

# **MASTEROPPGAVE**

## **Masterstudium i skolerettet utdanningsvitenskap med fordypning i profesjonspedagogikk**

**August 2020**

En kvalitativ studie om lærernes relasjoner til elever med stille atferd

Mewish Kamal Afzal



**OsloMet – storbyuniversitetet**

**Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier**

**Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning**

# Innholdsfortegnelse

<b>Sammendrag .....</b>	<b>4</b>
<b>Abstract.....</b>	<b>5</b>
<b>Forord .....</b>	<b>6</b>
<b>1. Innledning .....</b>	<b>7</b>
1.1 Begrunnelse for valg av tema .....	7
1.2 Problemstilling.....	8
1.3 Oppgavens oppbygging .....	8
<b>2. Tidligere forskning .....</b>	<b>9</b>
2.1 Stille atferd i lys av nasjonal forskning .....	9
2.2 Internasjonal forskning om stille atferd .....	10
2.3 Relasjoner i lys av nasjonal forskning.....	11
2.3.1 Hva er relasjoner? .....	12
2.4 Internasjonal forskning om relasjoner .....	13
<b>3. Teoretisk perspektiv.....</b>	<b>16</b>
3.1 Stille atferd .....	16
3.1.1 Stille atferd- definisjon på det usynlige i klasserommet .....	16
3.1.2 Konsekvenser knyttet til stille atferd.....	18
3.1.3 Å se elever med stille atferd.....	19
3.2 Relasjoner i skolen .....	21
3.2.1 Tilknytningsteori.....	22
3.2.2 Relasjonsbygging .....	23
3.2.3 Relasjonskompetansens betydning.....	23
3.2.4 Lærer-elev relasjon.....	24
3.2.5 Relasjoner mellom elever.....	26
3.2.6 Trygghet og tillit .....	28
3.3 Anerkjennelse.....	30
3.4.1 Betydningen av anerkjennelse mellom lærer og elev .....	30
3.4.2 Anerkjennelse i møtet med de innagerende elevene .....	31
3.4.3 Den dialektiske relasjonsteorien og indre og ytre anerkjennelse .....	33
<b>4. Metode.....</b>	<b>35</b>
4.1 Fenomenologisk tilnærming .....	35
4.1.2 Kvalitativt forskningsmetode.....	35
4.1.3 Intervju som metode .....	36
4.1.4 Utvalg informanter .....	37
4.1.5 Semistrukturert livsverdenintervju .....	38
4.2 Vurdering av gyldighet .....	39
4.2.1 Transkripsjon .....	40
4.2.2 Koding og kategorisering.....	41
4.2.3 Datanalyse og tolkning .....	43
4.2.4 Reliabilitet .....	43

4.2.5 Generalisering .....	45
<b>4.3 Etske betraktninger .....</b>	<b>45</b>
4.3.1 Forskningsetske retningslinjer .....	46
4.3.2 Forskerolle og egen forforståelse .....	46
<b>5. Presentasjon og analyse av funn .....</b>	<b>48</b>
5.1 Presentasjon av informantenes erfaring .....	48
5.1.1 Informantenes erfaring med stille atferd .....	48
5.1.2 Informantenes erfaring med relasjoner .....	50
<b>5.2 Presentasjon av funn om stille atferd.....</b>	<b>52</b>
5.2.1 Lærernes erfaring med stille atferd.....	53
5.2.2 Utfordringer i møte med de stille elevene .....	56
5.2.3 En imøtekommende skolehverdag.....	57
<b>5.3 Lærernes anerkjennelse av de stille elevene .....</b>	<b>59</b>
5.3.1 Gjensidig tillit.....	59
5.3.2 Trygghet i skolen .....	61
5.3.3 Anerkjennelse for den man er.....	62
5.3.4 Sosial og faglig støtte.....	64
5.3.5 Humor som relasjonsskapende .....	66
<b>5.4 Relasjon mellom elever .....</b>	<b>67</b>
5.4.1 Relasjoner elever imellom.....	67
5.4.2 Hvordan kan relasjoner mellom elever påvirke skolehverdagen til de stille elevene .....	69
5.4.3 Sosial kompetanse og vennskap.....	70
<b>6. Drøfting .....</b>	<b>73</b>
<b>6.1. Stille atferd i skolen.....</b>	<b>73</b>
6.1.1 Hvordan forstår lærere elevenes stille atferd .....	73
6.1.2 En imøtekommende skolehverdag skaper gode relasjoner mellom lærer og elev .....	76
<b>6.2 Lærernes anerkjennelse av de stille elevene .....</b>	<b>79</b>
6.2.1 Anerkjennelse for den man er.....	79
6.2.2 Tillit og trygghet er bygget på gode relasjoner.....	83
6.2.3 Betydning av sosial og faglig støtte til elever med stille atferd .....	85
6.2.4 Humor- en viktig brikke i relasjonsbygging .....	87
<b>6.3 Betydningen av relasjon mellom elever .....</b>	<b>88</b>
6.3.1 Sosial kompetanse.....	90
6.3.2 Vennskap .....	92
<b>7. Oppsummering .....</b>	<b>94</b>
7.1.1 Lærer-elev relasjonen.....	94
7.1.2 Veien videre.....	95
<b>8. Litteraturliste .....</b>	<b>97</b>
<b>Vedlegg 1 .....</b>	<b>106</b>
<b>Vedlegg 2 .....</b>	<b>109</b>
<b>Vedlegg 3 .....</b>	<b>112</b>
<b>Vedlegg 4 .....</b>	<b>114</b>

## Sammendrag

Dette er en masteroppgave med tilknytning til masterutdanningen i skolerettet utdanningsvitenskap med fordypningsfaget profesjonspedagogikk, ved Oslo Metropolitan University (OsloMet). Hensikten med studien er å innhente kunnskap og innsikt om læreres erfaringer med relasjonsbygging til spesielt innagerende elever i sin lærerprofesjon. Læreryrket er krevende, og det vil by på mange ulike utfordringer knyttet til sårbare barn og unge i opplæringsløpet under utdanning. Det er ulikt hvordan man møter elever og hvilket syn man har på læring, utvikling og omsorg av elever i skolen. Det kan diskuteres hva som er grunnmuren for en god og solid skolegang som skal ruste våre unge til å bli gode samfunnsborgere. Man skal lære å samhandle med andre, kunne kommunisere, dele, samarbeide, forhandle, delta, utvikle, sosialisere seg og mye mer. Relasjoner har alltid interessert meg, fordi vi mennesker ikke kommer foruten det. På skolen har relasjoner en sentral rolle, kanskje et av de viktigste kjerneområdene. Læreres relasjoner til stille barna hører man sjeldent om.

Dette leder hen til denne studien som tar utgangspunkt i problemstillingen og som også er bakgrunnen til valg av metode. Jeg har gjennomført syv intervjuer av lærere fra Osloskoler og omegn. Problemstillingen for masterstudien er:

*«Hvilke erfaringer har lærere med relasjonsbygging til elever med stille atferd?»*

Det har i denne undersøkelsen blitt brukt kvalitativt forskningsintervju. Jeg har brukt en semistrukturert livsverdenintervju som tilnæringsmåte fordi det egnet seg best til å besvare problemstillingen. I arbeid med oppgaven har jeg brukt og henvist til teori og litteratur fra tidligere forskning, det som omhandler relasjoner og stille atferd. Informantene bidro med innholdsrike tilbakemeldinger som gjenspeilet deres virkelighet av fenomenet relasjoner og stille atferd. Jeg fikk inntrykk av at mye av det som ble formidlet, går igjen hos alle informantene. De uttrykte at stille atferd var et viktig tema og var også enige om at man kanskje ikke viet nok tid til å forstå hva det innebærer. I arbeidet med studien kom det frem blant annet at læreres anerkjennelse av de stille elevene var avgjørende, samt å skape trygghet og tillit, det å se eleven, forstå hva stille atferd egentlig er, og hvordan man møter elevene. Men også bruk av humor, og det å ha det bra sosialt og ha venner på skolen.

## Abstract

This is a master's thesis related to the master's program in school-oriented educational science with a specialization in professional pedagogy, at Oslo Metropolitan University (OsloMet). The purpose of the study is to gain knowledge and insight about teachers' experiences of relationship building to particularly engaging students in their teaching profession. The teaching profession is demanding, and it will present many different challenges related to vulnerable children and young people in the education course and during education. How you meet students and what your views on learning, development and care in school for your students can vary. It can be discussed on what the foundation for a good and solid schooling is, which will equip young people to become good citizens of society. Through the years at school you may learn how to interact with others, be able to communicate, share, collaborate, negotiate, participate, develop, socialize and much more. Relationships have always interested me, because relationships are a part of us as human beings. At school, relationships have a central role, yes, perhaps one of the most important blocks. Teachers' relationships with shy students are rarely heard about or focused enough around.

This leads to the study I have conducted where my research issue was the main reason for the choices I made and regarded the method I used. I interviewed seven different teachers from Oslo and the surrounding area. The issue for the master's study is:

*"What experiences do teachers have with relationship building for students with quiet behaviour?"*

There are teachers who all helped to make my research productive. A qualitative research interview has been conducted. I have used a semi-structured life-world interview as an approach because it was most suitable to answer the issue. While working on the thesis, I have used and referred to theory and literature from previous research, which deals with relationships and quiet behavior. Furthermore, the informants have contributed, been content and reflect their reality of the phenomenon of relationships and shy students. I got the impression that much of what was said goes back to all the informants. They expressed that having silent (shy) students was an important topic and agreed that perhaps not enough time was devoted to comprehending it. In the study, it emerged, among other things, that teachers' recognition of the silent students was essential, as well as creating security and confidence, seeing the student, understanding what silent behavior really is and how to meet the students. But also, the use of humor, socializing and having friends at school.

## Forord

Det har vært en spennende, interessant og meningsfull reise som vil komme til nytte senere i arbeidslivet. I prosessen med å skrive masteroppgaven er det mange jeg ønsker å takke for bidrag, støtte, veiledning og motivasjon på veien. Det hadde umulig blitt en god oppgave uten alle de innholdsrike og spennende samtaleene jeg hadde med informantene som viet av sin tid til å hjelpe meg. Tusen takk til dere alle!

Min veileder Hege Knudsmoen skal ha en stor takk for støtte, veiledning og oppmuntrende tilbakemeldinger gjennom hele prosessen. Det har vært mange effektive, spennende, motiverende og inspirerende samtaler på kontoret og ikke minst på zoom på grunn av pandemien. Tusen takk til mine venner som har lest gjennom oppgaven og kommet med motiverende tilbakemeldinger på arbeidet.

Til slutt vil jeg takke min fantastiske og evig støttende familie som også er min styrke. Tusen takk!

Oslo Metropolitan University, august 2020

Mewish Kamal Afzal

## 1. Innledning

Det viktigste med å skrive noe er at man har et engasjement for tema, man søker noe som kan være spennende og interessant å studere. Så stiller man seg spørsmål om hva som er viktig å få mer kunnskap og innsikt om. Hva skal være formålet med det man forsker på? Er det relevant for nåtiden eller har funnene innvirkning på praksis? Med det vil det under komme en begrunnelse på hva som vil være fokus i forskningsstudien. Til slutt kommer det en presentasjon av problemstilling og hvordan oppgaven blir strukturert.

### 1.1 Begrunnelse for valg av tema

Jeg har alltid vært opptatt av de gode relasjoner rundt meg, og å se hva det gjør med oss som mennesker når man har et godt forhold til noen. Det sies at lærere gjør en av verdens viktigste jobber, nemlig å ta imot barn og unge der de måtte være i livet. Hjelp dem med å se potensialet i seg selv, utvikle seg, veilede, forstå, verdsette og støtte.

*Relasjonen mellom lærer og elev har betydning for elevenes læringsresultater og atferd. Lærerens vilje til å bry seg om alle elevene, vise interesse for den enkelte, være støttende og ha forventninger om utvikling, er viktig for å bygge en positiv relasjon (Utdanningsdirektoratet, 2015, s.1).*

I Kunnskapsløftet blir det presisert hvilken plass relasjoner har i arbeid med barn og unge. Ved siden av å inneha gode faglige kunnskaper, er det kanskje viktigere som lærer å besitte evnen til å skape gode relasjoner. Samtidig må man ikke glemme at elever er unike og kommer til skolen med forskjellige behov, forutsetninger og personligheter.

Jeg som lærer er veldig opptatt av de utagerende elevene fordi de tok så mye plass i klassefelleskapet. I utgangspunktet var det ment å skrive om læreres relasjonsbygging med utagerende elever, men så ble jeg introdusert for begrepet innagerende elever. Det er elever som har en type atferd som ikke er så synlig i klasserommet, men som finnes i alle klasserom.

Det er viktig å se alle sine elever fra deres ståsted. Det er lett å glemme de som gjør lite ute av seg, fordi man lettere kan vie all sin tid og oppmerksomhet til de som roper høyest. Det fikk meg til å tenke på hvor mange elever jeg må ha oversett, fordi jeg var for opptatt med å iaktta oppmerksomheten til de som lagde støy og uro i klassen. Noen lar vi være i god tro om at de har det bra, er pliktoppfyllende og gjør lite ut av seg. Formålet med undersøkelsen min er å få frem læreres erfaringer med relasjonsbygging til de stille elevene og få økt innsikt og kunnskap gjennom læreres erfaringer, bevissthet og relasjonskompetansen, samt teori og

tidligere forskning om tema. Jeg er ikke opptatt av årsaker til at elever er innagerende, men heller hvordan man som lærer kan møte disse elevene. Det er ingen homogen elevgruppe, begrepet stille atferd er et paraplybegrep og i skolesammenheng brukes gjerne stille atferd for å omtale elevene som har en slik fremtoning. De sier sjelden noe i muntlig gjennomgang, de tar sjelden eller aldri initiativ til å ta ordet eller til å få oppmerksomhet fra lærer og medelever (Sæteren, 2019, s.18).

## 1.2 Problemstilling

Postholm og Jacobsen (2018) beskriver en problemstilling som noe som kan rettes mot to forhold generelt:

1. En dypere forståelse av en situasjon, et sted, et fenomen eller en hendelse.
2. En forklaring på noe som skjedde.

I forskningsoppgaven min er hensikten å få økt innsikt, dybde og forståelse av fenomenene relasjoner og stille atferd. Å finne en god problemstilling for masterstudien er avgjørende både for å komme i gang og for hvor godt du vil trives med å være masterstudent (Krogtoft & Sjøvoll, 2018). Det er derfor viktig at det man velger å fordype seg i, er av interesse for en selv og som er engasjerende.

Jeg kom frem til følgende problemstilling:

***«Hvilke erfaringer har lærere med relasjonsbygging til elever med stille atferd?»***

## 1.3 Oppgavens oppbygging

Strukturen på oppgaven har jeg beholdt relativt enkel med åtte kapitler. Kapittel en er innledning, begrunnelse for valg av tema presenteres, samt problemstilling for studien og til slutt oppgavens oppbygging. I kapittel to vil det presenteres tidligere forskning både nasjonalt og internasjonalt, som omhandler temaene for studien. Kapittel tre vil ta for seg relevant teori tilknyttet de to temaene. Kapittel fire vil handle om metode, altså om prosessen og hva jeg har gjort underveis i studien. I kapittel fem vil funn og analyse av studien presenteres. Kapittel seks vil ta for seg drøfting og i kapittel syv kommer en oppsummering og veien videre som berører tema jeg har arbeidet med. Kapittel åtte består av litteraturliste og til slutt fire vedlegg som følger med.



## 2. Tidligere forskning

I dette kapitlet vil det gis innsyn i både nasjonal og internasjonal forskning som er relevant for det som er tema for studien om stille atferd og relasjoner. Jeg vil først anskueliggjøre hva det sies om stille atferd nasjonalt og internasjonalt gjennom relevant forskning og deretter redegjøre for hvordan relasjoner forstås nasjonalt og internasjonalt. Det å bygge på andres forskning betyr ikke at du ukritisk skal akseptere andres metoder, resultater eller konklusjoner, tvert imot. Å være kritisk er positivt, både med hensyn til andres og dine egne arbeider, og er en viktig del av den vitenskapelige tenkemåten (Krogtoft & Sjøvoll, 2018, s.46).

### 2.1 Stille atferd i lys av nasjonal forskning

I norske skoler er det og har alltid eksistert elever som kan beskrives som innagerende elever, blant annet Lund (2004) og Sæteren (2019) peker på at det ikke er blitt foretatt så mye forskning på stille atferd i skolekonteksten. Forskning på stille atferd har i hovedsak vært knyttet til forskning innenfor psykologi. Men de siste årene ser det imidlertid ut til at det har blitt økt oppmerksomhet om de stille atferdsuttrykkene i skolen (Sæteren, 2019, s.32). Det har etter min mening blitt rettet lite oppmerksomhet til å forstå hvorfor denne typen atferd kan føre til barrierer og hvorfor det er like viktig å få frem som utagerende atferd som det skrives og diskuteres mye om. Det kreves annen innfallsvinkel for å forstå hva stille atferd betyr, er og hvilke konsekvenser det har for barn og unges skolehverdag. I Norge har Lund og Sæteren skrevet hver sin bok som omhandler stille elever basert på sine doktorgradsavhandlinger (Lund, 2004; Sæteren, 2019).

Lund (2004) gir oss et innblikk i hvordan innagerende elever og deres lærere opplever skolehverdagen. Den bygger på erfaringer, samtaler og refleksjoner med elever og lærere. Formålet med å skrive boken var å øke forståelsen for denne gruppen elever, som ofte blir borte i alt og alle som krever plass med en stemme som overdøver i hvert fall de stille elevene og som har en trang for å synes hele tiden. Forskeren drøfter erfaringene sine i forhold til tilknytnings- og relasjonsteori, og på bakgrunn av dette gir hun metodeforslag både på individ- og systemnivå. Problemstillingene man møter på i denne litteraturen er rettet inn mot skolen, men har også relevans for alle som på en eller annen måte har kontakt med stille eller innagerende barn og unge. Lund (2012a) definerer stille atferd slik: «Innagerende atferd er en benevnelse på atferd der følelser, opplevelser og tanker holdes og vendes innover mot en selv. Uttrykk som kommuniseres, kan være sårbar, avvisende, deprimert, tilbaketrukket, angst og

usikkerhet» (s.27). En elev som viser seg å ha en slik atferd møter skolen, lærere og medelever med andre forutsetninger og kan dermed streve med å gjøre seg forstått.

Sæteren (2019) retter søkelyset mot læreren i relasjon til elever som utviser stille og tilbaketrukket atferd i skolen. De deltar ikke og har en tendens til å forsvinne litt i alt som skjer i klasserommet. Forskeren løfter frem og drøfter hva læreren kan gjøre for at disse elevene skal oppleve mestring, læring, utvikling og en skolehverdag hvor også deres bidrag oppleves som verdifull. Sæteren tar utgangspunkt i læreren «Alice» og hennes refleksjoner og praksis, og løfter frem tre historier fra klasserommet og analyserer disse i lys av ulike teori og forskning på feltet. Historiene og analysene av dem gir innsikt i hva læreren kan gjøre for å få til gode møter og situasjoner med elever som utviser stille atferd.

## 2.2 Internasjonal forskning om stille atferd

Det er i dag tilgjengelig langt mer internasjonal forskning om stille elever og hvordan dette kommer frem som en utfordring i skolehverdagen til barna. Det finnes noen likhetstrekk i hvordan man forstår stille atferd internasjonalt og nasjonalt. Historisk sett har man i stor grad ignorert de stille elevene og heller satt søkelys på barn med utagerende atferd. Coplan og Rudasill (2016) bruker begrepet sjenanse om de stille barna, de peker på at sjenerte barn er i større risiko for en rekke vanskeligheter i barneskolen sammenlignet med sine mer omgjengelige medelever. De inkluderer også internaliserende problemer og dårligere faglige prestasjoner. Sjenanse utvikler seg i barndommen, de unike utfordringene som sjenerte barn står overfor på skolen, og generelle strategier og spesifikke teknikker for å forbedre sjenerte barns sosiale, emosjonelle og akademiske funksjon på skolen.

Til tross for en økning i forskning på sjenanse, er sjenerte barn fremdeles ikke godt nok forstått av lærere. Det beskrives godt i Coplan og Rudasill (2016) bok: «Quiet at School- An Educators Guide to Shy Children», hvem disse stille barna er og hvordan man kan rette søkelyset hos dem. Blant annet fremkommer det en liste over begreper som er synonymt med sjenanse og hva som ikke kan beskrives som sjenerte eller stille barn. Hvorav de forklarer hva de ulike begrepene betyr og hvordan de blir brukt til å forstå det sjenerte barnet. Videre er ønsket å hjelpe lærere på grunnskolen med å bygge på sin forståelse av sjenerte barn i klasserommet slik at de best mulig kan møte dem og innpasse praksis som er tilrettelagt slik at det hjelper de sjenerte barna til å trives på skolen (Coplan og Rudasill, 2016).

Mjelve, Nyborg, Edwards og Crozier (2019) presenterer en norsk studie av barneskolelærere som har erfaring med å jobbe med sjenerte barn. De diskuterer hvordan og hvorfor lærere

bruker begrepet «sjenanse» som i min oppgave referer til de stille elevene. Innrammet av en kulturhistorisk forståelse av at begreper som her er blitt brukt som verktøy som lærere bruker når de arbeider med praksisproblemer. Studien undersøkte hvordan sjenanse er et konsept som lar lærere tolke atferd hos barn og hvorfor og hvordan de bruker konseptet og hvilke krav som stilles. Studien som varte i fem år, er en undersøkelse av hvordan lærere jobber med barn de anser som sjenerte. Det ble undersøkt hva lærere mente med sjenanse knyttet til forutsetninger og krav som også ble stilt av de sjenerte elevene om lærerne. I studien deres har de gjort følgende funn: Sjenerte barn er tilbaketrukket og innvendige: de prøver å gjøre seg usynlige, oppføre seg rolig, fremstå som koblet ut, mangler samhandlings ferdigheter og virker triste. Sjenerte barn er engstelige: De unngår å gjøre feil, fremstår som redde, søker stabilitet, trenger å ha kontroll og kan være for avhengige av voksne. Sjenerte barn har dårlig selvtillit: de verdsetter seg selv faglig og sosialt og misliker utseendet deres. Forskning tyder på at elever med stille atferd utgjør en gruppe som det er viktig å forstå på lik linje som alle andre barn. Kunnskap og innsikt om stille elever er tuftet på vår forståelse av hvem de er som personer (Mjelve et al., 2019, s.9).

Kalutskaya, Archbell, Moritz Rudasill & Coplan (2015) viser i sin forskning innenfor disse rammene at sjenerte barn også sliter med å prestere i skolefagene og kan gjøre det dårligere enn sine jevnaldrende. De har gjerne vansker med å tilpasse seg skolen og møter vanskeligheter innen skolens omgivelser. Læreregenskaper og egenskapene til forhold mellom lærer og elev påvirker også lærernes tilnærminger til elevenes *sjenanse*. Lao, Akseer, Bosacki & Coplan (2013) fant at lærernes forståelse av sine sjenerte elever ble påvirket av deres egen opplevelse av *sjenanse* som barn eller voksne. Forhold av høyere kvalitet ble assosiert med større sosiale ferdigheter og tilpasning blant studenter (Arbeau, Coplan & Weeks 2010). Zee & Roorda (2018) fant at elevenes selvrapporterte *sjenanse* korrelerte negativt med lærernes rangeringer av nærhet og konflikt i forholdet mellom lærer og elev.

### 2.3 Relasjoner i lys av nasjonal forskning

Relasjoner er en sentral faktor for elevens læring (Nordahl, 2000). Lærer-elevrelasjoner har faktisk betydning for elevens faglige og sosiale læring i skolen, men også for trivsel og mentalt velvære. Videre viser forskning til at positive relasjoner til elever også er av betydning for lærere og deres opplevelse av mestring og trivsel i skolehverdagen (Moen, 2016). Moen (2016) har lagt vekt på det tause, usynlige og implisitte: relasjonen mellom læreren og elevene. Analysen bidrar blant annet til å synliggjøre verbale og nonverbale

virkemidler en lærer kan benytte i arbeidet med å utvikle gode relasjoner til elevene sine. Det å ha en positiv relasjon er viktig for både elever og lærere (Moen, 2016; Fallmyr, 2017).

Vi vet at barn og unge med gode evner, som tilpasser seg forventninger, lettere får positiv anerkjennelse og gode relasjoner til lærere, mens de med et vanskelig temperament, selvreguleringsvansker og emosjonelle vansker, får mindre anerkjennelse og desto mer kritikk og kontrolltiltak som hemmer en god relasjon (Drugli & Nordahl, 2014). Det er lett å ha god relasjon til barn og ungdom som tilpasser seg krav, viser positive følelser og som ikke har konfliktatferd. Det er barn og unge som opptrer motsatt som trenger den gode relasjonen mest (Fallmyr, 2017; Drugli & Nordahl, 2014).

Elever blir motivert og inspirert av lærere som respekterer dem, og som legger vekt å ha et positivt forhold til dem. Videre vil elever som har etablert et godt forhold til sin lærer også trives bedre på skolen (Drugli, 2012; Nordahl, 2005). Det foreligger i dag en del forskning som bekrefter hvilken påvirkningskraft relasjoner har i skolen. Kvaliteten på relasjonen mellom lærer og elev er for elevenes trivsel, innsats, atferd og læring i skolen. Lærer-elev-relasjonen har mye å si for hvordan både lærere og elever har det i skolehverdagen, og for hvorvidt lærerens undervisning resulterer i gode læringsprosesser for elevene (Drugli, 2012, s.14).

Ekspertgruppen (Dahl, Askling, Hegge, Kulbrandstad, Lauvdal, Qvotrup & Mausethagen 2016) som har skrevet et kunnskapsgrunnlag om lærerrollen. De peker på at læreren er blant samfunnets viktigste yrkesgrupper med et stort ansvar. Deres betydning for elevenes læring og sosiale utvikling er et avgjørende premiss for alle de mål som settes for skolen og de tiltak som iverksettes. Det finnes en kjerne i lærerarbeidet som på tvers av endrete krav og samfunnsforhold er av universell betydning. Relasjon som en av de viktigste kjernene i lærerarbeidet, den relasjonen lærer har til den lærende, altså elevene. Læring skjer gjennom relasjoner, i sosial samhandling mellom mennesker, mellom lærere og elever, men også mellom elever. Denne oppfatningen går tilbake til antikken, da Sokrates med sin filosofiske jordmorkunst forløste kunnskap hos sine samtalepartnere gjennom en dialog med dem (Dahl, et al., 2016).

### 2.3.1 Hva er relasjoner?

Mennesker trenger å føle tilknytning og tilhørighet til andre for å lære og utvikle seg. En lærer som skaper en følelse av tilknytning og tilhørighet mellom seg og elevene og mellom elevene, har lagt fundamentet for vekst og trivsel (Fallmyr, 2017, s.35). Alle mennesker har og er en del av et fellesskap hvor man forholder seg til mange ulike personer. Vi danner oss relasjoner

til de vi har med å gjøre. Det vil oppstå forandringer i relasjoner med tiden, det er ikke slik at et bånd forblir det samme livet ut. Relasjoner er en innstilling til eller oppfatning du har av andre mennesker. Det vil si det handler om hva andre mennesker betyr for deg. Relasjonene vil være påvirket av hvilke oppfatninger andre har av deg, og hvordan de forholder seg til deg (Drugli, 2012).

Det sies at mennesker er sosialt og relasjonelt individ fra det er nyfødt og det å føle en tilhørighet til felleskapet er et grunnleggende behov for mennesket. Når man befinner seg i trygge relasjoner og i samhandling med andre mennesker at en individ kan utvikle seg (Størksen, 2007). Relasjoner har altså betydning for oss mennesker, vi trenger å oppleve trygghet og mestring i møte med livets mange sider. Røkenes & Hanssen (2012) beskriver en relasjon som et forhold mellom to individer som oppfatter hverandre som selvstendige mennesker i en felles virkelighet.

Nordenbo, Larsen, Tiftikci, Wendt og Østergaard (2008) peker på at relasjonen mellom elev og lærer fremstår som en helt sentral faktor. Det gode forholdet mellom lærer og elev er basert på at læreren viser respekt, toleranse, empati og interesse for elevene. Læreren elevsyn handler om at alle har et potensial for læring og skolefaglig fremgang. Hovdenak (2004) viser i sin studie hvilken betydning læreren har for elever i skolen. Det kommer frem blant annet at elever er opptatt å møte lærere som er faglig og pedagogisk dyktige, men også at de har blikk for den enkelte elev. Å «se» eleven betyr at læreren både viser faglig og medmenneskelig støtte. Den gode læreren inspirerer og stimulerer sine elever. Læreren har en humoristisk sans og er selv i godt humør. Sist, men ikke minst har læreren utviklet høyt rettferdighetssans. Et tilsvarende perspektiv finner vi også hos Nordahl, Mausethagen & Kostøl, (2009). Spurkeland (2011, s.299) påpeker at humor er med på å bygge relasjoner, bidrar til å utvikle relasjoner og vedlikeholder relasjoner om det forstås og brukes riktig. Levine (1980) har erfart at humor er et virkningsfullt redskap når en ønsker å påvirke barn og deres relasjoner. Søbstad (2006, s.13) har i flere tiår forsket på sammenhengen mellom barn og humor. Han fremhever humor som noe alle mennesker bør inkludere i arbeidet sitt. Det handler om mer enn bare en kortvarig humoristisk glede. Det handler om å lære livslyst, å møte hverdagsgleder og å håndtere motgang i livet.

#### 2.4 Internasjonal forskning om relasjoner

Betydningen av relasjonene mellom lærer og elev blir aktualisert gjennom flere studier som viser hvordan gode relasjoner er en sentral faktor for elevens læring (Cornelius-White, 2007; Nordenbo et al., 2008; Hattie, 2009). Læreryrket blir omtalt som en relasjonsprofesjon (Moos,

Krejsler & Laursen, 2004), eller en av de såkalte «caring profession», hvor det å skape og opprettholde relasjoner til andre er en helt sentral del av arbeidet (Barnett, Becher & Cork, 1987). Internasjonal forskning dokumenterer lærerens behov for relasjonskompetansen i den grad at den ses på som en av de viktigste for å lykkes i arbeid med lærer- elev relasjoner i skolen (Nordenbo et al., 2008). Forskning viser til relasjoners fundamentale påvirkningsfaktor i forhold til læring og atferd. Fenomenet relasjoner er et meget omtalt begrep og det er ikke bare nasjonalt at det er en grunnleggende del av skolen. Nyere internasjonal forskning (Hattie, 2009; Marzano & Pickering, 2003; Nordenbo et al., 2008) viser til betydningen av lærerens relasjon til elevene, samt lærerens evne til å lede klasser og undervisningsforløp, er en avgjørende faktor for elevenes læringsutbytte.

Pianta (1999) har vist forsknings- og politiske interesser og setter søkelys på skjæringspunktet mellom utdanning og menneskelig utvikling. I arbeidet hans gjør han det tydelig hvilken plass relasjoner mellom barn og voksne har og er en viktig faktor for at elever skal kunne greie seg faglig og sosialt. Pianta (1999) hevder at relasjonen mellom lærer og elev kan ha innvirkning på mange ulike aspekter i skolelivet, og at det vil være viktig for elevenes trygghet, utforskning, mestring og læring. Væremåten til lærerne som var preget av positive relasjoner, kjennetegnet varme, innlevelse i elevenes situasjon, som støttede og ikke-dirigerende holdning. Barn og unge som strever med atferdsproblemer, i tillegg til dem som har internalisert vansker som angst og depresjonstilstander, er i særlig risiko for å utvikle negative relasjoner til sine lærere (Sabol & Pianta, 2012). Hattie (2009) metastudie viser at lærerens relasjon til eleven er den ellevte viktigste grunnen til læring og lærere bør være mer opptatt av deres relasjon til elevene. Kvaliteten på relasjoner mellom lærer og elev er avgjørende i alle former for undervisning og læring og at det er en av de viktigste faktorene. Spesielt i tidlig barndom spiller forhold til lærere en viktig rolle i barns sosiale, emosjonelle og akademiske utvikling (Birch & Ladd, 1997; Hamre & Pianta, 2001; Howes, Phillipsen, & Peisner-Feinberg, 2000; Pianta & Stuhlman, 2004).

I foreldres fravær er lærerne myndighetene som barn betror seg til for å få hjelp og veiledning (Hamre & Pianta, 2001; 2006). Lærere kan tjene som en sikker base som barn kan bruke til å utforske klasserommet og samhandle med sine jevnaldrende (Birch & Ladd, 1997; Thijs & Koomen, 2008). Et nært forhold mellom lærer og barn er et som består av varme og åpen kommunikasjon mellom barn og læreren deres, og er samtidig og prediktivt relatert til forskjellige positive skolerestater for barn (Birch & Ladd, 1997; Burchinal, Peisner-

Feinberg, Pianta, & Howes, 2002; Hamre & Pianta, 2001; Cavell, & Jackson, 1999; Pianta & Stuhlman, 2004).

Det å kunne etablere et godt forhold til sine elever uansett evne, og bakgrunn er og vil alltid være bærebjelken i lærerrollen og all læring og utvikling både faglig og sosialt vil preges av relasjoner en lærer og den lærende har til hverandre. En studie foretatt av Tennant, Demarary, Malecki, Terry, Clary & Elzinga (2015) viser forskningen deres til og støtter for at kvaliteten på relasjonen mellom lærer og elev henger sammen med blant annet elevenes motivasjon og læringsresultater, hvordan eleven blir oppfattet av andre elever, dvs. rolle i elevgruppen, utviklingen av psykiske vansker og utvikling av atferdsvansker. Aspektene som blir nevnt ovenfor samsvarer med det en erfarer på skolen. Det er holdepunkter som bidrar til at eleven lykkes både faglig og sosialt, men også for at elevene skal trivsel.

Pianta, Stuhlman og Hamre (2002) peker på ti egenskaper ved en god relasjon: å vise sensitivitet for elevens signaler og atferd, gi tilpasset respons så eleven føler seg forstått, formidle varme og aksept av følelser og meninger, gi støtte ved behov, ha kontroll over egen atferd og reaksjoner, ha struktur og grenser tilpasset elvens atferd og behov, ha veiledning, ha bevisst bruk av positive læringsstrategier gjennom ros, belønning, gode beskjeder, lære eleven sosiale ferdigheter og jobbe med hele skolekulturen (holdninger, verdier, lærerrollen). Egenskapene Pianta et al. (2002) peker på er uunnværlig i møte med elever. Å besitte slike egenskaper tenker jeg er en del av lærergjerningen.

### 3. Teoretisk perspektiv

I dette kapitlet vil det gis en oversikt over teori som er relevant for oppgaven. Det vil presenteres flere undertitler som tar for seg ulike teorier som kan bidra med videre forståelse og ikke minst kunnskapsløft om stille atferd og relasjoner. Det vil presenteres teori om stille atferd, relasjoner, lærer-elev relasjonen, elev-elev relasjonen, trygghet og tillit og til slutt anerkjennelse i teori kapitelet.

