset opplæring for stille barn. Deretter forklarte studenten litt rundt hvem disse elevene kan være, at de stille elevene av ulike årsaker har enten valgt å være stille, om det er frivillig eller ikke. Det ble forsøkt å forklare at målet med intervjuet ville være å få fram informantens perspektiv og erfaringer rundt begrepet tilpasset opplæring.

4.2 Lærernes forståelse av stille barn

Det første tema det ble valgt å fokusere på fra funnene er lærernes forståelse av de stille barna. Funnene fra intervjuene viser at alle de tre lærerne hadde ulike erfaringer med stille elever og at disse barna er slik av ulike årsaker. Informantene fortalte at deres erfaringer med denne gruppen med barn og unge, er at barna har et behov for å være usynlige og unngår oppmerksomhet.

Under intervjuene kom det fram at de stille elevene kan vise tegn til usikkerhet i undervisningssammenheng. Lærerne fortalte at de stille elevene delte svar som «enn hvis jeg svarer feil». Informantene rettet oppmerksomhet mot at de stille barna også har et behov for å medvirke i egen opplæring. De stille barna sier ofte svært lite, derfor kan de bli satt i en uønsket situasjon der de kan bli plaget av andre elever. De andre elevene vet at de stille elevene med liten sannsynlighet vil fortelle de voksne at de blir plaget av andre. Lærerne fortalte at stille barna ofte er mye alene og da er målet til lærerne å inkludere disse barna i fellesskapet. Alle lærerne delte en av de viktigste faktorene når man arbeider med barn og unge; at man først og fremst ser og hører alle. Deres svar samsvarte med hverandre når de svarte på hva de stille barnas styrker og svakheter er.

Tonje fortalte at hun opplevde at de stille elevene får med seg mye, til tross for deres lav grad av deltakelse, men de tørr kanskje ikke si noe i klassen. Hun opplevde det utfordrende å oppdage de stille elevene og som stressende når hun ikke vet hvor mye nevnt gruppe får med seg av det som blir undervist. Tonje fortalte også at hun har erfart at behovet for tilrettelegging er en viktig forutsetning for faglig utvikling hos de stille barna.

«Stille elever greier seg bra til tross for at de ikke sier så mye» (Tonje).

Bente fortalte at hun har opplevd elever som ulike, stille elever kan bety mye. Hvis de er veldig stille, så tenkte Bente på hva årsaken til dette kan være. Stille barn kan være vanskelige å oppdage om det er noe som er galt. De stille barna vil aldri begynne å snakke om morgenen, lage uro eller skravle. Bente fortalte at hun pleier å spørre de hvordan dagen deres har vært, om det har hendt noe, hvis de er spesielt stille. Bente fortalte at hun har sett at en elev sitter for selv, er stille og kanskje ligger på pulten. Etablering av relasjon med elevene er viktig, for å kunne kartlegge slikt. Det kan være at eleven har sovet dårlig og er trøtt, eller det kan være at de ikke har fått lov til noe hjemme og derfor er sinte. Mange ganger, fortalte Bente, at hun

har tenkt på hva som kan være galt, da snakker hun med dem. Bente ga uttrykk for at det kan være utfordrende med de barna som ikke ønsker å snakke. Bente forklarte videre at man kan tenke på om det er noe hun selv har sagt eller gjort, eller er det noe de andre elevene har gjort. Bente delte også at det kan by på utfordringer når man må «fiske» etter kommunikasjon, iblant så må man bare la eleven være i fred når de er på det «rommet» og da vet man også at de ikke kommer til å snakke. Bente la fram at om man har planlagt et opplegg, må det vike for noe eleven liker å gjøre for å få eleven i gang. Videre sa Bente at press fungerer dårlig, fordi det er forsøkt og da vil de stille elevene heller ikke gjøre noe mer den dagen. Iblant kan de stikke fra klasserommet, sette seg under bordet når de skal gjøre noe de ikke har lyst til. Bente fortalte om hun har planlagt noe hun vet eleven ikke liker å gjøre, må hun benytte triks for å få eleven vekk, for eksempel fra under bordet. «Gulrot» er viktig for slike barn, at man gir en form for belønning når de jobber. Da er det viktig at eleven selv også må gi noe tilbake, at eleven skriver noe hen får beskjed om. Bente beskrev at om det jobbes med noe som er planlagt, får eleven som regel gjøre noe hen liker de siste 10 minuttene, som spill eller en spasertur ute, og da er eleven i bedre humør til påfølgende dag.

Oppsummering:

Funnene fra resultatene om lærernes forståelse av de stille barna viser at informantene hadde gjort seg ulike erfaringer med barn som viser stille atferd. Informantene fortalte at de stille barnas taushet kan forekomme grunnet ulike årsaker. Lærerne oppfattet de stille elevene som de barna som ofte ønsket å være usynlige og som unngår oppmerksomhet. I undervisningssammenheng tolket lærerne de stille barna som usikre, da de ikke deltar aktivt i undervisningen i like stor grad som andre elever. En av lærerne opplevde de stille barna som at de klarer seg bra faglig og mente det kom av at de fikk med seg mye, til tross for at de er lite aktive i samspill med andre. Funnene viser også at de stille barna ofte havner utenfor og lærerne jobber aktivt med å inkludere dem i fellesskapet. Funnene viser behovet for tilrettelegging slik at de stille barna skal oppleve seg inkludert. Lærerne så et stort behov for relasjonsbygging for å kartlegge faglig og sosial utvikling hos gruppen.

4.3 Hvordan tilpasser lærerne opplæringen for de stille barna?

Tilpasset opplæring er det andre temaet som alle tre informantene kom inn på, som også har stor relevans for oppgavens problemstilling, samt at intervju spørsmålene var utviklet med dette temaet som utgangspunkt.

4.3.1 Hvordan tilrettelegger lærerne for faglig utvikling?

Tonje fortalte om en annen erfaring, om en elev kalt Trond. Trond hadde behov for ytterligere tilrettelegging. Skolen hadde tilpasset det slik at eleven kunne ha undervisning i et annet klasserom med mindre gruppe, selv om skolen Tonje underviser i er en fådelt skole. Tonje mente at det var fordi skolen hadde ressursene til å innfri behovet, grunnet har færre elever og tilstrekkelig antall lærere. Trond var en stille elev med konsentrasjonsvansker, han trengte voksenstøtte for å motiveres til å jobbe aktivt i timene. Trond deltok aktivt i diskusjoner hvis han var i mindre grupper, men hvis det ble for mange elever ville ikke Trond si noe. Tonje delte en samtale hun hadde hatt med Trond, han turte ikke å svare læreren i klassen med redsel for å svare feil. Han ville ikke bli fremstilt som «dust» som han selv sa, hvis han svarte feil. Trond hadde en frykt for å svare feil og at de andre elevene da ville tro at han ikke kunne noe. Tonje fortalte at han Trond var en reflektert elev, men han var for ærekjær til å delta. Tonje fortalte at oppgaven hennes var å motivere elevene til å delta aktivt i klassen og ufarliggjøre å spørre læreren om hjelp.

Tonje fortalte om en annen elev som heter Per. Per og familien var nylig tilflyttet fra en stor skole til en fådelt skole som var betraktelig mindre og med færre elever. Per var fra første dag svært stille og hadde en historie med høyt skolefravær i den forrige skolen. Per hadde også andre utfordringer og han hadde krav på spesialundervisning. Foreldrene hadde valgt å flytte Trond i håp om å forbedre hans forhold til skole. Per hadde sluttet å gjøre skolearbeid og lekser. Tonje sin oppgave var å utforme oppgaver slik at Per skulle oppleve mestring igjen. Tonje fortalte at før hun kunne begynne å stille krav til han, måtte hun oppnå tillit fra Trond. Tonje delte at hun la ned mye arbeid i å etablere relasjoner til elevene, og hun hadde gjort seg erfaringer med at gode relasjoner skaper tillit og man lærer hverandre å kjenne. Tonje fikk vite at Per hadde en fotballinteresse og likte godt et utenlandsk fotballag. Per fikk i oppgave å skrive en side om sitt favorittfotball-lag og han leverte oppgaven inn til Tonje som avtalt. Tonje hadde ikke fokus på å rette hele oppgaven, men deler av den. Per skulle også ha en presentasjon for hele klassen, men han fikk først øve på å ha en presentasjon kun for Tonje og

en annen lærer før hovedpresentasjonen foran hele klassen. En stor del av tilretteleggingen foregikk i klasserommet, for Per ønsket ikke å være på et grupperom alene med lærer. Etter oppgaven og presentasjonen, oppdaget Tonje en forandring i humøret til Per. Han var i bedre humør, flirte og snakket mer, både med henne og de andre elevene. Tonje mente at mestringen han opplevde med oppgaven om fotballaget endret Per sin holdning til skolen og at han stiftet nye vennskap med elevene. Tonje og de andre lærerne hadde et mål om å få han til å oppleve mestring som kunne styrke Tronds selvfølelse.

Kari fortalte at hun bruker tid på å lytte til de stille barna, at hun «sanser» hvor høye krav hun kan stille til dem. Hun tilpasser både den faglige og den sosiale delen like høyt. Kari presiserte at bøkene ikke må styre fagutviklingen, men at utviklingen skal skje innenfor de rammene elevene mestrer. Kari som lærer velger oppgaver ut ifra elevens nivå, og når hun tilpasser så følger hun med progresjonen i faget mens hun motiverer og utfordrer eleven til å utvikle seg. Kari delte at det er svært viktig at man som lærer er forberedt før undervisning og at man tar seg tid til å ta en tur innom hver enkelt elev. Kari har erfart at denne metoden gir innblikk i barnets faglige nivå, om barnet strever med noe og at man anerkjenner at de er en del av fellesskapet.

Kari fortalte også om behovet for en diskret tilrettelegging for de stille elevene. Hennes erfaring tilsier at de stille barna ikke ønsker å tiltrekke seg oppmerksomhet, derfor har hun en stille tilnærming, der hun snakker lavt og merker av på boka hva eleven skal jobbe med. Kari fortalte at hun kamouflerer den hjelpen hun gir til de stille elevene. Ved at hun først går til noen av de andre elevene, før hun går til den eleven som behøver ekstra hjelp. Kari sitt fokus er at hun hele tiden forsøker å utvikle elevene. Dersom hun har planlagt høytlesing eller en annen form for presentasjon foran klassen, avtaler hun med de stille elevene hva de skal øve på og lese hjemme dagen før. Kari hjelper elevene hvis de er usikre på uttalelse og motiverer dem til å gjennomføre. For Kari er det viktig at eleven blir modigere, og at hun anerkjenner elevens arbeid og gir ros. Når eleven har vært særdeles flink, ber Kari de andre elevene om å komme å se hvor flink eleven har vært. Kari presiserte at det er svært viktig at alle føler seg like mye verdt. Kari la fram at det er viktig at alle elevene deltar aktivt i undervisningen. For å unngå negative reaksjoner bruker hun ispinner med påskrevne navn som de i fellesskap trekker helt tilfeldig. Kari fortalte at hun har mestring i fokus når hun legger opp til deltakelse i undervisningen. Hvis det er om noe de stille elevene ikke vil klare å svare enda, vil hun ta vekk ispinnene med deres navn på.