#### 3.1 Stille atferd

I dette underkapitlet vil det belyses hva stille atferd er, konsekvenser knyttet til stille atferd og til slutt å se de stille elevene i klasserommet primært. Med hjelp fra relevant forskning vil det komme frem teori som forhåpentligvis kan bidra til å forstå og møte elever som gir viser disse atferdsuttrykkene i klasserommet eller i skolen for øvrig, samt utfordringer de møter faglig og sosialt relasjonelt i skolehverdagen.

##### 3.1.1 Stille atferd- definisjon på det usynlige i klasserommet

Stille barn kan ha personlighetsvansker, de kan vise nevrotiske trekk og angst, de bekymrer seg gjerne overdrevent spesielt i forhold til nye situasjoner, og de kan vise unngåelsesatferd. De virker ofte triste og viser sjelden glede og spontanitet. Atferden er preget av «agresjonshemmning» og passivitet (Lund, 2004, s.20). Sørli og Nordahl (1998) peker på begreper som ensomhet, dårlig selvoppfatning, passivitet, i undervisningssituasjoner, depresjoner, angst og usikkerhet, overdreven bekymring og psykosomatiske plager som kjennetegn på innagerende atferd. Ogden (1987) betegner innagerende elever som engstelige, unnvikende og isolerte. Slike elever har ofte vanskelig for å knytte kontakter med både jevngamle og voksne fordi de er sjenerte og tilbaketrukkne. Ofte holder de seg for seg selv i friminuttene og trekker seg tilbake fra lek med andre elever og kan befinne seg i stor sosial avstand fra klassens sentrum.

Coplan og Rudasill (2016) mener at de fleste lærere ikke vil ha vansker med å beskrive hvordan et sjenert/stille barn typisk oppfører seg i klasserommet. De beskrives som barn som ikke prater, blir rød i ansiktet og gjerne leker alene. Samtidig er det innviklet å definere sjenanse/stille atferd fordi, det kan være ulike atferdsuttrykk. En annen grunn til at sjenanse er vanskelig å definere, er fordi den kan referere til både en tilstand og en egenskap. En tilstand er hvordan du føler deg til enhver tid eller i en bestemt situasjon som er kontekstbasert og tilbøyelig for endring. For eksempel vil de fleste barn rapportere at de føler seg sjenerte når de for eksempel blir bedt om å presentere noe foran klassen. Dette kan hjelpe oss med å forstå



hvorfor noen identifiserer seg som sjenert eller har vært. Men disse følelsene vil være knyttet til spesifikke situasjoner og vil ikke vare lenge eller overførbare til andre situasjoner. Egenskap derimot, refererer til et varig aspekt av personlighet og antas å ha betydelig innflytelse over følelser, tanker, motivasjon og atferd (Coplan & Rudasill, 2016, s.2-3). Barn som viser tydelige trekk ved sjenanse, vil over lengre tid gi uttrykk for det og i mange situasjoner. For disse barna blir det manifestert på skolen på en rekke viktige og innflytelsesrike måter (Coplan & Rudasill., 2016, s.3).

Lund (2004; 2012a) peker på at det er mange barn å føle seg litt på vakt eller nervøs når de møter ukjente eller føler seg selvbevisste eller flau når de blir presset inn i sentrum av oppmerksomheten. For ekstremt sjenerte barn kan hverdagslige oppgaver på skolen slik som å presentere noe foran klassen, jobbe med et gruppeprosjekt eller leke med andre barn være kilder til betydelig stress og angst (Coplan & Rudasill, 2016). Det er mange grunner til at elever viser en stille atferd. De kan være deprimerte, de kan være midt oppi en tøff periode på grunn av akutte livshendelser (skilsmisse, død mm.), det kan skyldes mobbing, mistrivsel, usikkerhet, sosial angst, ha liten tro på seg selv og sine evner, være sjenert, vonde opplevelser (traumer) eller bare stille av natur er noen av faktorene som påvirker atferden (Lund, 2004). I den nasjonale forskningen forbindes stille atferd med sosial isolasjon, sjenanse, passivitet, angst, sårbarhet og emosjonelle vansker (Lund, 2012a; Midthassel, Bru, Ertesvåg, & Roland, 2011; Nordahl et al., 2005).

Coplan og Rudasill (2016) forklarer sjenansens mange synonymer for eksempel, fokuserer noen uttrykk mer på følelser relatert til sjenanse (flau og redd), mens andre angår atferd (stille og sosialt tilbaketrukket). Noen fremkaller mer positive konnotasjoner (ydmykhet og kos), og andre virker mer negative (ensom og tilbakelent). Coplan og Rudasill (2016) har en liste over synonymer til sjenanse og blant dem nevner de følgende begreper: omsynet, flau, redd, ydmyk, hemmet, introvert, ensom, ydmyk, beskjeden, stille, reservert, tilbakeholden, selvbevisst, selvutslettende, følsom, sosialt engstelig, sosialt tilbaketrukket, ensom, usosial, veggblomst, skeptisk (Coplan & Rudasill ,2016. s.4).

Det dreier seg om elever som sjelden eller aldri tar initiativ, de som unngår eller ikke vil delta i aktiviteter i klasserommet, de som aldri svarer eller tar ordet i muntlig aktivitet, de som fremstår som engstelige og utilpass i sosiale settinger, de som ser triste ut, og som fremstår som ensomme selv i sosiale situasjoner (Gazelle & Rubin, 2010; Lund, 2008). Det brukes ulike begreper knyttet til innagerende atferd i skolen: tilbaketrukkethet, de «stille» elevene, introvert atferd og innadventhet er noen av dem (Lund, 2004). Coplan og Rubin (2010)

beskriver stille atferd som paraplybegrep som favner karakteristikkene som beskjeden, sky, innadvendt, innagerende, sosialt isolert og engstelig.

Uavhengig av hvilket begrep man velger å bruke så er det karakteristisk med at de har en engstelig atferd. Elever med stille atferd er ikke en ensartet gruppe som det går an å si «sånn er de» om, og det medfører en viss fare å kategorisere elever i en gruppe med stempelet «de innagerende». Coplan og Rudasill (2016) mener at sjenerte/stille barn fortsatt ikke er godt nok forstått av mange lærere og skolens personell. For eksempel sjenerte barn har en tendens til å gå upåaktet hen i typiske klasserom på grunn av deres stille natur. Når de blir lagt merke til, kan lærere feil oppdage sjenerte barns mangel på verbal deltakelse i klassen som bevis på lavere intelligens, læringsdifferanser eller mangel på faglig motivasjon.

Det man alltid må gjøre seg bevisst på, er at gruppen er sammensatt av individer med ulike behov, tanker og opplevelser knyttet til sin innagerende atferd (Lund, 2004). Lund (2004) sier at dersom vi er i stand til å klare det, kan ulike teorier, definisjoner, forskning og erfaringer hjelpe oss til å forstå og møte disse elevene bedre. Innagerende atferd rommer mange termer, forklaringer, stikkord, diagnoser, definisjoner, hverdagsord og uttrykk. Det som er felles, er at atferdsbeskrivelsen må være av en slik art at varighet, intensitet og at den: 1. bryte med det som er forventet atferd, 2. hemme læring og/eller utvikling hos eleven selv, 3. hindre positiv samhandling med andre (Lund, 2004, s.21-22).

### 3.1.2 Konsekvenser knyttet til stille atferd

Selv om ikke stille atferd er et problem for miljøet, kan den være det for elevens læring og utvikling (Ogden, 1997; Lund, 2012). Noen barn vender følelsene ut mot verden mens andre vender følelsene innover mot seg selv. Lund (2012a) påpeker seks faktorer hos elever med stille atferd som også er lik for de som viser en mer utagerende atferd, så har de noe til felles: ensomhet, utfordring i å etablere vennskap, en atferd som utfordrer omgivelsene, andreanklager, selvanklage og hindrer gunstig læring. Det er ikke enkelt for barn med stille atferd å fremstå som de mest utadvendte barna og kan dermed misforstås som blant annet avvisende av medelever. Lund (2011a) forklarer hvordan elever kan tolke de stille atferdsuttrykkene som avvisning. Dette kan resultere i at medelevene lar de stille elevene være i fred, noe som kan føre til ytterligere tilbaketrekning. Avvisningen kan ha store konsekvenser for elevens sosiale relasjoner, samt opplevelsen av ensomhet (Lund, 2011a).

Lund (2012a) forklarer usynlig kommunikasjon som ikke er synlig for omgivelsene. Den ikke synlige kommunikasjonen handler om følelser, opplevelser og tanker som barnet vender mot

seg selv. Barn som viser en stille atferd har ofte negative tanker om seg selv. De kan tenke: «Ingen liker meg, ingen vil være sammen med meg, jeg er upopulær, ikke attraktiv» (Lund, 2012a, s.67). Konsekvenser dette kan medføre er svekket selvbilde, fordi når denne elevgruppen opplever avvisning bekreftes deres negative selvbilde og tanker om seg selv. Negative sosiale erfaringer kan bli forsterket dersom det ikke oppstår et brudd med positive sosiale erfaringer (Lund, 2012a). Både synlig og ikke synlig kommunikasjon vil ha konsekvenser for de stille elevene som går på sosial samhandling med andre. Ogden (2009) viser til at elever som har stille atferd ofte mangler generell sosial kompetanse og har spesielt utfordringer med å hevde seg selv.

Konsekvensene av stille atferd gjelder dersom eleven som har en stille atferd ikke har det godt, at atferden er uttrykk for at noe er vanskelig, eller årsaken til den stille atferden har bakgrunn i for eksempel omsorgssvikt, sårbarhet, traumatiske hendelser, oppdragerstil og negativt læringsmiljø (Sæteren, 2019). Det er en klar sammenheng mellom stille atferd og utvikling av psykiske lidelser som angst og depresjon (Coplan & Weeks, 2010; Findlay, Coplan & Bowker, 2009; Goodwin, Fergusson & Horwood, 2004; Karevold, Ystrom, Coplan, Sanson & Mathiesen, 2012). Elever med stille og tilbaketrukket atferd er i risiko for å utvikle angst og depresjon over tid. Karevold, Ystrom, Coplan, Sanson & Mathiesen (2012) viser også at barn som utviser stille atferd på småskoletrinnet, ser ut til å bli mer stille og tilbaketrukket på høyere trinn, det vil si at stille atferd øker med alderen. De er mer ensomme, har mer negativ selvoppfatning og verdsetter seg selv lavere enn medelever som ikke har denne typen atferd (Findlay, Coplan & Bowker, 2009). Forskning viser også at elever og personer med stille atferd har en dårligere livskvalitet enn andre, og også dette er økende med alder (Coplan & Weeks, 2012; Findlay et al., 2009). Vennskap er ofte en beskyttende faktor for barn og unge, uavhengig av hvilke utfordringer de har. Forskning på stille atferd og vennskap viser at elever med stille atferd har mer problemer enn jevnaldrende når det gjelder å etablere og vedlikeholde vennskap (Fredstrom, Rose-Krasnor, Campbell, Rubin, Booth-LaForce & Burgess, 2012).

### 3.1.3 Å se elever med stille atferd

Det å «se» eleven kan oppleves som en selvfølge, selvfølgelig ser læreren alle elevene. Noen hevder at uttrykket «å se elevene» har blitt noe forslitt i årenes løp, for det handler ikke bare om å kaste øynene et øyeblikk på den enkelte eleven i klasserommet. Det å «se» eleven omhandler mye mer enn det å fysisk se (Sæteren, 2019, s.40). I elevmangfoldet kan man møte ulike atferdsuttrykk, og blant disse er det elever man beskriver som stille (Sæteren, 2019,

s.13). Hvordan man møter andre betyr noe (Lund, 2004). Evnen til å se elevene bør være en av målsettingene for en lærer. Alle trenger å bli sett, liten og stor, utagerende eller innagerende, det er et grunnleggende behov. De stille elevene blir også kalt for «de usynlige elevene». Slik kan enkelte lærere også definere dem (Lund, 2004). Når en ikke har så mange ord og kjenner seg utydelig og usikker blant de andre, er det godt at noen ser.

Kunsten blir å se eleven på en måte som gir en god opplevelse, å finne det uttrykket som matcher eleven. Da er det sjeldent de store ord som er best, det kan like godt være et lite klapp på skulderen, en vennlig «god morgen» hilsen, et smil i løpet av timen eller et oppmuntrende blikk idet eleven går ut til friminutt- et blikk som sier «jeg ser deg», «hei, der er du». Dette må gjøres hver dag og ikke av og til fordi det er med på å uttrykke til eleven at det betyr noe at han eller hun er her, og det gir en følelse av å høre til og være akseptert (Lund, 2004, s.98-99). Coplan og Rudasill (2016, s.93) peker på at en må utvikle positive forhold til de stille barna, men det oppnås best ved å bli kjent med dem. I forsøkene på å bli bedre kjent med de stille barna, er å samhandle med dem på en måte som viser aksept uavhengig av deres prestasjoner eller oppførsel i klassen.

Lund (2004) sier også at det å bli sett og hørt handler om at man ser hele eleven, ser bak atferden. Da blir det også viktig å tenke på hvordan man kan løfte elevenes sterke sider frem i klassen. Å møte elever med et smil og øyekontakt kan være en hensiktsmessig måte å for eksempel starte skoledagen på. Da har man som lærer sikret en interaksjon med elevene når skolen starter, og elevene vil føle at læreren ser de, og bryr seg om dem (Sæteren, 2019, s.53). Ifølge Goldstein (1999) er det å smile tilbake til læreren en måte eleven viser at han eller hun anerkjenner lærerens tilnærming og handling på, og når eleven aksepterer lærerens tilnærming, har en omsorgsrelasjon blitt etablert. Å etablere øyekontakt med den som viser omsorg, er også en måte å skape gjensidighet på (Sæteren, 2019).

Lund (2008) har i sin forskning funnet at elever med stille atferd ønsker å bli utfordret av læreren, men at lærerne ser ut til å foretrekke å la disse elevene «være i fred». Dette kan skape en distanse mellom lærer og elev samt gi eleven opplevelsen av å ikke bli sett av læreren eller at læreren ikke har positive forventninger til ham eller henne (Sæteren, 2019, s.58). I møte med elever med stille atferd og andre elever generelt, må læreren være oppmerksom på når og hvordan man skal støtte den enkelte eleven, når læreren skal utfordre eleven, og når man skal forsøke å etablere en omsorgsrelasjon.

Lund (2008) fant i sine studier at elever med stille atferd sjelden eller aldri blir utfordret av sine lærere. I samhandling, i dialog, i kontakten mellom mennesker vil det alltid oppstå misforståelser, tolkninger og ulike opplevelser, blikk og tanker. Det er en del av det å være sammen, dele ord, opplevelser, blikk og tanker. Alle mennesker vet hvordan det kjennes å bli sett, og hvor vondt det er å bli oversett. Og noen kjenner følelsen av å bli oversett bedre enn andre (Lund, 2004, s.129).

### 3.2 Relasjoner i skolen

Elevene tilbringer mye av sin hverdag på skolen og faktisk har barn og unge aldri før tilbragt så mye tid i organiserte pedagogiske aktiviteter som det de gjør i dag (Bergem, 2011, s.17). I skolen er eleven i sentrum (Postholm & Jacobsen, 2018, s.28). Barnet gis en rolle som elev og plasseres i en sosial setting som ikke er selvvalgt, og som man heller ikke kan melde seg ut av (Skaalvik & Skaalvik, 2005, s. 72). Skolens oppgave er å bidra til å ruste elevene til å møte storsamfunnet og kunne samarbeide om livets mange utfordringer og oppgaver. Videre er skolens oppgave å sette unge mennesker på sporet til et godt liv (Spurkeland, 2011, s. 27). Når barn flytter til skolekonteksten, blir lærere viktige voksne i livet. Derfor har positive eller høykvalitets forhold mellom lærer og barn blitt vist å være viktig for alle barns akademiske og sosiale suksess i løpet av de grunnleggende årene og utover (Copland & Rudasill, 2016, s.74). Lund (2004) forklarer at det ikke er så enkelt for de stille elevene å bare kaste seg inn i diskusjoner, delta aktivt i gruppearbeid, rekke opp hånden, stille spørsmål høyt i klassen. Det kan komme av at de kanskje ikke helt føler seg trygge på omgivelsene, det tar mer tid for dem å tørre å uttrykke noe.

Skolen er sosialt system som er bevisst konstruert for å løse spesielle oppgaver og realisere bestemte mål (Jacobsen & Thorsvik, 2013, s.18). Elever møter skolen med ulike forutsetninger, interesser, drømmer og mål (Bergem, 2011). For at skolehverdagen skal oppleves som god, er den avhengig av at de opplever en tilhørighet til skolen sin. Det å være sosial, ha venner og trives, skaper trygghet og følelse av å bli inkludert (Federici & Skaalvik, 2013). Bergem betegner lærer-elev-relasjonen som grunnlaget for all pedagogisk praksis. Skolen og lærerne er til for elevenes skyld, og derfor må elevene alltid stå i sentrum for oppmerksomheten (Bergem, 2011, s. 79). Sunnevåg (2009) påpeker humorens styrke, den er et virkemiddel for å opprettholde og forsterke relasjoner. Humor, latter og glede er kanskje alle uttrykk for noe dypt og grunnleggende menneskelig i oss (Tyrdal, 2002, s.4). Det stilles krav og forventninger til lærerrollen, ikke bare av elever eller ledelsen, men også samfunnet. Lærerne er gitt et samfunnsmandat det betyr at de skal sikre elevenes læring og utvikling

(Tellmann, Lorentzen & Mausestagen, 2016, s. 33). Lærere er, om de vil eller ei, rollemodeller for elever. Deres oppførsel vil påvirke elevene. Hvordan de fremstår som klasseledere, formidlere av kunnskap, og relasjonsbyggere. Lærerrollen betyr at en innehar relasjonskompetansen, fagkunnskap, klasseledelse, formidlingsevne, pedagogiske evner, fleksibilitet og evne til samarbeid. Men også å utvikle gode relasjoner og samhandling med andre mennesker i sine omgivelser (Tellmann et al., 2016, s. 14).

### 3.2.1 Tilknytningsteori

Tilknytningsteorien er utviklet av Ainsworth (1973) og Bowlby (1973). Tilknytning handler om sterke emosjonelle bånd mellom personer. Barn trenger å føle seg trygge med de voksne personene de omgås. En tilknytning mellom mennesker fører til at man tør å eksponere seg i større grad til ting som virker ukjent. I skolen vil elever som trives og føler trygghet og tilhørighet til læreren sin, også være bedre rustet til å lære og utvikle seg i skolen. Alle mennesker har behov for å inngå i nære sosiale relasjoner med andre (Drugli, 2012, s.20-21). Det er mye man som voksne kan glemme rundt barn. De vil til stadighet søke oppmerksomhet og ønske om bekreftelse på at det de gjør og den de er som person er godt nok. Trygg tilknytning til sine nære voksenpersoner gjør at de utforsker sine omgivelser. De kan utforske i trygg visshet om at den voksne er der for dem hvis det skulle bli behov for det (Drugli, 2012).

Både barn som er innadvendte og utadvendte kan være trygt tilknyttet, slik at hvor sosial et barn er i utgangspunktet ikke sier noe om kvaliteten på barnets tilknytning. Noe annet som er viktig å tenke på er at tilknytning danner et grunnlag for elevenes sosialisering (Drugli, 2012, s.22). Det å føle en tilknytning til noen skaper forventninger hos mennesker, slik som at man har behov for å bli forstått og godtatt. Men igjen, menneskers forventninger, behov og krav gjenspeiler ens personlighet, dermed søker man disse tingene ut fra eget ståsted. Hvordan andre velger å forstå deg som person har dermed mye, kanskje alt å si for hvordan du vil ta imot dem. Noen vil bety mer enn andre. Teoriene omkring tilknytning kan hjelpe oss til å forstå hvordan utrygg eller trygg tilknytning kan prege vår samhandling med mennesker senere i livet (Lund, 2004, s.129). Pianta (1999) er opptatt av at det er den voksne som har ansvaret for at relasjonen skal være tilfredsstillende, og at elevene som det er vanskeligst å etablere en trygg og nær relasjon til, tilsynelatende er de som kanskje trenger den type relasjoner aller mest.

### 3.2.2 Relasjonsbygging

Relasjonsbygging handler om å se elevene, vekke positive følelser og ressurser, skape trygghet og tillit ved å være empatisk og tydelig. Videre er relasjonsbygging også å reparere relasjoner når de brister eller bryter sammen. Lærere, sammen med skoleledelsen, må sørge for at de som står i fare for å støtes vekk fra flokken, hjelpes inn igjen (Fallmyr, 2017, s.35). Det eksisterer en emosjonell komponent i læring- den som gjør at læremesteren når fram til sin elev. Hver elev trenger sin positive relasjon til sin lærer for å åpne sitt lærende sinn (Spurkeland, 2011, s. 12). Relasjonsbygging kan karakteriseres ved at man har egenskaper som positiv holdning, evner og ferdigheter i møte med andre mennesker. Spurkeland (2011) peker på holdninger og evner tilknyttet en persons bevissthet omkring sin relasjonelle kapital. Det betyr det et menneske omgir seg med av kjærlighet, vennskap og vennlighet og respekt. En positiv relasjon forhindrer at negative elementer påvirker elevens sosiale og faglige utvikling, på kort og lang sikt (Hamre & Pianta, 2001). En tilstrekkelig nærhet til eleven er viktig for å kunne påvirke dem positivt, samtidig som man har kontroll og styring (Spurkeland, 2011, s. 15-33).

Hvordan læreren vurderer eleven vil være et resultat av konteksten atferden viser seg i og lærerens verdier, holdninger og erfaringer (Hamre, Pianta, Downer & Mashburn, 2008). Veletablerte relasjoner kan også bidra til å gjøre vanskelige konflikter til løsningsorienterte og overkommelige situasjoner nettopp fordi den solide relasjonen gir mulighet til det. Alle relasjoner trenger tilsyn, pleie og vedlikehold. Relasjoner er i bevegelse, og stopper aldri opp. De er bare delvis forutsigbare og må bekreftes og fornyes ved hvert møte mellom mennesker (Spurkeland, 2011, s.100). Holdningen man har til å bygge relasjoner til andre mennesker er selvfølgelig av betydning. Å ta kontakt står og faller med vilje til å vise relasjonelt initiativ (Spurkeland, 2011). I skolesammenheng er det en selvfølge at det er læreren som viser relasjonelt initiativ. Her er det snakk om trygghet i hva som er å stole på, og hva som må modifiseres. For mennesker som møtes daglig, vil relasjonen trenge en daglig bekreftelse på at den fortsatt er god. Det kan være så enkelt som et vennlig smil (Spurkeland, 2011, s.101-104). Fra et positivt forhold, utvikler barnet et mer optimistisk syn på verden og på hans eller hennes plass i den (Coplan & Rudasill, 2016, s.74).

### 3.2.3 Relasjonskompetansens betydning

I skolesammenheng er relasjonskompetansen noe av det lærere spesielt skal besitte kunnskap om. Det sies at det er en eksistensiell verdi å forholde seg til mennesker du liker. Det handler om relasjonelle ferdigheter, evner og holdninger i formidling og kontakt. Videre er

pedagogens relasjonskompetansen avgjørende for læringsresultatet og for vedkommende opplevelse av mestring (Spurkeland, 2011, s.36). Man tenker at relasjonskompetansen også handler om samarbeidet mellom to parter. Hvor læreren selvfølgelig har hovedansvaret for at gode relasjoner etableres. Ifølge Røkenes og Hanssen (2012) omfatter begrepet relasjonskompetansen å forstå og samhandle med andre på en god og hensiktsmessig måte, blant annet med å ivareta den andre partens interesser i relasjonen.

Kvaliteten på relasjoner handler mye om en lærers evne til å kunne se alle sine elever. Juul og Jensen (2002, s.128) definerer relasjonskompetansen som lærerens evne til å se den enkelte elev på vedkommende sine egne premisser og tilpasse sin egen atferd til eleven. De påpeker også at det å ha relasjonskompetansen innebærer å være autentisk i kontakten med eleven og være villig til å påta seg det fulle ansvaret for relasjonens kvalitet. For at en lærer kan utvikle en kvalitativ relasjon til enkeltelever, må læreren være relasjonsprofesjonell (Linder, 2012). Kvaliteten på relasjonen mellom lærer og elever er en viktig faktor for trivsel, utvikling, læring, motivasjon og atferd som vises i klasserommet (Drugli, 2012; Hattie, 2009; Sabol & Pianta, 2012).

#### 3.2.4 Lærer-elev relasjon

Man forstår lærer-elev-relasjonen blant annet ut fra det psykologiske behovet vi mennesker har for å være knyttet til andre mennesker gjennom nære relasjoner (Drugli, 2012). På skolen handler det først og fremst om eleven og læreren. Det er grunnsteinen for at alt annet skal gå på skinner. En relasjon betegner et innbyrdes forhold der begge parter betrakter hverandre som selvstendige individer og der man er en del av en felles virkelighet (Drugli, 2012, s.15). Man er i en kontinuerlig prosess hvor man lærer hverandre å kjenne og forstå hverandre. Det strømmer til følelser og meninger etter hvert som man begynner å stole på et menneske. Man tør å gi mer slipp og viser mer av seg selv til de menneskene man skaper relasjoner til. Pianta (1999) sier selv at «barn ikke er mer kompetente enn omgivelsene tilbyr dem muligheten til å være» (Pianta, 1999, s. 64). Copland og Rudasill (2016, s.76) hevder at læreren spiller en kritisk rolle i utformingen av erfaringene som stille elever har på skolen. De beste fremgangsmåtene for å hjelpe elevene med stille atferd er blant annet å gi et støttende og positivt klasserom, engasjere seg i og samhandle med elevene og streve for å knytte positive forhold til elevene, er spesielt viktig for de stille barna.

Relasjonen mellom elev og lærer er *asymmetrisk*, og lærerens posisjon som voksen og profesjonell gir størst makt i forholdet (Drugli & Nordahl, 2010). Som lærer må man evne å



skape gode rammer for alle. Utvikling av relasjonen mellom lærer og elev er en dynamisk prosess, som blant annet blir influert av holdninger, verdier, ferdigheter og forventninger hos både lærer og elev (Drugli, 2012, s.16). Elever skal forstås som selvstendige aktører som er med i etableringen av sine relasjoner og de er aktive bidragsytere når relasjonen til læreren utformes (Drugli, 2012). Lærere kan også bidra til å styrke den oppfatningen elever har av seg selv. Det er vanskelig å verdsette seg selv som elev dersom man ikke blir verdsatt av læreren sin (Skrøvset, Mausethagen & Slettbakk, 2017). Væremåtene med lytting, forståelse, bekreftelse, aksept og selvrefleksjon og avgrensning gir elever en følelse av å bli hørt, forstått og bekreftet (Honneth, 1995). Det vil bidra til et mer inkluderende læringsmiljø hvor fellesskapet styrkes, og problemer vil kunne forebygges og vansker hos elevene lettere håndteres. Igjen vil det lede til bedre trivsel og samarbeid i skolen (Tveit, 2012).

En lærer må inneha relasjonskompetansen på lik linje som faglig kompetanse. Lærer med relasjonskompetansen kan skape kontakt med ulike elever, viser interesse og utvikler en positiv støttende relasjon samtidig som det stilles forventninger til eleven faglig og sosialt. Man kan si at det er en *asymmetrisk* relasjon, der lærer er den voksne som tar initiativ til relasjonen, og som gjennom profesjonelt arbeid handler for å videreutvikle en positiv relasjon som gir eleven grunn til å føle tillit til læreren (Moen, 2012; Lund, 2012a).

Nordahl (2005) beskriver her relasjonen som kan bidra til positiv utvikling hos barnet på mange områder. God relasjon er kjernen i arbeidet med barn og unge. Kan man som voksen person fremme trygghet vil det bli enklere å bygge på tillit. Det er en sammenheng mellom en positiv lærer-elevrelasjon og elevenes selvbilde, sosiale tilhørighet, relasjon mellom elever og reduksjon av læringshemmende atferd (Fallmyr, 2017, s. 44). Å ikke vite nok om elevenes bakgrunn og historie, regnes som uansvarlig pedagogisk virksomhet. Det verdsettende perspektivet handler om at man som lærer ønsker elevene sine vel, da bidrar man også til at de utvikles både faglig og sosialt (Skrøvset et al., 2017). Thuen og Bru (2000) forklarer faglig støtte som lærerens undervisnings handling, hvor læreren gir elevene den relevante hjelpen de trenger i skolearbeid. Utviklingen av relasjonen mellom lærer og elev blir influert av holdninger, forventninger, verdier, ferdigheter med mer hos både lærer og elev (Drugli, 2012).

Lærer- elev-relasjonen er viktig for motivasjon og læring, for atferd i klasserommet og for elevers trivsel og fremgang i skolen. Utvikling av en god relasjon har betydning for på sikt å hindre frafall på skolen (Fjell & Olaussen, 2012, s.9). Videre finnes det rik dokumentasjon på relasjonens innvirkning på sosial og kognitiv utvikling og på motivasjon og læring (Davis, 2003; Newberry & Davis, 2008). Elever er og vil alltid være avhengig av hjelp og støtte av

sine lærere, det betyr at man som lærer må opprettholde den tilliten, ta vare på deres behov og være imøtekommende. Læreren står overfor en fordring om å ta vare på elevenes liv og kan enten reagere med avvisning eller med omsorg og verdsetting av eleven (Bergem, 2011, s. 56). Verdsetting er noe som gjerne forbindes med det emosjonelle og kan uttrykkes blant annet ved å bruke kroppsspråk. Lærere som er i stand til å signalisere beundring og positive opplevelser gjennom sitt kroppsspråk får sagt mer enn de som må nøye seg med ord og skrift (Spurkeland, 2011, s.74). Bergem (2011) viser også til lærerens kroppsspråk og uttrykker tonens påvirkning på andres liv gjennom våre holdninger, med blick og stemme. Ifølge han er det tonefallet og måten ordene uttrykkes på som er avgjørende for hvorvidt man opplever hverandre som avvisende eller aksepterende (Bergem, 2011, s.105-106).

### 3.2.5 Relasjoner mellom elever

Barn som voksne, ønsker å ha et godt forhold til sine medelever, spesielt de man ser på som sine venner. Barn og unge tilbringer mye tid med jevnaldrende både på skolen og i fritidsaktiviteter (Frønes, 1994). Det er en periode i deres liv hvor de ikke bare er så avhengig av sine foreldre, men jevnaldrende blir viktigere for dem spesielt i skolen. Relasjonene mellom elever er avgjørende med tanke på at de vil bli påvirket av sine jevnaldrende i forhold til holdninger som også vil følge dem i deres voksne liv. Relasjoner mellom elever er utslagsgivende på trivsel og aksept.

Elevers relasjoner seg imellom har også betydning for den enkelte elevs engasjement, trivsel og læring (Pianta, 2006; Kingery, Erdley & Marshall, 2011; Wentzel, 2009). Barn og unge tilbringer viktige år sammen i skolen. Sammen med å lære skolefag skal de lære å samhandle med andre, og gjennom det bidra til egen og andres læring og utvikling. Klassen utgjør elevenes daglige arbeidsmiljø (Ekspertgruppa, 2016). Barn og unge tilbringer mye tid med jevnaldrende både på skolen og i fritidsaktiviteter (Frønes, 1994). Det er en periode i deres liv hvor de ikke er så avhengig av sine foreldre, men jevnaldrende blir viktigere for dem spesielt i skolen. Relasjonene mellom elever er viktig med tanke på at de vil bli påvirket av sine jevnaldrende i forhold til holdninger som også vil følge dem i deres voksne liv. Stille barn har en tendens til å synes at sosiale situasjoner er belastende, de kan prøve å unngå eller trekke seg fra muligheter for samhandling med jevnaldrende. Sluttresultatet er at de stille barna vanligvis ender opp med å bruke mindre tid på å snakke, samhandle og leke med andre barn. Så hvis de stille elevene konsekvent deltar mindre i denne kritiske omgivelsen, går de også glipp av alle fordelene som barn får ved å henge med venner (Coplan & Rudasill, 2016, s. 41).

Ifølge Kvello (2006) skapes og endres relasjonene av medlemmene i et fellesskap. Det er spesielt tre typer sosiale relasjoner i jevnaldermiljøet som gjerne påpekes som tre ulike ting: vennskap, sosial aksept og tilhørighet i en bestemt gruppe. Kvello (2006) sier at vennskap er knyttet til menneskets fundamentale behov for trygge, stabile og nære relasjoner til andre. Det gir en opplevelse av å høre til i en sammenheng, av å bety noe for noen og være til for noen. Identiteten vår blir til sammen med andre, og derfor er vi avhengige av hverandre og hverandres tilbakemeldinger (Lund, 2004). Når man er stille og tilbaketrukket, er man ikke den som blir valgt, spurt eller invitert med på noe først. Sosial kompetanse handler om å mestre samhandling med andre, eller: Det handler om å lykkes i å omgås andre (Lamer, 1997, s.19).

Sosial kompetanse omfatter vurderinger, oppfatninger og handlinger som setter barn i stand til å lykkes i sine sosiale interaksjoner samt kunnskap og ferdigheter som gjør det mulig å etablere og vedlikeholde sosiale relasjoner. Vennskap er noe som gir barn sosialiseringserfaringer som kanskje ikke noen andre forhold kan gi. Samhandling mellom barn gir dem unike muligheter til å praktisere sosiale ferdigheter og utvikle samspillskompetanse. Det åpner for å undersøke og utvikle sosiale relasjoner med andre, som er relativt likeverdige. Noen av de viktigste årsakene til at man mulig er bekymret for de stille barna, inkluderer deres relative mangel på samhandling med jevnaldrende og de negative opplevelsene de kan oppleve, for eksempel ekskludering og bli et offer når de uunngåelig møter jevnaldrende på skolen. Gitt at de stille barna også kan ha underskudd i sosial kompetanse, kan direkte instruksjon i sosiale ferdigheter også være effektive i å øke interaksjonen mellom barn (Coplan & Rudasill, 2016, s.79).

Coplan og Rudasill (2016) påpeker at det er viktig at læreren opprettholder overordnede mål om å øke frekvensen og kvaliteten på stille barns sosiale utvekslinger med jevnaldrende. Sosial utvikling er vanligvis betraktet som en normal del av lærings- og modningsprosessen til barna, dens betydning er for deres muligheter til å mestre hverdagen på skolen og blant venner er ofte undervurdert (Lamer, 1997, s.19). Det er ikke så enkelt å tilpasse seg sammen med andre, noen ganger trenger man mer hjelp fra de voksne til å rettleides i sosiale settinger. Lamer (1997) påpeker at som voksne tar man ofte sosialt kompetent atferd som gitt fordi den passer godt inn i de situasjonene barna er i, og er i tråd med våre forutsetninger. Vi kan være oppmerksomme på at noen barn er spesielt godt likt av venner og av voksne, men vi innser sjelden hvilke ferdigheter og vurderingsevne disse barna vanligvis må inneha for å kunne oppnå sosial status.

Lund (2012, s.71) sier at: «det å ha en venn innebærer nærhet og tilknytning til denne vennen». Vennskap gir en følelse av glede, aksept og tilhørighet til fellesskapet. Læreren kan påvirke relasjoner mellom elevene gjennom å være en rollemodell og gjennom organisering og valg av aktiviteter. Videre kan læreren løfte elevers anseelse ved å snakke positivt til eller om eleven. Gjennom å være bevisst sin kommunikasjon og ved å ha en ivaretagende holdning, bygger læreren felles forståelse om livet i klasserommet (Olsen & Buli-Holmberg, 2019, s.121). Læreren kan også bruke arbeid med skolefag for å påvirke elevers kjennskap til hverandre og utvikling av relasjoner, for eksempel ved sammensetning av grupper og tilrettelegging av oppgaver (Olsen & Buli-Holmberg, 2019). Copland og Rudasill (2016, s.40-41) sier at barn tilbringer nesten halvparten av sin våkne tid i selskap med jevnaldrende. I lik linje som andre viktige forhold, gir jevnaldrende barn støtte, intimitet og kameratskap. På grunn av sin særegne natur er likemannsgruppen imidlertid også en unik lærerkilde for barn. Psykologer har lenge sett på likemannsgruppen som en viktig og unik kontekst for barns utvikling (Coplan & Rudasill, 2016). Det påvirker barnas skolefaglige mestring og medfører at de går glipp av mange positive erfaringer og læringsopplevelser (Lamer, 1997, s.19).

### 3.2.6 Trygghet og tillit

Et felles verdigrunnlag som signaliserer respekt og tillit, gir muligheter for gode relasjoner (Drugli, 2012; Fontaine, Torre, Underhill & Grafwallner, 2006). Lund (2012a) viser til at trygghet og tillit bør være kjernen i læringsmiljøet og at læreren har et ansvar for å tilrettelegge for disse elementene. Hun hevder at trygt læringsmiljø handler om klasserommet som en arena der elevene kan utfolde seg, hvor de kan tørre å si fra om ting, til å lære og ikke minst å be om hjelp. Berg (2005, s.68) knytter trygghet til det psykososiale miljøet og sier følgende: «skal skolen ha noe mulighet til å bli et trygt og godt læringsmiljø for elever med ulike forutsetninger og ulik bakgrunn, forutsetter det romslighet og toleranse for forskjelligheten, og rammer og regler som sikrer forutsigbarhet og trygghet for alle». Lund (2012b) legger også vekt på hvor viktig det er å hjelpe elever med å forstå at forskjellighet, det å være åpen og akseptere samt å forstå at mennesker tenker og handler på ulike måter, er resonnabelt. Elever som viser en innagerende atferd er sårbare og det kan knyttes til at de er utrygge i relasjoner (Lund, 2012a). Dersom latterliggjøring og negative småkommentarer tas på alvor kan elever beskyttes av krenkende atferd i skolemiljøet (Lund, 2012a). Klare regler og forventninger til elevene om hvordan de skal oppføre seg mot hverandre er derfor av stor betydning og at læreren hindrer negativ atferd mellom elevene (Bru, 2011).

Et trygt læringsmiljø har også behov for forutsigbarhet, struktur og orden (Skaalvik & Skaalvik, 2013; Berg, 2005; Slåttøy, 2002). Imsen (2012) viser til hvordan behovet for trygghet innebærer behovet for stabilitet. Eksempler på det kan være å møte stabilitet i hverdagen og i møtet med læreren. At eleven får møte en lærer han/hun har god relasjon til, kan bidra til å fremme trygghet hos eleven. Når læreren kommuniserer forventninger til elevene, skapes ikke bare trygghet, men også tillit i relasjonene, noe som vil være viktig for elever med innagerende atferd (Lund, 2012a). Ogden (2009) beskriver tillitsrelasjonen mellom lærer og elev som betydningsfull i et læringsmiljø, der eleven opplever at læreren holder løfter og er til å stole på.

Læreren skaper tillit til elevene ved å holde en tydelig standard og utøve kontroll, men samtidig vise omsorg og støtte (Roland, 2011). Tillit er viktig i alle relasjoner, og i skolen handler det om gjensidig tillit mellom lærer og den lærende. Tillit skapes blant annet ved at den voksne viser barnet at de møter deres sentrale behov, holder avtaler, lytter, er positivt innstilt og imøtekommende (Nordahl et al., 2005). Et læringsmiljø med trygghet og tillit som base for tiltak vil hjelpe elever som viser innagerende atferd å la sin stemme bli hørt, og våge å tre inn i sosiale relasjoner med andre (Lund, 2012a). Tillit er subjektiv opplevelse, det betyr at en relasjon ikke nødvendigvis vil oppleves likt av begge parter. Spurkeland (2014) hevder at relasjonen ikke er god før begge parter opplever tillit. Videre sier Spurkeland at tillit må vedlikeholdes av de involverte. Spurkeland (2014) er i sin beskrivelse ganske bestemt på at tillitsforholdet «knuses over natten» (Spurkeland, 2014, s.36) dersom det ikke får næring og bekreftelse. «Skal jeg bygge en bro av tillit til deg, må du stadig gjøre meg trygg på at brofestet på din side er sterkt. Slik vil du også ha det, sett fra din side av broen» (Spurkeland, 2014, s.42).

Som alle andre forhold kan et forhold mellom lærer og elev svekkes og ødelegges, men for å bevare tilliten må den være gjensidig. Spurkeland (2014) formidler: «Vi tror at god atferd, avler god atferd. At utvist tillit avler returnert tillit» (Spurkeland, 2014, s.39). Tillit innebærer altså verdier slik som toleranse, sympati, respekt, lojalitet og ikke minst kjærlighet for sitt medmenneske. Relasjonen mellom lærer og elev bygger på at eleven stoler på at læreren gjør sitt beste for at eleven skal lykkes og det er de genuint opptatt av gjennom sin væremåte og holdning til elevene sine. Lærere er alle forskjellige med en personlighet og egenart som de selv må være bevisst og som gjenspeiler i møte med elevene. Videre har alle lærere sin egen personlige lærer stil og det betyr at de har sin væremåte, sine holdninger og verdier som de møter elevene sine med. Elevene må kunne utvikle tillit til dem, åpne seg for dem og stole på

at de blir tatt på alvor og respektert for den de er og ikke minst være nære personer (Bergem, 2011, s. 115-116). Barn og unge lærer best fra og sammen med personer de liker, i denne sammenhengen betyr det at relasjonene har en gjensidig positiv kvalitet, og at den preges av tillit og trygghet (Spurkeland, 2011, s. 12-15).

### 3.3 Anerkjennelse

Anerkjennelse er et begrep som er grunnleggende for alle mennesker, ikke bare alene for individet selv, men for fellesskapet også. Det er flere forfattere som er opptatt av begrepet, blant annet Bae (1992), Løvlie Schibbye (1988, 2002), Helle Jensen og Jesper Juul (2003). Den tyske filosofen og teoretikeren Honneth (2007) er opptatt av opplevelsen av anerkjennelse generelt i mellommenneskelig kommunikasjon, men spesielt i nære relasjoner. Løvlie Schibbye (1993) argumenterer for at en anerkjennende relasjon er en forutsetning for utvikling, fordi den både gir rom for selvhevdelse og individualitet og for tilknytning og bekreftelse. Det gjøres i dette kapitlet rede for begrepet anerkjennelse.

#### 3.4.1 Betydningen av anerkjennelse mellom lærer og elev

Lund (2004) hevder anerkjennelse handler om å ha ambisjoner for individet. Som lærer er det å kunne vektlegge evnen til å kunne lytte til eleven ved å bruke alle sansene. Det å forstå eleven må ligge til grunn, og gjenkjenne elevens følelser. Mennesker søker etter aksept og det er en del av anerkjennelsen og det handler om å la eleven være seg selv. Lærere ønsker å se alle elevene sine og vet at det å bli anerkjent av andre betyr mye, det bidrar til å bekrefte at et menneske har egenverdi og han/hun er en aktiv deltaker i fellesskapet. En lærer må evne å se eleven som de er og tolke det gjennom deres øyne. Ved å speile elevens utsagn vil en følelse av bekreftelse dannes (Lund, 2004).

Det at en lærer anerkjenner eleven for den de er vil gi eleven følelsen av at deres personlighet og meninger er godkjent og at det betyr noe. Det handler ikke om å endre elever med stille atferd, det handler mer om å se, anerkjenne og utfordre dem. Det handler mye om at elever med stille atferd skal få en bedre skolehverdag, men det er ikke sikkert at dagen blir bedre av å være muntlig aktiv, være i fokus eller rope høyest. Skal skolehverdagen bli god, trenger de voksne rundt som aksepterer dem som de er, bryr seg og viser tydelig at «jeg er her for deg», «jeg vil deg vel» og «du kan stole på meg» (Sæterer, 2019, s.94). Følelsen av å tilhøre fellesskapet vil bidra til at elever med stille atferd vil stimuleres positivt også når det kommer til arbeidsinnsats. Elever som føler at læreren liker dem, vil mest sannsynlig realisere sitt faglige potensial (Drugli & Nordahl, 2010).

Anerkjennelse vil være avgjørende for læring, men det forutsetter motivasjon, omtanke for andres behov og ikke minst oppriktig interesse for den som mottar anerkjennelse (Linder, 2012). Hvor signifikant læreren er for eleven avhenger av kvaliteten på relasjonen dem imellom. Desto mer læreren verdsettes av eleven, desto mer effektiv vil anerkjennelsen være for læringsutbyttet. Om eleven ikke anerkjenner læreren, vil lærerens anerkjennelse av eleven bety mindre (Drugli & Nordahl, 2010). Hattie (2013) sier at et positivt klassemiljø gir rom for å gjøre feil, og feil åpner for læring. Det å anerkjenne en elev handler om å respektere eleven på en personlig plan, og verdsette deres forsøk på å forstå og mestre både skolefaglige og sosiale utfordringer. Hvis det er ønskelig at eleven skal føle seg anerkjent, må man ta dem på alvor, og vise respekt for deres følelser og den de er. Skolehverdagen deres er preget av hvordan de blir møtt på skolen av både voksne og medelever.

Anerkjennelse handler om gjensidig interaksjon mellom lærer og elev, der læreren forsøker å sette seg inn i elevens perspektiver eller forsøker å forstå elevenes situasjon. For at læreren skal kunne anerkjenne eleven, er det nødvendig med en felles forståelse mellom lærer og elev. Når det gjelder elever med stille atferd, må læreren ha forståelse for elevens atferd, og samtidig anerkjenne at denne eleven er slik (Sæteren, 2016). Lærerens anerkjennelse er ikke først og fremst det vedkommende sier eller gjør, men mer en genuin respekt for eleven og elevens opplevelser (Drugli & Nordahl, 2014). Lund (2004, s.133) sier at anerkjennende kommunikasjon er først og fremst avhengig av et genuint ønske om å forstå andre samt av evne og vilje til selvrefleksivitet. Et ønske om og vilje til å arbeide for å forstå hva de innagerende elevene trenger for å få en bedre skolehverdag, er også det fundamentet vi må ha for å skape et møte mellom oss som lærere og elevene. Har vi det, merker elevene det i vår måte å møte dem på. Det betyr ikke at vi ikke kan trå feil innimellom, men det betyr at relasjonen har et grunnelement av gjensidig respekt, sensitivitet og åpenhet som gjør at også feiltrinnene blir en del av den utviklingen og bevegelsen som skjer i samhandlingen.

#### 3.4.2 Anerkjennelse i møtet med de innagerende elevene

Målet for den anerkjennende kommunikasjonen er å gi den andre en opplevelse av å bli sett. For å kunne møte de innagerende elevene kan vi ta i bruk de fire elementene Løvlie Schibbye knyttet til anerkjennelsesbegrepet (Lund, 2004). *Lytting, forståelse, aksept og toleranse* og *bekreftelse* er elementene som nærmest er grunnleggende å bemerke seg i møte med innagerende elever. Å *lytte* er ikke det samme som å høre ifølge Løvlie Schibbye (2002:251). Når en lytter prøver man å bruke alle sansene for å oppfatte hva som formidles. Det er å være mottakelig og gi oppmerksomhet. Men av erfaringer vet vi hvor vanskelig og sammensatt det

er å lytte, men samtidig hvor viktig det er. Lund (2004) forklarer at lærere må gi plass til sine elever, og lærerens fulle oppmerksomhet og gjøre det en kan for å lytte til elevenes budskap verbalt og nonverbalt. Lærere har mange ting de tenker på samtidig og når da en elev krever oppmerksomhet kan det virke som om man følger med fordi munnen er lukket, men på innsiden har vi en dialog med oss selv. Da er ikke oppmerksomheten vår hos eleven, men i oss selv og våre tanker og ord.

Elever kan merke at læreren ikke er til stede i samtalen (Lund, 2004). En lærer som virkelig lytter til elevene og åpner opp for elevenes følelser, opplevelser og situasjon, er en lærer som er mottakelig, tilgjengelig, oppmerksom og følelsesmessig åpen (Schibbye, 2009). I forhold til elever med stille atferd kan dette innebære å lytte til det som ikke blir sagt (Sæteren, 2019). Kristiansen (2012) hevder at potensialet for anerkjennelse er stort i skolen. Det burde ligge som et fundament i skolen slik at elevene ikke skal behøve å kjempe for det. En lærer som gir opp, som ikke imøtegår eller anerkjenner disse elevene, er svært uheldig. Elever med stille atferd trenger en lærer som ikke gir seg, en lærer som anerkjenner dem, som lytter til dem, som forstår, aksepterer og bekrefter dem, og som utfordrer dem og støtter dem innenfor den enkelte elevs mulige utviklingszone. De trenger en lærer som vet forskjellen på å forandre og å utfordre elevene sine (Sæteren, 2019, s.91-92).

I *forståelse* ligger det at vi går bak alle ordene og tar inn affektene som befinner seg der, gjenkjenner dem og gir dem tilbake. Det viser at vi forstår det som er sagt. For å kunne *forstå* den andre må vi ifølge Schibbye (2002) kjenne igjen affektene. Det betyr ikke at man for eksempel må føle seg utenfor der og da for å *forstå* elevens opplevelse av å føle seg utenfor, men det krever at man gjenkjenner følelsen. Det handler om selvrefleksivitet. Vi som lærere vet hva som er våre følelser, og hva som er elevens. Dersom en elev har en samtale med læreren om at han/hun føler seg ensom på skolen, må læreren kunne gjenkjenne ensomhetsfølelsen og gi noe tilbake til eleven som viser at man forstår (Lund, 2004). Når det gjelder *aksept* og *toleranse*, er hovedbudskapet: Alle har rett til sin opplevelse. Det kan forklares med at vi tåler den andres opplevelse og lar den være det den er for den andre. Den skal ikke vurderes eller karaktersettes. Når vi gir eleven retten til sin opplevelse, sier vi ikke at den er riktig eller gal. Vi lytter til den, prøver å forstå og aksepterer at det er slik det oppleves for eleven (Lund, 2004).

Lund (2004) sier man kan sikre at man har forstått eleven ved å speile budskapet med å gjenta det og gi tilbakemeldinger. Slik vil en som lærer vise at man har lyttet til, forstått og akseptert budskapet. Måten vi gjør dette på, blir avgjørende for om det oppleves som en bekreftelse



eller ikke. Det dreier seg om å matche den andre (Schibbye, 2002, s.262). Lærere, som andre mennesker, har ulike uttrykk og uttrykksformer. Det elevene trenger fra sine lærere, er at man er så kongruente som mulig. Det betyr at det er stort samsvar som mulig mellom de indre følelsene man har, og det som uttrykkes følelsesmessig. Det krever bevissthet, et ønske om bevissthet og tilbakemeldinger fra både elever og kollegaer (Lund, 2004). Læreren må kunne se, lytte og forstå elevenes følelser, atferd og kommunisere ut fra elevenes perspektiv (Sæteren, 2016).

Å klare å formidle disse fire elementene i møtet med innagerende elever er utfordrende, akkurat som det er overfor alle mennesker. Det er en holdning, noe vi kan ha som mål å klare i møte med andre mennesker. I forhold til de innagerende elevene kan det kreve ekstra tålmodighet og initiativ.

Den voksne har altså ansvaret for kvaliteten i relasjonen, og her kan Løvlie Schibbys fire kommunikasjonselementer hjelpe oss til å øke vår bevissthet (Lund, 2004). Å være bevisst på vår egen væremåte, reflektere over og være opptatt av relasjoners kvalitet i skolen, er kanskje den viktigste delen av jobben vår som lærer (Lund, 2004, s.93). Det elever med stille atferd trenger, er en omsorgsfull og interaksjonssensitiv lærer som utfordrer og støtter den enkelte eleven med utgangspunkt i anerkjennelse (Sæteren, 2019, s.92).

#### 3.4.3 Den dialektiske relasjonsteorien og indre og ytre anerkjennelse

Schibbye (2002) utviklet det hun kaller den dialektiske relasjonsteorien. Anerkjennelsen belyses gjennom utviklingen av selvet og relasjonsutviklingen. Schibbye's teori forklarer hvordan enkeltindividet blir et selv i samhandling med andre, og på hvilken måte selvet utvikles eller feil utvikles i relasjoner. Begrepet anerkjennelse er nær knyttet til intersubjektivitet, kan forklares som en felles forståelse for situasjonen, oppgaven eller den andres følelser (Schibbye, 2009; Moen, 2013; Brandtzæg, Torsteinson & Øiestad, 2016). Begrepet anerkjennelse involverer forståelse, anerkjennelse og respekt for den andres perspektiver, situasjon eller måten den andre fortolker sin egen situasjon eller omgivelsene på (Schibbye, 2009). Dialektisk relasjonsteori gir et perspektiv som utvider vår forståelse av selvet og av relasjonen. Perspektivet utvides når vi setter søkelys på sammenhenger og relasjoner, for å forstå individet. Partene skaper hverandres forutsetninger i samhandling, der individets væremåte påvirker den andre og omvendt. Til sammen danner interaksjonen en helhet (Schibbye, 2002).

Schibbye (2002:247): «*Anerkjennelse er ikke noe du har, men det er noe du er.*» Hun utdyper dette med å vektlegge at anerkjennelse ikke handler om en teknikk, en metode, om å prestere noe i forhold til en annen eller om å ha ambisjoner for andre. Det handler om måten vi forholder oss til andre på, en levd måte å være sammen med andre på. Schibbye (2009) deler gjerne anerkjennelse i ytre og indre anerkjennelse, og forklarer den ytre anerkjennelsen som en form for belønning, for eksempel ros, for noe man har gjort eller prestert. Den indre anerkjennelsen handler ikke om elevens prestasjoner, men om hva eleven er. Indre anerkjennelse handler med andre ord om å akseptere eleven slik han eller hun er, med sine styrker og svakheter (Tveit, 2016). Indre anerkjennelse er operasjonalisert i fem ingredienser: lytting, forståelse, aksept, toleranse og bekreftelse. Disse ingrediensene overlapper hverandre, de henger sammen og griper inn i hverandre (Schibbye, 2009, s. 263). Gjennom deltakelse i fellesskapet vil menneske bli anerkjent for sin autonomi, sine kvaliteter og kompetanse som menneske (Høilund og Juul, 2005).

## 4. Metode

I dette kapittelet vil det gis en beskrivelse av prosessen med datainnsamling av syv lærere. Det vil redegjøres for datainnsamlingsmetoden som kvalitativt intervju, og utvalgsriterier, dens fenomenologiske tilnærming til kategorisering av datamaterialet og analyse, samt forskningsmetodiske vurderinger av validitet, reliabilitet og etiske betraktninger. I dette kapittelet tas dere med på en liten reise hvor jeg belyser hvordan intervjuprosessen var og hvilke beslutninger og overveielser jeg måtte gjøre underveis i kategorisering og analyse av datamaterialet.

### 4.1 Fenomenologisk tilnærming

Fenomenologiske perspektiver vil kunne bidra til å forstå og analysere hvorfor informanter svarer som de gjør. Og gi et annet innfallsvinkel på det fenomenet som blir forsket. Det å forskningsmessig reflektere gjennom andres perspektiver vil kunne gi andre oppfatninger av fenomener, andre måter å møte det på, en annen måte å forstå det på enn den man har erfart og opplevd selv. Jeg ønsker å videreformidle informantenes erfaringer slik de opplever fenomenene stille atferd og relasjoner. Det interessante er å forstå de mange oppfatninger som finnes om fenomener (Postholm & Jacobsen, 2018). Det tas utgangspunkt i den subjektive opplevelsen og søker å oppnå en forståelse av den dypere meningen i enkeltpersoners erfaringer og opplevelser (Thagaard, 2018, s.36).

Målet er «å få økt forståelse av og innsikt i folks livsverden» (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2016, s. 171). Kvale og Brinkmann (2015) hevder at det gjøres ved at man beskriver menneskers forståelse og erfaringer med et fenomen så presist og fullstendig som mulig. Forskeren viser interesse og vil forstå meningen med de erfaringene som mennesker besitter. Et semistrukturert livsverdenintervju brukes gjerne når temaer fra dagliglivet skal forstås ut fra intervjupersonens egne perspektiver (Kvale & Brinkmann, 2017, s.46). Det finnes ulike metoder for hvordan man kan nå målet som man har satt seg, men problemstillingen bestemmer metodiske innfallsvinkler.

#### 4.1.2 Kvalitativt forskningsmetode

Det kvalitative forskningsintervjuet søker å forstå verden sett fra intervjupersonens side og forståelse av fenomenet. Å få frem betydningen av folks erfaringer og å avdekke deres opplevelse av verden, forut for vitenskapelige forklaringer, er et mål (Kvale & Brinkmann, 2015, s.20). Kvalitativt forskningsintervju handler om at man søker kunnskap og innsikt gjennom andres erfaringer av et bestemt fenomen. Kvalitativt intervju gir informanten større

frihet til å uttrykke seg, samt gi et mer detaljert uttrykk for erfaringer, oppfatninger og beskrivelser (Christoffersen & Johannessen, 2012). Det kvalitative designet på oppgaven ga meg muligheten til å få utdypende uttalelser fra informantene og det var også målet.

«Kvalitative forskere stoler implisitt eller eksplisitt på en rekke forståelser og tilsvarende gyldighetstyper i prosessen med å beskrive, tolke og forklare fenomener av interesse» (Maxwell, 1992, s.279, egen oversettelse). Grunnlaget for utvikling av teori i kvalitative studier er basert på hvordan vi tolker dataenes meningsinnhold (Thagaard, 2018). Videre er utgangspunktet for våre tolkninger og forståelsen vi utvikler av hvordan personer opplever sin livssituasjon. Jeg tolker dataene ut fra mitt faglige ståsted, og det kan gi et annet grunnlag for et annet perspektiv enn det deltakerne har (Thagaard, 2018, s.182). Det betyr at jeg vil bruke den kunnskapen jeg besitter for å forstå fenomenene, og det kan være en annen forståelse enn den informanten deler med meg.

#### 4.1.3 Intervju som metode

Den forskende samtalen har vanligvis en intervjuform som bygger på kvalitative forskningstradisjoner der man har et ønske om å forstå fenomener og informantenes perspektiv er sentralt i analyse og tolkningsarbeidet. Forskeren kan ha et ønske om å fremme betydningen av menneskers erfaringer, å avdekke deres opplevelser sammen med mer vitenskapelige forklaringer av fenomener (Krogtoft & Sjøvoll, 2018, s.201). For å kunne få innblikk i andres livsverden, må man jo gå i dialog med dem. Mennesker oppfatter verden og livet sitt forskjellig (Kvale & Brinkmann, 2015). Det holder ikke bare å snakke, man må være interessert i hva andre formidler og være åpen for andre innfallsvinkler på ting. Kvalitativt intervju som metode byr på nettopp, åpenhet og gjør samtalen interessant, fordi det gir rom for å være nysgjerrig. Samtalen er en grunnleggende form for menneskelig interaksjon. Mennesker snakker med hverandre, de interagerer, stiller spørsmål og svarer på spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015).

I intervjusammenheng hender det at man enkelte ganger møter mennesker som har holdninger og meninger som ikke samsvarer med menneskeverdet, men man skal likevel ikke dømme noen eller ikke vise respekt. Det er en del av samfunnet å omgås mennesker som enten er nøytrale, likegyldige eller ekstreme i sine verdier og det kan komme frem på ulike måter. Å innnta og respektere andre menneskers holdninger innebærer følgelig en etisk utfordring med respekt for sin neste- med mindre det handler om kriminalitet (Eide, Grelland, Kristiansen, Sævareid & Aasland, 2011).

#### 4.1.4 Utvalg informanter

Prosessen med å finne informanter blir litt enklere når man klarer å gjøre rede for studien, og all informasjon legges frem slik at informanten er innforstått med hva de samtykker til. Forskeren må ivareta forskningsetiske prinsipper, som særlig dreier seg om informantenes rett til selvbestemmelse og autonomi (Thagaard, 2018; Johannessen et al., 2016). Videre er forskerens plikt til å respektere informantens privatliv og ansvar for å unngå skade (Christoffersen & Johannessen, 2012). En annen viktig grunn til at man skal kunne gi tilstrekkelig informasjon, så langt det lar seg gjøre, er å gjøre informantene bevisst på hva formålet med studien er. De ble også opplyst om at deltakelse var frivillig og de kunne når som helst trekke seg dersom de følte behov for det. Selv om skjema var undertegnet ville ikke det brukes imot dem. Mine utvalgs kriterier var ikke siktet mot en spesifikk gruppe lærere, men jeg valgte bevisst barneskolen i og med at jeg selv hadde arbeidserfaring og fordi jeg ikke skulle intervju elever. Jeg etterspurte lærere som hadde alt fra ett til førti års erfaring i skolen. Utover dette hadde jeg ingen spesifikke kriterier i valg av informanter.

Videre ble informantene belyst om anonymitet, konfidensialitet og ikke minst hvordan dataene var tenkt å brukes. Informasjonen som er samlet inn gjennom intervjuer, skal kun brukes til det formålet dataene er samlet inn for og skal ikke brukes i andre sammenhenger. Og det må komme frem ovenfor de som deltar i intervjuene (Christoffersen & Johannessen, 2012). Det handler ikke om omfanget av oppgaven, men at du som forsker respekterer de menneskene du velger å hente informasjon fra. Kvalitative forskere er avhengige av at andre viser godvilje til å slippe dem inn i livet sitt, gir dem av sin tid og også gir dem tilgang til tankene sine gjennom intervjuer og tekster de har skrevet. Forskerne er gjester i det private rom, oppførselen skal derfor være god og de etiske kodene strenge (Nilssen, 2012, s.144).

Å velge ut hvem som skal være med i en undersøkelse er en viktig del i all samfunnsforskning, både i kvalitative og i kvantitative undersøkelser (Christoffersen & Johannessen, 2012, s.49). Det som kjennetegner kvalitative metoder, er at vi forsøker å få mye informasjon (data) om et begrenset antall personer- betegnet som informanter (Christoffersen & Johannessen, 2012, s.49). Det handler mer om hvordan man forstår og bruker den informasjonen man får tilgang til. Som en del av planen for undersøkelsen må vi ta stilling til hvilke metodiske tilnærminger vi skal velge (Thagaard, 2018, s.53). For å besvare problemstillingen ble det foretatt en tilfeldig utvelgelse av informanter.

Snøballmetoden som rekrutteringsmetode er også taktisk benyttet. Forskeren spør personer om de kjenner noen som kan tenke seg å stille opp på et intervju. Hvis personen kjenner noen, får forskeren kontaktinformasjon (e-post, telefonnummer eller adresse) (Christoffersen & Johannessen, 2012; Thagaard, 2018). Metoden ble benyttet ved å sende e-post til rektor ved ulike skoler i Oslo og omegn. Rektor sendte dermed en forespørsel til de ansatte ved skolen sammen med informasjonsskrivet samt samtykkeerklæringen.

Når er et utvalg stort nok? En retningslinje for omfanget av kvalitative utvalg er at antall deltakere ikke bør være større enn at det er mulig å gjennomføre omfattende analyser (Thagaard, 2018). Jeg fikk syv informanter, men refererte de ikke til fiktive navn, men omtaler dem som informant 1,2,3,4,5,6 og 7 i både analysedelen og drøftingsdelen. Utvalgsriterier i dette tilfellet er tilknyttet informantenes opparbeidet kunnskap, erfaring, perspektiver og opplevelser stille atferd og relasjoner.

#### 4.1.5 Semistrukturert livsverdenintervju

I en intervjusamtale stiller forskeren spørsmål om og lytter til hva folk selv forteller om livsverdenen sin (Kvale & Brinkmann, 2015, s.18). Det som menes med livsverden er hvordan informanter forstår og forklarer sine erfaringer. Gjennom intervjuet skal dem få frem sin mening og eget perspektiv på fenomenet. Formålet er å sette seg inn i andres perspektiver og synspunkter og hvordan fenomener som stille atferd og relasjoner opptrer for lærerne i klasserommet og skolehverdagen. Det er beskrivelser fra intervjupersonens livsverden som skal innhentes, og spesielt meningen med og fortolkninger av fenomenene som blir beskrevet i analysen av datamaterialet (Kvale & Brinkmann, 2015). For at det skal bli mulig, må formålet med intervjuene være godt gjennomtenkt, ved at man selv er bevisst hva man ønsker å få mer kunnskap om. I mitt tilfelle har jeg gjennomført et semistrukturert livsverdenintervju. Det handler om å ha et tydelig, strukturert og klart formål, med mulighet til åpen samtale rundt temaene. Grunnen til at jeg valgte å gå denne veien er at den åpner for å kunne analysere dataene utover de spørsmålene som ble stilt i intervjuguiden. Det er godt mulig at jeg ikke har tenkt over spørsmål som kommer frem i intervjusamtalen som informantene trekker frem. Intervjuguiden hjalp meg med å holde søkelyset på problemstillingen.

I intervjuet skapes kunnskap i møte mellom forskeren og den intervjuedes synspunkt (Postholm & Jacobsen, 2018, s.121). Intervju er en god måte å bringe frem detaljert og berikende informasjon om det fenomenet man forsker på. Det er en verdifull samtale som gir en dypere innsikt. Intervjuer brukes gjerne når en forsker ønsker fylldige og detaljerte

beskrivelser av informanters erfaringer og oppfatninger av et fenomen (Christoffersen & Johannessen, 2012, s.85). Hvordan fremstår deres virkelighet i møte med samfunnet og dens utfordringer.

#### 4.2 Vurdering av gyldighet

Validitet knyttes til vurdering av gyldighet altså hvordan vi tolker data, så andre kan foreta tilsvarende analyser av informantene våre igjen. Altså handler det om gyldigheten ved tolkninger av våre tidligere datainnsamlinger (Fuglseth & Skogen, 2006; Ringdal, 2007; Thagaard, 2018). Har man gjennom valg av metode klart å undersøke det man undret på og det som var ment å undersøke og om forskeren har klart å besvare problemstillingen. Bruken av tidligere forskning skal være til hjelp for å utvikle blant annet intervjuguide, og underbygging av undersøkelsens resultater blir viktig for å sikre validitet (Fuglseth & Skogen, 2006). I studien min har jeg etterstrebet nettopp det å ta i bruk tidligere forskning som hjelper meg med å forstå temaene jeg undersøker.

Maxwell (1992) hevder at bekymringer hos kvalitative forskere som oftest er i tilknytning til nøyaktigheten av innsamlet data, altså at de ikke utgjør eller forvrenger de tingene de hørte eller så. Har man oppfattet informanten og deres uttalelser riktig? Eller har man hørt feil, mulig kanskje transkribert feil? Deskriptiv validitet skal bidra til at forskeren innhenter riktig informasjon fra sine informanter. Etter transkripsjonene var ferdig utarbeidet, sendte jeg arbeidet tilbake til mine informanter slik at de kunne lese igjennom og komme med eventuelle innvendinger og utdypninger av mine tolkninger. Dette er med på å styrke den deskriptive validiteten på oppgaven min fordi jeg lar informantene ha en formening om tolkningene.

Det ble mottatt gode tilbakemeldinger, det var enkelte steder misforståelser, hva enkelte av informantene hadde ment om blant annet utfordringer knyttet til barn med stille atferd. Jeg tolket utfordringer som krevende og noe man ikke viet så mye tid til å løse fordi man ikke hadde nok tid. Siden elevene med stille atferd ikke uttrykte misnøye om sin egen opplærings situasjon, unngikk lærerne å mase på dem. Men det lærerne mente er at, ja, det er tidkrevende og vanskelig å nå inn, men det jobbes med å forstå og hjelpe dem. De er villig til å gi tid og rom for at elevene skal bli trygge på læreren sin. De snur ikke ryggen til utfordringer, men prøver å løse det på en måte som er forsvarlig hvor elevene fremfor å åpne seg, ikke velger å trekke seg ytterligere unna læreren.

Jeg har gjort en research på tidligere forskning før jeg utformet temaene og intervjuguiden. Det er ikke meningen at undersøkelsen min skal være noe nytt og revolusjonerende, men

bygge videre på eksisterende kunnskap, og kanskje vil det komme frem noe som er nytt eller som man ikke har innlemmet i tidligere kunnskapsgrunnlag. Forskjellige former for intervjuer tjener ulike formål (Kvale & Brinkmann, 2015). Å ha troen på seg selv og stå for sine meninger er viktig. Det er en av grunnene til at jeg valgte individuelt fokusintervju, slik at informanten kan være trygg på meg og at det ikke er andre som overvåker det en sier og være støttende til deres uttalelser. Man vil bli influert av omgivelsene rundt seg til enhver tid. Informantene blir fremhevet som subjekt, altså en person som er delaktig i det kvalitative forskerintervjuet gjennom å skape mening og forståelse om et bestemt emne (Kvale & Brinkmann, 2015). Andres perspektiver på ting kan være en tankevekker på at det ikke er et mulig/riktig svar på fenomener slik det kommer frem i matematikk hvor du streber etter det ene rette svaret på spørsmålene. Det er noe av det fineste ved samfunnsvitenskapen, at man kan utforske i det brede og det store. Utfordringen er å begrense seg og anvende kunnskap på en meningsbærende måte.

Tema for intervjuene ble godt gjennomtenkt og utarbeidet gjennom valg av relevant teori og forskning, det er også noe som medfører en styrking av validiteten på forskningen man gjør. Grunnlaget for å mene det ligger i at studien kan forsvares ved å se tilbake på eksisterende teori og forskning som kan bekrefte eventuelle påstander knyttet til temaene som berøres. I mitt tilfelle utforsket jeg hva som var tilgjengelig informasjon og ikke minst om det var formålstjenlig for studien. Det er nå slik at mye av det vi vet i hverdagen, er noe vi tror. Videre kan vi blant annet være tilbøyelige når det gjelder å legge vekt på konkrete og enkeltstående hendelser enn på forskningsbasert kunnskap (Lippa, 1994).