Kari fortalte at de stille elevene behøver tett oppfølging for å følge med i utviklingen og at hun tilrettelegger underveis. Kari fortalte om en effektiv metode hun bruker for å kommunisere med de stille elevene. Hun bruker Google Mail, der elevene oppretter bruker, der foregår dialog mellom Kari og elevene. Der ser Kari også hvem som er aktive og hvem som ikke er det. På denne plattformen kan elevene spørre læreren om hjelp, og får hjelp via den. Denne metoden har fungert svært godt, fortalte Kari; da tørr de stille elevene også å ta kontakt med læreren. Denne metoden krever ikke at læreren står med eleven hver gang, da kan hun som lærer også hjelpe hvis de behøver det. Kari delte at den viktigste oppgaven, når hun arbeider med barn, uansett forutsetning, er at hun som lærer har et godt sinn og *ser* eleven hver dag. Hun sier noe til hver enkelt elev hver dag.

Bente fortalte at tydelige voksne er en viktig arbeidsmetode når man arbeider med barn, særlig med barn som har ulike utfordringer. Bente har lang erfaring med å jobbe med hørselhemmede barn og barn med spesielle behov, og jobber enda mest som lærer for hørselshemmede barn og barn med spesielle behov. Hun fortalte at barn med hørselstap ofte blir de stille barna, da de ikke kommuniserer med de andre barn like mye som det resten av klassen gjør. Bente delte erfaringer om de elevene hun har nå eller har undervist. Elevene har hatt ulike vansker med å forstå det hun som lærer formidlet. Hun har da tatt bruk konkretiseringsmaterialer som ekstra støtte i opplæringen. Bente delte at man som lærer ikke kan fastlåse seg i en fast arbeidsmetode, i fare for å hindre elevens læringsutbytte. Elever har av ulike årsaker utfordringer, og hennes fokus er alltid at eleven skal forstå det hun formidler. Når Bente bruker tegnene i tegnspråk, vil hun ha bekreftelse på at eleven har forstått; det vil være avgjørende i en læringssituasjon. Bente oppfattet det som en viktig forutsetning for læring er at barn forstår det som de blir undervist i. Da hun selv opplevde en lignende situasjon når hun selv var barn. Bente var bare et barn under fornorskningen og da snakket de voksne på skolen kun norsk. Hun og de andre elevene forsto ingenting av det de ble undervist i. Når hun kom hjem fra skolen og skulle gjøre lekser, ble dette en oppgave som viste seg å være umulig å løse. Slik blir det også for barn som behøver tilpassing utenfor det ordinære opplæringstilbudet.

Bente fortalte at den tilretteleggingen hun bruker for sine elever er lettere bøker, flere opplæringsmaterialer og hjelpemidler. Hun bruker også brettspill og bilder, og konkretiserer med bilder og mattekassa for å forklare eksempelvis tall og mengde. Bente fortalte også at når

hun overtar nye elever, har hun fått guiding av de forrige lærerne. Guidingen viser hva eleven har jobbet mye med og hva eleven skal jobbe videre med, IOP (individuell opplæringsplan) kombinert med UDIR-opplæringsplan er viktige verktøy for de elevene som behøver ekstra tilrettelegging i skolehverdagen. Hørselshemmede elever har egen læreplan, men langt ifra nok og de burde mottatt mye mer. Bente fortalte at hun legger mye arbeid ned i å lage læremidler selv, og det er individuelt hvor mye materiale eleven behøver. Noen elever strever mer enn andre og da kreves det mer opplæringsmateriell. Bente fortalte når hun ta imot elever med ulike utfordringer er det flere faktorer hun må ta hensyn til. På noen områder er elevene flinke og mens på andre områder behøver de ekstra hjelp. Tilpasset opplæring for stille barn vil være gruppesamarbeid og at gruppesammensetningen som består av elever som er på omtrent samme faglige nivå. Dersom klassen skal jobbe med matematikk, bør lærer sette samme tema for hele klassen, slik at elever som krever tilrettelegging ikke havner utenfor.

«Elevene kan stille spørsmål som "hvorfor må jeg jobbe med gangetabellen, mens de andre jobber med måling?" eller motsatt» (Bente).

Bente fortalte om en erfaring hun hadde med en stille elev som het John, som var usikker på mange områder. John satt mye for seg selv og observerte de andre elevene. Det Bente og klassestyreren måtte gjøre var å legge opp til flere gruppeoppgaver som alle elevene skulle ta del i, for å inkludere John. John var følsom for høye lyder, derfor fikk han trekke seg tilbake på grupperommet når han hadde behov for det. Bente fortalte at når John ofte var med resten av klassen, foretrakk han heller å være i klasserommet enn inne på grupperommet. John var veldig flink i engelsk og samisk, og Bente fortalte at hun anvendte styrkene hans i tilretteleggingen. Matematikkboken til John var på norsk og norskspråket mestret ikke John så godt. Bente underviste derfor i matematikk på samisk, slik at John skulle forstå innholdet. Bente og eleven diskuterer oppgaver på samisk og oppgavene tilpasses også innenfor det nivået eleven mestrer. Det vil si at dersom arbeidsplanen beskriver at elevene skal jobbe med tall fra 100 og oppover, men eleven ikke kan tall fra 100 og oppover enda, slik som i John sitt tilfelle, da må man gå tilbake til det nivået eleven mester. Når Bente med tiden ser at eleven mestrer mer og når eleven oppdager at hen mestrer det, utformer Bente nye utfordringer.

John samhandlet ikke med de andre elevene i friminuttene, derfor ble Bente ble med han ut for å hjelpe han med å oppnå kontakt med de andre elevene. Hun fortalte at det forekommer at elever måler seg selv med andre, eksempelvis om de ikke bruker samme bok som de andre i klassen eller andre tema. Man kan da istedenfor å forsøke å legge opp til at alle jobber med

samme tema og oppgaver, men at de stille barna får enklere oppgaver og flere hjelpemidler tilgjengelig.

Bente fortalte at styrken til de stille elevene er at de velger å ikke bruke tid på å se på de andre elevene eller prate. Eksempelvis ved lesing; mens læreren bruker tid på å roe ned klassen, har de stille elevene nådd å lese gjennom lekser og funnet ut hva de skal gjøre. Bente hadde også erfart at de stille elevene bruker mye mer tid til gransking og å finne informasjon før de andre elevene. De andre elevene har reagert med å si «hvordan visste hen det?». De har ikke fått med seg at mens de har pratet med hverandre, har den stille eleven hentet den bærbare PC-en fram og funnet fram svarene. Bente var av den oppfatning av at lærere ofte glemmer de stille elevene, noe som kan resultere at de ikke får den hjelpen de behøver. Ofte hører man «de er så flittige til å arbeide». Da glemmer man å sjekke om elevene fikk gjort det de skulle, om de får til det de skal og hvis lærer ikke følger med kan det bli feilinnlæring. Feilinnlæringen kan automatiseres ved at lærer plutselig oppdager at sånn skal det ikke være. Istedenfor bør lærer følge med utviklingen kontinuerlig, men behøver ikke å investere mange minutter i hver undervisningstime hvor lærer følger med hvordan elever jobber.

Faglige utfordringer

Tonje klarer å at dårlig selvfølelse begrenser de stille elevenes deltakelse i timene. Frykten for at de svarer feil, og at de ønsker ikke å trekke oppmerksomheten mot seg selv. Da vil alle se på dem, og det de helst vil er å sitte bakerst å være usynlige.

Bente delte at de stille barna ikke klarer å jobbe under tvang, men det er klart at de også skal jobbe. Mange barn har vanskeligheter med å forstå hvorfor de skal lære. Dette gjelder mange barn, med eller uten vansker. Hvis de stille elevene strever i både skriftlig og i lesing, og i tillegg ikke tørr å spørre læreren om hjelp, vil de mest sannsynlig skrive det de selv tror er svaret. I klasserommet, når klassen jobber med oppgaver, vil ofte elevene spørre hverandre hvis de lurer på noe. De stille elevene vil kanskje ikke tørre det samme, da vil de heller ikke få den samme faglige utviklingen som de elevene som tørr å spørre om hjelp.

4.3.2 Hvordan tilrettelegger lærerne for sosial deltakelse?

Mestring er et annet tema som kom fram i analysen av datamaterialet. Tonje delte at klasseledelse og struktur må være på plass før man kan begynne å undervise. Først da kan læreren tenke hvilke på oppgaver som skal gis for at eleven skal kjenne på mestring. Gode relasjoner til elevene er en annen viktig faktor for at lærer skal legge til rette for mestring. Det skaper tillit, som igjen gir innblikk hva elevene interesserer seg for og deres faglige nivå. Tonje beskriver at målet er å bygge opp elevenes selvfølelse, få de til å tro på seg selv og at de får til ting, selv om de har mistet troen på det selv.

Tonje fortalte om eleven Trond, som hadde vært mye borte fra skolen og at familien hadde valgt å flytte han til en annen skole. Tronds overgang var fra en stor skole til en mindre fådelt skole med færre elever. Tonje fortalte at hun ble informert om at Trond hadde sluttet å gjøre skolearbeid både på skolen og hjemme. Tonje brukte mye tid på å bygge en relasjon til Trond og relasjon ga tillit og informasjon om han og hans interesser. Tonje hadde lagt opp til at Trond skulle skrive og presentere oppgavens innhold med grunnlag i mestring og motivasjon til skolearbeid.

Kari fortalte at når hun utfører samtaler rundt det faglige innholdet, tilpasser hun spørsmålene innenfor det eleven mestrer og det de skal strekke etter. Kari beskrev at hun ikke legger for mye press på eleven, men presser allikevel litt hver gang slik at eleven blir modigere. Meningen er at eleven ikke bare skal sitte stille, da den sosiale biten også er viktig. Det er essensielt at eleven tørr å snakke om seg selv, hva hen har opplevd, samt snakke om enkle temaer, som hva de har gjort. Kari trakk fram at alle er flinke til noe, og det er viktig å styrke denne følelsen hos elevene. Kari sitt mål er alltid å utvikle elevene, og beskrev at dette er særdeles viktig hos barn som viser stille atferd. Hvis de har høytlesing, avtaler Kari, med de elevene som synes det er vanskelig å lese høyt foran klassen, en eller annen form for presentasjon. Eleven gis en pekepinn på hva hen bør øve på hjemme dagen før, slik at eleven kan samle mot til å gjennomføre oppgaven. For Kari er det svært viktig at elevene blir modigere, og at de får anerkjennelse når de har vært flinke.

Bente fortalte at det er viktig å sette opp oppgaver som hun vet at eleven mestrer, da vil det være mindre sjanse for å møte «veggen», noe som kan stoppe motivasjonen. Elevene skal også få bryne seg på oppgavene, og Bente beskrev videre alle barn liker å lære og oppdage at mestrer noe. Ros og belønning er en viktig faktor for videre motivasjon og nye utfordringer. Bente presenterte et belønningssystem som kalles «godt jobba-kort», det eleven får utdelt kort

av lærer når de har vært flinke. I løpet av noen skoledager kan eleven samle inn mange «godt jobba-kort», og det er bra for eleven at hen har noe konkret å vise til når hen har jobbet godt. Bente fortalte at hun sikkert har flere erfaringer enn hun kan dele, men å huske på dem er utfordrende. Når Bente lager matematikktester, forsøker hun å utfordre og utvikle elevene. Det skjer at testene ikke går bra hver gang, da må Bente justere nivået slik at elevene også skal seire. Det som er nødvendig er at Bente på forhånd har gått gjennom temaet før elevene testes i det.