#### 4.2.1 Transkripsjon

Transkribering er en viktig del av analyseprosessen. Når man lytter og skriver, utformes nye tanker og ideer til koding og lagring. Ord som gjentar seg og viktige setninger blir merkbare i enda større grad. Videre blir situasjoner levende igjen (Nilssen, 2012, s.47). Deskriptiv validitet betyr beskrivende, altså blir ting beskrevet slik de oppfattes i virkeligheten. Under intervjuene stilte jeg oppfølgingsspørsmål underveis for å bekrefte/avkrefte om jeg hadde forstått mine informanter. På denne måten fikk jeg bekreftet de utsagnene som var uklare. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) er det hensiktsmessig å komme med oppfølgingsspørsmål eller fortolkende spørsmål slik at informantene kan rette på det de har uttrykt og samtidig få bekreftet det som kanskje kan anses som misforståelse. Ved å gjøre det gjennomgående under hele intervjuet, er også en måte å styrke validiteten i studien man utfører. Data er ikke selve virkeligheten, men presentasjoner av den (Christoffersen & Johannessen, 2012, s.249).



Transkripsjon handler om å overføre en muntlig samtale til en skriftlig litterær tekst. Forskeren forsøker å transkribere så nøyaktig som mulig, men det er klart at noen overveielser må tas under arbeidet. Tenkepauser eller «eh», «hm» og setninger som er gjentakende er utelukket fordi det ikke er meningsbærende, det er ikke foretatt en lingvistisk analyse, dermed ikke nødvendig. Tekster som blir produsert av forskeren, vil aldri bli helt nøyaktige (Nilssen, 2012, s.46). Alle syv intervjuene har vært tidkrevende hvor det ligger flere dagers arbeid bak resultatet. Å transkribere store mengder intervjumaterialet kan være anstrengende, men også graden av detaljer og presisjon spiller inn. Man må også ta i betraktning at den som transkriberer har ulik skrivehastighet (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg har valgt å fremme informantenes beskrivelser slik de har ordlagt seg, dermed unngått å endre på ord og setninger fordi det da kan miste sitt tankeinnhold.

#### 4.2.2 Koding og kategorisering

Koding og kategorisering av datamaterialet er kjerneaktiviteter i den kvalitative analyseprosessen. Forskeren iverksetter prosessen med en åpen koding av datamaterialet (Nilssen, 2012, s.78). Med åpen koding menes at en tar til seg all informasjon og er åpen for innfallsvinkler om tema. Når omfanget av materialet er stort kan det være fordelaktig å lese gjennom en del ganger og kanskje notere underveis hva som er essensielt for studien. Jeg gikk gjennom alle transkripsjoner en del ganger for å unngå at jeg forbigår detaljer eller informasjon av betydning. Vi må være forberedt på å lese teksten flere ganger for å bli fortrolige med innholdet og danne oss en oppfatning av hvilke fenomener teksten kan gi en forståelse av (Thagaard, 2018, s.152).

Noe av det jeg synes var til besvær, var å skjelle mellom hva som var nyttig informasjon og ikke. Jeg har måttet underveis stille utallige spørsmål til egne funn og om det var meningsbærende for det som var fundamentet for oppgaven min. Etter hvert som jeg leste gjennom og fikk grep om det materialet jeg hadde, satte jeg i gang med kodingsfasen. Å redusere, forenkle og få mening ut av kompleksiteten er utfordringen i kvalitative studier med en induktiv tilnærming (Nilssen, 2012, s.82). Kodingsfasen har bidratt til å frembringe følgende hovedfunn: hvordan lærere forstår begrepet stille atferd, anerkjennelse, trygghet, tillit, humor, sosial kompetanse og vennskap.

Det finnes ytterligere metodebøker som alle gir gode eksempler på sin måte, som man kan supplere når man skal ta fatt i materialet og bearbeide det. Jeg laget meg dokument i Word. Det var enkelt oppsett hvor jeg innsiserte spørsmål for spørsmål innenfor hvert tema. Koding

er første steg i prosessen med å redusere en stor mengde datamaterialet til noen få temaer, dimensjoner eller kategorier som fanger essensen i materialet (Nilssen, 2012, s.82). Jeg har ved å ta for meg tema for tema og deretter brutt det ned til å studere hvert enkelt spørsmål, fått oversikt og skapt en meningsfortetting som Kvale og Brinkmann (2015) kaller det. Det betyr at jeg har forsøkt å gi en kort avklaring på det som er meningen med innholdet.

Åpen koding betyr å identifisere, kode, klassifisere, og sette navn på de viktigste mønstrene i materialet. Videre betyr det å analysere kjerneinnholdet i intervjuer, tekster og observasjoner for å bestemme hva som er signifikant (Nilssen, 2012, s.82). For å gå enda mer i dybden av materialet, har jeg forsøkt å forstå hver setning, ord og ytring. Jeg valgte også å benytte meg av tankekart (se vedlegg) hvor jeg for hvert spørsmål, i stikkordsform noterte det jeg oppdaget underveis i lesingen. Dette for å ikke glemme hva jeg har tenkt og eventuelle ideer som har falt meg inn i arbeidet med materialet. Deretter sammenlignet jeg hva informantene svarte på det aktuelle spørsmålet. Det ble skrevet kort sammendrag av hvert spørsmål hvor det som var meningsbærende og felles hos alle informantene ble sammenslått. Nilssen (2012) anbefaler å skrive ned alt for å få en helhetlig oversikt over materialet og en første forståelse.

Jeg satt igjen og analyserte hvert enkelt spørsmål, sammenliknet det, noterte det som var relevant og fant alle kodene og til slutt forsøkte jeg å kategorisere det til temaer.

Refleksjonene mine var mange, og jeg har prøvd å skrive ned i kodefase det som var gunstig. Koding blir gjerne betraktet som en spørsmålsdrevet prosess, hvor man stiller spørsmål ved det man finner og bygger på tanker og ideer (Johannessen, Rafoss & Rasmussen, 2018).

Kodingsprosessen er mye arbeid, det krever tid og tålmodighet. Innimellom sitter man med en foruroligende følelse, men det er vanlig når man jobber med en omfattende oppgave over lengre tid. Det er nødvendig for å sammenfatte og få en tydelig oversikt over mulige tema man har funnet. Jeg har i arbeidet mitt hatt søkelys på det som er essensielt for studien min. I kategoriseringsfasen har målet vært å få en betydningsfull helhet og få på plass spesifikke kategorier. Kategorisering handler om at forskeren sorterer innsamlet data i mer overordnede kategorier, eller det vi omtaler som temaer (Johannessen et al., 2018). Jeg har nevnt ovenfor at jeg tok i bruk tankekart, det har jeg gjort aktivt gjennom hele prosessen. Det hjalp meg med å holde konsentrasjonen på det som var relevant for min oppgave og ikke løsrive meg fra det som er hensikten med studien og trekke inn ting som ikke er aktuelt for å besvare problemstillingen. En annen grunn til at jeg valgte å bruke tankekart var for å få oversyn over datamaterialet.

Helt til slutt knyttet jeg det informantene bidro med av informasjon til de ulike funnene der det var anselig. Analysen starter egentlig med en gang en forsker leser dokumenter, er på forskningsfelt eller intervjuer. Videre er det av betydning hvordan man forstår materialet som er samlet inn, fordi det vil ha innvirkning på videre arbeid. Analysen er noe som pågår kontinuerlig (Postholm & Jacobsen, 2018, s.145). Hovedkategorier i denne studien: Stille atferd, lærernes anerkjennelse av de stille elevene og relasjonen elev-elev med funn presentert under hver kategori. Det er sentrale begreper som blir fremhevet gjennom informantenes forståelse og erfaring samt tidligere forskning og relevant teori. Hovedfunnene i denne studien: Hvordan forstår lærere begrepet stille atferd, anerkjennelse, trygghet, tillit, humor, sosial kompetanse og vennskap. Det er foretatt en kvalitativ databasert analyse for å kategorisere intervjumaterialet.

#### 4.2.3 Datanalyse og tolkning

En vesentlig del av forskningen er å tolke data (Johannessen et al., 2016, s. 29). Tolkningen handler om hva forskeren forstår ut fra analysen (Postholm & Jacobsen, 2018). Å tolke og analysere data er en del av hele prosessen med forskningsarbeidet slik at andre får innblikk i hva du har gjort og fått til. Analysen starter med en gang og er med oss under hele forskningsprosessen (Nilssen, 2012, s.101). Det er kanskje ikke alltid like lett å forstå forskjellen på analyse og tolkning. Nilssen (2012) forklarer det slik: med analyseprosessen kommer du fram til funn, mens tolkningsprosessen hjelper deg med å skape mening i funnene. Når analyseprosessen er avsluttet sitter forskeren igjen med noen kategorier, temaer, perspektiver eller dimensjoner som blir karakterisert som funn eller resultater. Det er beskrivelser av det som skjedde eller forskningsdeltakernes meninger. Det er fortellinger som ikke snakker for seg selv, de må tolkes. Ved å stille spørsmål til tolkningene man har kommet frem til og hvorvidt de er gyldige i forhold til den virkeligheten vi har studert (Thagaard, 2018). Hvordan det å dokumentere tolkninger og analyse på en grundig måte er med på å synliggjøre arbeidet mitt på en redelig måte. Vi styrker validiteten ved å gå kritisk gjennom analyseprosessen (Thagaard, 2018, s.189). Å vurdere sin egen forskningsprosess tror jeg kan være lurt fordi du arbeider med studien gjennom et kritisk blikk på analyse og tolkning av funn.

#### 4.2.4 Reliabilitet

Reliabilitet vil si det samme som påliteligheten til forskningen, og knyttes til hvordan vi redegjør for hvordan vi utvikler data og hvor nøyaktig forskeren har vært i sin undersøkelse. Vi kan si at det sikter til gjentatte målinger med samme instrument og som gir samme resultat

(Ringdal,2007; Krogtoft & Sjøvoll, 2018). Reliabilitet kan man si er måten data er blitt samlet inn på, hvordan en velger å bearbeide datamaterialet og beslutningen om hvilke data man velger å bruke. Gjennom hele prosessen skal den fremstå som troverdig. Det er krevende, men viktig dersom man ønsker gyldige og pålitelige resultater. I forskningsstudien er hovedkilden til innsamlet data intervjusamtaler. Det blir viktig å beskrive hva som har blitt gjort og hvorfor underveis, det skal være tillit og pålitelig arbeid som er foretatt. Det blir presentert hvordan jeg har samlet inn data og hva jeg gjorde for å komme frem til mine funn. Det skal være et bevisst skille mellom egne tolkninger og den informasjonen som er innhentet. Resultatet og argumentasjonene skal sikre forskningens kvalitet. Reliabilitet er knyttet til troverdighet, hvor en ser om forskningen er gjennomført på en tillitsvekkende måte. Troverdigheten viser til om forskere gjør rede for hvordan innsamlet data utvikles (Thagaard, 2003).

For å øke reliabiliteten i oppgaven min har jeg foretatt noen valg som har vært helt avgjørende for utfallet av resultatet. Jeg benyttet meg av lydopptaker som jeg anvendte under alle intervjuene. Lydopptak i intervjusituasjonen gir den mest fyldige informasjonen om dialogen mellom forsker og intervjupersonen (Thagaard, 2018, s.111). Begrunnelse for valg av verktøyet, er at jeg slapp å stresse med å skrive ned det informantene sa og fordi jeg på denne måten unngikk å forbigå informasjon. Ved å bruke lydopptaker ga det meg muligheten til å ha søkelys på informanten, lytte godt og være til stede under hele samtalen. Når vi skriver referat fra intervjusamtalen, er det viktig at vi rekonstruerer intervjusituasjonen så godt som mulig (Thagaard, 2018, s.111).

Videre har jeg prøvd å ta i bruk ordrette sitater, det vil si er med på å styrke reliabiliteten på studien. Grunnen til at det er ordrette sitater er at man skal kunne forstå informanten slik de har presentert seg selv og selvfølgelig hvordan jeg har tolket det de har uttrykt. I følge Thagaard (2018) er det med på å gjøre studien transparent fordi, jeg gir leserne muligheten til å vurdere forskningsprosessen min trinn for trinn. Reliabiliteten kan være avhengig av hvordan forskeren reflekterer over konteksten for datainnsamling og hvordan relasjonen til informanten kan påvirke den informasjonen forskeren innhenter (Thagaard, 2003).

Informantene som besvarte intervjuet har bidratt med troverdig informasjon om fenomenene og vært ærlig i sin beretning om erfaringer og hvordan de forstod tema fra eget ståsted. Avslutningsvis vil jeg si at reliabiliteten i studien kan knyttes til både kvaliteten på de funnene forskningsstudien baseres på, og hvordan jeg som forsker vil anvende og videreutvikle de funnene jeg sitter med (Thagaard, 2018). Hvordan jeg velger å fremme mine funn og på

hvilken måte avhenger av min forståelse av studien jeg har gjort og ikke minst hva jeg synes har vært interessant og aktuelt å utdype.

#### 4.2.5 Generalisering

Forskningens kvalitet kan ikke være utelukkende knyttet til det resultatet forskeren kommer frem til. Et resultat som er sant og riktig i dag, kan bli utfordret av ny kunnskap i fremtiden og ved at andre forskere bruker andre perspektiver og metoder (Postholm, Jacobsen & Søbstad, 2018, s. 219). Videre må forskningens kvalitet i all hovedsak bestemmes ut fra hvordan kunnskapen er produsert. Det betyr at en forsker må på en kritisk måte klare å beskrive hvordan kunnskapen som forskningsteksten bringer frem, er konstruert.

I kvalitativ studie vil andre kunne gjøre samme undersøkelse og kanskje få de samme resultatene. Generalisering i kvalitativ forskning foregår vanligvis gjennom utvikling av en teori som ikke bare gir mening for de bestemte personene eller situasjonene som er studert, men også viser hvordan den samme prosessen, i forskjellige situasjoner, kan føre til forskjellige resultater (Becker, 1990, s.240, egen oversettelse). Det generalisering handler om er hvorvidt resultatene av en undersøkelse kan belyse det samme i flere situasjoner og gjelde for andre enn de som er tilknyttet forskningen. Robson (2002, s.93) beskriver generaliserbarhet slik: «Generaliserbarhet refererer til i hvilken grad funnene fra undersøkelsen er mer anvendelige utenfor spesifikasjonene av den undersøkte situasjonen».

I min studie hvor jeg har benyttet meg av en kvalitativ tilnærming, har jeg innhentet informasjon fra syv informanter. Dette tilsvarer ikke den mengden som kreves for å kunne generalisere funnene til å gjelde alle læreres forståelse av relasjoner og stille atferd i skolen. Jeg hadde få informanter og med ganske så lik bakgrunn. Det ble stilt alle de samme spørsmålene hvor de har kommet med innspill som kan bidra med å forstå relasjoners betydning i skolen og en definisjon slik den forstås i skolen i forhold til stille atferd. Men jeg som forsker må være varsom med å generalisere funnene basert på et tilfeldig og begrenset utvalg. Videre vil jeg påpeke at mine funn kan støttes av tidligere forskning. Kvalitative forskere studerer ofte bare en enkelt hendelse eller et lite antall individer eller nettsteder ved å bruke teoretisk eller målrettet heller prøvetaking, og fremsetter sjelden eksplisitte påstander om generaliserbarheten til regnskapet deres (Maxwell, 2008, s.245, egen oversettelse).

#### 4.3 Etske betraktninger

Etikk handler om å bry seg om sin neste ved å ta deres perspektiv med hensyn til både tanker og følelser (Eide, Grelland, Kristiansen, Sævareid & Aasland, 2011). Vi er pliktet som

forskere å følge forskningsetiske retningslinjer for å sikre at vi på en forsvarlig måte gjennomfører arbeidet.

#### 4.3.1 Forskningsetiske retningslinjer

All vitenskapelig virksomhet krever at forskerne forholder seg til etiske prinsipper som gjelder så vel internt i forskningsmiljøer (Thagaard, 2018, s.20). Gjennom hele forskningsprosessen må man sørge for å følge retningslinjer som er gitt av nasjonal forskningsetisk komite for samfunnsfag og humaniora (NESH). For å i det hele tatt kunne sette i gang måtte jeg få planen min godkjent av Norsk senter for forskningsdata (NSD) opplysninger. Jeg fikk beskjed om å legge ved følgende: Samtykkeerklæringsskjema, kort studiebeskrivelse, intervjuguide og informasjonsskriv. I tillegg til det ovennevnte måtte jeg også fylle ut spørreskjema tilknyttet NSD.

Når det var på plass og NSD godkjente planen min, kunne jeg sende ut informasjonsskriv samt samtykkeerklæringsskjema og informasjon om studien til de respektive rektorene. De videresendte forespørsler til lærerne. Det gjorde jeg før skolestart (høst, 2019) og sikret meg informanter. Samtidig opplyser man informantene om anonymitet, konfidensialitet og ikke minst hvordan data skal lagres og brukes. Informasjonen som er samlet inn gjennom intervjuer, skal kun brukes til det formålet dataene er samlet inn for og skal ikke brukes i andre sammenhenger. Det må presenteres tydelig overfor de som deltar i intervjuene (Christoffersen & Johannessen, 2012). Kvalitative forskere er avhengige av at andre viser godvilje til å slippe dem inn i livet sitt, gir dem av sin tid og gir dem tilgang til tankene sine gjennom intervjuer og tekster de har skrevet. Forskerne er gjester i det private rom, oppførselen skal derfor være god og de etiske kodene strenge (Nilssen, 20120, s.144).

#### 4.3.2 Forskerrolle og egen forforståelse

Forforståelsen til forskeren vil alltid være en del av dem og noe man alltid har med seg. Jeg har selv fire års erfaring som lærer og dermed møter jeg informantene med kunnskap og oppfatninger om fenomenene jeg studerer. Kunnskapen jeg besitter vil medføre at jeg har forventninger, men vet samtidig at jeg må møte andres meninger med et åpent sinn. Det er ikke slik at vår skarpsindighet gjenspeiler hva andre ser, oppfatter og forstår. Det er ofte slik at mennesker følger sin intuisjon til de møter på noe som får dem til å undre og kanskje oppdage andre sannheter ved fenomener. Alle besitter kunnskap og oppfatninger om en virkelighet og det kan man ofte bruke ubevist, for å tolke omgivelsene rundt oss (Johannessen

et al., 2016, s. 34). Bevisstheten vår er en del av oss og det betyr at vi vil til enhver tid bruke den til å forstå de impulsene som man er omringet av.

Når vi intervjuer eller tar fatt på en bunke med skriftlig materialet, møter vi det nye og ukjente med bakgrunn i de forestillingene og det tankesettet vi har fra før. I møte med det man ikke forstår, enten det er tekster, handlinger eller kunst, gjør vi det i lys av det vi bringer med oss inn i situasjonen (Nilssen, 2012, s.68). Jeg hadde noen tanker om temaene relasjoner og stille atferd før jeg møtte mine informanter. Den kunnskapen jeg innehar om temaet og selvfølgelig interessen var et utgangspunkt jeg valgte å gå ut ifra i min forskning. Det førte til at jeg måtte være befengt med hva jeg forventet av informantene. Deres tanker og oppfatninger trengte ikke å leve opp til den kunnskapen som jeg innehar. Forforståelsen omfatter ikke bare det teoretiske rammeverket, men også mer eller mindre skjult bagasje som erfaringer, verdier, kunnskap, forskningsfilosofi og holdninger til feltet eller området vi skal studere (Nilssen, 2012, s.68). Det er fint å ha egen forståelse om noe, men samtidig klare å være kritisk i analysen av materialet. Det er viktig å besitte et kritisk syn på egne fortolkninger og motvirke selektiv forståelse (Kvale & Brinkmann, 2015, s.273).

## 5. Presentasjon og analyse av funn

Informantenes erfaringer om stille atferd og relasjoner er kategorisert i analysen av datamaterialet, slik det vil bli presentert og drøftet i dette kapittelet. Sitater fra informantene vil legges frem slik at leserne får konkrete innsyn i datamaterialet. På den måten kan det komme tydeligere frem hva som har vært fundamentet for analysen i materialet (Kvale & Brinkmann, 2015), som en beskrivelse før drøftingsdelen.

### 5.1 Presentasjon av informantenes erfaring

Stille barn kan ha personlighetsvansker, de kan vise nevrotiske trekk og angst, de bekymrer seg gjerne overdrevet spesielt i forhold til nye situasjoner, og de kan vise unngåelsesatferd. De virker ofte triste og viser sjelden glede og spontanitet. Atferden er preget av «agresjonshemmning» og passivitet (Lund, 2004; Sæteren, 2019; Coplan & Rudasill, 2016). Denne typen atferd i skolen trenger å bli møtt med forståelse og støtte. Relasjonsbygging kan karakteriseres ved at man har egenskaper som positiv holdning, evner og ferdigheter i møte med andre mennesker. Læreryrket blir omtalt som en relasjonsprofesjon (Moos, Kresler & Laursen, 2004), eller en av de såkalte caring professions, hvor det å skape og opprettholde relasjoner til andre er en helt sentral del av arbeidet (Barnett, Becher & Cork, 1987).

#### 5.1.1 Informantenes erfaring med stille atferd

Coplan og Rudasill ramser opp ulike begreper som kan brukes om det stille atferds uttrykket: Omsynet, flau, redd, ydmyk, hemmet, introvert, ensom, ydmyk, beskjeden, stille, reservert, tilbakeholden, selvbevisst, selvutslettende, følsom, sosialt engstelig, sosialt tilbaketrukket, ensom, usosial, veggblomst og skeptisk (Coplan & Rudasill., 2016. s.4). De jobber iherdig med skolearbeidet, men liker ikke gruppearbeid og prosjekter der de er tvunget til å samarbeide og være i dialog med andre. Eller kanskje er det hun som bare sitter der, som bare er der, uten å være til stede i det som skjer (Lund, 2004, s.9).

Informant 1: Jeg vil definere begrepet «stille atferd» i forhold til elever som sjelden tar ordet i klassen, sjelden søker kontakt med læreren for å få hjelp, og som «gjemmer seg litt bort» blant de andre elevene. De kan innimellom virke fraværende og engstelige.

Det stemmer vel det informanten uttrykker her, de stille elevene deltar ikke aktivt i klasserommet, kanskje en sjelden gang. De gjør alt de kan for å slippe å si noe. De unngår alle sosiale interaksjoner med andre.



Informant 2: Når jeg tenker begrepet «stille» atferd, så tenker jeg en elev som kan være litt innelukket, som kanskje ikke vil bli sett. Som kan være veldig sjenert. Nå har jeg kanskje tenkt i ytterkanter av stille elever, men det kan også være stille elever som er stille av natur, uten at de bærer på noe spesielt. Det kan være elever som isolerer seg selv, er unnvikende i møte med både voksne og andre medelever. I enkelte tilfeller kan de også gi uttrykk for å være engstelige.

Sjenert slik Coplan og Rudasill (2016) beskriver det, omhandler det å være sjenert, flau eller redd. Det kan være at den stille eleven er usikker på seg selv og de andre i klassen og dermed ikke tør å si noe.

Informant 3: Stille atferd vil jeg definere med at en person eller en elev ikke krever plass i felles sammenheng. Ikke avbryter andre, kanskje har veldig lite behov for å gjøre seg selv sett eller hørt. Kanskje ikke være så synlig, ikke så synlig i lek eller i faglige sammenhenger hvor man konkurrerer eller skal bemerke seg som flink da. Bare anonymiserer seg, gjør veldig lite ut av seg. Det er hva jeg definerer som «stille».

Sitatet kan vise til Mjelve et al. (2019) om at disse elevene er tilbaketrukket og innvendige: De prøver å gjøre seg usynlige, oppføre seg rolig, fremstå som koblet ut, mangler interaksjonelle ferdigheter og virker triste.

Informant 4: Det er elever som ikke sier så mye, kan rekke opp hånda, men er gjerne litt lite aktiv. Kan også ha lav stemme og kan også tolkes som en sjenert elev. Fraværende øyekontakt med meg og virket utad på meg og andre, som uinteressert. Stille og rolig. De er også rolig i bevegelse. Kan ha lite kroppsspråk. Kan også gjøre lite, eller kan i hvert fall se ut som at den eleven gjør veldig lite, ikke alltid, det kan eller har hatt, har sett at sånne elever har jobbet bra også. Jeg vil også si at de ikke nødvendigvis spør eller sier ifra så mye, verken om oppgaver eller når de er ferdig eller når det er noe de lur på. De er alle forskjellige i sin væremåte. De er litt passive eller lite aktive. Og gjør veldig lite ut av seg.

Det dreier seg om elever som sjelden eller aldri tar initiativ, de som unngår eller ikke vil delta i aktiviteter i klasserommet, de som aldri svarer eller tar ordet i muntlig aktivitet, de som fremstår som engstelige og utilpass i sosiale settinger, de som ser triste ut, og som fremstår som ensomme selv i sosiale situasjoner (Gazelle & Rubin, 2010; Lund, 2008).

Informant 5: Jeg tenker at det er en elev som er veldig beskjeden, deltar ikke muntlig og kanskje ikke er så aktiv sosialt heller da. Som er lett å overse kanskje. De er tilbaketrukne og lite synlige. Enkelte kan også virke sjenerte.

Informanten peker på ekstremt sjenerte barn, hvor hverdagslige oppgaver på skolen er utfordrende. Det å presentere noe foran klassen, jobbe med et gruppeprosjekt eller leke med andre barn kan være kilder til betydelig stress og angst (Coplan & Rudasill, 2016).

Informanten har rett i at de er alle forskjellige i sin væremåte, men derfor er det viktig å bli kjent med den eleven -(e) man som lærer møter. Ikke alle kan møtes på samme måte. Angst og stress opptrer heller ikke likt hos alle.

Informant 6: Ja, altså det jeg har definert det som er at da er du gjerne sånn litt forsiktig. Da tenker jeg gjerne sånn i samhandling med andre fordi du ikke deltar i klasserommet da og er stille, altså verbalt stille også da. Både i samhandling med andre er du stille og den verbale biten, tenker jeg.

Lund (2004) forklarer at lærere må gi plass til sine elever, og lærerens fulle oppmerksomhet og gjøre det en kan for å lytte til elevenes budskap verbalt og nonverbalt.

Informant 7: Jeg tenker at det er de elevene som ikke gjør så mye ut av seg. Som kanskje ikke tør å rekke opp hånda, som blir litt usynlige i klasserommet. Og samtidig kan noen virke sjenerte og av den grunn er stille.

Elever med stille atferd vil helst unngå muntlig aktivitet, kanskje er de redd for å si feil, eller er sjenerte eller usikker på egen kompetanse. Det er mange årsaker til at elever føler seg ubekvem i situasjoner som involverer andre enn dem selv.

#### 5.1.2 Informantenes erfaring med relasjoner

Tema to i studien handler om å forstå relasjoner og hvilken påvirkningskraft det har i møte mellom lærer og elev, med fokus spesielt på elever med stille atferd. Under vil det komme definisjoner på hvordan informantene har forstått fenomenet relasjoner.

Informant 1: Relasjon vil jeg forklare som det forholdet det er mellom mennesker, og den kontakten vi har med andre. Vi kan ha gode og dårlige relasjoner, vi kan også ha sterke og svake relasjoner. Alt avhengig i hvordan vi forholder oss til hverandre. Jeg tenker at det er veldig viktig at jeg som lærer tar initiativ til å bygge en relasjon til de stille elevene siden disse elevene ikke alltid tør å ta kontakt selv.

Når man befinner seg i trygge relasjoner og i interaksjon med andre mennesker at en individ kan utvikle seg (Størksen, 2007).

Informant 2: Relasjon er jo at man har et forhold til hverandre. At en god relasjon alltid er viktig mellom lærer og elev. Og det handler om å bli sett, skape trygghet.

En god relasjon vil medføre trivsel og glede både for lærer og den lærende. Å føle seg trygg på noen og bli sett er faktorer som bunner i gode relasjoner.

Informant 3: Relasjon er ikke etter fagboka for meg da eller i definisjonen. Men jeg vil påstå at relasjon er hvordan vi kjenner hverandre, og hvordan man kan bruke hverandre. At man vet hvor man har hverandre hen for seg selv. Enten for sin egen del eller for situasjonen.

Det er viktig å bli kjent med hverandre for å kunne bedre forstå hverandres grenser og hvordan man kan bruke hverandre til gode formål. Relasjonen mellom lærer og elev blir ikke til av seg selv. Som lærer må du vise interesse for hele barnet.

Informant 4: Relasjon det er kunnskap om det å være sammen med andre. Det kan være kunnskap om vennskap. Relasjon kan være et forhold med en eller flere. I en familie så har man familierelasjoner og de kan jo være sterke, gode eller dårlige eller vanskelige. Men relasjon er det som er mellom to mennesker eller et menneske og flere.

Relasjoner er å ha kunnskap om det å kunne forholde seg til andre. Det er interessant, fordi i skolen må du ha relasjonskompetansen for å kunne møte elever på en best mulig måte. Ifølge Røkenes og Hanssen (2012) omfatter begrepet relasjonskompetansen å forstå og samhandle med andre på en god og hensiktsmessig måte, blant annet med å ivareta den andre partens interesser i relasjonen.

Informant 5: Forholdet man har til en annen person eller andre personer. Om man er trygg på hverandre, det med trygghet er veldig viktig. Hvis eleven er trygg på læreren sin så er det mye lettere for den eleven å ha det bra og komme seg videre også da. Man er kanskje stille hele livet, kan ikke forandre på personligheten, men se dem og få dem med. Men det er veldig forskjellig fordi dem er ulike, noen vil forandre på noe mens andre kanskje bare er sånn resten av livet. Relasjon er i hvert fall det forholdet et menneske har til en annen person.

Bjørneboe (1962) peker på en av de viktigste egenskapene hos pedagoger, nemlig toleranse for variasjon i egenskaper, ferdigheter, væremåter og behov. Som lærere skal man ikke ønske å endre personligheten til eleven, men heller hjelpe og støtte uavhengig av bakgrunn.

Informant 6: For meg så handler det om tillit mellom meg som lærer og eleven. Det går begge veier. Og når du klarer å komme til det punktet at man har tillit til hverandre så er du langt på vei med å ha en god relasjon. Det å stole på hverandre, tenker jeg er viktig.

Spurkeland (2014) hevder at relasjonen ikke er god før begge parter opplever tillit. Det går begge veier sier informanten, og det kan man si seg enig i. Det er minst like viktig at læreren har tillit til eleven og omvendt. Akkurat som enveis kommunikasjon ikke leder til fullverdig forståelse før motparten har uttrykt noe, gjelder det også et forhold mellom mennesker. Det kan ikke fungere dersom kun den ene er villig til å etablere bånd.

Informant 7: Det er det forholdet som er mellom meg og eleven. Og er man i en god relasjon så betyr det at det er gjensidig tillit. Og at eleven tør å komme til meg, at det er rom for å feile. Det med å forstå hva relasjoner innebærer, er ulikt fra lærer til lærer. Hvem er du som person. Hvor åpen er du i møte med andre personer. Hvordan ser du andre mennesker rundt deg. Noen lærere er kanskje der kun for det faglige, det kan jo skape litt vanskelige forhold. Hvis du skal være kontaktlærer for barna og kun sette søkelys på fag. Fordi som lærer så er du mye mer enn bare fag.

God relasjon er kjernen i arbeidet med barn og unge. Kan man som voksen person fremme trygghet vil det bli enklere å bygge på tillit. Barn og unge lærer best fra og sammen med personer de liker, i denne sammenhengen betyr det at relasjonene har en gjensidig positiv kvalitet, og at den preges av tillit og trygghet (Spurkeland, 2011, s. 12-15). Bergem betegner lærer-elev-relasjonen som grunnlaget for all pedagogisk praksis. Skolen og lærerne er til for elevenes skyld, og derfor må elevene alltid stå i sentrum for oppmerksomheten (Bergem, 2011, s. 79).

## 5.2 Presentasjon av funn om stille atferd

Før analysen av funnene vil det komme en beskrivelse av hovedaspektene i mine funn om hvordan informantene har forstått begrepet stille atferd og hvordan de forklarer hva relasjoner er. Videre er det å møte sosial og faglig støtte i skolen viktig for elevers læring og utvikling. Derfor har positive eller høykvalitets forhold mellom lærer og barn blitt vist å være viktig for

alle barns akademiske og sosiale suksess i løpet av de grunnleggende årene og utover (Copland & Rudasill, 2016, s.74).

#### 5.2.1 Lærernes erfaring med stille atferd

Informantene har alle opplevd å ha elever som gjorde lite ut av seg. De bekreftet også at det kanskje var fort gjort å glemme de stille elevene i en hektisk skolehverdag, fordi alt var greit når man konfronterte dem. Man prater ikke om det så høyt på arbeidsplassen, men vier masse tid til de som synlig trekker sin oppmerksomhet mot seg. Å møte elever med et smil og øyekontakt kan være en hensiktsmessig måte å for eksempel starte skoledagen på. Da har man som lærer sikret en interaksjon med elevene når skolen starter, og elevene vil føle at læreren ser og bryr seg om dem (Sæteren, 2019, s.53). I møtet med elever med stille atferd trenger man en påminnelse, fordi de bråker ikke, de tør ikke svare dersom de ikke føler seg trygge, de krever lite, og de er vanskelig å få øye på i mylderet av elever som krever vår oppmerksomhet og vårt blikk (Lund, 2004, s.99).

Informantene la vekt på det å forstå at elever er forskjellige og man må derfor møte dem ulikt. Det er mange grunner til at de stille elevene er tause. Det kan komme av at de er nye i landet, nye i klassen, redd, flau, lite behov for å utmerke seg fordi man er skoleflink, sliter med forholdet til de hjemme, traumer, sosial angst eller bare stille av natur, er noen begrunnelser informantene mente kunne være årsak til at elevene hadde en slik atferd. De uttrykte og forstod at man som lærer må bli kjent med hver enkelt elev og deres bakgrunns årsak for atferden. Det kom også frem gjennom intervjuene at man må forstå de ulike elevene fra deres ståsted for å kunne nå inn til dem. De ønsket også mer hjelp til å forstå disse elevene og hvordan man best mulig kunne hjelpe dem både faglig og sosialt. En følelse av mangel på kompetanse kunne av og til dukke opp når man ikke nådde inn til elevene. Man følte seg lite behjelpelige fordi den måten man prøvde å nå de stille elevene på, strakk ikke til. Det er som et nederlag, fordi du som lærer er mer enn bare fag.

*Man må jo på en måte kjenne at man liker hverandre. At man har et sånn plattform da. Jeg må jo jobbe hele tiden for å vise at jeg liker deg. Jeg må i utgangspunktet tenke at jeg som voksen må like deg, jeg må like alle barn, ikke sant. Kjenne den at hun liker meg selv om jeg har gjort sånn, eller selv om jeg er stille eller selv om jeg bråker, så gir hun uttrykk for at hun liker meg. Vi kan prate med læreren fordi hun er en trygg person (Informant 2).*

Hvordan læreren forstår stille atferd, er kanskje for noen enkelt å svare på, men ikke alle vet hva det innebærer og hvilke konsekvenser som følger. I skolesammenheng er det vanlig å prate og diskutere om elever som viser en atferd som ikke er akseptabel. En atferd som ikke gir fra seg mye lyd, må kunne i noe godt, blir det gjerne oppfattet som. Det kan ligge ulike årsaker bak en atferd. Både internalisert atferd og innagerende atferd kan bli brukt om elevene med det stille atferdsuttrykket. Mange forbinder en slik atferd med sosial isolasjon, sjenanse, passivitet, angst, sårbarhet og emosjonelle vansker (Lund, 2012a; Midthassel, Bru, Ertesvåg, & Roland, 2011; Nordahl et al., 2005). Det interessante er hvordan lærere forstår begrepet. Alle informantene har vært enige om hva som innebærer å være en elev med stille atferd. Det er en elev som gjerne er beskjeden, deltar ikke i klasserommet eller i muntlig aktivitet. Videre bekrefter informantene at det kan være en som er sjenert, gjemmer seg og kan være innelukket, engstelig og forsiktig. Informant fem beskriver denne typen atferd som en person man lett kan glemme, deltar ikke aktivt og er ikke så fremtredende sosialt og i klasserommet, en som man kanskje lettere overser;

*Jeg tenker at det er en elev som er veldig beskjeden, deltar ikke muntlig og kanskje ikke er så aktiv sosialt heller da. Som er lett å overse kanskje. De er tilbaketrukne og lite synlige. Enkelte kan også virke sjenerte (Informant 5).*

Informantene er klar over at denne typen atferd er det lite diskutert om og at det må til mer initiativ fra lærerne til å gjenkjenne disse elevene og være imøtekommende. Det skal ikke forventes at eleven selv tar kontakt, fordi du etterlater dem med en vanskelig oppgave. Disse elevene kan også fremstå som uinteresserte. Det hender at deres bevegelser og lite kroppsspråk kan gjøre andre rundt dem, usikre på om de ønsker kontakt. Informant fire forklarer hvordan begrepet forstås på denne måten;

*Begrepet var jo nytt for meg, men jeg skjønner veldig godt hva det innebærer. Har jo opp gjennom årene opplevd å ha elever som har det du kaller for stille atferd. Hvis jeg skal prøve å beskrive en elev som har stille atferd så er det en elev som ikke sier så mye, kan rekke opp hånda, men er gjerne litt lite eller mindre aktiv. Kan også ha lav stemme og kan også tolkes som en sjenert elev. Noen av de stille elevene som jeg har hatt, har hatt liten øyekontakt med meg og har også virket utad på meg og andre, som uinteressert. De er alle forskjellig i sin væremåte. De er litt passive eller lite aktive. Og gjør veldig lite ut av seg (Informant 4).*

Flere av informantene har lagt vekt på at stille atferd bunner i noe som fremtrer som usynlig, lite oppmerksomhetssøkende og fraværende aktivitet muntlig, også blant medelever. Det å vite at denne typen atferd finnes og at den krever like mye tid og oppmerksomhet viet slik som alt annet er grunnleggende viktig. Disse uttrykkene forekommer i ulik grad hos elever. Lund (2012a) velger bevisst å bruke begrepet innagerende atferd for å vise at det er et atferdsproblem på lik linje med utagerende atferd. Noen barn vender følelsene ut mot verden mens andre vender følelsene innover mot seg selv. Informant tre forstår stille atferd begrepet på denne måten;

*Stille atferd vil jeg definere med at en person eller en elev ikke krever plass i felles sammenheng. Ikke avbryter andre, kanskje har veldig lite behov for å gjøre seg selv sett eller hørt. Kanskje ikke være så synlig, ikke så synlig i lek eller i faglige sammenhenger hvor man konkurrerer eller skal bemerke seg som flink da. Bare anonymiserer seg, gjør veldig lite ut av seg (Informant 3).*

Informantene forstår begrepet ganske likt og er bevisst på at det er elever som er tause på mange områder. Det nevnes blant annet som i faglige sammenhenger, i lek og andre aktiviteter hvor det verbale språket blir brukt til å forstå andre og seg selv som person. Uttrykket sjenert blir også brukt om de stille elevene. Hvor begrepet sjenert handler om at man er usikker i møte med eller rundt mennesker. Andre uttrykk som er synonymt med sjenert er blant annet stille, beskjeden, tilbaketrukket og usikker for å nevne noen. Informant syv beskriver stille atferd med at det er elever som gjør lite ut av seg, ikke deltar de aktivt og kan oppfattes som sjenerte og forsvinne i klasserommet blant de andre elevene;

*Jeg tenker at det er de elevene som ikke gjør så mye ut av seg. Som kanskje ikke tør å rekke opp hånda, som blir litt usynlige i klasserommet og ikke krever så mye plass. Og samtidig kan noen virke sjenerte og av den grunn er stille (Informant 7).*

Coplan og Rudasill (2016) sier sjenanse er blitt beskrevet som et uklart begrep fordi det kan bety forskjellige ting for forskjellige mennesker. En grunn til at sjenanse er spesielt komplisert å definere, er fordi det involverer følelser og atferd som ikke i seg selv er tegn på eller unik for sjenanse. Videre sier dem at sjenerte barn har en tendens til å bli sosialt tilbaketrukket, og fjerner seg ofte i nærvær av jevnaldrende. Men at det kan foreligge andre grunner til at de velger å trekke seg unna og ikke nødvendigvis fordi de er sjenerte. Coplan og Rudasill (2016) påpeker at man kan forstå ting ulikt fordi det betyr ulikt for personer, men så kommer det kanskje an på i hvilken sammenheng man bruker begrepet, hva man prøver å

beskrive og avklare. Det å ta plass i fellesskapet er vanskelig for en elev som viser en stille atferd. De vet kanskje ikke hvordan de skal ta plass i klassen og hvor mye plass. Kanskje er ikke behovet så stort hos dem, så lenge de føler seg en del av klassen. Ikke alle trenger å utmerke seg, stille elev eller ikke.

### 5.2.2 Utfordringer i møte med de stille elevene

Utfordringer er det som bidrar til å etablere nye måter å løse konflikter på. Ens egen kompetanse kan stadig videreutvikles. Barna er forskjellige, det er ulikt hvordan utfordringer håndteres, og det er ikke gitt at fremgangsmåten en bruker vil fungere ved alle situasjoner. Informantene er åpne om og forteller at det gjerne oppstår konflikter som er tidkrevende og vanskelige på en annen måte, enn med elever som har en mer utagerende oppførsel. Det krever av den kompetente lærer å kunne ta tak i det som bekymrer eleven. Men det er vanskelig å komme med tiltak når eleven nekter å forklare hva som forårsaker passiviteten. Informant fire har følgende å si om det som er utfordrende med å jobbe med stille elever;

*De er utfordrende fordi de ikke nødvendigvis åpner seg eller deler så veldig mye. Det er ikke alltid de har lyst til å si så mye om det, eller at de rett og slett ikke kan si så mye om det. Jeg føler at i og med at de er så stille og rolige og gjør lite ut av seg både lydmessig og i kroppsspråket så er det lite å observere da. Det synes jeg har vært en utfordring. At det er lite å se eller høre og observere (Informant 4).*

Det kan man tenke seg er frustrerende i læregjerningen når man ikke når inn til sine elever og gjerne ønsker å forstå og hjelpe dem. Informant tre forklarer følgende om det som kan være utfordrende;

*Utfordringer er at de blir glemt. Det er faktisk vanskeligere å bygge en relasjon til dem sånn at jeg selv føler at jeg kjenner dem. De føler kanskje at de har en god relasjon til meg. Men jeg føler ikke at jeg vet alt om dem. Føler kanskje veldig ofte med de stille barna at de bare sier ting av pliktoppfyllelse. Er det en grunn til at setningene er så korte? Er det fordi, ja, fordi det holder (Informant 3).*

Det viser at lærere ønsker å bli kjent med det som opptar elevene deres og å lære dem å kjenne. Informantene er enige om at stille atferd er også et atferdsproblem på lik linje som utagerende atferd og som bør tas på alvor. Det krever innsyn og tiltak som er avvikende enn det som kanskje brukes til å håndtere utagerende atferd. Å anerkjenne innagerende atferd som et atferdsproblem, samt understreke at denne elevgruppen har krav på tilrettelagte tiltak på lik linje med andre elever som har atferdsvansker (Lund, 2012a; Nordahl et al., 2005). Informant



syv legger til at det å bli kjent med en ikke pratsom person kan være utfordrende og å nå inn til dem. Da kan det være lurt å prøve å finne andre inngangsveier til eleven og ikke forvente at eleven er den som skal ta initiativ til å søke deg;

*Det å bli kjent med noen som kanskje ikke sier så mye da. Så man må være mye mer oppsøkende og ta initiativ selv. Kanskje man møter dem litt utenfor klasserommet når de er ute i friminuttet også. Nå inn på dem på andre arenaer også. Det kan være utfordrende å få kontakt med noen av dem (Informant 7).*

I forsøkene på å bli bedre kjent med de stille barna, er å samhandle med dem på en måte som viser aksept uavhengig av deres prestasjoner eller oppførsel i klassen (Coplan og Rudasill, 2016, s.94).

### 5.2.3 En imøtekommende skolehverdag

Det er viktig å møte en skole som gir elevene følelsen av at de blir ivaretatt. Lærerne er de viktigste voksne personene som tilbringer mye tid sammen med barna. Et nært og positivt forhold til læreren er viktig for alle elever. En relasjon som er støttende for alle elever, og særlig elever med stille atferd kan profitere på en trygg relasjon. Det er lærerens ansvar å skape positive relasjoner til sine elever (Sæteren, 2019, s.36). Informantene er tydelige på at skolehverdagen til elevene skal bidra til positiv vekst og læring. Man skal se alle elevene og man skal gjøre det tydelig for dem at på skolen er de trygge. De skal vite at læreren ikke glemmer, de vet at eleven er der og blir sett og hørt. Informant en er klar på hvem som har rollen som initiativtaker til å bygge en trygg relasjon;

*Det er veldig viktig å SE disse elevene. Viktig at jeg som lærer ikke «glemmer» de stille elevene selv om de ikke selv aktivt oppsøker meg, men at jeg tar initiativ til å komme i kontakt med dem for å bygge opp en trygg relasjon (Informant 1).*

I skolesammenheng er det en selvfølge at det er læreren som viser relasjonelt initiativ. Coplan & Rudasill (2016, s.66) påpeker at lærere har en viktig rolle i å fremme mange aspekter ved barns utvikling. En lærer er den viktigste voksen i et barns liv utenfor hjemmet, og spiller en sentral rolle ikke bare i forhold til barnets faglige utvikling, men for hele barnet. Det innebærer å la dem få rom til å være seg selv, uten at det skal gå utover læring og utvikling i skolen. Som informant to påpekte er at man skal ta hensyn til at de stille elevene er det og det er lov;

*Det er viktig å ta hensyn til at det på en måte må være rom for at man kan få lov å være stille elev, men det kan ikke være rom for at de blir glemt eller ikke blir sett (Informant 2).*

Her har informanten kort og godt berettet hva som er viktig å ta hensyn til når det gjelder elever med stille atferd. Videre skal man være varsom på hvilken måte man møter de stille elevene på. Mye kan bli enklere å ta hensyn til i skolehverdagen dersom lærer og elev forstår hverandre. Informantene gir uttrykk for at det skal være rom for å kreve noe av de stille elevene, men det forutsetter at man forstår dem og blir kjent med dem. Informant fire beskriver hvordan forskjeller må få lov til å tre frem i klassemiljøet, hvor rom for å bidra på sin måte må være lov så lenge det ikke utsetter læringsmiljøet for uoverensstemmelser for hva som er greit og ikke;

*Det må være å skape et klassemiljø hvor det er rom for å være forskjellig. Og det må kunne være rom for å bidra litt. Og bidra når du ønsker. Selv om en lærer alltid vil at elever skal bidra, men at man kjenner at her er jeg trygg, her kan jeg bidra med det jeg kan eller det jeg tør eller det jeg vil si. Men føle at selv om de ikke øser seg ut med kunnskap, rekker opp hånda og stiller de gode spørsmålene, eller rekker opp hånda ofte for å svare så skal det være rom for og aksept for å kunne svare på mange forskjellige måter (Informant 4).*

De må på lik linje som majoriteten få lov til å bidra med det de kan uten å føle seg utrygg på seg selv, medelever eller læreren. Informant fem legger vekt på at elever skal få lov til å være med å bestemme, ikke alt, men delvis. Videre blir det viktig å planlegge godt, hvordan og med hvem man plasserer de stille elevene med. Informanten er også tydelig på å ta hensyn til at de ikke blir stående igjen alene, eller kjenner på følelsen av å ikke bli valgt fordi man ikke sier noe;

*Som lærer skal man unngå situasjoner hvor du lar elevene bestemme for mye selv, men jeg mener ikke at unger ikke skal få lov til å være med å bestemme noe. Men når det er gruppeinndelinger og slikt, så tenker jeg på de stille elevene ikke sant, som kanskje ikke blir valgt eller blir valgt til slutt. Tenk deg den følelsen hvor ingen spør deg fordi du er stille og litt forsiktig og derfor ikke spør. Så blir du stående igjen alene. Jeg tenker at man derfor må tenke på gruppeinndelinger og kanskje plasseringer i klasserommet, hvem man setter dem ved siden av (Informant 5).*

Å ikke vite nok om elevenes bakgrunn og historie, regnes som uansvarlig pedagogisk virksomhet. Det verdsettende perspektivet handler om at man som lærer ønsker elevene sine vel, da bidrar man også til at de utvikles både faglig og sosialt (Skrøvset et al., 2017).

Informant seks legger vekt på det å se elevene;

*Jeg tenker at de må føle seg sett. Okei, dem lager ikke så mye lyd, men de må føle at vi ser dem. Og dem trenger bekreftelse av oss på at dem blir sett. Det trenger ikke nødvendigvis være muntlig, men gå bort, gi en klapp på skulderen eller en tommel opp så dem føler seg sett. Og generelt positive tilbakemeldinger, det tror jeg er viktig. Og etter hvert som du begynner å bli kjent med dem å tørre å pushe dem litte granne da. Man er litt redd for det med de som er litt forsiktige, tåler ikke at man stiller krav, men når du blir kjent med dem så finner du ut hvor mye du kan presse dem da. Så trår man jo feil og av og til går man for langt. Men jeg tenker at de tjener på at vi pusher dem litt (Informant 6).*

Informanten belyser noe viktig i sin uttalelse, nemlig det å kreve litt av de stille elevene. Det er ikke nødvendigvis slik at de skal skjermes for alt. De har godt av å oppleve mestring og at noen har troen på at også de kan få det til.

### 5.3 Lærernes anerkjennelse av de stille elevene

I dette kapittelet vil det vises til ulike funn som informantene beskrev som viktig for å bygge gode relasjoner til elever med stille atferd. Det kom frem blant annet tillit, trygghet, faglig og sosial støtte, anerkjennelse for den man er og humor. For å belyse det, vil sitater fra informantene presenteres sammen med kommentarer og teori som kaster lys over funnene som kom frem i arbeidet med studien.

#### 5.3.1 Gjensidig tillit

Det er ikke slik at elever automatisk har tillit til læreren sin. Elevene må kunne utvikle tillit og kunne stole på voksne personer som er på skolen. Løgstrup hevder at tillit representerer et grunnforhold i samværet mellom mennesker og at vi ikke kan vokse og utvikle oss med mindre vi kan stole på, og ha tillit til, dem vi er satt til å leve sammen med (referert av Bergem, 2011, s. 99-100). Spurkeland (2011) støtter opp om Løgstrups perspektiver, og betegner tillit som den bærende dimensjonen i relasjonen mellom lærer og elev. Informantene vektlegger også at tillit må til for å skape gode relasjoner mellom lærer og elev. Gjensidig tillit er nødvendig for at man skal kunne tørre å oppsøke kontakt uansett hva bakgrunnen måtte være. Tydelighet er med å skape forutsigbarhet for elevene, en faktor som av

Spurkeland (2011) betegnes som en tillitsbyggende vei inn til elevene. Fordi har man tillit til sin lærer, er det lettere å konfrontere med ting som eleven synes er vanskelig. Det er lov å gjøre feil, men å kunne dele byrden med noen som ikke vil avvise eller dømme er viktigere. Informant syv har følgende å si om tillit;

*Det er det forholdet som er mellom meg og eleven. Og er man i en god relasjon så betyr det at det er gjensidig tillit. Og at eleven tør å komme til meg, at det er rom for å feile (Informant 7).*

Det gjelder også elever som har en stille atferd. Å kunne dele sine bekymringer og gleder med noen man har tillit til er minst like viktig for denne typen elever og kanskje enda viktigere også. For dette er gjerne elever som ikke alltid vet å uttrykke seg. Kanskje får dem ikke frem poenget sitt slik det er ment. Læreren må finne tillitsbyggende veier inn til eleven hvor man legger vekt på fortrolige samtaler, forpliktende avtaler, og etterlevelse, bekreftelse, anerkjennelse, forutsigbarhet og interesse for den enkelte elev (Spurkeland, 2011, s. 72-73). Informant seks har følgende å si om det å skape solid relasjon til de stille elevene med tillit som en av de viktigste holdepunktene;

*For meg så handler det om tillit mellom meg som lærer og eleven. Det går begge veier. Og når du klarer å komme til det punktet at man har tillit til hverandre så er du langt på vei med å ha en god relasjon. Det å stole på hverandre, tenker jeg er viktig (Informant 6).*

Det informantene fremmer her er, hvilken betydning tillit har for å kunne forstå og stole på hverandre. Spurkeland (2014) hevder at relasjonen ikke er god før begge parter opplever tillit. Relasjonen kommer ikke uten at gjensidig tillit til hverandre er etablert. Læreren må vinne elevenes tillit og respekt gjennom å vise dem akkurat det samme: nemlig tillit og respekt (Kanestrøm & Taraldsen, 2014, s. 26). Dersom elever føler seg kompatible med sine lærere vil de også kunne tørre mer. Informant to sier det kort og godt;

*Tillit, at eleven opplever at de er trygge på meg da som lærer, trygge på mine grenser (Informant 2).*

Tillit er en subjektiv opplevelse noe som medfører at en relasjon også da vil oppleves ulikt for begge parter.

### 5.3.2 Trygghet i skolen

Ledelsen og lærere har et ansvar overfor sine elever å bidra til et godt lærings og utviklingsmiljø. Hvor de kan føle seg trygge og ivaretatt. Enkelte elever vil kvie seg for å prate og søke kontakt. Deres tilbaketrukkne atferd kan komme av at de kanskje ikke føler seg trygge. Læreren er den voksne personen elever skal føle seg komfortable sammen med for å i det hele tatt kunne åpne seg for medelever. De er elevenes døråpner i møte med andre voksne og barn. Informantene uttrykker hvor viktig det er å skape trygge læringsmiljøer hvor alle trives og føler at de har en stemme. Informant to beskriver den viktigste jobben man gjør er nettopp det å skape trygghet sammen med godt klassemiljø og gode relasjoner;

*Jeg tenker det er noe av den viktigste jobben vi gjør er å skape relasjoner, skape trygghet, skape godt klassemiljø. De vil føle seg tryggere, kanskje tørre å delta litt mer når de føler at læreren forstår dem (Informant 2).*

Lund (2012a) viser til at trygghet og tillit bør være kjernen i læringsmiljøet og at læreren har et ansvar for å tilrettelegge for disse elementene. Hun hevder at et trygt læringsmiljø handler om klasserommet som en arena der elevene føler seg trygge nok til å tørre si i fra, til å lære og å be om hjelp. Det at en elev føler seg trygg handler mye om hvordan læreren fremmer struktur, orden, regler og ikke minst respekt i klassen. Berg (2005) fastslår at skal skolen ha noen mulighet til å bli et trygt og godt læringsmiljø for elever med ulike forutsetninger og ulike bakgrunn, forutsetter det romslighet og toleranse for forskjelligheten, og rammer og regler som sikrer forutsigbarhet og trygghet for alle. Informant seks sier følgende om å skape trygghet rundt de stille elevene;

*Det jeg tenker er viktig da som jeg har lært med tiden er å skape trygghet rundt de som er stille. Og da handler det om at klassen er trygg, altså at de stille elevene er trygge på de andre i klassen. Det at du klarer å lage et rom hvor det er trygt tenker jeg kan hjelpe. Rom for å være annerledes. Også det å være interessert i elevene. Jeg vil vite noe om dem og la dem vite noe om meg, vi deler og blir kjent. I et klasserom må den voksne, altså læreren være den som skaper det trygge miljøet (Informant 6).*

Lund (2012b) viser også til viktigheten av å hjelpe elevene med å utvikle en åpenhet og aksept for forskjellighet, samt en forståelse for at mennesker tenker og handler på ulike måter. Vi kan si at elevenes holdninger til hverandre er et viktig aspekt av trygghet i læringsmiljøet.

For elever som viser innagerende atferd kan deres sårbarhet knyttes til utrygghet i relasjoner (Lund, 2012a).

*Hvis jeg som lærer kan skape en god og trygg relasjon til de stille elevene kan det være med på å påvirke at de stille elevene tør å si mere, bidra mer. De stille elevene kan bli trygge nok til å søke kontakt hos de andre elevene. En god lærer-elev relasjon mener jeg er en relasjon som begge to er trygge i, at elevene vet at hun/han kan komme til læreren med ulike utfordringer og problemer. Kjenne hverandres grenser, hva som er grei adferd og hva som ikke tolereres (Informant 1).*

Trygghet skaper godt lærings- og utviklingsmiljø hvor elever tør å utfolde seg, nettopp fordi de er trygge på de relasjonene som er mellom lærer og elev, men også mellom medelever.

### 5.3.3 Anerkjennelse for den man er

Det er lett å ta andre for gitt. Ofte tenker man ikke over hvor viktig det er for mennesker, store som små, å bli verdsatt for den man er. Anerkjennelse kan bidra til å styrke menneskets oppfattelse og forståelse av seg selv og det fremmer det gode som er i oss. For elever med stille atferd er det viktig å få en bekreftelse på at det ikke er noe i veien med dem.

Anerkjennelse handler om hvordan vi opplever oss selv, men også om hvem vi er som person. Som lærer innebærer det at man anerkjenner eleven ved å se, forstå, tolerere og bekrefte den de er (Tveit, 2012). Informantene uttrykker at det er viktig å forstå og møte elevene for den personen de er. Alle skal ikke behandles likt, fordi man er ikke like. Informant fire forklarer følgende om det å anerkjenne elever med stille atferd;

*At eleven skal kunne være trygg på at dem blir møtt og sett, hørt og anerkjent av læreren sin. Men først og fremst at de skal bli møtt og anerkjent for den de er. Men jeg synes også at man kan bli møtt med krav da, altså at man krever noe av dem (Informant 4).*

For informantene var det viktig å poengtere at det er forskjell på hva en elev velger å gjøre, og hva en elev er. Alle er vi forskjellige og det skal man få lov til å være. Anerkjennelse innebærer å akseptere mennesket som det er med sine paradokser og motsetninger (Bae, 1992; Schibbye, 1993). Elever med stille atferd trenger i likhet med de andre føle innpass i fellesskapet, at de har noe å bidra med, at de også er verdifulle. Informant syv sier noe interessant, altså en lærer må være en støtte for den eleven er. Å støtte eleven istedenfor å prøve å endre på personligheten deres. Det er merkelig å kunne støtte og finne styrker hos

andre. Noen er lett å gjennomskue, mens andre er som åpen bok, men så har man de som er helt umulig å forstå. Men en lærer skal likevel ta imot sine elever, og heller sammen med eleven finne gode løsninger som fungerer for dem. Anerkjennelse handler om gjensidig interaksjon mellom lærer og elev, der læreren forsøker å sette seg inn i elevens perspektiver eller forsøker å forstå elevenes situasjon. For at læreren skal kunne anerkjenne eleven, er det nødvendig med en felles forståelse mellom lærer og elev. Når det gjelder elever med stille atferd, må læreren ha forståelse for elevens atferd, og samtidig anerkjenne at denne eleven er slik (Sæteren, 2016). Informant syv legger vekt på å være en støtte;

*Se dem for den de er! Klare å være en støtte for den de er. Finne deres styrker sånn at de føler at de mestrer (Informant 7).*

Schibbye (2009) deler gjerne anerkjennelse i ytre og indre anerkjennelse, og forklarer den ytre anerkjennelsen som en form for belønning, for eksempel ros, for noe man har gjort eller prestert. Den indre anerkjennelsen handler ikke om elevens prestasjoner, men om hva eleven er. Indre anerkjennelse handler med andre ord om å akseptere eleven slik han eller hun er, med sine styrker og svakheter (Tveit, 2016). Å møte elevene slik de er, kan by på utfordringer spesielt dersom man føler at man ikke helt forstår dem og hva de ønsker fordi de ikke uttrykker det. Informantene gir uttrykk for at man ikke skal gi opp, men hele tiden prøve å nå inn til elevene på en tydelig måte hvor de føler at deres stemme er betydningsfull for læreren.

*Jeg er glad i den eleven uansett hvordan han/hun er. Skal aldri gi opp. Det kan være vanskelig og man kan føle at man ikke kommer noen vei med enkelte (Informant 5).*

Informant fem er tydelig på at man ikke skal gi opp selv om man noen ganger ikke strekker til med å anerkjenne de stille elevene, men heller sette søkelys på at man som lærer er glad i dem uansett hvordan de er. En lærer må evne å se eleven som de er og tolke det gjennom deres øyne. Ved å speile elevens utsagn vil en følelse av bekreftelse dannes. Det at en lærer anerkjenner eleven for den de er vil gi eleven følelsen av at deres personlighet og meninger er godkjent og at det betyr noe (Lund, 2004). Informant en understreker at man ikke skal stigmatisere elever, men få frem positive sider ved elever slik at alle blir kjent med dem;

*Det er viktig for meg at jeg ikke stigmatiserer noen av mine elever, og at jeg forsøker å løfte frem de ulike positive sidene som mine elever har i plenum for at de andre elevene også skal se hverandres sterke sider (Informant 1).*

I en relasjon må alle som er involvert, verdsettes og føle tilhørighet på sin måte. Det er viktig å behandle hverandre med respekt og toleranse. Gjennom deltakelse i fellesskapet vil mennesket bli anerkjent for sin autonomi, sine kvaliteter og kompetanse som menneske (Høiland & Juul, 2005).

#### 5.3.4 Sosial og faglig støtte

Å undervise og veilede elevene i deres læring og utvikling er lærerens hovedoppgave. Det betyr at læreren må kunne møte og kommunisere med mangfoldet i klassen, og samtidig i de ulike fagene. Det må gjøres på en måte som sikrer et inkluderende klassemiljø, der også mangfoldet og ulikhetene respekteres og verdsettes. Læreren må legge til rette slik at den enkelte eleven føler seg inkludert både sosialt og faglig (Sæteren, 2019). En bekreftelse på at dem også mestrer gjennom oppgaver og aktiviteter som de kan klare. Det er ikke dermed sagt at elever med stille atferd skal få hjelp til alt, men få støtte i det de gjør. Informant en er bestemt i sin uttalelse om læreres bevissthet i forhold til det emosjonelle, sosiale og faglige hos elever med stille atferd;

*Jeg tror at alle lærere vet at god kontakt med dine elever gir et bedre læringsutbytte i klasserommet, både faglig og sosialt. Emosjonelt vil det være enklere for disse elevene å åpne seg dersom eleven vet at læreren støtter dem for den de er og strever med. Ofte kan disse elevene være for beskjedne til å rekke opp hånden og be om hjelp hvis det er noe de ikke forstår. Da er det viktig at jeg kommer innom dem mens de arbeider for å forsikre meg om at de forstår det de skal arbeide med i timen, og at jeg selv tar kontakt med dem for å trygge dem på at de kan spørre meg om ting (Informant 1).*

Lærerens handling setter spor etter seg i elevenes sinn, og det gjelder å sette gode spor etter seg (Bergem, 2011, s. 115-116). Informantene vet at gode relasjoner til sine elever vil også lede til faglig og sosial utvikling. Samtidig som de prøver å forstå og hjelpe eleven med å håndtere sine emosjonelle vansker. De har gjerne problemer med å uttrykke sine følelser og trekker seg gjerne tilbake. Informant tre beskriver på hvilken måte relasjonsbygging påvirker de stille elevene på skolen med deres sosiale og faglige utvikling;

*Jeg tror lærernes relasjonsbygging til sine elever i høy grad spiller inn for elevenes lærelyst, læringsmiljø og generell utvikling faglig og sosialt. Lærerens relasjonsbygging vil naturlig fremme mange elevperspektiver, innsikt på relasjoner mellom elever, samt elevenes forhold til skolens oppgaver. Alle elever tar ikke intuitivt*



*i bruk hjelpemidler som er tilgjengelig i ulike problemstillinger. Lærereens relasjonsbygging er viktig innblikk i hvordan man kan veilede elevene til å ta i bruk hjelpemidler og å ta i bruk ulike læringsstrategier for de mange situasjoner/utfordringer elevene måtte imøtekomme via skolen (Informant 3).*

En positiv relasjon forhindrer at negative elementer påvirker elevens sosiale og faglige utvikling, på kort og lang sikt (Hamre & Pianta, 2001). De stille elevene er også en ressurs som trenger hjelp til å se og oppdage sider ved seg selv, og det er det læreren som kan bidra med. Informant fire legger vekt på at relasjonen er den som fremmer det sosiale og faglige hos elever. Og elever med stille atferd vil jo mestre de også på lik linje med alle andre, men de er forsiktig med å hevde seg;

*Hvis du har en god relasjon til de elevene så har du jo lagt en god grobunn for god utvikling både faglig og sosialt. Da har du på en måte tilført den eleven eller rusta den med mange ting som man trenger for å trå ut av skallet sitt. Er jeg god nok? kan jeg klare dette? Fordi de vil jo mestre de også. Det handler om mestring, utvikling og læring. Jeg mener at man skal sette krav til alle, men man må være innmari forsiktig slik at man ikke setter for høye krav. Det skal alltid være noen ønsker å strekke seg etter, men de må mestre det. Lærevansker eller utfordringer, uansett hva som gjør at du er en stille elev så tenker jeg at du i hvert fall skal bli møtt, du er god nok, her er du trygg, her er du en av de andre, på lik linje med de andre (Informant 4).*

Det er viktig at disse elevtypene også får oppleve mestring gjennom oppgaver som er oppnåelige og hvor de kan utfordre sine evner. Selv en elev som ikke er akademisk opplagt ønsker å oppnå noe form for mestring, om det er sosialt eller faglig, så ønsker man å oppleve at man får til noe, det er noe man er god til uavhengig av utfordringer. Informant fem forklarer at det er vanskelig å kunne yte sosialt og faglig hvis man ikke føler seg trygg på omgivelsene;

*Det er veldig vanskelig å lære noe om man ikke føler seg trygg. Det går jo også på å føle seg trygg i en klassesetting med de andre barna. Ikke bare tørre å si noe til meg, men å tørre å være med litt mer. Og føler at læreren støtter og hjelper deg litt med det og på en måte skjønner at man sliter litt ekstra og tar hensyn til deres behov (Informant 5).*

Faglig støtte handler om å gi tilbakemeldinger på elevarbeid og samtidig hjelpe dem med å forstå faget. Løfte dem og gjøre deres bidrag i fellesskapet mer synlig. Thuen og Bru (2000)

forklarer faglig støtte som lærerens undervisnings handling, hvor læreren gir elevene den relevante hjelpen de trenger i skolearbeid.

#### 5.3.5 Humor som relasjonsskapende

Det er mange måter å forstå og anvende humor på. For pedagoger blir det viktig å vite hvilken betydning det har for elevene og at man tar hensyn til hvordan og når man bruker det. Humor skal ikke være støttende og nedlatende mot noen, men et åpent rom til vårt frie indre landskap, og den har en avslappende virkning på kropp og sjel. Det kan være nøkkelen til utløsning av det lekkende sinn (Spurkeland, 2011). Humor fremtrer i ulike former og i miljøer. Informantene nevner selv hvor viktig det er med humor i løpet av skolehverdagen. Det meste handler om fag, men skolen er mer enn det. Dersom alt skal være stramt og strengt blir det fort tungt, kjedelig og demotiverende å være på skolen. Humor er noe som letter på stemningen og gir følelsen av glede. Informant tre legger ikke skjul på at det å bruke humor er noe de lærte i pedagogikken og hvor viktig det var å le i løpet av skoledagen;

*Jeg bruker humor, men sarkasme også, og ironi. Jeg lærte det i pedagogikken at man skal le minst tre ganger i løpet av en klokke time, da har man hatt en vellykket undervisningsøkt. Det bruker jeg, vi ler minimum tre ganger, og det kan være av noe jeg har sagt som er morsomt, eller at noen prompa ved et uhell og da ler de alle sammen. Fordi det er greit, det er lov. Fordi humor kan lette på ting (Informant 3).*

Humor er med på å bygge relasjoner, bidrar til å utvikle relasjoner og vedlikeholder relasjoner om det forstås og brukes riktig (Spurkeland, 2011, s.299). I hverdagen trenger både store og små møte glede som gjør at barrierer som måtte oppstå kan føles overkommelige. Latter og humor er to uunnværlige tilstander et menneske omringes av hver eneste dag. Humor, latter og glede er kanskje alle uttrykk for noe dypt og grunnleggende menneskelig i oss (Tyrdal, 2002, s.4). Informant fem mener det er kjempeviktig med humor i en lærer- elev relasjon og legger til;

*Humor for eksempel er viktig i skolehverdagen, det er viktig å tøyse og tulle bort og ikke ta alt alvorlig. Så humor er også kjempeviktig fordi det er med på å lette på trykket og følelser på godt og vondt (Informant 5).*

I skolesammenheng kan man innlemme tema i mange fag og gi tilskudd til høyere kulturell og sosial bevissthet (Spurkeland, 2011). Skolen er en arena hvor det forventes høyt faglig tempo med et mål og resultatorientert miljø som lett kan tyngre skolehverdagen. Sans for humor er noe vi alle er født med, og den kan utvikles og læres. En slik utvikling skjer i interaksjon med

andre mennesker, i tråd med blant annet Vygotskys sosiokulturelle læringsteori (Søbstad, 2006, s.13). Informant seks sier at humor brukes mye og at det er viktig å le innimellom også, man trenger ikke å være seriøse og kun konsentrere seg om det faglige, fordi skolen handler ikke bare om fag;

*Humor det er viktig, og det bruker jeg mye. I løpet av en dag i timen må man le (Informant 6).*

Levine (1980) har erfart at humor er et virkningsfullt redskap når en ønsker å påvirke barn og deres relasjoner. Det kan bidra til at forholdet mellom lærer og elev kan bygge på positive opplevelser sammen. Et slikt forhold hvor man kan le sammen og bruke humor som ikke sårer andre, men bidrar til positivt læringsmiljø i klassen. Informant to er opptatt av å bruke humor i sitt møte med de stille elevene. Det mener informanten hjelper både læreren og eleven med å gi litt slipp på vanskelige ting;

*Jeg er opptatt av å bruke litt humor da, kanskje jeg får dem til å le litt på vei ut eller inn av klasserommet. Går innom og tulle litt, få frem en liten latter eller et smil. Det har jeg sett ofte hjelper mye da. Så er det viktig å bruke humor på veien. For elevene så betyr det å tørre å åpne seg og vise litt følelser (Informant 2).*

Voksne og barn trenger at hverdagen gir rom for å føle på glede, kunne le godt av noe og møte på humor på ulike måter. Søbstad (2006, s.13) har i flere tiår forsket på sammenhengen mellom barn og humor. Han fremhever humor som noe alle mennesker bør innlemme i arbeidet sitt. Det handler om mer enn bare en kortvarig humoristisk glede. Det handler om å lære livslyst, å møte hverdagsgleder og å håndtere motgang i livet gjennom humor.