Sosiale utfordringer

Bente ga uttrykk for at hun trodde at utfordringen til stille barna er at de ikke er sosiale og da taper elevene oppfatningen av de sosiale kodene. Mennesker lærer hele tiden og ofte av hverandre, de stille elevene sitter mye stille og snakker lite og deltar heller ikke mye. Når de ikke spør eller svarer, da vil de heller ikke utvikle seg like godt som de hadde kunnet ved å diskutere med andre. De stille barna kjenner heller ikke til reglene i utelek, da de ofte ikke deltar i lek sammen med andre barn. Da kan de være i fare for å ikke bli «en del i klassen». Eleven kan også være i fare for å bli veldig ensom, kanskje de andre elevene ikke inviterer til gruppearbeid, til lek eller inviterer på lag i kroppsøving. Da er det viktig at man begynner å øve på å være sammen allerede i barnehagen, slik at barnet ikke faller utenfor sosialt, hvis det ellers har andre utfordringer. De stille barna har ofte faste sitteplasser, og da hjelper det med øvelser som å bytte plass, slik at det ikke blir så lett for dem å gjemme seg. Bente beskrev denne øvelsen med et ønske om å vise elever at på skolen behøver de ikke å gjemme seg, og at det er en plass hvor alle skal røre på seg og være.

Oppsummering:

Funn fra det andre temaet studenten har tatt for seg, som kom fram i analysen, var «tilpasset opplæring for de stille barna». Lærerne fortalte om elevhistorier der de hadde tilrettelagt ut fra elevenes behov. Metoder som informantene hadde brukt for å tilrettelegge for de stille elevene var: små grupper, voksenstøtte, motivasjon, diskre kommunikasjon, mestring, anerkjennelse, elevmedvirkning og relasjonsbygging. Lærerne rettet oppmerksomheten til det de mente var en av de viktigste prinsippene når man arbeider med barn; at alle barn trenger å bli sett og hørt. Det som også kom fram i deltakernes svar var at de vektla den faglige og sosiale delen like høyt. Tilretteleggingen holdes innenfor de rammene som eleven mestrer og ut ifra elevens

faglige nivå. Tilretteleggingen er individuell fra elev til elev, som det også tas hensyn til. Lærerinformantenes erfaringer med tilrettelegging for stille barn, basert på deres forklaringer, viser at en viktig forutsetning for progresjon er tett oppfølging, elevens styrker som grunnlag for utvikling og kommunikasjon. Informantene delte at etablering av struktur og klasseledelse er en viktig forutsetning for å skape et positivt læringsmiljø for de stille barna. Informantene fortalte også om ulike de ulike utfordringer de har erfart at de stille barna har opplevd. Lærerne tolket at de stille elevene kan være for usikre til å delta aktivt i klassen og til å delta i samspill med andre elever. Lærerne beskrev at de ofte opplever at gruppen med de stille elevene er de som ikke tørr å be læreren om hjelp. Lærerne har ofte observert at de stille barna er mye for seg selv og heller deltar ikke i lek.

4.4 Hvordan skaper lærerne et inkluderende læringsmiljø for de stille barna?

Det siste temaet som studenten vil ta bringe fram fra analysen er inkluderende læringsmiljø. Klasseledelse og organisering var utbredt i uttalelsene fra informantene. Lærerne delte at system og faste rammer i et klassemiljø er viktig å få på plass, slik at alle elever skal bli sett og hørt.

Tonje fortalte om en erfaring om de stille barnas behov for ro i klasserommet, slik at disse barna skal tørre å være aktive i undervisningen. Tonje mente at stasjonsaktiviteter, som består av få elever, er en god metode for å tilrettelegge for stille barn. Tonje fortalte at det er enklere å få fram nevnt gruppe ved hjelp av stasjonsmetoden, at de stille barna da våger å være mer aktive og hun hadde et inntrykk av at de stille elevene opplevde at de ble sett og hørt av henne.

Kari belyste viktigheten av faste rammer og at hver undervisningstime har struktur, uten dette vil det oppstå kaos. Hvordan læreren starter opp dagen avhenger av at læreren er forberedt med en plan, først da er læreren klar til å begynne med undervisningen. Kari fortalte at det er svært viktig at alle føler seg like mye verdt og at hun setter elevs trivsel veldig høyt. Det første Kari etablerer med en ny klasse er et godt klassemiljø. Kari har erfart at det er en stor og tung oppgave, særlig med grupper med utfordrende atferd. Det innebærer at Kari må legge mye arbeid ned i relasjonsbygging med elevene og mellom elevene. Kari fortalte også at mye

arbeid også høster en god stemning i klassen og et bedre klassemiljø. Et godt klassemiljø er viktig for da opplever elever trygghet.

«Når man får alle til å "fungere", da først kan man fokusere på det faglige» (Kari).

4.4.1 Relasjonsbygging

Relasjon er også et viktig undertema som kom fram i analysen av materialet, som alle tre informantene kom inn på. Tonje fremhevet at når lærer har gode relasjoner med elever, fanger lærer opp mye, eksempelvis dersom en elev plutselig endrer seg eller om det foregår noe utenom faget. Tonje uttrykte at hun etablerer relasjoner ved at hun bruker mye tid til å legge inn små samtaler med elevene. Slike samtaler styrker relasjonen mellom henne og elevene, da forteller elevene henne om ting de ellers ikke ville fortalt. Når læreren tar seg tid til å snakke med elevene, vil læreren bli kjent med elever på en helt annen måte, som igjen skaper tillit. Når lærer skaper et tillitsforhold med elevene, tas det mer hensyn til den enkelte.

«Man skaper den tryggheten at de kan stole på meg, at de vet at de kan ta kontakt med meg hvis det er noe. Da kan de stoppe opp å spørre "når skal vi snakke igjen?"»
(Tonje).

Dette kommer sannsynligvis an på hvordan hver enkelt skole, team eller lærer arbeider. Tonje fortalte at i hennes team, i fellesskap, erkjenner behovet for å sette av mer tid til samtaler. Elever tilbringer mye tid på skolen og via relasjoner får lærerne kjennskap til hvilke behov elevene har i forhold til faglig tilrettelegging og sosiale forhold i klassen. Særlig har de minste elevene på skolen kanskje et større behov for å snakke, siden de nylig sluttet i barnehage, at elevene vet hvem de kan snakke med hvis det er noe. Tonje fortalte at hun skulle ønske det var satt av mer tid til samtaler med elevene. Tonje delte en erfaring, der overgangen fra barnehage til skole var tyngre for enkelte elever. Tonje hadde en førskoleelev som var veldig stille på skolen. Tonje utførte en samtale med moren til barnet, og da kom det fram at overgangen fra barnehage til skole var svært vanskelig for dette barnet. Barnet var født sent på året og moren mente at barnet ikke var skolemodent.

«Har hatt kolleger som har sagt "hvorfor bruker du mer tid til samtalene?"»
(Tonje).

Kari fortalte at det aller viktigste når man arbeider med barn i skolen, er at man alltid har et godt sinn. At læreren *ser* alle elevene hver dag og sier noe til hver enkelt elev hver dag, er viktigst når man arbeider med barn. Kari fortalte at det er de voksnes ansvar å binde kontakter i fellesskapet og relasjonsbygging. Kari fortalte at relasjonsbygging er det aller viktigste; hun presiserte «har man ikke det, har man ingenting». Kari fortalte om en erfaring hun hadde med elev, omkring viktigheten med relasjon. Hun hadde en stille elev som var det var vanskelig å nå helt inn til. Det gikk uker der hun forsøkte ulike metoder for å etablere kontakt med eleven. Det stille barnet hadde som det Kari beskrev som «skarpe øyne» og smilte heller ikke. Kari fortalte om følelsen hun kjente på når relasjonen mellom dem ikke var optimal. Kari fortalte at hun prioriterer mye tid til å snakke med elevene, og etter helgefri spør hun hvordan det går med eleven, eller hvordan det gikk med eleven i helga. Kari fikk kontakt med det nevnte barnet, og det viste seg hen likte å fiske. Denne informasjonen kan skape rike samtaler.

Hvis det oppstår konflikter mellom elevene, beskrev Kari at hun forsøker å få fram de ulike versjonene og vurdere om disse samsvarer med hverandre. Kari metode er å målbinde for å stoppe negativ utvikling. Kari fortalte at hun erfarte at det er lettere å bygge relasjoner til de stille elevene, fordi de er gode samtalepartnere og er tålmodige. Når man lærer elever å kjenne, legger man merke til de små signaler elevene gir. Signaler som for eksempel et lite vink med fingeren når de ønsker at Kari skal komme å hjelpe. Kari delte også et annet eksempel med en elev som til vanlig var ganske høylytt, som plutselig var helt stille på skolen. Da måtte Kari prioritere samtaler med eleven for å få en pekepinn på hva som kunne være grunnen til den stille atferden.

«Det har jeg alltid har syntes er svært viktig, at man har god kontakt med elevene» (Kari).

4.4.2 Klasseledelse

Klasseledelse er et undertema som lærerne så betydningen av når de skal skape et læringsmiljø. Tonje trakk fram at det var fast struktur og klasseledelse som måtte på plass for at de stille barna skulle tørre å komme fram. Allerede fra barnehagen bør det arbeides med etablering av gode grenser, hva som forventes av barna og at elevene vet hva som må til før de kan lære. En annen erfaring Tonje ønsket å dele omhandlet en klasse. Under intervjuet fortalte Tonje om at det aller viktigste er å få plass et system i klassen. At det skapes gode

grenser. Tonje fortalte også at hun opplevde stress når hun ikke visste hvor mye elevene fikk med seg – da de stille elevene ofte går under radaren, særlig hvis man er alene som lærer, og veldig ofte i en klasse er det én eller flere som snakker mye. Da, beskrev Tonje, er det behov for klasseledelse, slik at lærer vet hva som skal til for at hele klassen skal ha det bra.

«Først og fremst er det viktig å se alle barna. At det er viktig at elevene vet hva som må til for å lære» (Tonje).

«Det blir vanskelig å oppdage de stille barna, for de vil ofte forsvinne i mengden uten struktur» (Tonje).

4.4.3 Samarbeid

Samarbeid var et tema lærerinformantene fokuserte på i intervjuene.

Tonje delte hvor viktig det er at teamet fungerer og samarbeider, hvordan disse elementene kan endre et klassemiljø, fra dårlig til bra, i en klasse. Fokuset i teamet er at alle er på «samme planet», med samme mål og regler. Tonje fortalte at samarbeidet i teamet, men også samarbeidet mellom lærere og foreldre, er viktig for å få plass en struktur i klassen. En annen viktig detalj er forutsigbarhet, at elevene vet hva som forventes av dem.

«Vi måtte arbeide en god stund med å få plass strukturen, før vi hele tatt kunne begynne å undervise» (Tonje).

Oppsummering:

Funnet i det tredje temaet er «inkluderende læringsmiljø for de stille barna». Klasseledelse ble også nevnt under temaet tilpasset opplæring for de stille barna. Elevhistorier der struktur og klasseledelse er en viktig forutsetning, og at lærere ser positive endringer hos de stille barna. Lærerinformantene fortalte også om erfaringer der arbeidet med klassemiljø er en viktig oppgave, der informantene også hadde opplevd det som en stor og tung oppgave, særlig i grupper med utfordrende atferd. Lærerne sa: «uten relasjoner til elevene, har man ingenting» og det forteller mye om hvor viktig lærerne mente dette er. Lærerne la mye arbeid i relasjonsbygging for å bedre klassemiljøet for alle, og hadde erfart at gode relasjoner høster

god stemning i klassen. Lærerne opplevde at gode relasjoner skaper åpenhet og tillit mellom lærerne og elevene. Lærernes hadde erfaringer med at små samtaler var en god måte å etablere relasjoner med elevene på, men lærerne opplevde også tidsklemma som et hinder for relasjonsbygging. Lærerne beskrev at de skulle ønske at det var satt av mer tid til samtaler med elevene. Videre fortalte informantene om hvilken betydning av system og klasseledelse har hatt for at de stille barna, lærerne opplevde at det er enklere å oppdage denne gruppen når dette er på plass. Det ble beskrevet at uten samarbeid mellom lærere og foreldrene, vil kanskje ikke arbeidet med å skape et godt klassemiljø fungere like bra.

5 Drøfting

I denne delen av oppgaven drøftes studiens funn som studenten har kommet fram til i analysen. Disse funnene drøftes i lys av relevant teori og gjennom drøftingen besvares oppgavens problemstilling. Et grunnleggende fundament fra funnene er tilpasset opplæring i et inkluderende læringsmiljø, relasjoner og klasseledelse.

5.1 Forekomst av stille atferd på skolen

Funnene fra intervjuene beskriver at stille atferd kan forekomme av flere årsaker. Elever med hørselshemming kan utøve stille atferd på bakgrunn av kommunikasjon, der kommunikasjon med andre kan oppleves utfordrende for eleven, da det krever at de andre elevene mestrer tegnspråk for å kommunisere med dem. Funnene viser ikke til forekomst i klasser, men lærerne fortalte at de ofte har stille elever i en klasse.

I oppgavens teoridel har studenten inkludert fra internasjonal forskning. Denne forskningen viser at det er 4–20 % barn og unge fra 4–18 år som har innagerende vansker som Lund (2012, s. 27) referer til.

Både studentens funn og forskning klarlegger at forekomsten av stille atferd og innagerende vansker er et kjent fenomen i samfunnet og at disse fenomenene samsvarer med hverandre.

5.1.1 Lærernes erfaringer med stille atferd

Lærerne fortalte de stille elevene de hadde hatt var tause av ulike årsaker. Lærerne tolket de stille barna som at de unngår oppmerksomhet i fare for å ikke bli satt i en situasjon der de må snakke foran klassen. I undervisningssammenheng viser de stille barna tegn til usikkerhet i fare for å svare feil. De stille barna er ofte mye for seg selv og de oppleves som ensomme. Lærerne fortalte om erfaringer der de stille elevene greide bra faglig, til tross for deres lite aktive deltakelse. Mange stille elever er faglig flinke, men tørr kanskje ikke ytre noe i klassen. Under intervjuene delte informantene at de stille elevene ofte kan bli en glemte gruppe, da de tilpasser seg den situasjonen de står overfor og lager seg en strategi som gjør at de klarer seg på skolen.

«De stille elevene greier seg bra til tross for at de ikke sier så mye» (Tonje).

Lund (2012) ser på innagerende atferd på lik linje som utagerende atferd; som et adferdsproblem. Lund kaller atferden for «det stille adferdsproblemet». En atferdstype som ofte forsvinner i larmen og som oftest taper kampen om oppmerksomheten fra de voksne i barnehage og skole(Lund, 2012, s. 14). Ifølge Parpart (2010, gjengitt i Pettersen, 2011) kan taushet forstås som en sentral overlevelsesstrategi, som både gir beskyttelse og åpner muligheter for å reforhandle i svært vanskelige situasjoner(2010, gjengitt i Pettersen, 2011, s. 11). Gjertsen (2013) referer til historier om barns følelser av å bli krenket fordi de ikke ble anerkjent, ikke bekreftet, ikke verdsatt, ikke følte tilhørighet, ikke ble inkludert, ikke tilhørte et fellesskap, følte seg forlatt, var alene, ensomme, var marginalisert, isolert eller sosialt ekskludert. Pettersen(2011) henviser til forskning om at taushet har sammenheng med skam og/eller skyldfølelse i lys av det barnet har opplevd forhold som de selv, og samfunnet for øvrig, ser på som skammelig.

Lærerne opplevde stille elever som tause av ulike årsaker, ofte er elevene for usikre til å delta aktivt i undervisningen, i fare for å svare feil. Lund (2012) hevder det er et adferdsproblem, mens (Pettersen, 2011) henviser til forskning som viser til sammenheng mellom skam eller skyldfølelse.

Hvis tausheten blir en barriere for elevene til å uttrykke seg i samspill med andre og at de ikke svarer til skolens forventninger, vil det da gi den nevnte gruppen en form for skyldfølelse og/eller skam fordi de ikke deltar i timene.

5.1.2 Lærernes erfaringer med tilpasset opplæring for de stille barna

Under intervjuene delte lærerne flere erfaringer rundt temaet tilpasset opplæring, og det som har kommet fram i deres arbeid med elever med stille atferd. Resultatene viser at det aller viktigste når lærer arbeider med barn, er at alle barn og unge må bli sett. Men denne uttalelsen kommer ikke uten bekymring fra lærerne. De stille barna deltar lite aktivt og unngår oppmerksomhet, og dette vekker usikkerhet iblant lærerne, om hvor mye de stille elevene egentlig får i utbytte av opplæringen.

I forskningsartikkelen til Stenseng et al. ((2022) trekkes sammenhengen mellom sosial tilbaketrekning og akademisk prestasjon for skolebarn fra 6–14 år fram. Undersøkelsene viser

at økt sosial tilbaketrekning reduserer skoleprestasjoner. Muntlige prestasjoner og aktiviteter, og gruppeaktiviteter og klasseromsdiskusjoner kan vise seg å være utfordrende for barn som er hemmet av sosial angst eller frykt for å uttrykke seg muntlig (Stenseng et al., 2022). Lund (2012, s. 27) skriver; at for mennesker med innagerende atferd kan kommunikasjon oppleves som sårt i fare for å bli avvist og ofte taper disse menneskene kampen om oppmerksomheten.

Lærerne opplevde de stille barna lite aktive, unngikk oppmerksomhet og det vekket usikkerhet iblant lærerne, om eleven egentlig får utbytte av opplæringen. Forskning til Stenseng (2022) viser muntlige prestasjoner og aktiviteter, og gruppeaktiviteter og klasseromsdiskusjoner kan vise seg å være utfordrende for barn som er hemmet av sosial angst eller frykt for å uttrykke seg muntlig, som samsvarer med det Lund (2012) hevder at mennesker med innagerende atferd kan oppleve kommunikasjon som sårt, med bakgrunn i fare for å bli avvist.

Iblant fellesskapet er det et mangfold av elever som har atferd som ikke er helt forenelig med dagens standard og krav. Elevens skriftlige og muntlige presentasjon skal vurderes, og iblant det mangfoldet er det elever som er mer stille enn andre i et samfunn som krever høy stemme for å bli hørt.

5.2 Hvordan tilrettelegger de samiske lærerne for faglig utvikling?

Lærerinformantene fortalte at de følger elevene tett for å vurdere elevene underveis, med progresjon som fokus. Med det mente lærerne at deres rolle er å motivere og legge til rette for utvikling i fagene. Funnene viser også at lærerne anerkjente behovet for tilrettelegging som en viktig forutsetning for faglig utvikling for de stille barna. Den faglige utviklingen bør ikke bli styrt av bøker, men tilretteleggingen skal skje innenfor rammer der eleven opplever mestring. Lærerne jobber aktivt med å legge opp til inkludering i tilrettelegging, der de stille elevene oppfordres til å delta i faglige diskusjoner, enten i gruppesamarbeid eller i klasseromsdiskusjoner.

Arbeidet med kvalitetsutvikling i skolen skal støtte alle elevers læring og utvikling og bidra til elevmedvirkning og inkludering (NOU 2023: 1, 2023, s. 31). Overordnet del presiserer at skolen skal kartlegge elevenes læring for å følge opp den enkelte og tilpasse opplæringen innenfor fellesskapet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 18). Underveisvurderingen brukes

som et redskap av læreren for å vurdere om eleven får tilfredsstillende utbytte av opplæringen (Nilsen & Buli-Holmberg, 2010, s. 95). Lovverk som opplæringsloven, skal underveisvurderingen som et grunnlag for å tilpasset opplæring (Egelandsdal, 2020, s. 193). Skolen har en viktig oppgave med å fremme og støtte barn og unges læring, slik at den enkelte utrustes med den nødvendige og ønskelige kompetanse (Nilsen & Buli-Holmberg, 2010, s. 14).

Lærerne hadde gjort seg erfaringer der tett oppfølging av de stille elevene var viktig for å følge med utviklingen hos denne gruppen. Lærerne hadde videre erfart behovet for tilrettelegging for de stille elevene. Skolen er viktig i arbeidet med kvalitetsutvikling for å kartlegge elevenes progresjon og tilpasse opplæring dersom eleven har behov for det.

5.2.1 Oppmerksomhet

Funnene viser at lærerinformantene erkjente behovet for diskre tilrettelegging for barn som ikke ønsker å tiltrekke seg oppmerksomhet. Lærerne fortalte at de kamuflerer den hjelpen de gir til de stille elevene, og de stadig har mestring som grunnlag for tilretteleggingen.

Barns utvikling er både individuell og sosialt avhengig av at omsorgspersonene hjelper og anerkjenner behovene barna har. (Gjertsen, 2013, s. 9). Læreren og spesialpedagogens oppgaver i ulike faser i læringsprosesser er å fastsette og tilpasse læringsmål, kartlegge elevens læreforutsetninger i tråd med læringsmål, ta i bruk metoder som er tilpasset elevens beste måter å lære på, finne egnede måter å organisere undervisning på og evaluere elevens læringsprosess og læringsutbytte i tråd med læringsmålene (Buli-Holmberg et al., 2015, s. 83). Organisering av undervisningen skal være i tråd med individuelle behov og de miljøbetingelsene som er til stede i skolen. Den organiseringsformen som velges, har betydning for hvor godt læreren klarer å dekke elevens opplæringsbehov. Utfordringen ved valg av organiseringsform er å finne fram til organiseringsformer som tjener elevens læring. Alle elever skal ha underveisvurdering i opplæringen, vurderingen skal gi grunnlag for tilpasset og forbedret opplæring – alt etter elevenes og lærlingens behov (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016, s. 130).