#### 5.4 Relasjon mellom elever

Det vil under belyses hvilken betydning relasjoner mellom elever har for deres skolehverdag, sosial kompetanse og vennskap. Relasjoner kan om den er god, ha en positiv innflytelse på elevene, men er den derimot negativ vil det merkes på mange områder i skolehverdagen.

##### 5.4.1 Relasjoner elever imellom

Relasjoner mellom elever handler om trivsel, vennskap og læring. Informantene er enig i at elever trenger å ha en god relasjon til sine medelever, fordi det er også deres venner på skolen, men kanskje også etter skoletid. Informant to beskriver relasjonen mellom elever på denne måten;

*Jeg tenker at for alle elever, også de stille elevene, så er det jo viktig at man har en relasjon til noen andre medelever. Eller så blir ensomhetsfølelsen så stor, tenker jeg (Informant 2).*

Forsking (Buhs, Ladd & Herald, 2006; Ladd, Herald-Brown & Reiser, 2008) har vist til at opplevelse av å få støtte fra medelever fremmer elevers engasjement i klasserommet, mens atferd som oppleves som vanskelig hindres. Informant fem sammenlikner læreres relasjoner til sine kolleger, hvor det er viktig at man kommer overens med sine kollegaer for at man skal trives på jobb og ha det bra rundt seg;

*Vi kan jo tenke oss som voksne på jobb, det hjelper jo ikke å bare ha et godt forhold til rektor, som vi nesten aldri ser. Viktig å ha et godt forhold til kollegaene sine. Så det er jo viktig at elever har det bra sammen med kameratene sine og andre medelever på skolen. Relasjonen er faktisk viktigst (Informant 5).*

Sosial kompetanse handler om å mestre samhandling med andre, eller: Det handler om å lykkes i å omgås andre (Lamer, 1997, s.19). Læreres relasjoner kan bidra til at relasjoner mellom elever også utvikles til positive forhold. Det ved å være en rollemodell for sine elever. Fremtre på en positiv måte overfor elever som sliter med å vise seg frem. Informant seks påpeker at det å bli kjent med sine medelever er fundamentalt. Mange går i samme klasse over lengre tid uten å egentlig vite hvem de er. For de stille elevene er det greit å ikke være i søkelyset, men samtidig ønsker de venner, og mange av dem har det også. Det å bli kjent med hverandre kan gjøre oss bevisst på hvem den andre er og da er det kanskje enklere å forholde seg til dem også;

*I en klasse eller i alle klasser jobber vi mye med at det skal bli gode relasjoner mellom elevene ved at de blir kjent med hverandre. Det er mange som går i klasse med hverandre i syv år uten å egentlig kjenne hverandre. Bare det å bli kjent med hverandre åpner opp for positive forhold (Informant 6).*

Informant syv mener at relasjoner mellom elever påvirker også læringsmiljøet dersom det er negativ stemning blant medelever. Det gjør noe med hele sammensettingen. Klassemiljøet er avhengig av at både lærer og elever trives med hverandres tilstedeværelse.

*Det er veldig viktig at elevene har gode relasjoner til hverandre også. Man må jobbe med en god relasjon mellom elevene. I en klasse så er relasjoner alt, for at man skal få et godt læringsmiljø (Informant 7).*

Det handler ikke bare om gode relasjoner mellom lærer og elev, men også mellom elever for at alle skal ha det bra. Læreren er den som forhåpentligvis vil forstå sine elever og hjelpe dem med å få godt forhold til hverandre også.

#### 5.4.2 Hvordan kan relasjoner mellom elever påvirke skolehverdagen til de stille elevene

Alle elever uansett bakgrunn har rett til å gå på en skole som vil ta vare på deres forutsetninger og behov. Elever tilbringer mye tid på skolen og blir påvirket av det som skjer på skolen. En skoledag kan være god, men den kan også bære preg av utfordringer. Elever er ulike og vil dermed oppleve skolehverdagen ulikt. Men for de stille elevene kan en god eller dårlig skoledag ha alt å si for deres opplevelse. Informantene uttrykker at skolehverdagen til de stille elevene påvirkes av både sosiale og faglige forhold. Men det er veldig ulikt hvordan dagen deres påvirkes, avhengig av hva som har skjedd og hvordan de har håndtert det.

Informant syv påpeker at det er mange måter relasjoner mellom elever kan påvirke de stille elevene;

*På veldig mange måter. Det er vanskelig dersom det er dårlig stemning i en klasse. Det påvirker jo hvor mye elevene deltar og på hvilken måte de deltar. Og hvordan de responderer på hverandre (Informant 7).*

Informant en forklarer at de stille elevene kan være passive og innesluttet noe som kan resultere i at de skaper barrierer for seg selv og dermed ikke klarer å komme i kontakt og i lek med andre;

*De stille elevene kan bli svært passive, de kan bli innesluttet og ha problemer med å komme i kontakt og lek med de andre elevene. De kan slite faglig på skolen, men det er ikke alltid tilfellet. De kan føle seg utestengt fra de andre elevene som kanskje har sluttet og ta kontakt med de «stille» elevene fordi de føler seg «avvist» når de «stille» elevene ikke vil være med på ting som blir foreslått. De «stille» elevene kan oppleve å bli litt «usynlige» (Informant 1).*

Informant fem legger vekt på det å ha det bra. Dersom man ikke har det bra, er læringspotensialet dårlig og man gruer seg til å gå på skolen. Man kjenner seg igjen i at humøret kan endre dersom man ikke har det bra;

*Hvis dem ikke har det bra sammen med de andre, så lærer dem kanskje ingen ting rett og slett. Gruer seg til å gå på skolen, føler seg utenfor. Du kan komme i krangler og konflikter med andre elever. Det påvirker jo selvfølgelig skolehverdagen. Humøret kan jo endres etter et friminutt for eksempel (Informant 5).*

Elevers relasjoner til medelever har også betydning for den enkelte elevs engasjement, trivsel og læring (Pianta, 2006; Kingery, Erdley & Marshall, 2011; Wentzel, 2009). Læreren kan påvirke relasjoner mellom elevene gjennom å være en rollemodell og gjennom organisering og valg av aktiviteter. Læreren kan løfte elevers anseelse ved å snakke positivt til eller om eleven. Gjennom å være bevisst sin kommunikasjon og ved å ha en ivaretagende holdning, bygger læreren felles forståelse om livet i klasserommet (Olsen & Buli-Holmberg, 2019, s.121).

#### 5.4.3 Sosial kompetanse og vennskap

Copland og Rudasill (2016, s.40-41) sier barn tilbringer nesten halvparten av sin våkne tid i selskap med jevnaldrende. I lik linje som alle andre viktige forhold, gir jevnaldrende barn støtte, intimitet og kameratskap utenfor familieomgivelsene og på skolen. Informantene påpeker at det varierer fra elev til elev og dermed kan de også møte sosial interaksjon med medelever forskjellig. Det kan være utfordrende og skremmende for noen, mens andre er tilfredsstillt med at de bare henger med uten at de behøver å si veldig mye. Å ha venner på skolen er avgjørende for at eleven skal føle tilhørighet i fellesskapet. En venn som ikke er læreren din, det er ikke alltid like enkelt for de stille elevene å oppsøke eller omgås noen de føler seg trygge sammen med. Vennskap er noe som gir barn sosialiseringserfaringer som kanskje ikke noen andre forhold kan gi. Samhandling mellom barn gir dem unike muligheter til å praktisere sosiale ferdigheter og utvikle samhandlingskompetanse. Det åpner for å undersøke og utvikle sosiale relasjoner med andre, som er relativt likeverdige. Barns samvær med venner kjennetegnes av emosjonell nærhet og at barn er oppmerksomme på rettferdige løsninger ved konflikter, gjensidighet og på deling (Lamer, 1997, s.27). Informant en sier at det varierer hvordan de stille elevene møter sosial setting om det er ute i skolegården eller i klasserommet;

*Det varierer noe. Enkelte av de stille elevene som jeg har vært borti, kan ha en god relasjon til en, tre, fire andre elever som de er svært trygge på og kjenner godt. Andre av de stille elevene kan ha utfordringer med å komme i kontakt med medelever og å være med på sosial lek i friminuttene eller å fremme sin mening eller sine tanker når elevene skal arbeide sammen i samarbeidsoppgaver i klasserommet (Informant 1).*

På grunn av sin særegne natur er likemannsgruppen imidlertid også en unik læringskilde for barn. Psykologer har lenge sett på likemannsgruppen som en viktig og unik kontekst for barns sunne utvikling (Coplan & Rudasill, 2016). Informant tre forklarer utdypende om hvordan de

stille elevene var i begynnelsen, hvor de bare ble med på ting eller til tider valgte å gå alene. Informanten trekker også inn at noen av dem kunne velge å være med de barna som de hadde gått i barnehagen med fremfor å oppsøke andre, men at det endret seg med tiden, kanskje ble de tryggere. Noen trenger kanskje tydelige rammer og struktur;

*I første klasse var de bare med på ting. Det var veldig styrt. Hvis de kjedet seg, kunne de bare velge å gå alene. Ville dem ikke være med på leken, trakk de seg unna. De var ikke flinke til å oppsøke lek. Kom de fra vennekretser hvor de hadde gått i barnehagen sammen hele livet, var det litt tryggere å bare gå til dem. Da var det ofte litt sånn kommer det an på forhold hjemmefra eller bakgrunns historikken, de fleste søker gjerne til den de hadde snakket mest med, eller som hadde en klar plan for hva de kunne gjøre, sånne forutsigbare lekekamerater eller sosiale sammenhenger. For eksempel dersom man tar en lek i klasserommet i en sosial sammenheng, kan de være veldig aktive fordi læreren styrte og det var tydelige rammer og struktur (Informant 3).*

Informant tre trekker frem struktur og tydelige rammer, mange barn trenger nettopp det for å tilpasse seg. Informant fire beskriver det veldig fint at de stille elevene bare er med slik at det ser ut som om de ikke er alene, og ofte lykkes de. Videre sier informanten at enkelte av dem gjerne kan ta i bruk strategier for å skjule seg eller slippe ansvar;

*Bare henge med og go with the flow. Ta sånne roller i lek hvor man ikke trenger å ta ansvar for noe. Noen leker ved siden av og eller leker seg inn. Du står nære nok til å høre hva de andre sier. De har sånne strategier for å være en del av gruppa eller for å bli sett. Det er litt vondt når jeg tenker at de prøver å gå under radaren. Jeg setter meg ved siden av dem og later som om jeg er med. Når noen gjør sånn så er det en strategi for å komme seg inn i en lek også. Å la noen være i fred eller tvinge dem i lek, der tenker jeg begge deler egentlig. Og av og til tenker jeg at noen strategier eller sosiale koder du ikke kan, så kan man bidra til at det barnet kan lære seg å mestre flere sosiale koder (Informant 4).*

Det er som det fremmes i sitatet, at man kan ikke la dem bare «go with the flow» eller gjentatte ganger gå alene fordi de egentlig ikke er komfortable i sosiale sammenhenger. Stille barn har en tendens til å synes sosiale situasjoner er belastende, og kan dermed prøve å unngå eller trekke seg fra muligheter for samhandling med jevnaldrende. Sluttresultatet er at de stille barna vanligvis ender opp med å bruke mindre tid på å snakke, samhandle og leke med andre

barn (Copland & Rudasill, 2016, s.40). Informant seks påpeker noe av det samme som informant fire har uttrykt;

*De er ofte veldig forsiktige. Og sånn ut i friminuttene så blir de stående eller gående sånn i utkanten av det som skjer. Blir stående og observere hva som skjer før de i det hele tatt blir med inn i leken. Vi har jo elever som vi prøver å få inn i lek, men som selv sier, men jeg har lyst til å være alene. Som voksen så er det vondt å høre, at du har lyst til å være alene, men når du tenker over det, så er det greit at du har lyst til å være alene av og til. Noen ganger så er det jo sånn at jeg lar folk være hvis dem ber om det (Informant 6).*

Hvis de stille barna konsekvent deltar mindre i denne kritiske omgivelsen, går de også glipp av alle fordelene som barn får ved å henge med venner (Copland & Rudasill, 2016).

Informant syv har en annen innvending på hvordan de stille elevene møter sosial setting;

*Det er veldig ulikt. Noen er kjempe stille når de voksne er der, men så fort de voksne er borte så er de ikke så stille lenger, så lenge de er med andre barn da. Det kan komme av at den tryggheten til den voksne ikke er helt til stede, muligens. Det kan også være det at voksne ofte er der når det er full klasse og kanskje føler seg tryggere i mindre grupper. Når de er i mindre grupper, er det lettere å snakke kanskje (Informant 7).*

Det kan man ofte glemme, at de kanskje er tryggere i samhandling med sine venner enn med voksne. Årsaker til at utrygghet er fremtredende hos enkelte kan komme av ulike ting. Men det kan også rett og slett handle om noe så enkelt som mindre grupper altså færre å forholde seg til.



## 6. Drøfting

I dette kapittelet skal problemstillingen og forskningsspørsmålene drøftes i lys av teori og funn fra intervjudata. Gjennom min problemstilling ønsker jeg å få økt innsikt om stille atferd og relasjoner forstått i lys av læreres erfaring og forståelse av fenomenene. Forhåpentligvis vil det øke læreres bevissthet rundt tema og hvordan man skal anvende fagkunnskap og relasjonskompetansen i møte med elever i dagens og fremtidens skole.

Problemstillingen som skal belyses er som følger:

**«Hvilke erfaringer har lærere med relasjonsbygging til elever med stille atferd?»**

Forskningsspørsmålene er som følger:

1. Hvordan forstår lærere begrepet stille atferd og hvorfor er det så viktig å ha kunnskap om begrepet?
2. Hva mener lærere er viktig for å bygge gode relasjoner til elever med stille atferd? Og hvorfor?
3. Hvorfor er relasjoner mellom elever viktig? Hvordan opplever de stille elevene sosial kompetanse og vennskap til sine jevnaldrende?

### 6.1. Stille atferd i skolen

I analysekapittelet drøftes hvordan lærere forstår elevenes stille atferd og hvordan en imøtekommende skolehverdag bidrar til gode relasjoner mellom lærer og elever med stille atferd. De stille elevene har sin plass i klasserommet og søker på sin måte, oppmerksomhet og forståelse rettet mot seg. Det er ikke alle som blir sett, hørt og forstått. Lærerens viktigste jobb må være å gi alle elever den følelsen av at de er unike og spesielle og deres tilstedeværelse er verdifull.

#### 6.1.1 Hvordan forstår lærere elevenes stille atferd

For å kunne hjelpe elever med stille atferd, er det viktig å forstå hva det innebærer at noen har en stille atferd. Copland og Rudasill (2016, s.76) hevder at læreren spiller en kritisk rolle i utformingen av erfaringene som stille elever opplever gjennom skolegang. For å kunne være i stand til det må læreren vite hva stille atferd betyr for elevenes læring og utvikling og hvordan de gjennom en riktig forståelse av både fenomenet og den enkelte elev, kan møte elevene sine der de er. Informant (5) uttrykte: «Jeg er jo ingen psykolog, så jeg kan jo ikke begynne å analysere ungen, men kan prøve å hjelpe dem». Men for å kunne hjelpe noen, må du også

gjøre deg kjent med elevens livssituasjon. Først og fremst må man som lærer under relasjonsbygging til de stille elevene nå inn til dem.

Hvem er de som personer og litt om bakgrunn som familieforhold, oppvekstvilkår samt deres interesser. Når man føler at man vet grunnleggende ting om eleven som person, kan man gå videre for å forstå hvorfor eleven er stille. For øvrig kan dette ta noe tid hos enkelte elever og det vil kreve mye tålmodighet av læreren, mens andre har lett for å prate når de er trygge på læreren sin. I løpet av studien om de stille elevene har jeg lært at det er ikke en homogen elevgruppe, men et heterogent elevmangfold. Elever er ulike, de kan ikke håndteres på samme måte. De har alle sine skolelivshistorier og den må møtes med forståelse og interesse for den enkelte. Det er elever som trenger å oppfordres til å snakke mer, utdype seg, gjøre seg selv mer synlig, bruke stemmen sin, ikke være så sjenert, redd eller usikker.

Informantene forstår stille atferds uttrykkene som tilbaketrukket, lite synlige, engstelige, deltar ikke aktivt, virker triste, sosialt distansert, sjenert, rolig, lite kroppsspråk, lite øyekontakt er hva informantene forbundet med det å ha en elev som er stille. Det er enkelt å definere hvordan elever med en slik atferd oppfører seg, men desto vanskeligere er det å imøtekomme eller ivareta elevene som aktive aktører i klasserommet primært og læringsmiljøet sekundært. Gjennom gode relasjoner kan læreren bli kjent med denne sjenerte, stille og tilbaketrukne aktøren. Samtidig må man som lærer være bevisst alle de ulike måtene et menneske viser følelser, opplevelser og tanker. Ikke alle vet hvordan man uttrykker seg på en måte som andre forstår.

Informantene har en formening om hva de legger i begrepet stille atferd, og de forstår også hvor viktig det er å bli kjent med hver enkelt elev med deres utfordringer, behov og forutsetninger. Samtidig etterlyser de mer kunnskap rundt håndtering av denne typen atferd. De føler at deres kompetanse ikke alltid strekker til. Informant tre etterlyste økt kunnskap om stille atferd: *«Jeg håper det kommer forskning og informasjon til foreldre og lærere. Om de forskjellige typer barna og at vi får et mer utvidet språk om disse stille barna. Fordi noen ganger kjenner jeg på at kompetansen ikke strekker til, det kjennes som et nederlag, fordi jeg ikke klarer å møte de stille elevene.»* Informant to gir også uttrykk for mer kunnskap: *«Det kunne ha vært fint med noe mer kunnskap om hvordan vi skal jobbe med dem eller forholde oss til dem.»* Det går på samvittigheten når man ikke klarer å hjelpe sine elever, men en gir ikke opp på dem, selv om en ikke alltid vet hvordan man skal gå frem og møte elever med stille atferd.

Nå er man innforstått med at ikke alle er like kompatible med å dele det som plager dem. Informant syv beskriver situasjonen i forhold til det å strekke til: *«Dersom det er noe med elever i klassen så forventes det at du selv setter i gang eventuelle tiltak før det kan tas videre. Men hvordan skal man vite hvilke tiltak man skal sette inn når man ikke vet hva man ser etter? Da er det også vanskelig å sette inn de riktige tiltakene. Det er veldig viktig å ha et godt samarbeid innad i skolen med de som har pedagogisk utdanning og at de også er på banen og kan bidra i klasserommet.»* Informant syv påpeker på noe uunnværlig i sin uttalelse, nemlig det at de voksne på skolen samarbeider om eleven for at man kan ivareta elevens beste. Noe av det som kjennetegner en skole er det fremtredende og verdifulle samarbeidsbåndet mellom kollegaer og ledelsen. Som lærer skal man forholde seg til elever uansett hvilken type atferd de måtte manifestere. Det er en bakenforliggende årsak til det som skjer med et menneske. Ingen reagerer med taushet eller sinne med mindre man har opplevd noe negativt, det bunner alltid i noe. Stille elever er en gruppe som er sammensatt av individer med ulike behov, tanker og opplevelser knyttet til sin stille atferd (Lund, 2004). Lund (2004) hevder at ulike teorier, definisjoner, forskning og erfaringer kan hjelpe oss til å forstå og møte disse elevene bedre. Stille atferd rommer mange termer, forklaringer, stikkord, diagnoser, definisjoner, hverdagsord og uttrykk.

Læreren står overfor en fordring om å ta vare på elevenes liv og kan enten reagere med avvisning eller med omsorg og verdsetting av eleven (Bergem, 2011, s. 56). Lærere er ingen psykologer, men de er heller ikke bare fag som mange forbinder dem med. Skolen er for alle, like muligheter og respekt for den enkelte. Det sies at skolens oppgave er å bidra til å ruste elevene til å møte storsamfunnet og kunne samarbeide om livets mange utfordringer og oppgaver. Da må lærere gjennom sin lærergjerning aktualisere det i sin praksis.

Skolens viktigste oppgave er å sette unge mennesker på sporet til et godt liv (Spurkeland, 2011, s. 27). Som en av informantene sa: *«Jeg må bli kjent med dem og finne ut hva den stille atferden skyldes. Se dem og komme til dem og vise at man vet at de også er der. Det blir jo dessverre ofte de som gjør mest ut av seg som får oppmerksomhet. Prøve å finne en balanse der da og få med de som ikke gjør så mye ut av seg. Man må respektere hvordan de er som personer og prøve å få dem med»*. Det peker på forskningsspørsmålet om hvordan lærere forstår begrepet og hvorfor det er viktig å ha et grep om det. Vi kan først hjelpe et annet menneske når vi forstår deres situasjon, aksepterer og respekterer det for det det er. *«De vil føle seg tryggere, kanskje tørre å delta litt mer når de føler at læreren forstår dem (Informant 2).»*

Mye av lærernes jobbsuksess kan knyttes til det å ha relasjonelle evner og hvordan vi skaper og mestrer samhandling (Spurkeland, 2014, s.206). I samhandling, i dialog, i kontakten mellom mennesker vil det alltid oppstå misforståelser, tolkninger og ulike opplevelser, blikk og tanker. Det er en del av det å være sammen, dele ord, opplevelser, blikk og tanker. Det som er avgjørende for om den enkelte føler seg sett midt oppi alle gode og vanskelige situasjoner, er om noen retter blikket sitt mot nettopp dem og er genuint opptatt av å få tak i deres opplevelse. Alle mennesker vet hvordan det kjennes å bli sett, og hvor vondt det er å bli oversett. Og noen kjenner følelsen av å bli oversett, mer enn andre (Lund, 2004, s.129). Hvordan læreren forstår elevenes atferdsuttrykk som forutsetninger og behov vil være med på å danne grunnlaget for hvordan relasjonen etableres og opprettholdes. Hver enkelt person skal gjenkjennes for sine kvaliteter og egenskaper, ikke som noen andre, men som seg selv.

6.1.2 En imøtekommende skolehverdag skaper gode relasjoner mellom lærer og elev

Målsettingen for skolen, som er nedfelt i opplæringsloven, retter seg alle eksplisitt mot eleven. I skolen er eleven i sentrum (Postholm & Jacobsen, 2018, s.28). Barnet gis en rolle som elev og plasseres i en sosial setting som ikke er selvvalgt, og som man heller ikke kan melde seg ut av (Skaalvik & Skaalvik, 2005, s. 72). Etter beste evne vil lærere prøve å møte sine elever der de er i livet, utfra deres forutsetninger og behov. En lærer som er villig til å gi av seg selv for å bli kjent med elevene, er en lærer som vil lykkes på mange områder.

Elever vil møte en voksen person som er forutsigbar, morsom, snill, omsorgsfull og kompetent. Informant to forklarte at man må som lærer jobbe for å like sine elever, og det må man vise gjennom sin væremåte, holdning og verdier: *«Altså læreren liker meg selv om jeg har gjort sånn, eller selv om jeg er stille eller selv om jeg bråker, så gir læreren uttrykk for at de liker elevene sine. Så da håper jeg at de er trygge på meg. Elevene er opptatt av å bli likt av sine lærere.»* Og de vil inspisere læreres oppførsel overfor dem til enhver tid. Informant fire forklarer: *«Jeg håper, jeg er ikke sikker på det, men håper at jeg er tydelig nok for dem. At jeg på en måte klarer å signalisere at jeg liker deg, fordi det tenker jeg det er noe de lurere på i møte med de voksne eller andre steder i verden, er du i barnehagen eller på jobb eller andre steder så er det, liker du meg?! Så det at jeg klarer å signalisere at jeg liker deg du er god nok. Vi kan prate med læreren fordi hun er en trygg person.»* Når en elev skal bli kjent med sin lærer, er det viktigste spørsmålet: Liker læreren meg? (Fallmyr, 2017: Hattie, 2009: Nordahl, 2005: Drugli, 2012). Jeg husker selv fra min egen tid på skolen, det var viktig for meg å bli likt av læreren og bli sett og hørt. Det var enkelt å gjennomskue læreren om de uttrykte en ting verbalt, men viste noe annet med kroppsspråket. Å ha et anstrengt forhold til

sin lærer vil påvirke skolehverdagen negativt, det tjener verken læreren eller eleven på. Det er som informant to peker på, for elever er det viktig at læreren liker dem, uavhengig om du er stille eller utagerende elev.

Elever som viser en innagerende atferd er sårbare og det kan knyttes til at de er utrygge i relasjoner (Lund, 2012a). Informant fire uttrykker utrygghet i relasjon slik: *«Det jeg tenker med de stille barna er at det kan hende noen av dem er utrygge av ulike grunner. Det kan hende de er oversette hjemme, det kan hende at de har lærevansker eller utfordringer. Uansett hva som gjør at du er en stille elev så tenker jeg at du i hvert fall skal bli møtt, du er god nok, her er du trygg, her er du en av de andre, på lik linje med de andre.»* Å etablere relasjoner til elever skjer gjennom en trygg, imøtekommende, varm og god voksen person. En av informantene (6) uttrykte: *«Jeg tenker det at du er varm altså at eleven opplever deg som varm, at du bryr deg, at du er tydelig, bidrar til god relasjon.»* En varm voksen person som bryr seg og viser eleven at de vil dem vel, har bedre forutsetninger med tanke på å etablere og vedlikeholde relasjonen mellom seg og eleven.

Det er ikke bare relasjonen mellom lærer og elev som kan føre til utrygghet. Relasjonen mellom elever er av betydning for trivsel, utvikling og det faglige og sosiale på skolen (Lund, 2012a). Informant fire forklarer at et klasserom skal godta og ha rom for det som er avvikende: *«Det må være å skape et klassemiljø hvor det er rom for å være forskjellig. Hvor det skal være rom for alle typer mennesker. Læreren har ansvaret for å etablere et klassemiljø hvor elevene lærer å ta vare på hverandre og hvordan de skal oppføre seg mot hverandre.»* Klare regler og forventninger til elevene om hvordan de skal oppføre seg mot hverandre er derfor av stor betydning og at læreren hindrer negativ atferd mellom elevene. Læreren er den autoritative som skal gjennom sin klasseledelse og relasjonsbygging til alle sine elever sørge for at elevene lærer det de skal på skolen og ha det bra.

En imøtekommende skolehverdag, betyr at elevene blir sett, hørt og ivaretatt. En av informantene (6) beskrev det på denne måten: *«Jeg tenker at de må føle seg sett. Okei, dem lager ikke så mye lyd, men de må føle at vi ser dem. Og dem trenger bekreftelse av oss på at dem blir sett. Det trenger ikke nødvendigvis være muntlig, men gå bort, gi en klapp på skulderen eller en tommel opp så dem føler seg sett».* Bergem (2011) viser også til lærerens kroppsspråk og uttrykker tonens påvirkning på andres liv gjennom våre holdninger, med blikk og stemme. Barn er observerende, undrende og nysgjerrige, de kan lese kroppsspråk, og måten vi bruker stemmen vår på, det er vanskelig å skjule det for dem. Koder og andre signaler vi som voksne tar i bruk, blir oppfattet av dem, men voksne undervurderer barns evne

til å fange disse signalene kroppen og stemmen uttrykker. Tonefallet og måten ordene uttrykkes på er avgjørende for hvorvidt man opplever hverandre som avvisende eller aksepterende (Bergem, 2011, s.105-106).

Lærerens elevsyn handler om at alle har et potensial for læring og skolefaglig fremgang. Informant (7) er klar i sin uttalelse om elevsyn en lærer bør inneha: *«Se hvert enkelt individ som adskilt, med evner og forutsetninger til å mestre skolefaglige utfordringer. At man som lærer gir uttrykk for at man har troen på eleven»*. Hvordan man møter andre betyr noe (Lund, 2004). I det ligger lærerens måte å møte elevene på uavhengig av deres bakgrunn. En lærer må være bevisst på sin væremåte, holdning og måten en formidler budskap på. Relasjoners betydning er grunnleggende for at man skal se en antydning til faglig fremgang hos elevene. Relasjoners innhold og kvalitet er avgjørende for utfallet av faglig og sosial utvikling i skolen. Som lærer må en ha troen på sine elever uavhengig av utfordringer tilknyttet deres atferd.

Skolen er sosialt system som er bevisst konstruert for å løse spesielle oppgaver og realisere bestemte mål (Jacobsen & Thorsvik, 2013, s.18). Informant (4) hadde følgende å meddele: *«Det må kunne være rom for å bidra litt. Og bidra når du ønsker. Selv om en lærer alltid vil at elever skal bidra, men at man kjenner at her er jeg trygg, her kan jeg bidra med det jeg kan eller det jeg tør eller det jeg vil si»*. Elever møter skolen med ulike forutsetninger, interesser, drømmer og mål (Bergem, 2011). For at skolehverdagen skal oppleves som god, er den avhengig av at de opplever en tilhørighet til skolen sin. Det å være sosial, ha venner og trives, skaper trygghet og følelse av å bli inkludert (Federici & Skaalvik, 2013). Pianta (1999) er opptatt av at det er den voksne som har ansvaret for at relasjonen skal være tilfredsstillende, og at elevene som det er vanskeligst å etablere en trygg og nær relasjon til, tilsynelatende er de som kanskje trenger den type relasjoner aller mest. Det er betydningsfullt å ta kontakt og vise i skolehverdagen at vi ser elevene med et blikk, ved at vi spør: *«Hvordan står det til?»*, gir et klapp på skulderen og prater litt om interesser og andre hverdagslige ting. Så må vi være fornøyde med et blikk tilbake (Lund, 2004).

Det betyr ikke at vi ikke kan trå feil innimellom, men det betyr at relasjonen har et grunnelement av gjensidig respekt, sensitivitet og åpenhet som gjør at også feiltrinnene blir en del av den utviklingen og bevegelsen som skjer i samhandlingen. Spurkeland (2011) skriver at relasjonskompetansen betyr å inngå en sosial relasjon til enkelteleven. Han sier også at et av hovedpoeng i relasjonspedagogikken er at læreren har inngående kjennskap til enkelteleven og kjenner til enkeltelevens lærings- og trivselsbehov. Det er et stort felt av kunnskaper, holdninger, evner og ferdigheter som alle mennesker kontinuerlig kan utvikle.

Relasjonspedagogikk handler om å velge å gå et skritt nærmere enkeltmenneske og se hver enkelt elev som en unik person (Spurkeland, 2011).

Relasjoner som er solide gir mulighet til å kunne hjelpe elever på en måte som man kanskje ikke kunne forestilt seg, fordi relasjoner styrker menneskers tillit og trygghet til andre. Det er ikke en fasit svar på hva som er riktig å gjøre, derfor er det av betydning at lærere bruker tid på å bli kjent med sine elever. Bruke ulike tilnæringsmåter for å nå inn på dem. De stille elevene har nok minst like mye på hjertet som alle andre elever og deres uttrykksmåte kan være gjennom tegning, skuespill eller ved å skrive. Det er uttrykksformer en lærer må forstå og ha respekt for. Alle elever klarer ikke å gjøre seg forstått verbalt, noen trenger å få det ut ved å kanskje tegne eller skrive det de føler, tenker og ønsker. Ved å møte deres uttrykksmåte, kan man kanskje forstå dem bedre. Istedenfor å prøve å få de stille elevene til å snakke mye, kan man heller finne hvilke måter de klarer å forklare seg selv på og heller satse på at man som lærer klarer å ta det til seg. Det man ikke forstår, det kan man lære.

## 6.2 Lærernes anerkjennelse av de stille elevene

Det vil under drøftes blant annet anerkjennelse for den man er, tillit og trygghet i relasjoner, betydningen av faglig og sosialt støtte til elever med stille atferd og humor som en viktig brikke i relasjonsbygging (Schibbye, 2009; Spurkeland, 2011).

### 6.2.1 Anerkjennelse for den man er

Schibbye (2002:247) peker på at: «Anerkjennelse er ikke noe du har, men det er noe du er.» Hun utdyper dette med å vektlegge at anerkjennelse ikke handler om en teknikk, en metode, om å prestere noe i forhold til en annen eller om å ha ambisjoner for andre. Det handler om måten vi forholder oss til andre på, en levd måte å være sammen med andre på. Kristiansen (2012) hevder at potensialet for å utvikle anerkjennelse aspektene er stort i skolen. Bruk av anerkjennelse i skolen har en påvirkningskraft på elevenes motivasjon fordi det kan øke mestringsevne hos eleven med stille atferd, men også ha en innflytelse på deres arbeidsinnsats. Samtidig er det godt for relasjonsbygging mellom lærer og elev. Det å anerkjenne og se eleven vil også forsterke elevens tanker om seg selv og sine evner, ved at læreren fremmer de positive sidene hos den stille aktøren. Positiv respons i motsetning til negativ, vil over tid bidra til å bygge tillit og en trygghetsfølelse hos eleven. Igjen vil det medføre til en styrket relasjon mellom lærer og elev. En lærer som ønsker å bygge gode relasjoner til sine elever er villig til å lytte til det eleven sier, forstå eleven, akseptere eleven slik han/hun er og ikke minst ha toleranse for det som er annerledes og utfordrende. Begrepet

anerkjennelse involverer forståelse, anerkjennelse og respekt for den andres perspektiver, situasjon eller måten den andre fortolker sin egen situasjon eller omgivelsene på (Schibbye, 2009).