Lærerne opplevde diskre tilrettelegging som et godt alternativ for å hjelpe de stille barna. Det viktigste lære- og hjelpemidlet for elevene i opplæringen er læreren. Da er det viktig at lærere innehar den riktige kompetansen for å ta imot disse barna og legge til rette for positiv utvikling. Det er opptil hver skole hvilke metoder som velges for å oppnå gode resultater.

Mange skoler prøver ut varierte undervisningsmetoder gjennom differensiering og tilpasning av opplæringen innenfor rammen av klassefellesskapet.

5.2.2 Forutsigbarhet

Under intervjuene kom det fram at forutsigbarhet også er en viktig del av tilrettelegging, som kan skape trygghet og motivasjon. Muntlige og skriftlige prestasjoner vektlegger likt, derfor forsøker lærerne å forberede de stille elevene før muntlige aktiviteter. Presentasjon foran klassen for sjenerte barn kan oppleves som vanskelig, da forsøker lærerne å motivere eleven til å gjennomføre. Tett samarbeid mellom lærer og elev, der læreren forbereder eleven slik at eleven skal ha mulighet for mestring gjennom slike oppgaver og erfaringer, gjør den stille elevene modigere.

Flaten (2010, gjengitt i Aunaas, 2018) nevner at engstelige barn trenger voksne som hjelper barnet på en omsorgsfull måte til å utfordre seg selv i det miljøet barnet skal fungere i (Flaten, 2010, gjengitt i Aunaas, 2018, s. 19). Gjennom å etablere proaktive kjøreregler, kan læreren i forkant vektlegge en forebyggende innsats, ved å utvikle et nært samarbeid med elevene for å skape et positivt læringsmiljø. Lærer kan planlegge undervisningen slik at elevene får mulighet til mestringsopplevelser og unngår nederlag (Tveit et al., 2012, s. 6).

Lærerne opplevde forutsigbarhet og samarbeid som viktig fremgangsmåte som kan skape trygghet og motivasjon. Flaten(2010, gjengitt i Aunaas, 2018) hevder at engstelige barn trenger støttende voksne(Flaten, 2010, gjengitt i Aunaas, 2018). Lærere kan vektlegge forebyggende innsats og nært samarbeid med elever slik at elev får oppleve mestringsopplevelser (Tveit et al., 2012).

For mange elever kan dette oppleves som en vanskelig prosess, og derfor ønsker de å jobbe alene. Derfor vil lærerens rolle i gruppearbeidet og tilstedeværelse være viktig for å observere og veilede.

5.2.3 Formidling

En annen viktig faktor for å legge til rette for læring er at elever forstår det lærer formidler. En av informantene ledet oppmerksomheten mot dette. Gjennom denne lærerens opplevelser under fornorskningen, så læreren viktigheten av at det hun formidler når fram til eleven. Opplæringsmaterialer lærerne benytter seg av varierer fra elev til elev, og avhenger av elevens faglige nivå. En utfordring samiske lærere står overfor er lite tilgjengelig samisk opplæringsmateriell, derfor må lærerne utforme opplæringsmaterialer selv.

Kristensen & Ørbeck (2021) beskriver de aktuelle egenskapene ved denne tilstanden på følgende måte. Selektiv mutisme er en relativ sjelden tilstand, barna snakker konsekvent ikke i visse sammenhenger. Barn og unge er oftest tause i barnehage/skole, mens de snakker med sine nærmest familie hjemme. Tilstanden eller tausheten kan vare ut skolealderen som kan skape faglige og sosiale problemer og føre til stor frustrasjon i omgivelsen (Kristensen & Ørbeck, 2021).

Lærerne opplevde bekreftelse som avgjørende for at elever skal få gode betingelser for å lære. Kristensen & Ørbeck (2021) hevder at barn snakker konsekvent ikke visse sammenhenger, og de kan skape faglige og sosiale problemer (Kristensen & Ørbeck, 2021).

Barns taushet kan skape problemer for dem selv, som også kan skape frustrasjon hos lærerne da deres lite aktive deltakelse ikke er bekreftende nok at formidlinger er nådd frem.

5.2.4 Aktiviteter

En av lærerne hadde gode erfaringer med å tilpasse undervisningen med stasjonsaktiviteter. Hun fortalte om erfaringer der de stille barna var mer aktive i timene ved bruk av denne metoden. Eleven Trond, som Tonje fortalte om, var kun aktiv i klassen hvis gruppene var små og det viser at stasjonsaktiviteter kan oppleves tryggere for nevnt gruppe. For stille elever som opplever at det er vanskelig å delta aktivt, kan løsningen være å dele klassen inn i mindre grupper. Å jobbe sammen med andre kan oppleves vanskelig for de stille elevene, men lærerne så behovet for å legge inn gruppesamarbeid som en del av tilretteleggingen – med mål om å jobbe med inkludering i felleskapet.

Det kan skilles mellom undervisningsformer; formidlingspedagogikk som er lærerstyrt og aktivitetspedagogikk som dreier seg om temaorganisert arbeid, prosjektarbeid, ansvar for egen

læring, differensiering, bruk av drama og lek med mer. Det kan være en fordel å benytte aktivitetspedagogikk for elever med spesielle behov, da dette kan være god måte å skape inkluderende læringsmiljø på (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016, s. 164). Lev Semjonovitsj Vygotsky (gjengitt i Ness & Danielsen, 2020) var en russisk teoretiker som presenterte den sosiokulturelle læringsteorien om at læring skjer i et sosialt samspill med andre mennesker (gjengitt i Ness & Danielsen, 2020, s. 98).

Lærerne opplevde at tiltak som mindre grupper hjelper de stille elevene å bli mer aktive i timene. Vygotsky (2020) hevder at læring skjer i samspill med andre, mens Buli-Holmberg & Ekeberg (2016) med rett differensiert undervisning med mål om et inkluderende fellesskap kan være god måte å skape et inkluderende læringsmiljø.

Gruppesamarbeid kan oppleves vanskelig for de stille elevene, men med mindre grupper kan gi de stille elevene følelsen av trygghet, at de bli sett, får medvirke og både læreren og elevene blir bedre kjent med hverandre som gir grunnlag for tilrettelegging for den enkelte.

5.2.5 Ros og anerkjennelse

Ros og anerkjennelse var utbredt i arbeidet med å bygge opp elevens selvfølelse blant lærerinformantene. Lærerne stiller oppmerksomheten mot elevers styrker, da elever er ofte flinke i noe og da er det viktig å løfte elever med fokus på disse styrkene, og utvikle videre der de opplever mestring.

Begrepene ros, oppmuntring og anerkjennelse blir til dels brukt om hverandre som bidrag til et godt læringsmiljø. Disse er viktige på skolen primært av tre grunner: som motivator, som forsterker og som relasjonsbygger. Når lærer ser og anerkjenner elevene ved å gi dem positive tilbakemeldinger, vil en lærer med tålmodighet og systematisk innsats over tid kunne bygge tillit og gi trygghet til elevene (Tveit et al., 2012, s. 8). Forskningen til Duijvenvoorde (2008) undersøkte de nevralt utviklingsendringene knyttet til positive og negative tilbakemeldinger. Studien kunne påvise kvalitativ forskjell på prestasjonstilbakemeldinger. Barn under 13 år får økt prestasjon av positive tilbakemeldinger, mens barn fra 13 år og eldre fikk økt påvirkning av negative tilbakemeldinger (A. C. Duijvenvoorde et al., 2008). Martin Seligman (2011, gjengitt i Skaalvik et al., 2012) en av de fremste forskerne innenfor positiv psykologi beskriver at mental helse og velvære (well-being) fremmes av positive følelser og

emosjoner, engasjement, gode relasjoner, opplevelse av mening og opplevelser av å klare noe (gjengitt i Skaalvik et al., 2012, s. 13).

Lærerne opplevde ros og anerkjennelse som grep som kan gi de stille barna bedre selvfølelse. Tveit et al., (2012) hevder at når lærer anerkjenner elevene ved bruk av positive tilbakemeldinger, forsterker det relasjoner mellom elev-lærer. Forskningen (A. C. K. v. Duijvenvoorde et al., 2008) viser til tilbakemeldinger påvirker skoleprestasjoner, mens Seligman (Skaalvik et al., 2012) hevder positive følelser og emosjoner, engasjement, gode relasjoner, opplevelse av mening og opplevelser av å klare noe fremmer mental helse og velvære.

Elevens styrker kan hjelpe de stille barna å bli mer synlig. Positive tilbakemeldinger er en god drivkraft for videre motivasjon i enhver læringsprosess. Mestring og anerkjennelse henger positivt sammen med elevenes livskvalitet.

5.2.6 Medvirkning

Metode som elevmedvirkning har blitt brukt for å tilrettelegge for de stille eleven. Lærerne rettet oppmerksomhet til at tilretteleggingen er individuelt fra elev til elev, elevmedvirkning må også tas hensyn til for å styrke grunnlag for utvikling og kommunikasjon. Det er essensielt at oppgavens fokusgruppe, de stille barna, får medvirke i egen læring, ved at de får bestemme selv hvem de ønsker å samarbeide med.

Vanskene ligger ikke i barnet, men forekommer når barnet møter krav og forventninger som hen ikke klarer å imøtekomme (Lund, 2012, s. 25). Lærers og spesialpedagogs oppgaver i ulike faser i læringsprosesser er å fastsette og tilpasse metoder som er tilpasset elevens beste måter å lære på, finne egnede måter å organisere undervisning på, evaluere læringsprosess og læringsutbytte i tråd med læringsmålene (Nilsen & Buli-Holmberg, 2010, s. 83).

Lærerne opplevde elevmedvirkning var svært viktig for å være med i prosessen av å tilrettelegge egen læring. Lund (2012) hevder at vanskene ligger ikke i barnet, men krav og forventninger. Nilsen og Buli-Holmberg (2010) viser til lærerens og spesialpedagogens oppgaver er å finne egnede måter å tilpasse, undervise og evaluere læringsprosessen får at den enkelte elev får utbytte av opplæringen.

De stille barna trenger hjelp til å møte krav og forventninger på skolen. Lærere har en dobbeltrolle de står overfor, de skal være sin egen agent, men også være en støttende agent for elevene. Det handler om at de stille elevene skal bli hørt, at de får være med å påvirke egen hverdag.

5.2.7 Mestring og motivasjon

Informantene rettet oppmerksomhet mot det de mente er viktig å tenke på når lærer skal tilpasse opplæring for elever. Mestring er et viktig ledd i tilretteleggingen. Arbeidsoppgavene tilrettelegges ut ifra nivå, det elever mestrer og noe de skal arbeide mot. Lærerne tilrettela også faglige diskusjoner, med mestring som fokus. Meningen er at de stille elevene skal bli modigere, men det forutsetter at de opplever mestring som kan skape videre motivasjon. En lærer delte at hun «sanser» hva eleven mestrer og hvor mye hun kan presse, slik at eleven kan utviklet seg.

Bandura (1997, gjengitt i Skaalvik et al., 2012) sin teori om sosial læring er knyttet til mestringstro; menneskets evne til å utføre en oppgave for å nå et ønsket mål (Bandura, 1997, gjengitt i Skaalvik et al., 2012, s. 28). Dette kan utføres ved å planlegge undervisningen, slik at elever får mulighet til mestringsopplevelser og unngår nederlag (Tveit et al., 2012, s. 6). Vygotsky (gjengitt i Ness & Danielsen, 2020) var også opptatt av at de voksne kan støtte elevens læring i den proksimale (den nærmeste utviklingssonen), en sone mellom det eleven greier å løse på egen hånd og det eleven kan oppnå ved hjelp av en støttende voksen (gjengitt i Ness & Danielsen, 2020, s. 98).

Lærerne opplevde mestring som viktig ledd i tilretteleggingen, opplevelsen av mestring kan skape videre motivasjon. Bandura (1997, gjengitt i Skaalvik et al., 2012) hevder at mennesker har evnen til å nå ønsket mål, og ifølge Tveit et al., (2012) ved at man planlegge undervisningen med mål om at eleven får oppleve mestring. Det kan ifølge Vygotsky (gjengitt i Ness & Danielsen, 2020) oppnå ved hjelp av en støttende voksen.

Motivasjon omhandler lysten til å lære og ut fra teorier innehar mennesker en indre motivasjon til å utvikle kunnskap. Mennesker utvikler kunnskap gjennom læring sammen med andre menneske, de voksne kan fungere som støtte hvis elevene har behov for det.

5.2.8 Faglige utfordringer ved tilpasset opplæring

Funnene viser at den faglige og sosiale delen av tilpasningen ble likt vektlagt blant lærernes praksis. Informantene delte at de faglige utfordringene hos de stille elevene er deres usikkerhet ved undervisningssammenheng i fare for å svare feil. Informantene meddelte at dårlig selvfølelse begrenser for deltakelse i undervisningene. De stille elevene står også i fare for å få feil innlæring, når de ikke tørr å spørre lærerne om hjelp. Lærerne fortalte at elever ofte er en viktig ressurs for hverandre, de hjelper hverandre og samarbeider. Denne ressursen får ikke de stille elevene høste goder av, da deres taushet begrenser deltakelse.

Flaten (2010, gjengitt i Aunaas, 2018) understreker at sjenanse på et vanlig nivå ikke nødvendigvis er et problem, men kan bli en plagsom og funksjonshemmende tilstand. Dersom barn ikke får hjelp til å håndtere bekymringer på god måte, kan det utvikles til angstlidelser (Flaten, 2010, gjengitt i Aunaas, 2018, s. 18). Lund (2012) trekker fram at atferden først blir utfordrende for omgivelsene når den bryter med forventet atferd. Utfordringene kan hindre kommunikasjon, læring, stabile og trygge relasjoner og vise sårbarhet (Lund, 2012, s. 22). For å undersøke årsaken til problemet, må lærer se på egen atferd og egne forventninger til elevens evner, og sammenlikne elevens forventede evner med elevens faktiske evner (Hejlskov Elvén et al., 2017, s. 26). «Tilstanden kan påvirke store deler av barnets hverdag og være et hinder for å kunne glede seg og slappe av sammen med andre» (Flaten, 2010, gjengitt i Aunaas, 2018, s. 19).

Lærerne oppfattet elevenes selvfølelse som barriere for deltakelse. Flaten (2010, gjengitt i Aunaas, 2018) understreker at sjenanse kan i varierende grad påvirke barnets hverdag, hindre for å kunne glede seg og slappe av sammen med andre, barn trenger hjelp til å håndtere egen atferd.

Det kommer tydelig fram at de ikke er kun studiens lærerinformanter som opplever at de stille elevene hindres i sosial deltakelse og kan påvirke barnets hverdag. Forventningene kan bli for sterke for de stille elevene, slik at atferden blir en funksjonshemmende tilstand for elevene hvis de voksne ikke hjelper de.

5.2.9 Sosiale utfordringer ved tilpasset opplæring

Barn med stille atferd behøver tilrettelegging for sosial deltakelse. Når de er sosialt tilbaketrukket, mister barnet de viktige sosiale kodene. Funnene viser at de stille elevene er i fare for å bli veldig ensomme, da de ikke deltar i lek med andre barn og står i fare for å ikke bli valgt på lag i kroppsøving og/eller som et ledd i gruppesamarbeid.

Introversjon og ekstroversjon er noe vi er og ikke noe vi velger å være. Det er stabile trekk ved vår personlighet som trenger forskjellige nivåer av ekstern stimulering for å fungere godt (Cain & Lund, 2013, s. 23). Introverte mennesker ikke har et ønske om å være midtpunkt, men kan velge å være det hvis det kreves (Aunaas, 2018, s. 18). Ifølge læreplanene er det et overordnet prinsipp og en undervisningsform å lære elever å samarbeide, særlig hvis gruppen og/eller klassen har elever med spesielle behov. Det viktigste lære- og hjelpemidlet for elevene i opplæringen er læreren. Derfor vil lærerens rolle og tilstedeværelse i gruppearbeidet være viktig for å observere og veilede. Samarbeidslæring bygger på følgende fem basiselementer: positiv gjensidig avhengighet, individuelt ansvar, samspill/gruppeprosess, sosiale ferdigheter og til sist lik og jevnbyrdig deltakelse (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016, s. 166-168).

Stille barn behøver tilrettelegging for sosial deltakelse for ikke å bli ekskludert sosialt. Ifølge Cain og Lund (2013) personligheter er forskjellige som trenger ulike ekstern stimulering for å fungerer godt, mens Aunaas (2018) hevder at introverte mennesker kan være deltakende hvis det kreves. Ifølge Buli-Holmberg og Ekeberg (2016) er det overordnet prinsipp å legge opp til samarbeid.

Læreren er det viktigste hjelpemiddelet for å realisere basiselementer som positiv gjensidig avhengighet, individuelt ansvar, samspill/gruppeprosess, sosiale ferdigheter og til sist lik og jevnbyrdig deltakelse

5.2.10 Læreren

Lærerne rettet oppmerksomheten til det de mente var en av de viktigste prinsippene når man arbeider med barn; at alle barn trenger å bli sett og hørt. Lærerinformantenes erfaringer med tilrettelegging for stille barn, basert på deres forklaringer, viser at en viktig forutsetning for progresjon er tett oppfølging, elevens styrker som grunnlag for utvikling og kommunikasjon.

Læreren har en betydningsfull rolle i å sikre kvalitetsutvikling av tilpasset opplæring (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016, s. 126). Organisering av undervisningen skal være i tråd med individuelle behov og de miljøbetingelsene som er til stede i skolen. Den organiseringsformen som velges, har betydning for hvor godt læreren klarer å dekke elevens opplæringsbehov. Utfordringen ved valg av organiseringsform er å finne fram til organiseringsformer som tjener elevens læring. Alle elever skal ha undervisningsvurdering i opplæringen, vurderingen skal gi grunnlag for tilpasset og forbedret opplæring – alt etter elevenes og lærlingens behov (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016, s. 130). Ifølge Skau (2017, s. 50) har man et sosialt yrke som inngår å møte forskjellige mennesker, vil man møte et mangfold med forskjellige behov og preferanser i samspill med andre (Skau, 2017, s. 50).

Lærerne opplevde det viktigste prinsippet at alle barn trenger å bli sett og hørt. Viktig forutsetning for progresjon er tett oppfølging, elevens styrker som grunnlag for utvikling og kommunikasjon. Skau (2017) presiserer at man et sosialt yrke vil man møte et mangfold med forskjellige behov og preferanser i samspill med andre. Buli-Holmberg & Ekeberg (2016) hevder lærerens rolle er å sikre kvalitetsutvikling av tilpasset opplæring med hensyn til individuelle behov som skal dekke elevens opplæringsbehov. Det krever undervisningsvurdering som grunnlag for tilpasset og forbedret opplæring.

Iblant fellesskapet finnes det elever som trenger lærere som klarer å møte mangfoldets behov, de stille elevene trenger også å bli sett og hørt på lik linje med andre elever. Lærerens oppgave vil være dekke individuelle behov ved kontinuerlig følge med den enkelte elev.

5.3 Inkluderende læringsmiljø for elever som viser stille atferd

Fra intervjuene kom det fram at de sosiale utfordringene for de stille elevene er at de ofte er mye for seg selv og da retter lærerinformantene fokuset på å inkludere dem i fellesskapet. Bente fortalte at elever kan miste viktige sosiale koder om de ikke er sosiale. Da står eleven i fare for å bli veldig ensom, om eleven ikke deltar i gruppearbeid eller ikke er aktiv i timene.

Dette samsvarer godt med det Korpershoek et al. (2020) som i sin forskningsartikkel presiserer at en sammenheng mellom elevenes følelse av klassetilhørighet spiller en viktig rolle i elevenes skolehverdag. Elever som oppfattet at de hadde tilhørighet i klassen styrket sine mestringsmål (Korpershoek et al., 2020). Barn utvikler seg gjennom relasjoner til andre

mennesker, og tilknytningen til andre fører til dannelse av indre mentale strukturer som grunnleggende for barnets personlighet og samspill med andre (Gjertsen, 2013, s. 20).

Lærerinformantene tolket de stille barn som alene og ensomme, og som også står i fare for å miste både sosiale koder og viktige faglige diskusjoner. Forskning (Korpershoek et al., 2020) viser at klassetilhørighet har stor betydning for elevens skolehverdag, Gjertsen (2013) hevder at barn utvikler seg gjennom relasjoner og tilknytning som grunnleggende prinsipp for sin personlighet og samspill med andre.

Skolens oppgave er å realisere elevenes opplæringsmål og med det kommer et ansvar å ivareta alle elevene med ulike forutsetninger. Et velfungerende samarbeid mellom skolen, eleven og foreldre er en viktig forutsetning for at eleven skal oppnå sosial og faglig utvikling, føle klassetilhørighet som viktige ledd i opplæringen.

5.3.1 Relasjon for kartlegging av faglig og sosial utvikling

Funnene viser at relasjonsbygging er en viktig forutsetning for å følge med elevenes faglige og sosiale utvikling. Lærerne fortalte at de legger mye arbeid ned i å etablere relasjoner i klassen, både mellom lærer-elev-relasjoner og elev-elev-relasjoner. Det er de voksnes ansvar å tilrettelegge for at å skape gode relasjoner. Lærerne fortalte om de små samtalene som metode for relasjonsbygging. Det arbeidet lærerne legger i relasjoner gir grunnlag for tillit og de lærer hverandre å kjenne. I Intervjuene kom det fram at når lærerne opplevde gode relasjoner til elevene, skapte dette muligheter for å fange opp hvis elevene plutselig endrer seg. Lærerne delte også erfaringer om elever som det var vanskelig å etablere relasjoner med.

«Relasjonsbygging er det aller viktigste. Har man ikke det, har man ingenting» (Kari).

Gjennom relasjoner til elevene foregår kommunikasjonen, og denne kommunikasjonen skaper et klassemiljø som er godt for alle. Dårlige relasjoner kan også hindre viktig tilrettelegging for den enkelte elev, som da ikke får utbytte av det ordinære opplæringstilbudet. Relasjoner danner grunnlag for at lærere kan få viktig informasjon om elevenes faglige og sosiale utvikling.