De stille elevene må få lov til å fortelle hvem de er, hva deres interesser er og hva som plager dem, med egne ord og uttrykk. Informant (6) pekte på at: *«Det å bli kjent med dem, deres interesser vil bidra til å forstå eleven og hvem de er»*. En lærer skal ikke pålegge elever følelser eller meninger om noe, men heller sammen med eleven finne ut av det. Informant (7) uttrykte følgende: *«Det er det hensynet å ta ut ifra hva eleven ønsker selv. Ikke presse dem til noe som de ikke er komfortable med. Er det det at de er sjenerte og ikke ønsker å ta initiativ selv, men egentlig gjerne vil snakke. Eller er det at de rett og slett ikke ønsker å snakke i det hele tatt. Fordi det tenker jeg er litt viktig å vite, og finne ut av sammen med eleven din. Man må bli kjent med dem for å finne ut hva som ligger bak den stille atferden.»* Det å bli kjent med elevene sine og samarbeide med dem om deres faglige og sosiale utvikling bør være en selvfølge. Du trer ikke inn i et klasserom hvor du underviser elever du ikke vet hvem er. Din faglige kompetanse vil ikke kunne støtte og utvise fremgang hos eleven på grunn av mangel på kjennskap til elevens behov og forutsetninger. Jeg som lærer lykkes ikke i min undervisning dersom jeg ikke kjenner mine elever fordi jeg vet ikke hva de trenger. Ønsker man å lære eleven å kjenne, må man regne med å dele noe om seg selv også. En elev som kjenner sin lærer og som er trygg og har tillit vil lettere kunne betro seg til vedkommende. For å kunne støtte, veilede, hjelpe, forstå og respektere andre, må vi vite noe om dem som person. Først da kan vi bidra med endringer i elevens skolehverdag og hvordan de forstår og oppfatter seg selv. Informant (4) uttrykte kort og godt: *«Enklere å møte de når du kjenner dem.»* Da gir ulike atferdsuttrykk mening og baner vei for å etablere gode relasjoner mellom lærer og elev.

Anerkjennelse handler også om menneskers evne til å vise empati, altså å kunne innta andres perspektiv. Informant (1) var oppmerksom på at en lærer må møte sine elever med empati og forståelse: *«Læreren er en person som klarer å vise empati, men som også håper at elevene lærer å vise empati overfor hverandre.»* Læreren må vise hensyn til deres sårbarhet, smerte, sinne, sorg og glede. Jeg, du og alle mennesker, våre opplevelser av oss selv og av verden, er vår egen. Det er individet selv som kjenner seg selv best, det at noen prøver å forstå oss slik vi er, betyr at man tas på alvor. Det er ikke noen som forsøker å ta det du føler, tenker eller opplever fra deg. Informant (6) hevder at: *«Det å ta alle imot med åpent sinn, tenker jeg er det aller viktigste. Du har empati for elevene dine og de rundt deg. Å sette seg inn i elevenes situasjon og vise interesse for ikke bare den de er, men det de liker. Og prøve å møte dem på*



*sitt nivå. Det er kjempevanskelig, men det er det vi må.»* Som lærer bør man strebe etter å etablere gode relasjoner til de stille elevene for å kunne bedre støtte dem og hjelpe dem. I studien til Lund (2004, s.133) viser hun til at anerkjennende kommunikasjon er først og fremst avhengig av et genuint ønske om å forstå andre samt av evne og vilje til selvrefleksivitet. Et ønske om og vilje til å arbeide for å forstå hva de innagerende elevene trenger for å få en bedre skolehverdag, er også det fundamentet vi må ha for å skape et møte mellom oss som lærere og elevene. Har vi det, merker elevene det i vår måte å møte dem på. Lund (2004) forklarer at lærere må gi plass til sine elever, og lærerens fulle oppmerksomhet og gjøre det en kan for å lytte til elevenes budskap verbalt og nonverbalt. Hun hevder at anerkjennelse handler om å ha ambisjoner for individet. Som lærer er det å kunne vektlegge evnen til å kunne lytte til eleven ved å bruke alle sansene. Det å forstå eleven må ligge til grunn, og gjenkjenne elevens følelser. Mennesker søker etter aksept og det er en del av anerkjennelsen og det handler om å la eleven være seg selv. Anerkjennelse handler om hvordan vi opplever oss selv, men også om hvem vi er som person. Som lærer innebærer det at man anerkjenner eleven ved å se, forstå, tolerere og bekrefte den de er (Tveit, 2012). En av informantene (4) sa blant annet: *«At eleven skal kunne være trygg på at dem blir møtt og sett, hørt og anerkjent av læreren sin. Men først og fremst at de skal bli møtt og anerkjent for den de er».*

Anerkjennelse vil være avgjørende for læring, men det forutsetter motivasjon, omtanke for andres behov og ikke minst oppriktig interesse for den som mottar anerkjennelse (Linder, 2012). Når du interesserer deg for noen, så gjør du et oppriktig forsøk på å ta dem på alvor og lytte til det dem sier og deltar i deres opplevelser og erfaringer. Du prøver ikke å si dem imot eller endre måten de opplever eller erfarer omgivelsene, men heller prøver å lære dem å kjenne. Det er vanskelig nok for elever som har stille atferd å være fremtredende og hevde noe slik at andre får det med seg. Informant (1) belyser hvordan man kan fremme positive sider hos de stille elevene slik at medelever også blir opplyst:

*«Elevene observerer og ser hvordan lærerne behandler og henvender seg til enkelte elever. Det er viktig for meg at jeg ikke stigmatiserer noen av mine elever, og at jeg forsøker å løfte frem de ulike positive sidene som mine elever har i plenum for at de andre elevene også skal se hverandres sterke sider. Som eksempel kan jeg nevne en av mine «stille» elever som alltid lager fargerike og fantasifulle tegninger til det vi arbeider med, da forsøker jeg å rose henne spesielt for dette når det er*

*samarbeidsoppgaver med andre for at de andre elevene skal se at dette er noe hun kan bidra med i gruppa og at hun kan noe verdifullt.»*

Læreren må åpne for at også disse elevene klarer å tre frem, ved å synliggjøre dem for klassen på en positiv måte. Informant (4) uttrykker at ulikheter er noe elevene skal ha kjennskap til, fordi som mennesker er det ingen av oss som er like: *«De er alle forskjellig i sin væremåte, og det må man få lov til å være. Elevene må lære at ingen er like, men det er greit, slik er det.»* Anerkjenne deres væremåte og tilstedeværelse slik at medelever også blir kjent med dem. Å trekke frem deres sterke sider er en måte å presentere de stille elevene til resten av klassen. Informant (7) var opptatt av at man fremmer egenskaper hos de stille elevene: *«Finne ut deres styrker og få dem frem for resten av klassen. For eksempel ved å trekke frem egenskaper hos elever med stille atferd, slik at de andre også blir kjent med dem og hvem de er.»*

Det er en lærers oppgave å finne det positive i elevene sine og hjelpe dem med å godta det og ikke minst tørre å vise det til andre. Informant (3) forklarer hvor viktig det er å få frem at man som mennesker er ulike: *«Du eksponerer for barna hvor forskjellige man kan være som mennesker. Jeg tror læreres væremåte har stor påvirkning på barna. Alle våre holdninger, hvordan vi håndterer konflikter og hvordan vi håndterer oss selv. Jeg har behandlet de stille elevene veldig sånn synlig foran de andre elevene i klassen. Jeg har ikke lagt lokk på at dette er de stille elevene i klassen.»* Anerkjennelse handler om å akseptere eleven slik han eller hun er, med sine styrker og svakheter (Tveit, 2016).

Det er når vi uten forbehold anerkjenner og bekrefter elevenes styrker og svakheter og viser at vi bryr oss, at vi legger det viktigste grunnlaget for læring og utvikling (Tveit, 2012, s.27). En lærer som virkelig lytter til elevene og åpner opp for elevenes følelser, opplevelser og situasjon, er en lærer som er mottakelig, tilgjengelig, oppmerksom og følelsesmessig åpen (Schibbye, 2009). Det betyr at læreren er i stand til å ta til seg hva eleven forsøker å uttrykke uten å gå for langt. Eleven blir ikke tvunget til å måtte si veldig mye, fordi læreren forstår, læreren vet hvem eleven er.

Hattie (2013) sier at et positivt klassemiljø gir rom for å gjøre feil, og feil åpner for læring. Det å anerkjenne en stille elev handler også om å verdsette deres forsøk på å forstå og mestre både skolefaglige og sosiale utfordringer. Anerkjennelse av de stille elevene er viktig for at de skal føle at de også betyr noe, de gjør noe riktig og at deres tilstedeværelse, selv om den er unnnvikende, så gjør den en forskjell, de er fortsatt en del av klassen. De er ikke glemt, de er ikke utenforstående i klassefellesskapet. Læringsmiljøet skal bidra til at alle får lov til å føle

seg trygge og utfolde seg. Usikkerhet kommer av at man blant annet befinner seg i utrygge relasjoner, det er det læreren som må aktivt jobbe med i klassen. Lytte til alle stemmer, selv den tause. Sammen med sine elever kan de skape gode forutsetninger for sosial og faglig utvikling, fordi man har det bra og trives.

Anerkjennelse av de stille elevene er med på å gjøre dem trygge på seg selv. Forhåpentligvis vil de bli mer motivert og kanskje tørre å bidra mer når de forstår at deres meninger betyr noe. De som personer har også en plass, en tilhørighet i klassen og den verdsettes av læreren, men også medelever. Å sette pris på mangfoldet i klassen og jobbe med å ufarliggjøre de ulike utfordringene man har i møte med elevene, gjør det enklere å skape et klassemiljø hvor alle har innpass. Det er ikke rom for mobbing, utestenging eller latterliggjøring av det som er annerledes enn det som anses som normalt. Når læreren sammen med elevene kan lage felles regler og kultur i klassen som elevene selv er med på, gir det et eierforhold til noe felles, noe som er alles ansvar å opprettholde. Både i og utenfor klasserommet.

#### 6.2.2 Tillit og trygghet er bygget på gode relasjoner

Informantene var opptatt av å skape trygghet og tillit til sine elever. Imsen (2012) viser til hvordan behovet for trygghet innebærer behovet for stabilitet. Eksempler på det kan være å møte stabilitet i hverdagen og i møtet med læreren. At eleven får møte en lærer han/hun har god relasjon til og som er forutsigbar, kan bidra til å fremme trygghet hos eleven. Når læreren kommuniserer forventninger til elevene, skapes ikke bare trygghet, men også tillit i relasjonene, noe som vil være viktig for elever med innagerende atferd (Lund, 2012a).

Informant (1) var tydelig på hva lærere gjør: *«Jeg tenker at noe av den viktigste jobben vi gjør er å skape relasjoner, skape trygghet og skape godt klassemiljø»*. Lærergjerningen kaller til mer enn å være faglig kompetent. Som lærer er du også venn, rådgiver, støttespiller, psykolog, altså en som fikser og ordner når noe ikke stemmer.

Elever har forventninger til sin lærer, akkurat som læreren har til sine elever. For elevene er det viktig at læreren liker dem, en lærer som bryr seg og tar initiativ til å møte eleven selv. En elev som kan betro seg til sin lærer er en som bryr seg om læreren sin. Hvor signifikant læreren er for eleven avhenger av kvaliteten på relasjonen dem imellom. Desto mer læreren verdsettes av eleven, desto mer effektiv vil anerkjennelsen være for læringsutbyttet. Om eleven ikke anerkjenner læreren, vil lærerens anerkjennelse av eleven bety mindre (Drugli & Nordahl, 2010). Det er ingen tvil i at relasjoner skaper rammer for skolehverdagen og hvor effektiv det utbyttet vil være, er avhengig av relasjoner lærer og elev imellom. De stille

elevene trenger forutsigbare, trygge og omsorgsfulle voksne som vil dem vel. Det er som enkelte av informantene uttrykte at det noen ganger er vanskelig å bli kjent med de stille barna fordi de vil ikke si noe. Andre ganger er utfordringen å gjøre dem trygg og skape tillit.

Voksne bruker tid på å bli trygg på noen, stole på noen og ha tillit til andre mennesker. Barn er allerede i en sårbar posisjon hvor de enda lærer å bli kjent med seg selv og andre. Det gjelder å bygge på det positive som elever forbinder skole og lærer med. Det betyr at de møter en skole hvor de er trygge, de blir tatt vare på, de betyr noe for skolen og læreren sin.

Trygghet og tillit er to begreper som kan forebygge utfordringer, usikkerhet og utrygge relasjoner. Lærere vil til syvende og sist at deres elever skal ha det bra og lykkes på skolen. Målet er å skape trygge omgivelser hvor hvert enkelt barn kan tørre å eksponere seg fordi de har tillit og tro på fellesskapet i klassen. Læreren må bygge relasjoner mellom seg selv og de stille elevene, men må også sørge for at relasjonen mellom elever er god. For de stille elevene er det vanskelig å få til dette på egenhånd, derfor er den voksne viktig brobygger mellom alle involverte.

Trygghet og tillit er to kjerner som vedlikeholder og styrker relasjoner mellom mennesker. Lund (2012a) viser til at trygghet og tillit bør være kjernen i læringsmiljøet og at læreren har et ansvar for å tilrettelegge for disse elementene. Hun hevder at trygt læringsmiljø handler om klasserommet som en arena der elevene kan utfolde seg, hvor de kan tørre å si fra om ting, til å lære og ikke minst å be om hjelp. Berg (2005, s.68) knytter trygghet til det psykososiale miljøet og sier følgende: «Skal skolen ha noe mulighet til å bli et trygt og godt læringsmiljø for elever med ulike forutsetninger og ulik bakgrunn, forutsetter det romslighet og toleranse for forskjelligheten, og rammer og regler som sikrer forutsigbarhet og trygghet for alle». Det Berg uttrykker gjenspeiler det en lærers arbeid er i møte med mangfoldet av elever. Læreren, som den voksne, ansvarlige og rettferdige er den som skal gjennom sin utøvelse av lærerrollen bidra til at elevene forstår seg selv, andre medelever og læreren for å kunne fungere sammen. Barn og unge lærer best fra og sammen med personer de liker, i denne sammenhengen betyr det at relasjonene har en gjensidig positiv kvalitet, og at den preges av tillit og trygghet (Spurkeland, 2011, s. 12-15).

Et klassemiljø som er bygget på trygghet og tillit er et klasserom med gode relasjoner. Informant (2) uttrykte følgende: «*Tillit, at eleven opplever at de er trygge på meg da som lærer, trygg på mine grenser*». Bjørneboe (1962) peker på en av de viktigste egenskapene hos pedagoger, nemlig toleranse for variasjon i egenskaper, ferdigheter, væremåter og behov. Videre sies det at man også skal ha toleranse for det brysomme og det uønskede. Det skaper

tillit, og tillit skaper trygghet. Da er fundamentet for en god relasjon etablert (Fallmyr, 2017, s. 16). Trygg tilknytning til sine nære voksenpersoner gjør at de utforsker sine omgivelser. De kan utforske i trygg visshet om at den voksne er der for dem hvis det skulle bli behov for det (Drugli, 2012). Tillit skapes blant annet ved at den voksne viser barnet at de møter deres sentrale behov, holder avtaler, lytter, er positivt innstilt og imøtekommende (Nordahl et al., 2005). Et læringsmiljø med trygghet og tillit som base for tiltak vil hjelpe elever som viser innagerende atferd å la sin stemme bli hørt, og våge å tre inn i sosiale relasjoner med andre (Lund, 2012a).

### 6.2.3 Betydning av sosial og faglig støtte til elever med stille atferd

Lund (2008) fant i sine studier at elever med stille atferd sjelden eller aldri blir utfordret av sine lærere. Det ser også ut til at lærere foretrekker å la disse elevene være i fred. Funnene fra intervjuene stemmer ikke helt overens med tidligere forskning (Lund, 2008) på feltet. Informantene var tydelige på at de stille elevene også måtte utfordres og stilles krav til på lik linje som de andre. Men at man var litt forsiktig med å kreve for mye, som ville føre til nederlag, fremfor mestring. Informantene var bevisst på at de stille elevene ønsker å mestre skolefag. Det er ikke riktig å stigmatisere alle de stille elevene som faglig svake, noen kan være godt akademisk anlagt og dermed kanskje kjede seg eller ikke ha behov for å utmerke seg. Dette tok informantene hensyn til. Informant (4) beskriver det slik:

*«Jeg mener at man skal sette krav til alle, men man må være innmari forsiktig slik at man ikke setter for høye krav. Det skal alltid være noen ønsker å strekke seg etter, men de må mestre det. Ikke alle har behov for å utmerke seg og det trenger ikke være slik at alle de stille elevene er faglig svake».*

Unngå som lærer å vegre seg for å gå for langt, men ha kjennskap til elevenes grenser og møte deres behov deretter. Informant (6) utdyper det med å belyse at det å bli kjent med sine elever og sette krav til dem er av betydning og med intensjon om å hjelpe dem på veien:

*«Og etter hvert som du begynner å bli kjent med dem, tørre å pushe dem litte granne da. Man er litt redd for det med de som er litt forsiktige, ikke alle takler å bli krevd noe av, men når du blir kjent med dem så finner du ut hvor mye du kan presse dem da. Så trår man jo feil og av og til går man for langt. Men jeg tenker at de tjener på at vi pusher dem litt».*

Uttalelsene ovenfor innebærer at man som lærer sikkert funderer på og forsøker å få det til i praksis. Alle elever uansett bakgrunn, forutsetninger og behov, skal møtes med utfordringer,

krav og noe å strekke seg etter for å kunne lære og utvikle seg videre. På skolen er det en lærers jobb å tilrettelegge slik at alle får utbytte av læringen som utspiller seg i klasserommet etter deres evne.

Lærer med relasjonskompetansen kan skape kontakt med ulike elever, viser interesse og utvikler en positiv støttende relasjon samtidig som det stilles forventninger til eleven faglig og sosialt. Informant (4) uttrykker relasjonskompetansen slik: *«Jeg skal være læreren til alle, altså alle i min klasse uansett. Først og fremst så er det jo det. Uansett hvem som kommer så er det ditt ansvar og din jobb som voksen å inneha relasjonskompetansen som lærer og ta imot alle. Og sånn er det, en skoleklasse er som et lite samfunn, det gjenspeiler samfunnet vårt. Heldigvis så er vi forskjellige!»* Det handler om å se, anerkjenne og utfordre dem. For at elever med stille atferd skal få en bedre skolehverdag, er det ikke sikkert at dagen blir bedre av å være muntlig aktiv, være i fokus eller rope høyest. Skal derimot skolehverdagen bli god, trenger de voksne rundt som aksepterer dem som de er, bryr seg og viser tydelig at «jeg er her for deg», «jeg vil deg vel» og «du kan stole på meg» (Sæteren, 2019, s.94). En lærer skal besitte evnen til å vise omsorg og forståelse for sine elever gjennom sine holdninger, verdier, respekt, toleranse og tålmodighet. I klasserommet skal fellesskapet etableres, et fellesskap som bygger på aksept for mangfoldet.

Når barn flytter til skolekonteksten, blir lærere viktige voksne i livet. Derfor har positive eller høykvalitets forhold mellom lærer og barn blitt vist å være viktig for alle barns akademiske og sosiale suksess i løpet av de grunnleggende årene og utover (Copland & Rudasill, 2016, s.74). Hovdenak (2004) viser i sin studie hvilken betydning læreren har for elever i skolen. Det kommer frem blant annet at elever er opptatt å møte lærere som er faglig og pedagogisk dyktige, men også at de har blick for den enkelte elev. Å «se» eleven betyr at læreren både viser faglig og medmenneskelig støtte. Den gode læreren inspirerer og stimulerer sine elever. Læreren har en humoristisk sans og er selv i godt humør. Sist, men ikke minst har læreren utviklet høyt rettferdighetssans. Et tilsvarende perspektiv finner vi også hos Nordahl et al. (2009).

*Jeg tror lærernes relasjonsbygging til sine elever i høy grad spiller inn for elevenes lærelyst, læringsmiljø og generell utvikling faglig og sosialt (Informant 3).*

Lund (2004) forklarer at det ikke er så enkelt for de stille elevene å bare kaste seg inn i diskusjoner, delta aktivt i gruppearbeid, rekke opp hånden, stille spørsmål høyt i klassen. Det kan komme av at de kanskje ikke helt føler seg trygge på omgivelsene, det tar mer tid for dem

å føle seg komfortable. En positiv relasjon forhindrer at negative elementer påvirker elevens sosiale og faglige utvikling, på kort og lang sikt (Hamre & Pianta, 2001). En tilstrekkelig nærhet til eleven er viktig for å kunne påvirke dem positivt, samtidig som man har kontroll og styring (Spurkeland, 2011, s. 15-33).

#### 6.2.4 Humor- en viktig brikke i relasjonsbygging

*«Humor det er viktig, og det bruker jeg mye. I løpet av en dag i timen må man le»*

*(Informant 6).*

Det kommer frem som et interessant funn, at humor er viktig. En god relasjon mellom lærer og elev, men også generelt for klassemiljøet, er latter, humor og glede viktige holdepunkter for å skape en atmosfære i fellesskapet som bidrar til å styrke forholdet. Sunnevåg (2009) påpeker humorens styrke, den er et virkemiddel for å opprettholde og forsterke relasjoner. Humor, latter og glede er kanskje alle uttrykk for noe dypt og grunnleggende menneskelig i oss (Tyrdal, 2002, s.4).

På skolen tilbringer elevene mye tid, denne tiden skal bringe med seg gode minner, opplevelser og utvikling hos den lærende. De stille elevene begrenser allerede seg selv til det som føles trygt for dem og unngår å havne i situasjoner hvor de må være synlige. Men selv de trenger å le og møte tilværelsen på skolen blant lærer og elever som noe positivt fremfor en belastning. For pedagoger blir det viktig å vite hvilken betydning det har for elevene og at man tar hensyn til hvordan og når man bruker det. Humor skal ikke være støttende og nedlatende mot noen. Det skal bringe frem positivitet i hverdagen. Det åpnes rom til vårt frie indre landskap, og den har en avslappende virkning på kropp og sjel. Det kan være nøkkelen til utløsning av det lekkende sinn (Spurkeland, 2011). Det er som informant (5) sier om humor i skolen: *«Humor for eksempel er viktig i skolehverdagen, det er viktig å tøyse og tulle bort og ikke ta alt alvorlig. Humor letter på trykket og følelser på godt og vondt.»* Noen ganger kan det løses best sammen med andre uten å måtte trenge å si eller gjøre så mye.

Spurkeland (2011, s.299) påpeker at humor er med på å bygge relasjoner, bidrar til å utvikle relasjoner og vedlikeholder relasjoner om det forstås og brukes riktig. Levine (1980) har erfart at humor er et virkningsfullt redskap når en ønsker å påvirke barn og deres relasjoner. Søbstad (2006, s.13) har i flere tiår forsket på sammenhengen mellom barn og humor. Han fremhever humor som noe alle mennesker bør innlemme i arbeidet sitt. Det handler om mer enn bare en kortvarig humoristisk glede. Det handler om å lære livslust, å møte hverdagsgleder og å håndtere motgang i livet. Jeg er enig med Søbstad at humor må være en del av all type arbeid,

ikke bare som pedagoger, men i alle yrker. For de stille elevene er det minst like viktig å le, føle en lettelse og glede i hverdagen. Hvordan de har det hjemme, vet man lite om, men på skolen kan læreren gjøre stor forskjell for at de skal ha det bra. Informant (2) uttrykte blant annet: *«Jeg er opptatt av å bruke litt humor da, kanskje jeg får dem til å le litt på vei ut eller inn av klasserommet. Går innom og tulle litt, få frem en liten latter eller et smil. Det har jeg sett ofte hjelper mye da. Så er det viktig å bruke humor på veien. For elevene så betyr det å tørre å åpne seg og vise litt følelser.»*

Kanskje ved bruk av humor kan læreren møte en annen side av den stille eleven som ikke kommer til uttrykk i andre settinger. Humor kan kanskje være nøkkelen til å forstå enkelte av de elevene som er stille. Det kan være en styrke, men også befrielse for noen. Alle mennesker har behov for å inngå i nære sosiale relasjoner med andre (Drugli, 2012, s.20-21). Humor kan medføre at de stille elevene får en tilknytning til sin lærer og medelever når de gjennom humor møter en tilværelse som ikke er lik den hjemme, hvor man er trygg på de omgivelsene man er en del av. Skolen er for de fleste elever et sted hvor man kan oppleve humor og glede på en annen måte enn hjemme, det er en annen skueplass hvor man kan føle seg en del av noe større. Det å le sammen med andre er positivt for helsen, det sosiale og det faglige. På den måten vil en styrke det båndet man har til hverandre i en klasse, det blir som et minisamfunn hvor man støtter, hjelper og tar vare på hverandre.

### 6.3 Betydningen av relasjon mellom elever

*«Jeg tenker at for alle elever, også for de stille elevene, er det viktig at man har en relasjon til andre medelever. Eller så blir ensomhetsfølelsen så stor, tenker jeg»* (Informant 2). I sitatet kommer det frem at ensomhetsfølelsen blir for stor. Det informanten prøver å si er at voksne mennesker kan ikke gi barn den samme lekekameraten som et barn kan. Barn har en egen måte å utveksle tanker og opplevelser med hverandre på. De har en annen måte å være sammen med hverandre på, de har sitt eget språk, og gjennom lek, lærer de av hverandre holdninger, rettferdighet og væremåte. Copland og Rudasill (2016, s.40-41) sier at barn tilbringer nesten halvparten av sin våkne tid i selskap med jevnaldrende. I lik linje som andre viktige forhold, gir jevnaldrende barn støtte, intimitet og kameratskap.

Læreren kan påvirke relasjoner mellom elevene gjennom å være en rollemodell og gjennom organisering og valg av aktiviteter. Læreren kan løfte elevers anseelse ved å snakke positivt til eller om eleven. Gjennom å være bevisst sin kommunikasjon og ved å ha en ivaretagende holdning, bygger læreren felles forståelse om livet i klasserommet (Olsen et al., 2019, s.121).



Læreren kan også bruke arbeid med skolefag for å påvirke elevers kjennskap til hverandre og utvikling av relasjoner, for eksempel ved sammensetning av grupper og tilrettelegging av oppgaver (Olsen & Buli-Holmberg, 2019). På grunn av sin særegne natur er likemannsgruppen imidlertid også en unik lærerkilde for barn. Psykologer har lenge sett på likemannsgruppen som en viktig og unik kontekst for barns utvikling (Coplan & Rudasill, 2016).

*Vi kan jo tenke oss som voksne på jobb, det hjelper jo ikke å bare ha et godt forhold til rektor, som vi nesten aldri ser. Viktig å ha et godt forhold til kollegaene sine. Så det er jo viktig at elever har det bra sammen med kameratene sine og andre medelever på skolen. Relasjonen er faktisk viktigst (Informant 5).*

Det er ingen tvil i at relasjoner mellom lærer og elev og mellom elever er bærebjelken for trivsel, trygghet, tillit, aksept for forskjeller, toleranse og ikke minst for den faglige og sosiale utviklingen av hele barnet. Informantene er selv opptatt av at man aksepterer, tolerer og bidrar til at elevene trives på skolen. Det er en del av jobben deres. Relasjoner er noe som binder flere personer sammen, hvor man får erfare og vokse i møte med andre meninger enn sine egne. Gjennom gode etablerte relasjoner mellom elever kan det gi en trygghetsfølelse som er annerledes enn den man føler i forhold til andre voksne. Slik som det å ha noen på sin egen alder å dele noen felles interesser med. Sammen med å lære skolefag skal de lære å samhandle med andre, og gjennom det bidra til egen og andres læring og utvikling. Klassen utgjør elevenes daglige arbeidsmiljø (Ekspertgruppa, 2016).

Stille elever trenger nødvendigvis ikke omgås mange, men at de har noen som forstår dem og liker dem selv om de kanskje ikke er så pratsomme eller med på alt. Det kan også hende at elever med stille atferd klarer å åpne seg og uttrykke mer sammen med medelever som hjelper dem og liker dem på lik linje som en voksen person ville gjort. Læreres relasjoner kan bidra til at relasjoner mellom elever også er god. Det ved å fremtre på en positiv måte overfor elever som sliter med å hevde seg.

*Det er veldig viktig at elevene har gode relasjoner til hverandre også. Man må jobbe med en god relasjon mellom elevene. I en klasse så er relasjoner alt, for at man skal få et godt læringsmiljø (informant 7).*

For at elever skal trives, må de føle at de ikke er alene. Et godt læringsmiljø er avhengig av at man behandler hverandre på en god måte. Læreren har ansvaret for at relasjoner etableres og vedlikeholdes av alle.

### 6.3.1 Sosial kompetanse

Sosial kompetanse er et godt brukt begrep for å forklare menneskers mangel på sosiale fungering og utvikling. Det angår menneskers evne til å kunne samhandle i ulike arenaer sammen med andre. Informant (3) påpeker følgende: *«Vi må lære dem hvordan de skal samhandle med hverandre, så tror jeg de har kjempegodt utbytte av det. De må kunne møte utfordringer og vite hvordan de sammen med andre kan løse de.»* Å sette seg i stille elevs situasjon, som er sjenerte og tilbaketrukne i sin væremåte og kanskje også utrygge på seg selv og andre, hvor vanskelig det er for dem å tilpasse seg andre med sin atferd. Noen greier det fint andre er ikke like fremtredende. Noen godtar å bare henge med, mens andre igjen prøver, men får det ikke til. Å knekke de sosiale kodene blant sine jevnaldrende er tøft. De stille elevene glir ikke inn i vennegjengen slik som andre. Det skal ikke mye til før man føler seg ekskludert. Relasjoner er nært knyttet til sosial status og utvikling av sosiale ferdigheter (Nordahl, 2007, s.33).

Relasjoner mellom elever er en viktig del av læringsmiljøet, som eksisterer i enhver skole, og hvordan elevene har det sosialt er av betydning for deres læring og utvikling (Nordahl, 2007, s. 33). Det Nordahl viser til gjelder alle elever, men de stille elevene vil streve med å hevde seg og vil trenge hjelp fra læreren til å bli mer sosial. Informant (6) gir uttrykk for at elever trenger å oppleve å ha god relasjon til sine medelever for å kunne trives og ha det bra på skolen: *«Læringsmiljøet er helt avhengig av at det er god relasjon. Elever trenger å ha en god tone seg imellom for å kunne trives på skolen.»* Informant (7) gir inntrykk for at relasjoner mellom elever er avgjørende for hvor godt læringsmiljø man vil få:

*«Det er veldig viktig at elevene har gode relasjoner til hverandre. Det er vanskelig dersom det er dårlig stemning i en klasse. Det påvirker hvor mye elevene deltar og på hvilken måte de deltar. Og hvordan de responderer på hverandre. Man må jobbe med en god relasjon mellom elevene. I en klasse så er relasjoner alt, for at man skal få et godt læringsmiljø.»*

Gitt at de stille barna også kan ha underskudd i sosial kompetanse, kan direkte instruksjon i sosiale ferdigheter også være effektive i å øke interaksjonen mellom barn (Coplan & Rudasill, 2016, s.79). Barn som viser en stille atferd har ofte negative tanker om seg selv. De kan tenke: *«Ingen liker meg, ingen vil være sammen med meg, jeg er upopulær, ikke attraktiv»* (Lund, 2012a, s.67). Både synlig og ikke synlig kommunikasjon vil ha konsekvenser for de stille elevene som går på sosial samhandling med andre.

Ogden (2009) viser til at elever som har stille atferd ofte mangler generell sosial kompetanse og har spesielt utfordringer med å hevde seg selv. De kan ofte misforstås og dermed bli litt usynlige i sosiale sammenhenger fordi medelever ikke helt forstår deres avvisning. Det igjen fører til at elever med stille atferd føler seg utestengt. *«De kan føle seg utestengt fra de andre elevene som kanskje har sluttet og ta kontakt med de stille elevene fordi de føler seg «avvist» når de stille elevene ikke vil være med på ting som blir foreslått. De stille elevene kan oppleve å bli litt usynlige» (Informant 1).* Det er ikke enkelt for barn med stille atferd å fremstå som de mest utadvendte barna og kan dermed misforstås som blant annet avvisende av medelever. Lund (2011a) forklarer at avvisning kan resultere i at medelevene lar de stille elevene være i fred, noe som kan føre til enda mer tilbaketrekning. Avvisningen kan ha store konsekvenser for elevens sosiale relasjoner, samt opplevelsen av ensomhet (Lund, 2011a). Problemer i sosial atferd resulterer i dårlige sosiale samhandlinger med andre barn og med voksne. Det påvirker barnas skolefaglige mestring og medfører at de går glipp av mange positive erfaringer og læringsopplevelser (Lamer, 1997, s.19).

Informantene ga uttrykk for at de stille elevene er så ulike i deres møte med både voksne og andre elever og derfor klarer man ikke å begrunne med en årsak til at de mangler sosial kompetanse nettopp fordi de er forskjellige. Man trer ut av roller og andre sosiale tilstelninger for å få pusterom, det trenger alle iblant. Informantene formidlet at det er greit, det er lov å være alene innimellom, men det kan ikke være greit hvis det vedvarer. Sosial utvikling er vanligvis betraktet som en normal del av lærings- og modningsprosessen til barna, dens betydning er for deres muligheter til å mestre hverdagen på skolen og blant venner ofte er undervurdert (Lamer, 1997, s.19). Det er ikke så enkelt å tilpasse seg andre, noen ganger trenger man mer hjelp fra de voksne til å rettledes i sosiale settinger.

Lamer (1997) påpeker at som voksne tar man ofte sosialt kompetent atferd som gitt fordi den passer godt inn i de situasjonene barna er i, og er i tråd med våre forutsetninger. Vi kan være oppmerksomme på at noen barn er spesielt godt likt av venner og av voksne, men vi innser sjelden hvilke ferdigheter og vurderingsevne disse barna vanligvis må inneha for å kunne oppnå sosial status. Informant (3) peker på at læreren har ansvaret for å opplyse og hjelpe elever med å forstå og akseptere hverandre gjennom konstruktive samtaler: *«Jeg tenker at jeg som lærer må prate med elevene i plenum om ekskludering og inkludering i lek og andre sammenhenger i skolen. Elevene må ta i betraktning at de er forskjellige, men man skal akseptere hverandre og ikke la noen gå alene, har ikke noe å si om du er stille, skriker, er*

*høy, lav, tynn eller tykk, smart eller ikke, stygg eller pen, alle skal ha det bra og alle skal med. Vi tar vare på hverandre og viser hensyn.»*

### 6.3.2 Vennskap

Ogden (1987) betegner innagerende elever som engstelige, unnvikende og isolerte. Slike elever har ofte vanskelig for å knytte kontakter med både jevngamle og voksne på grunn av at de er sjenerte og tilbaketrukne. Følgelig holder de seg for seg selv i friminuttene og trekker seg tilbake fra lek med andre elever og kan befinne seg i stor sosial avstand fra klassens sentrum. Informant (2) beskriver elever med stille atferd som blant annet unnvikende: *«Det kan være elever som isolerer seg selv, er unnvikende i møte med både voksne og andre medelever.»* Læreren har ansvar for at de stille elevene også finner sin plass i klassen. Informant (1) gir uttrykk for at de kan virke engstelige til tider: *«De kan innimellom virke fraværende og engstelige.»* For øvrig kan man belage seg på det Ogden uttrykker, det samsvarer med det som er en realitet i skolen i dag. Stille elever er sjenerte og tilbaketrukne, de vet ikke å kreve sin plass i en større sammenheng.