Chen et al. (2021) forteller i sin forskning at elevens sjenanse kan skade lærer-elev-relasjoner i vestlige kontekster. Lærerne som deltok i studien, opplevde mindre nærhet med elever, jo høyere nivå av sjenanse hos elevene. Derfor opplevde elevene også mindre varme og åpenhet

mellom lærer og elev(Chen et al., 2021). «Relasjoner mellom skoleledere, lærere og elever handler om mange forskjellige samspill i hverdagen» (Bjørnsrud, 2014, s. 61).

Lærerne opplevde relasjonsbygging som fundament for å følge med faglig utvikling og relasjoner i klasse. Forskningen til Chen et al. (2021) sjenanse kan skade elev-relasjoner, mens Bjørnsrud (2014) hevder at relasjoner på skolen er stor del av hverdagen.

Relasjonsbygging er en del av hverdagen til lærerne, og det er også behov for å tilpasse relasjonsbygging mellom elever. Relasjoner skapes når lærerne snakker med elevene. Gjennom samtalene utvikles tillitsforhold og man blir kjent med hverandre. Informasjonen lærer får om elevene skaper et fundament for viktig tilrettelegging. Lærere bør se og forholde seg til elevers forskjeller, både faglig og relasjonelt. Dette er en sentral rolle i tilpasset opplæring, for å nærme seg enkeltelevens kognitive og læringsmessige forskjeller.

5.3.2 Klasseledelse for trygt læringsmiljø

Informantene var enige om at de stille barna ofte kan være utfordrende å oppdage hvis klassemiljøet ikke er bra. Å skape et godt klassemiljø kan være en utfordrende oppgave, særlig hvis klassen har elever som skaper et utfordrende miljø. Lærerne var også enige om at system og faste rammer er en forutsetning for at alle elever skal bli sett og hørt. Lærerne fortalte om erfaringer bak etablering av struktur og klasseledelse, som skapte et klassemiljø der de stille elevene fikk en stemme. Stille elever som står i fare for å miste mye undervisning, har behov for et trygt og godt klassemiljø. Arbeidet bak et godt og trygt klassemiljø innebærer ikke kun regler og orden, men relasjoner til elevene er en like stor del som det organiseringen er. Det kom videre fram i resultatene at stille barn kan bli et offer for mobbing, da de med stor sannsynlighet ikke vil fortelle om de blir mobbet. Funnene viser at det forekommer at stille elever har evnen til å tilpasse seg i det miljøet de er i. Da må de stille elevene klare seg på egen hånd, med de ressursene de har, og det er seg selv. Studiens informanter tok opp at samarbeid mellom lærere, foreldre og skole er et viktig element for å endre/forbedre er klassemiljø.

«Det blir vanskelig å oppdage de stille barna, for de vil ofte forsvinne i mengden uten struktur» (Tonje).

Ifølge Nordahl og Hansen (2012) kan klasseledelse forstås ved hjelp av tre betingelser; når en lærer har en evne til å skape et positivt læringsmiljø, etablere og bevare arbeidsro og har evne til å motivere elevene til arbeidsinnsats (Nordahl et al., 2012, s. 13). Atferdspsykologen Burrhus Skinners (1938, gjengitt i Danielsen, 2020a) teori om at «mennesker både påvirker sitt miljø og selv blir påvirket av miljøet» (1938, gjengitt i Danielsen, 2020a, s. 27). Danielsen (2020a, s. 27) hevder at lærere kan bruke Skinner sin teori for å håndtere bråk og uro i klasserommet, hun beskriver sammenheng mellom ytre påvirkning etterfulgt av belønning, som vil avgjøre om atferden vil gjenta ønsket atferd. Skinner trodde ikke på negativ straff, men hans teori var basert på ytre påvirkning av ønsket atferd og at positiv belønning øker sjansen for ønsket atferd (Danielsen, 2020a, s. 27-28).

Lærerne opplevde bak etablering av et godt og trygt klassemiljø ligger det hardt arbeid som krever samarbeid mellom elever, lærere og foreldre. Dette innebærer struktur og ledelse for at alle elever skal bli sett og hørt. Målet er å skape et læringsmiljø som fremmer utvikling blant alle elevene. Ifølge Nordahl og Hansen (2012) kan klasseledelse forstås ved hjelp av tre betingelser; når en lærer har en evne til å skape et positivt læringsmiljø, etablere og bevare arbeidsro og har evne til å motivere elevene til arbeidsinnsats. Skinner (1938, gjengitt i Danielsen, 2020a) hevdet at ytre påvirkning økte sjansen for ønsket atferd. Danielsen (2020a) hevder at lærere kan bruke Skinner sin teori for å håndtere bråk og uro i klasserommet.

Elever og lærer kan gjensidig påvirke hverandre, for å redusere bråk og uro, dempe uønsket atferd og utvikle et godt og trygt klassemiljø.

6 Sammenfattet drøfting /Avslutning

Formålet med studien har vært å belyse erfaringer og refleksjoner rundt tilpasset opplæring for stille barn med følgende problemstilling:

Hvordan tilpasser samiske lærere opplæringen for barn som viser stille atferd?

Avslutningsvis belyses muligheter for videre forskning innenfor studiens tema.

6.1 Konklusjon

I denne delen presenteres sentrale funn som svar på oppgavens problemstilling, som også vist ovenfor.

Gjennom dette forskningsprosjektet intervjuet studentens tre samiske lærere om deres arbeid med tilpasset opplæring for barn som viser stille atferd. Funnene fra intervjuene viser at lærerne hadde god kjennskap til stille barn, men lærerne opplevde de stille barna krevende å oppdage da de ofte taper kampen om oppmerksomheten. Lærerinformantene tolket elevene som lite sosiale og deltakende, både i samspill med andre og i undervisningssammenheng. Lærerne vektla relasjonsbygging, som de opplevde som viktig og som en god indikator for kartlegging av de stille elevenes faglige utvikling og sosiale forhold i klassen. Lærerne mente videre at relasjoner er et viktig prinsipp for å tilrettelegge for optimal utbytte av opplæringen. Deltakerne hadde satt inn systemrettede tiltak i klassen, som etablering av struktur og klasseledelse, som en del av tilretteleggingen, som de ønsket ville hjelpe de stille elevene med å bli en del av fellesskapet. Lærerne redegjorde for tiltak som faglig tilrettelegging basert på den enkelte elevens faglige nivå og ved ikke å la lærebøkene styre skolehverdagen. Deltakerne beskrev en fleksibel organisering av undervisning når det gjelder læringsaktiviteter, små/store gruppesammensetninger og fysiske rom. Lærerne erfarte at tiltak som gruppesamarbeid er en reflektert måte å jobbe på, som kan hjelpe å fremme de stille barnas utvikling. Grunnlaget bak lærernes arbeid er blant annet en gjennomgående høy mestringsforventning, ros og anerkjennelse som fordelaktig bak tilretteleggingen for de stille barna.

Det er utfordrende å vite hva som er årsaken til at de stille barna ikke snakker i visse situasjoner. Lund (2012) referer også til internasjonal forskning, som viser at 4–20 % barn og unge fra 4–18 år har innagerende vansker (Lund, 2012, s. 27). Forskning viser at det er en stor

andel elever som har ulike former for innagerende vansker. Videre understreker Lund (2012) at vanskene ikke ligger *i* barnet, men at vanskene blir synlige når den møter krav og forventninger som barn og unge ikke klare å imøtekomme (Lund, 2012, s. 25).

Elever har lovfestet rett til opplæring og de elevene som ikke får utbytte av den ordinære opplæringen har rett til tilrettelegging. Det er ingen tvil om enkelte barn står overfor en utfordrende oppgave, som kan være vanskelig å innfri. Både skole og samfunn har sine forventninger, men man må ikke glemme barn selv har også forventninger til skole og samfunn. Spørsmålet blir da; for hvem er atferden vanskelig? Men det er mulig å være et stille barn, være for seg selv og ha det fint allikevel. Det behøver ikke å være noe galt med å være et stille barn, at man ønsker å trekke seg tilbake. Slik kan det være både for barn og voksne.

6.1.1 Videre forskning

Studenten har flere tanker etter denne studien, denne studien fikk frem tanker og erfaringer fra et lærere perspektiv. Lærere fra studien delte om tidspress og elevenes tause atferd kan være til hinder for relasjonsbygging med elevene som er grunnlag for faglig og sosiale oppfølging av de stille elevene. Videre studie ville vært innblikk i det stille barn subjektive opplevelse, hvordan de stille samiske barna opplever relasjoner og tilpasset opplæring rundt egen skolehverdag.

Referanseliste

- Aunaas, L. (2018). *Introverte barn i barnehage, skole og SFO : vil du ikke være med og leke?* Kommuneforl.
- Barnekonvensjonen. (1989). *Konvensjonen om barnets rettigheter* (20-11-1989).
<https://lovdata.no/dokument/TRAKTAT/traktat/1989-11-20-1>
- Befring, E. & Uthus, M. (2019). Sosialt og emosjonelt sårbare barn og unge - utfordringer og muligheter. I E. Befring, K.-A. B. Næss & R. r. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (s. 500-522). Cappelen Damm AS.
- Bjørnsrud, H. (2014). *Den inkluderende fellesskolen : læringskraft for elever og lærere?* Gyldendal akademisk.
- Buli-Holmberg, J. & Ekeberg, T. R. (2016). *Likeverdige og tilpasset opplæring i en skole for alle* (2. utg. utg.). Universitetsforl.
- Buli-Holmberg, J., Nilsen, S. & Skogen, K. (2015). *Kultur for tilpasset opplæring : skolelederrollen, lærerrollen og planleggingsarbeid*. Cappelen Damm akademisk.
- Cain, S. & Lund, B. (2013). *Stille : introvert styrke i en verden som aldri slutter å snakke*. Pax.
- Chen, M., Zee, M. & Roorda, D. L. (2021). Students' shyness and affective teacher-student relationships in upper elementary schools: A cross-cultural comparison. *Learning and Individual Differences*, 86. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2021.101979>
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode* (2. utg. utg.). Universitetsforl.
- Danielsen, A. G. (2020a). Bråk og uro i klasserommet - et behavioristisk perspektiv. I A. G. Danielsen (Red.), *Til elevens beste - Pedagogiske perspektiver* (s. 19-37). Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Danielsen, A. G. (2020b). Den nysgjerrige eleven - Piaget, konstruktivism og kognitiv utvikling. I A. G. Danielsen (Red.), *Til elevens beste - Pedagogiske perspektiver* (s. 38-60). Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Danielsen, A. G. (2020c). Pedagogiske perspektiver. I A. G. Danielsen (Red.), *Til elevens beste - Pedagogiske perspektiver* (s. 15-18). Gyldendal.
- Duijvenvoorde, A. C., Zanolie, K., Rombouts, S. A. R. B., Raijmakers, M. E. J. & Crone, E. A. (2008). Evaluating the negative or valuing the positive? Neural mechanisms supporting feedback-based learning across development. *Journal of Neuroscience*, 28(38), 9495-9503. <https://doi.org/10.1523/jneurosci.1485-08.2008>
- Duijvenvoorde, A. C. K. v., Zanolie, K., Rombouts, S. A. R. B., Raijmakers, M. E. J. & Crone, E. A. C. (2008). Evaluating the Negative or Valuing the Positive? Neural Mechanisms Supporting Feedback-Based Learning across Development. *Journal of Neuroscience*, 28, 9495-9503.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1523/JNEUROSCI.1485-08.2008>
- Egelandsdal, K. (2020). Vurdering i klasserommet. I A. G. R. Danielsen (Red.), *Til elevens beste - pedagogiske perspektiver* (s. 193-219). Gyldendal Akademisk.
- FN-sambandet. (1948). *Verdenserklæring om menneskerettigheter* (10-12-1948).
<https://fn.no/avtaler/menneskerettigheter/fns-verdenserklæring-om-menneskerettigheter>
- Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. (2016). (4. utg. utg.). De nasjonale forskningsetiske komiteene.
- Gjertsen, P.-Å. (2013). *De usynlige barna*. Fagbokforl.
- Hejlskov Elvén, B., Sjøbu, A. & Ogdén, T. (2017). *Atferdsproblemer i skolen*. Fagbokforl.
- Hølland, S. & Hølland, S. (2021). *Inkludering og tilpasset opplæring : til alle elevens beste* (1. utgave. utg.). Fagbokforlaget.

- Johannessen, A., Christoffersen, L. & Tufte, P. A. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg. utg.). Abstrakt.
- Korpershoek, H., Canrinus, E., Fokkens-Bruinsma, M. & Boer, H. d. (2020). The relationships between school belonging and students' motivational, social-emotional, behavioural, and academic outcomes in secondary education: a meta-analytic review. *Research Papers in Education*, 35(6), 641-680.
<https://doi.org/10.1080/02671522.2019.1615116>
- Kristensen, H. & Ørbeck, B. (2021). Selektiv mutisme hos barn og unge. *Tidsskrift for den Norske Lægeforening*. <https://doi.org/10.4045/tidsskr.21.0354>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M. & Rygge, J. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg. utg.). Gyldendal akademisk.
- Kvvello, Ø. (2020). Bronfenbrenners biologiske teori. I A. G. r. Danielsen (Red.), *Til elevens beste - pedagogiske perspektiver* (s. 246-283). Gyldendal Akademisk.
- Lund, I. (2012). *Det stille atferdsproblemet : innagerende atferd i barnehage og skole*. Fagbokforl.
- Meld. St. 6 (2019-2020). *Tett på - tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehagen, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>
- Meld. St. 18 (2010-2011). *Læring og fellesskap*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-18-20102011/id639487/>
- Ness, I. J. & Danielsen, A. G. (2020). Sosiokulturell teori - Vygotski, Lave og Wenger. I A. G. r. Danielsen (Red.), *Til elevens beste - Pedagogiske perspektiver* (s. 98-124). Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Nilsen, S. & Buli-Holmberg, J. (2010). *Kvalitetsutvikling av tilpasset opplæring : om forbedring av opplæringen for barn og unge med særskilte behov*. Universitetsforl.
- Nordahl, T., Hemmer, K. J. & Hansen, O. (2012). *Klasseledelse*. Gyldendal akademisk.
- Nordahl, T. & Manger, T. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge*. Fagbokforl.
- NOU 2023: 1. (2023). *Kvalitetsvurdering og kvalitetsutvikling i skolen — Et kunnskapsgrunnlag*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2023-1/id2961070/?ch=2>
- Olsen, M. H. & Haug, P. (2020). *Tilpasset opplæring* (1. utgave. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Omdal, H. (2008). Including children with selective mutism in mainstream schools and kindergartens: problems and possibilities. *International Journal of Inclusive Education*, 12(3), 301-315. <https://doi.org/10.1080/13603110601103246>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Pettersen, K.-S. (2011). Taushet og tause barn. *Tidsskriftet Norges barnevern*, 88(1), 5-13.
<https://doi.org/10.18261/ISSN1891-1838-2011-01-02>
- Skau, G. M. (2017). *Gode fagfolk vokser : personlig kompetanse i arbeid med mennesker* (5. utg. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Skaalvik, E. M., Skaalvik, S. & Skolen som arbeidsplass: trivsel, m. s. o. u. (2012). *Skolen som arbeidsplass : trivsel, mestring og utfordringer*. Universitetsforl.

- Stenseng, F., Tingstad, E. B., Wichstrøm, L. & Skalicka, V. (2022). Social withdrawal and academic achievement, intertwined over years? Bidirectional effects from primary to upper secondary school. *British Journal of Educational Psychology*, 92(4), 1354-1365. <https://doi.org/10.1111/bjep.12504>
- Sørli, M.-A. (2000). *Alvorlige atferdsproblemer og lovende tiltak i skolen : en forskningsbasert kunnskapsstatus*. Praxis forl.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitative metoder* (5. utg. utg.). Fagbokforl.
- Tjora, A. H. & Tjora, A. H. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utgave. utg.). Gyldendal.
- Tveit, A., Hansen, O. & Nordahl, T. (2012). *Anerkjennelse, ros og regler i klasserommet*. Gyldendal akademisk.

VEDLEGG: 1 Tilbakemelding fra SIKT

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

03.05.2024, 14:55



Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer

816947

Vurderingstype

Standard

Dato

16.10.2023

Tittel

Tilpasset undervisning for elever som viser stille atferd

Behandlingsansvarlig institusjon

UiT Norges Arktiske Universitet / Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning / Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

Prosjektansvarlig

Monica Bjerklund

Student

Inger-Lise Guttorm

Prosjektperiode

02.10.2023 - 02.06.2024

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Særlige

Lovlig grunnlag

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

Uttrykkelig samtykke (Personvernforordningen art. 9 nr. 2 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 02.06.2024.

[Meldeskjema](#)

Kommentar

OM VURDERINGEN

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

TYPE PERSONOPPLYSNINGER

Prosjektet vil behandle særlige kategorier av personopplysninger om etnisitet.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

<https://meldeskjema.sikt.no/650818e6-be6f-4296-b954-444413b2d286/vurdering>

Side 1 av 2

VEDLEGG: 2 Informasjonsskriv og samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet

” Tilpasset opplæring for barn som viser stille atferd ”?

Formål

Mitt navn er Inger-Lise Guttorm og studerer master i spesialpedagogikk ved UiT Norges arktiske universitet i Alta. Jeg studerer andre og siste år, og skal i forbindelse med mitt studie skrive masteroppgave som avslutning på utdanningen. Masteroppgaven har som tema «tilpasset opplæring» og «stille barn». Formålet med dette prosjektet er å få kunnskap, innsyn og kompetanse om hvordan samiske lærere tolker konseptet tilpasset opplæring, og hvordan det praktiseres for barn som viser stille atferd. Det er lite samisk forskning på samiske lærernes perspektiv i skolen, vil dette være et fokusområde i masteroppgaven og undersøkelsen. For denne delen av studien vil jeg ha samtaler med samiske lærere. Jeg ønsker å belyse samiske lærernes tolkning og forståelse av tilpasset opplæring og hvordan den manifesteres i undervisningen for barn som viser stille atferd. Ved å gjennomføre denne undersøkelsen ønsker jeg å reflektere over hvordan jeg kan være med å skape en praksis der barna vil føle seg trygge og ivaretatt. Muligheter og strategier for å hjelpe barna med å mestre skolehverdagen.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Temaet for denne masteroppgaven er tilpasset opplæring for barn med stille atferd på småskoletrinnet. Gjennom denne studien ønsker jeg å fokusere på samiske lærerens dybdekunnskap og forståelse av konseptet tilpasset opplæring og hvordan de praktiserer det i sitt arbeid. Ved å delta kan man kan bidra til viktig ny kunnskap som kan få betydning for mange mennesker.

Hva innebærer det for deg å delta?

Jeg vil gjøre en kvalitativ undersøkelse, hvor jeg samler inn informasjon fra intervjuer. Prosjektets temaer (tilpasset opplæring og stille barna) innebærer tilrettelegge undervisning for barn som viser stille atferd. Hensiktsmessig for mitt prosjekt er å intervju samiske lærere, for å utdype deres syn på tilpasset opplæring i skolen. Derfor har du fått denne informasjonsskrivet, men et ønske om å spørre deg om du er villig til å delta som informant i mitt prosjekt. Under intervjuet kommer jeg til å ta lydopptak dersom informanten godkjenner dette. Selve intervjuet vil ikke vare lenger enn 60 minutter. Spørsmålene jeg stiller vil handle om dine opplevelser og erfaringer rundt temaet tilpasset opplæring, samt hvilke arbeid gjøres med å inkludere og tilrettelegge for denne gruppe barn.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Opplysningene vil være tilgjengelig for ansvarlig masterstudent og vil bli delt med studentens veileder for prosjektet. All informasjon som kommer frem under intervjuet vil bli anonymisert i oppgaven. Lydopptaket vil innen prosjektslutt 02.juni 2024 bli slettet. Ingen enkeltpersoner vil bli gjenkjent i den ferdige masteroppgaven.

Dine rettigheter

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

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

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

Hvis du har spørsmål knyttet til vurderingen som er gjort av personverntjenestene fra Sikt, kan du ta kontakt via:

- Epost: _____ eller telefon: _____

Dersom du i ettertid har spørsmål i forbindelse med masteroppgaven, kan du ta kontakt med meg på e-post: _____ telefon: _____

Min veileder for denne masteroppgaven, Monica Bjerklund, kan kontaktes på e-post: _____ dersom det skulle være ønskelig.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig Eventuelt student

(Forsker/veileder)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *[sett inn tittel]*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

• å delta i intervju med eventuelle oppfølgingsspørsmål

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, juni 2024.

----- (Signert
av prosjektdeltaker, dato)

VEDLEGG: 3 Intervjuguide

Intervjuspørsmål

1. Kan du fortelle litt om hvilken utdanning og yrkesbakgrunn du har?
2. Hva mener du er viktig i arbeidet med barn i skolen?
3. Hvilket fokus har deres skole på tilpasset opplæring?
Oppfølgingsspørsmål:
 - Kan du si noe mer om dette?
 - Har dere en plan eller satsning for tilpasset opplæring?
 - Hvilke tiltak benyttes for barn som viser stille atferd?
 - hva er dine erfaringer med dette arbeidet?
4. Utagerende atferd kan være enklere å oppdage fordi det er mer synlig, men hvilket fokus har deres skole på barn som viser stille atferd?
5. Hvordan opplever du som lærer når eleven viser stille atferd?

Oppfølgingsspørsmål:

- Hvilken erfaring har du med elever som viser innagerende atferd
- Hva er viktig å tenke på når man skal tilpasse opplæring for barn som viser stille atferd?
- Hvorfor mener du det er viktig?
- Beskriv hvordan du tilpasser opplæringen for elever som viser stille atferd?
- Hvilke arbeidsmetoder oppfatter du er best egnet som tilpasning for nevnt elevgruppe?

6. Hvilke utfordringer byr det for elever som viser stille atferd?

Oppfølgingsspørsmål:

- Har du et eksempel der du følte at du fikk til en god tilpasset opplæring?
 - Hva var det med den situasjonen som gjorde at du følte det ble en tilpasset opplæring?
 - Kan du si noe om deres styrker og utfordringer i skolen?
7. Hvis du skulle trekke ut en ting som du mener er det viktigste om det vi har snakket om, hva ville det vært?