Lund (2012a) påpeker seks faktorer hos elever med stille atferd som også er lik for de som viser en mer utagerende atferd, så har de noe til felles: ensomhet, utfordring i å etablere vennskap, en atferd som utfordrer omgivelsene, andre anklager, selvanklage og hindrer optimal læring. Vennskap er ofte en beskyttende faktor for barn og unge, uavhengig av hvilke utfordringer de har. Forskning på stille atferd og vennskap viser at elever med stille atferd har mer problemer enn jevnaldrende når det gjelder å etablere og vedlikeholde vennskap (Fredstrom, Rose-Krasnor, Campbell, Rubin, Booth-LaForce & Burgess, 2012). Ifølge Kvello (2006) skapes og endres disse relasjonene av medlemmene i et fellesskap og hevder videre at vennskap er knyttet til menneskets fundamentale behov for trygge, stabile og nære relasjoner til andre. Det gir en opplevelse av å høre til i en sammenheng, av å bety noe for noen og være til for noen. Identiteten vår blir til sammen med andre, og derfor er vi avhengige av hverandre og hverandres tilbakemeldinger (Lund, 2004).

Vennskap er noe som gir barn sosialiseringserfaringer som kanskje ikke noen andre forhold kan gi. Samhandling mellom barn gir dem unike muligheter til å praktisere sosiale ferdigheter og utvikle samspillskompetanse. Det åpner for å undersøke og utvikle sosiale relasjoner med andre, som er relativt likeverdige. Noen av de viktigste årsakene til at man mulig er bekymret for de stille barna, er deres relative mangel på samhandling med jevnaldrende og de negative opplevelsene de kan oppleve, for eksempel ekskludering og bli et offer når de uunngåelig

møter jevnaldrende på skolen (Coplan & Rudasill, 2016, s.79). Ansvarer ligger hos de voksne, de må etablere et klassemiljø som tar hensyn, beskytter og skaper balanse. Forskning har vist til at elever med stille atferd møter mer motgang enn andre medelever som ikke besitter samme atferd når de skal omgås andre, skaffe venner og ikke minst beholde dem. Sosial kompetanse i skolen er et ansvar som hviler på læreren, det kan ikke overlates til elevene. Når man er stille og tilbaketrukket, er man ikke den som blir valgt, spurt eller invitert med på noe først. Sosial kompetanse omfatter vurderinger, oppfatninger og handlinger som setter barn i stand til å lykkes i sine sosiale interaksjoner samt kunnskap og ferdigheter som gjør det mulig å etablere og vedlikeholde sosiale relasjoner og vennskap.

## 7. Oppsummering

Denne studien har jeg forsøkt å besvare følgende problemstilling: «*Hvilke erfaringer har lærere med relasjonsbygging til elever med stille atferd?*». I arbeid med masteroppgaven har jeg gjennom valg av problemstilling ønsket mer kunnskap og innsikt i lærerens erfaringer med relasjonsbygging overfor elever med stille atferd. Relasjoner og stille atferd er to fenomener eller kategorier det er viktig å ha grep og forståelse om. I skolen er relasjoner bærebjelken for elevenes sosiale og faglige utbytte. Samtidig består skolen av et mangfold av elever. Deres forutsetninger og behov er ulike. Blant det rike mangfoldet finner vi elever som gjerne kan omtales som de innagerende elevene, som i min oppgave blir omtalt som de stille elevene.

Ingen kan gi «oppskrifter» som garantert virker når vi snakker om mennesker i møte med mennesker i relasjoner, både når det gjelder elever og lærere. Noe som er vellykket i en klasse, kan være mislykket i en et annet rom, noe som virker inn for en elev, kan være uaktuelt for en annen. Det handler ikke bare om læreren eller metoden, men om gruppen eller klassens motivasjon, om sammensetning, kultur og mye annet (Lund, 2004, s.96). Jeg har i løpet av arbeidsprosessen lært mye om atferds uttrykkene blant annet hvordan det påvirker elevenes skolehverdag og prestasjon, ikke minst hvordan lærere forstår og bruker sin kompetanse til å møte elever og bygge gode relasjoner. Det har gitt meg en bredere innsikt og et kunnskapsløft som vil speiles i arbeidet jeg kommer til å foreta meg i fremtiden. Jeg ønsket å forske på noe som ga meg mening og som jeg kunne bruke i yrkeslivet, og det har jeg lykkes med. Under lærerutdanningen lærer man ikke hvordan slike utfordringer skal håndteres, men alle har potensialet til å lære på egenhånd. Det handler om holdning og innstilling en velger å møte sine utfordringer med.

### 7.1.1 Lærer-elev relasjonen

Det som skjer i det enkelte klasserom, det som skjer i formidlingen av fag, i kontakten mellom lærer og klasse i skolehverdagen, mellom lærer og den enkelte bør kanskje være en ny sosial kontrakt. Når en har valgt læreryrket så er det lærerens ansvar å skape et så godt arbeidsmiljø som mulig i klassen ut fra de faglige og personlige ressursene som faktisk finnes i kollegiet, i en selv og blant elevene (Lund, 2004, s.133). Vi kan alle med våre unike egenskaper, holdninger, bakgrunn, erfaring, forståelse, verdier og ikke minst kunnskap bidra til å inspirere hverandre og være åpne for de mange forskjellige virkninger og synspunkter vi besitter.

Dette er lærerens egentlige fag: Å like elever. Å være glad i dem. Han skal være glad i pene barn og stygge barn, i flinke barn og dumme barn, i dovne barn og flittige barn, i snille barn og slemme barn. Det er hans metier. Og er han ikke glad i barn, da må han lære det. For selvfølgelig kan det læres, det som alt annet. (Hvordan kan man være lærer hvis man ikke tror at alt kan læres?) Hans gjerning er å omgås hele, levende barn, og ikke bare små hoder. Derfor krever lærerkallet av ham at han også selv skal møte fram som et helt og levende menneske, ikke bare som et noe større hode. Så enkelt, og så vanskelig, er det å være lærer (Jens Bjørneboe, 1962 hentet fra Fallmyr, 2017, s.15).

Lærere, som andre yrkesgrupper, reagerer forskjellig på ulike utfordringer. Vi har ulike erfaringer og forskjellige meninger om hva barn trenger, og slik vil det alltid være (Lund, 2004, s.135). Ingen lærere er like i sin lærerstil, alle har sine egne verdier, holdninger og prinsipper som er en del av personligheten. Akkurat som elever, bringer også lærere med seg sin egen stil, væremåte og holdning. Det skal verdsettes og respekteres at man som lærere har sin særegne måte å håndtere arbeidssituasjoner og andre utfordringer basert på sine egne erfaringer, meninger og forståelse. Men det skal være rom for samarbeid og felles mål.

#### 7.1.2 Veien videre

Fenomenet stille atferd er spennende og interessant tema som lærere vil møte på så lenge de er aktive i yrket. Det er mye å ta fatt i når man møter elever som viser å ha en slik atferd som utfordrer deres skolehverdag. Jeg ønsket å intervjuere elever til studien jeg nå har gjennomført, men fant ut at det ville bli for sensitivt og kanskje også vanskelig for elever å sette seg inn i og fortelle hvordan de selv opplever det å være en stille elev. I og med at jeg har satt søkelys på barneskolen tok jeg hensyn til at elevgruppen er mer sårbare og i en utviklingsfase.

Dersom anledningen byr seg er ønsket om å intervjuere elever på ungdomskolen og videregående skole som kan bidra til at lærere forstår dem bedre. Jeg tror det hadde vært spennende og lærerikt å faktisk lytte til elever som klarer å sette ord på sine følelser og det de opplever. Så har 2020 bragt med seg Corona utfordringen i samfunnet, og jeg lurer på hvordan det kan ha påvirket de stille elevene. Hvordan har de møtt samfunnsendringene og reglene i følge av pandemien. Hvordan har det påvirket deres faglige og sosiale utvikling.

I studien har jeg også skrevet om relasjoner. Det er et tema som jeg personlig er genuint opptatt av. Det igjen kunne vært innbydende å intervjuere ungdomsskolen og videregående skole lærere og elever med stille atferd. For å få kjennskap til relasjonen mellom dem.

Grunnen til det er at man har muligheten til å få tilført mer beriket informasjon av eldre elever som gjerne har opplevd og erfart en del. Samtidig er det to grupper som kan bidra til å gjøre lærere bevisst på hva elever tenker og føler om sin skolehverdag, det som rører seg i hodet og ikke minst hva de ønsker. Tenker også at det kan hjelpe både lærere og elever til å møte hverandre med mer innsikt, kunnskap og respekt. Relasjoner er kjernen i alt som angår mennesker. Har man god relasjon til de menneskene man omgås mye, er det enklere å møte utfordringer og vise aksept og toleranse overfor hverandre og ikke minst gjensidig forståelse for utfordringer og vanskelige situasjoner. Mennesker er ulike og vil ikke til enhver tid være enige om alt, men man kan være enige i at det meste kan læres om man er villig til det.



## 8. Litteraturliste

- Arbeau, K. A., Coplan, R. J., & Weeks, M. (2010). Shyness, teacher-child relationships, and socio-emotional adjustment in grade 1. *International Journal of Behavioral Development*, 34(3), 259-269.
- Bae, B. (1992). Relasjon som vågestykke: Læring om seg selv og andre. I B. Bae & JE Waastad (red.), *Erkjennelse og anerkjennelse: Perspektiv på relasjoner*, 33-60.
- Barnett, R. A., Becher, R. A. & Cork, N. M. (1987). *Models of Professional Preparation: Pharmacy, Nursing and Teacher Education. Studies in Higher Education*, 12(1), 51-63.
- Becker, H.S. (1990). Generalizing from case studies. In E. W. Eisner & A. Peshkin (Eds.), *Qualitative research in education: The continuing debate* (pp.233-242). New York: Teachers College Press.
- Berg, N. B. J. (2005). *Elev og menneske: psykisk helse i skolen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Bergem, T. (2011). *Læreren i etikkens motlys*. Oslo: Gyldendal Akademisk. 3.utgave, 1. opplag 2014.
- Birch, S.H., & Ladd, G.W. (1997). *The teacher-child relationship and children's early school adjustment*. *Journal of School Psychology*, 35, 61-79.
- Bjørneboe, J. (1962). Læreren og eleven. I: *Bokverket «Veien til fremtiden» - bind 1 – Grunnskolen (s.732-744)*. Oslo, Norge: Norske Oppslagsverker AS.
- Brandtzæg, I., Torsteinson, S., & Øiestad, G. (2016). *Se eleven innenfra. Relasjonsarbeid og mentalisering på barnetrinnet*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Buhs, E.S., Ladd, G.W. & Herald, S.L. (2006). Peer exclusion and victimization: Process that mediate the relation between the peer group rejection and childrens classroom engagement and achievement? *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 1-13.
- Burchinal, M.R., Peisner-Feinberg, E., Pianta, R., & Howes, C. (2002). *Development of academic skills from preschool through second grade: Family and classroom predictors of developmental trajectories*. *Journal of School Psychology*, 40, 415-436.
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Coplan, R.J., & Rubin, K.H. (2012). Social withdrawal and shyness in childhood. History, theories, definitions, and assessments. I K.H. Rubin og R.J. Coplan (red.), *The development of shyness and social withdrawal* (s.3-20). New York: The Guilford Press.
- Coplan, R. J., & Rudasill, K. M. (2016). *Quiet at School: An Educator's Guide to Shy Children*. Teachers College Press.
- Coplan, R.J., & Weeks, M. (2010). Unsociability in middle childhood. Conceptualization, assessment, and associations with socioemotional functioning. *Merrill-Palmer Quarterly*, 56(2), 105-130.
- Cornelius-White, J. (2007). Learner-Centered Teacher-Student Relationships Are Effective: A MetaAnalysis. *Review of Educational Research*, 77(1), 113-143.

- Dahl, T., Askling, B., Hegge, K., Kulbrandstad, L. I., Lauvdal, T., Qvotrup, L., & Mausethagen, S. (2016). *Ekspertgruppa om lærerrollen Om lærerrollen: et kunnskapsgrunnlag*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Davis, H. A. (2003). Conceptualizing the role and influence of student-teacher relationships on children's social and cognitive development. *Educational Psychologist*, 38, 207–234.
- Drugli, M.B. (2012). *Relasjoner lærer og elev – avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Oslo: Cappelen Damm Høgskoleforlag.
- Drugli, M.B. & Nordahl, T. (2010). Læreren og eleven. I Lillejord, S., Manger, T. & Nordahl, T., *Livet i skolen 2: Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Lærerprofesjonalitet* (s. 137-171). Bergen: Fagbokforlaget.
- Drugli, M. B., & Nordahl, T. (2014). «Dyrk lærernes relasjonskompetanse». *Psykologisk.no*. nr 10-2014. Hentet, 04.05.20:  
<https://psykologisk.no/2014/10/dyrk-laerernes-relasjonskompetanse/>
- Eide, S.B., Grelland, H.H., Kristiansen, A., Sævareid, H.I. & Aasland, D.G. (2011). *Fordi vi er mennesker. En bok om samarbeidets etikk*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Fallmyr, Ø. (2017). *Følelshåndtering og relasjonsbygging i skolen – en emosjonsfokuset tilnærming*. Universitetsforlaget, Oslo.
- Federici, R.A. og Skaalvik, E.M. (2013). *Lærer–elev-relasjonen – betydning for elevenes motivasjon og læring*. *Bedre skole*, 2013(1), 58–63.
- Fjell, K., & Olaussen, B. S. (2012). Utvikling av lærer-elev-relasjoner i klasserommet: læreropfatning sammenlignet med en teoribasert analyse, s.9-31.  
<https://core.ac.uk/download/pdf/35074027.pdf>
- Findlay, L.C., Coplan, R.J., & Bowker, A. (2009). Keeping it all inside. Shyness, internalizing coping strategies and social-emotional adjustment in middle childhood. *International Journal of Behavioral Development*, 33(1), 47-54.  
<https://core.ac.uk/download/pdf/35074027.pdf>
- Fontaine, N.S., Torre, L.D., Underhill, B., & Grafwallner, R. (2006). *Increasing quality in early care and learning environments*. *Early Child Development and Care*, 176(2), 157-169.
- Fredstrom, B.K., Rose-Krasnor, L., Campbell, K., Rubin, K.H., Booth-LaForce, C., & Burgess, K.B. (2012). Brief report. How anxiously withdrawn preadolescents think about friendship. *Journal of Adolescence*, 35, 451-454. Doi: 10.1016/j.adolescence.2011.05.005.
- Fuglseth, K., & Skogen, K. (2006): *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Gazelle, H., & Rubin, K.H. (2010). Social anxiety in childhood. Bridging developmental and clinical perspectives. I H. Gazelle & K.H. Rubin (red.), *New directions for child and adolescent development* (s. 1-16). San Francisco, California: Jossey-Bass.

- Goodwin, R.D., Fergusson, D.M., & Horwood, L.J. (2004). Early anxious/withdrawn behaviours predict later internalising disorders. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(4), 874-883.
- Hamre, B.K., & Pianta, R.C. (2001). *Early teacher–child relationships and the trajectory of children’s school outcomes through eighth grade*. *Child Development*, 72, 625–638.
- Hamre, B.K., & Pianta, R.C. (2006). *Student–teacher relationships*. In G.G. Bear & K.M. Minke (Eds.), *Children’s needs III: Development, prevention, and intervention* (pp. 59–71). Washington, DC: National Association of School Psychologists.
- Hamre, B.K., Pianta, R.C., Downer, J., & Mashburn, A. (2008). Teachers' perceptions of conflict with young students: Looking beyond problem behaviors. *Social Development*, 17(1), 115-136.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analysis relating to achievement*. New York: Routledge.
- Hattie, J. (2013). *Synlig læring for lærere: Maksimal effekt på læring*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Honneth, A. (1995). *The struggle for recognition: the moral grammar of social conflicts*. Cambridge: Polity Press.
- Honneth, A. (2007). *Kamp om anerkjennelse: Om de sociale konfliktenes moralske grammatik* (L. Holm-Hansen, overs). Oslo: Pax Forlag (Original publisert 1992).
- Hovdenak, S.S. (2004). *Elev i ungdomsskolen. Om ungdom, utdanning og identitet*. HiO-rapport nr.11. Oslo: Høgskolen i Oslo.
- Howes, C., Phillipsen, L.C., & Peisner-Feinberg, E. (2000). *The consistency of perceived teacher–child relationships between preschool and kindergarten*. *Journal of School Psychology*, 38, 113–132.
- Høiland, P. og S. Juul (2005). *Anerkendelse og dømmekraft i socialt arbejde*. København: Hans Reizels Forlag.
- Imsen, G., (2012). *Elevens verden: Innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Jacobsen, D. I., & Thorsvik, J. (2013). *Hvordan organisasjoner fungerer* (4.utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Johannessen, A., Tufte, P. A., & Veiden, P. (2006). *Å forstå samfunnsforskning*. Gyldendal Akademisk.
- Johannessen, A., Christoffersen, L. & Tufte, P. A. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). Oslo: Abstrakt.
- Johannessen, E. F., Rafoss, T. W. & Rasmussen, E. B. (2018). *Hvordan bruke teori? Nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Juul, J. & Jensen, H. (2002). Pædagogisk relationkompetence. *Fra lydighed til ansvarlighed*. København: Apostrof Forlag.
- Juul, J & Jensen, H. (2003). *Fra lydighet til ansvarlighet: pedagogisk relasjonskompetanse*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Kalutskaya, I. N., Archbell, K. A., Moritz Rudasill, K., & Coplan, R. J. (2015). Shy children in the classroom: From research to educational practice. *Translational Issues in Psychological Science*, 1(2), 149.
- Kanestrøm, E. & Taraldsen, E. (2014). *Å lete etter det skjulte*. Inderøy: Norsk Pedagogisk Forlag.
- Karevold, E., Ystrom, E., Coplan, R.J, Sanson, A.V., & Mathiesen, K.S. (2012). A prospective longitudinal study of shyness from infancy to adolescence. Stability, age-related changes, and prediction of socioemotional functioning. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 40, 1167-1177. Doi: 10.1007/s10802-012-9635-6.
- Kingery, J.N., Erdley, C.A. & Marshall, K.C (2011). Peer acceptance and friendship as predictors of early adolescents' adjustment across the middle school transition. *Merill-Palmer Quarterly*, 57(3), 215-243.
- Kristiansen, A. (2012). *Utdanning og sosial utjevning: om tilpassing, seleksjon og reproduksjon*. Oslo: Unipub.
- Krogtoft, M., & Sjøvoll, J. (Eds.). (2018). *Masteroppgaven i lærerutdanninga: temavalg, forskningsplan, metoder*. Cappelen Damm akademisk.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Kvello, Ø. (2006): *Barns og unges vennskap. Empiri- og teorigjennomgang, en kvantitativ og kvalitativ studie av barns oppfatninger og presentasjoner av sosiale relasjoner til jevnaldrede og voksne i forhold til noen sentrale mål på psykososial tilpassing*. NTNU: Trondheim.
- Ladd, G.W., Herald-Brown, S.L & Reiser, M. (2008). Does cronic classroom rejection predict the development of childrens classroom participation during the grade school years? *Child development*, 79(4), 1001-1015.
- Lamer, K. (1997). *Du og jeg og vi to!: Om å fremme barns sosiale kompetanse: teoriboka*. Universitetsforlaget.
- Lao, M. G., Akseer, T., Bosacki, S. & Coplan, R. J. (2013) Self-identified childhood shyness and perceptions of shy children: Voices of elementary school teachers. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 5(3), 269–284.
- Levine, J. (1980): *The Clinical Use of Humour in Work with Children*. I: McGhee, P.E. & Chapman, A.J. (red.): *Children's Humour*. Chichester, J. Wiley & Son Ltd.
- Linder, A. (2012). *Detta vet vi om å skape gode relasjoner i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lippa, Richard A. 1994. *Introduction to social psychology*. Pacific Grove: Brooks/ Cole Publishing Co.

- Lund, I. (2004). *Hun sitter jo bare der. Om innagerende atferd hos barn og unge*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Lund, I. (2008). "I just sit there". Shyness as an emotional and behavioural problem in school. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 8(2), 78-87.
- Lund, I. (2011a). *Stille barn trenger også venner. Magasinet voksne for barn, Årg. 90, nr. 4*, 18-21.
- Lund, I. (2012a). *Det stille atferdsproblemet: Innagerende atferd i barnehage og skole*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Lund, I. (2012b). *Tydelige voksne: når atferd utfordrer*. Kristiansand: Portal.
- Marzano, R. J., & Pickering, D. J. (2003). *Classroom management that works: researchbased strategies for every teacher*. Alexandria, Va: Association for Supervision and Curriculum Development.
- <https://www.idunn.no/npt/2010/03/art02>
- Maxwell, J. A. (1992). Understanding and validity in qualitative research. *Harvard educational review*, 62(3), 279-301.
- Maxwell, J. A. (2008). Designing a qualitative study. *The SAGE handbook of applied social research methods*, 2, 214-253.
- Midthassel, U. V., Bru, E., Ertesvåg, S. K., & Roland, E. (red.). (2011). *Sosiale og emosjonelle vansker: barnehagens og skolens møte med sårbare barn og unge*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Mjelve, L. H., Nyborg, G., Edwards, A., & Crozier, W. R. (2019). Teachers' understandings of shyness: Psychosocial differentiation for student inclusion. *British Educational Research Journal*, 45(6), 1295-1311.
- Moen, T. (2012). Forebygging av problematferd i lys av prinsippet om inkludering. I H. Bjørnsrud & S. Nilsen (Red.), *Tidlig innsats: bedre læring for alle?* (s. 121-134). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Moen, T. (2013). Sosiokulturell teori. Vygotsky i teori og praksis. I.R. Karlsdottir & I.D. Hybertsen (red.), *Læring, utvikling, læringsmiljø. En innføring i pedagogisk psykologi* (s.251-268). Bergen: Fagbokforlaget.
- Moen, T. (2016). Positive lærer-elev-relasjoner. *En fortelling fra klasserommet*. Oslo: Gyldendal Norsk forlag.
- Moos, L., Krejsler, J., & Laursen, P.F. (red.) (2004). *Relationsprofesjoner: lærere, pædagoger, sygeplejersker, sundhedsplejersker, socialrådgivere og mellemedere*. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Newberry, M., & Davis, H. A. (2008). The role of elementary teachers' conceptions of closeness to students on their differential behaviour in the classroom. *Teaching and Teacher Education*, 24, 1965-1985.

- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier – Den skrivende forskeren*. Oslo: universitetsforlaget.
- Nordahl, T. (2000). *En skole – to verdener. Et teoretisk og empirisk arbeid om problematferd og mistilpasning i et elev- og lærerperspektiv*. Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo.
- Nordahl, T. (2005). Skolens muligheter i møte med utsatte barn og unge. *Risikoutvikling*, 107-12.
- Nordahl, T. (2007). Elever i og fra små og store skoler: presentasjon av kartleggingsresultater i en kommune, s.1-50.  
[https://brage.inn.no/inn-xmlui/bitstream/handle/11250/133808/rapp04\\_2007.pdf?sequence=1](https://brage.inn.no/inn-xmlui/bitstream/handle/11250/133808/rapp04_2007.pdf?sequence=1)
- Nordahl, T., Sørli, M. A., Manger, T., & Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge: teoretiske og praktiske tilnærminger*. Bergen: Fagbokforlag.
- Nordahl, T., Mausethagen, S., & Kostøl, A. (2009). *Skoler med liten og stor forekomst av atferdsproblemer: en kvantitativ og kvalitativ analyse av forskjeller og likheter mellom skolene*. Elverum: Høgskolen i Hedmark.
- Nordenbo, S.E., Larsen, S.M., Tifticki, N., Wendt, R.E., & Østergaard, S. (2008). Lærerkompetanser og elvers læring i barnehage og skole: et systematisk review utført for Kunnskapsdepartementet, Oslo. Lastet ned 07.04.20:  
[https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/grunnskole/larerkompetanser\\_og\\_elevs\\_laring.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/grunnskole/larerkompetanser_og_elevs_laring.pdf)
- Ogden, T. (1987). *Atferds pedagogikk i teori og praksis. Om arbeid med atferdsproblemer i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ogden, T. (1997). *Rustet for livet? Ungdoms kompetansemål og verdier i et nytt perspektiv*. Vikersund: Samlivssenteret.
- Ogden, T. (2009). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen. (2. utg.)*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Olsen, H.M & Buli-Holmberg, J. (Red). (2019). *Psykososialt læringsmiljø*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Pianta, R.C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington DC: American Psychological Association.
- Pianta, R.C., Stuhlman, M.W., & Hamre, B.K. (2002). How schools can do better: Foster stronger connections between teachers and students. *New Directions for Youth Development*, 93, 91-107.
- Pianta, R.C., & Stuhlman, M.W. (2004). *Teacher-child relationships and children's success in the first years of school*. *School Psychology Review*, 33, 444-458.
- Pianta, R. (2006). Classroom management and relationships between children and teachers: implications for research and practice. I C.M. Evertson & C.S. Weinstein (red.). *Handbook of Classroom Management*. New York: Lawrence Erlbaum Associates INC.

- Postholm, B. M., & Jacobsen, I. D. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Ringdal, K (2007): *Enhet og mangfold: samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Robson, C. (2002). *Real world research: a resource for social scientist and practitioner – researchers* (Vol.2). Oxford: Blackwell.
- Roland, E. (2011). Myndig klasseledelse og sårbare elever. I U. V. Midthassel, E. Bru, S. K. Ertesvåg & E. Roland (Red.), *Sosiale og emosjonelle vansker: barnehagens og skolens møte med sårbare barn og unge* (s. 152-162). Oslo: Universitetsforlaget.
- Røkenes, O.H & Hanssen, P.H. (2002). *Bære eller Briste- kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Sabol, T. J., & Pianta, R. C. (2012). Recent trends in research on teacher–child relationships. *Attachment & human development, 14*(3), 213-231.
- Schibbye, A.L.L. (1988). *Familien: Tvang og mulighet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Schibbye, A. L. L. (1993). *The role of "recognition" in the resolution of a specific interpersonal dilemma. Journal of Phenomenological Psychology, 24*(2), 175-189.
- Schibbye, A.L.L. (2002). *En dialektisk relasjonsforståelse i psykoterapi med individ, par og familie*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Schibbye, A.L.L. (2009). *Relasjoner. Et dialektisk perspektiv på eksistensiell og psykodynamisk psykoterapi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Schibbye, A.-L. L. (2012). *Relasjoner. Et dialektisk perspektiv på eksistensiell og psykodynamisk psykoterapi*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Skaalvik, Einar M. & Skaalvik, Sidsel. (2005). *Skolen som læringsarena – selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget AS, 5.opplag 2011.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2013). *Skolen som læringsarena: selvoppfatning, motivasjon og læring* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Skrøvset, S., Mausethagen, S. & Slettbakk, Å. (2017). *Lærerens relasjonsarbeid. Perspektiver, verktøy og caser*. Oslo: Cappelen Damm As.
- Slåttøy, A., (2002). *Problematferd i klasserommet: en lærerveiledning*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Spurkeland.J. (2011). *Relasjonspedagogikk- samhandling og resultater i skolen*. Bergen: fagbokforlaget.
- Spurkeland, J. (2014). *Relasjonskompetanse: Resultater gjennom samhandling*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Størksen, I. (2007): «Barnet i barnehagen: relasjoners betydning for tidlig utvikling» Kapittel i boka: *Barna våre i går, i dag, i morgen*. Frelsesarmeen.

<https://uis.brage.unit.no/uis-xmlui/bitstream/handle/11250/185248/Artikkel.pdf?sequence=6&isAllowed=y>

Sæteren, A.L. (2016). *Dealing with children with withdrawn behaviour. A narrative study of one teacher dealing with a child with withdrawn behaviour in ordinary classroom activities*. Doktorgradsavhandling. Trondheim: Institutt for pedagogikk og livslang læring, NTNU.

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

Søbstad, F. (2006). *Glede og humor i barnehagen*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.

Sørli, M. A., & Nordahl, T. (1998). Problematferd i skolen. Hovedfunn, forklaringer og pedagogiske implikasjoner. *NOVA Rapport*, 98, 12a.

<https://www.nb.no/nbsok/nb/24f258a4bbc3085f8e9ea7466c7b2f76.nbdigital?lang=no#3>

Tellmann, S. M., Lorentzen, M., & Mausethagen, S. (2016). Lærerrollen sett fra lærerperspektivet: Notat til ekspertgruppen om lærerrollen, s. 3-37.

<https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/bitstream/handle/11250/2397646/NIFUarbeidsnotat2016-8.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Tennant, J.E., Demaray, M.K., Malecki, C.K., Terry, M.N., Clary, M., & Elzinga, N. (2015). *Students ratings of teacher support and academic and social-emotional well-being*. *School Psychology Quarterly*, 30, 494-512.

Thagaard, T. (2003). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforl.

Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder*. Oslo: Vigmostad & Bjørke AS.

Thijs, J.T., & Koomen, H.M.Y. (2008). *Task-related interactions between kindergarten children and their teachers: The role of emotional security*. *Infant and Child Development*, 17, 181-197.

Thuen, E. & Bru, E. (2000): Learning environment, meaningfulness of schoolwork and ontaskorientation among Norwegian 9th grade students. *School Psychology International*, 21, 393-413.

Tveit, A. (2012). *Anerkjennelse, ros og regler i klasserommet*. Gyldendal akademisk.

Tveit, A. (2016). Anerkjennesle I samtalen om tallet 18. I T. Moen (red.), *Positive lærer-elev-relasjoner. En fortelling fra klasserommet* (s.63-73). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Tyrdal, S. (Red.). (2002). *Humor og helse – i teori og praksis. Fra smilehull til latterkrampe*. Oslo: Kommuneforlaget.

Utdanningsdirektoratet (2016). Lærer-elev-relasjonen. Lokalisert på <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/psykososialt-miljo/larer-elev-relasjonen/>



Wentzel, K.R. (2009). Peers and academic functioning at school. I K.H. Rubin, W.M. Bukowski & B. Laursen (red.). *Handbook of peer interactions, relationships and groups. Social emotional and personality development in context*. New York: Guildford Press.

## Vedlegg 1



NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Læreres relasjoner og de "stille" elevene.

Referansenummer

325068

Registrert

26.06.2019 av Mewish Kamal Afzal - s171731@oslomet.no

Behandlingsansvarlig institusjon

OsloMet - storbyuniversitetet / Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier /  
Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Hege Knudsmoen, hege.knudsmoen@oslomet.no, tlf: 94356760

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Mewish Kamal Afzal, mewish90@hotmail.com, tlf: 45145431

Prosjektperiode

19.08.2019 - 05.06.2020

Status

05.07.2019 - Vurdert

Vurdering (1)

05.07.2019 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet 05.07.2019 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte. MELD VESENTLIGE ENDRINGER Dersom det skjer vesentlige endringer i

---

behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: [https://nsd.no/personvernombud/meld\\_prosjekt/meld\\_endringer.html](https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html) Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres. TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 05.06.2020. LOVLIG GRUNNLAG Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger

opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a. PERSONVERNPRINSIPPER NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål - dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet - lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet TAUSHETSPLIKT Informantene i prosjektet har taushetsplikt. Det er viktig at intervjuene gjennomføres slik at det ikke samles inn opplysninger som kan identifisere enkeltpersoner eller avsløre taushetsbelagt informasjon. DE REGISTRERTES RETTIGHETER Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20). NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13. Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned. FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32). For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon. OPPFØLGING AV PROSJEKTET NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er

avsluttet. Lykke til med prosjektet! Kontaktperson hos NSD: Kajsa Amundsen Tlf.  
Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

# Vil du delta i forskningsprosjektet

## ”Lærereens relasjoner og de «stille» elevene”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å *finne ut om lærereens relasjon til de stille elevene har noe å si for faglig og sosial utvikling*. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

### Formål

Jeg skal fra høsten 2019 skrive masteroppgave ved Oslo storbyuniversitetet. Formålet med prosjektet mitt er å få rede på lærereens relasjoner og dets betydning for det faglige og sosiale hos de «stille» elevene. Vi hører til stadighet om hvor viktig relasjoner er i arbeid med barn og unge. Problemstillingen min er som følger: «Hvilke perspektiver og erfaringer har lærere med relasjonsbygging ovenfor de «stille» elevene»? Noen spørsmål jeg kunne tenke meg å stille:

- Hva tenker lærere er viktig for å bygge god relasjon til de «stille» elevene?
- Hvilke typer erfaringer har lærere med den typen atferd?
- Hvordan forstår lærere begrepet «stille» atferd? Hva legger de i det? Hvordan definerer de begrepet?
- I hvilken grad tenker lærere at relasjonsbygging er viktig i forhold til elevenes faglige og sosiale utbytte?
- Hvilke utfordringer møter lærere i arbeid med elever som har en «stille» atferd?

### Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Oslo storbyuniversitetet er ansvarlig for prosjektet.

### Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Ønsket er å få tak i lærere som har jobb erfaring, men jeg har likevel satt av at mine informanter kan være mellom 25-67 år. Jeg tenker å henvende meg til rektor ved de representative skolene, slik at han/hun kan hjelpe meg. Fremgangsmåten som er valgt, kan begrunnes med at ledelsen kjenner sine ansatte og vet hvem som kan være egnet til å gi gode og utfyllende svar som er nyttig i arbeidet videre.

Hva innebærer det for deg å delta?

Det blir brukt kvalitativt metode. Jeg skal intervju mine informanter. Det vil vare i cirka 40 minutter. Jeg vil skrive notater under intervjuet, men bruker diktafon for å forsikre meg at jeg får med meg alt.

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. 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.

- *Det er meg som student og min veileder som vil ha tilgang til opplysninger.*
- *Jeg holder all informasjon konfidensielt, det blir ikke nevnt hvilken skole jeg har hentet informasjon fra. Det vil kun bli opplyst om at det er fra osloskolen.*
- *Alle notater vil bli makulert etter at det er blitt studert. Notater blir lagret i NSD sine sider for optimal sikkerhet. Ellers blir min personlige data brukt til å lagre informasjon, men som ikke vil bli gjenkjent på grunn av kode bruk.*

**Det er mulig du vil kjenne igjen det du har uttrykt i intervjuet, men det er noe kun jeg og du selv som vil forstå. Andre vedkommende som leser oppgaven vil ikke kunne identifisere deg.**

### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Prosjektet skal etter planen avsluttes rundt juni 2020. Dine personopplysninger og eventuelt lydopptak vil bli slettet.

### **Dine rettigheter**

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Oslo storbyuniversitetet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Hvor kan jeg finne ut mer?**

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

- Oslo storbyuniversitetet ved veileder/prosjektansvarlig Hege Knudsmoen: e-post: [hege.knudsmoen@oslomet.no](mailto:hege.knudsmoen@oslomet.no). Mobil: 94356760.
- Masterstudent: Mewish Kamal Afzal. E-post: [s171731@oslomet.no](mailto:s171731@oslomet.no). Mobil: 45145431.
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig  
(Forsker/veileder)

Eventuelt student

---

## Samtykkeerklæring

Samtykke kan innhentes skriftlig (herunder elektronisk) eller muntlig. NB! Du må kunne dokumentere at du har gitt informasjon og innhentet samtykke fra de du registrerer opplysninger om. Vi anbefaler skriftlig informasjon og skriftlig samtykke som en hovedregel.

- Ved skriftlig samtykke på papir, kan du bruke malen her.
- Ved skriftlig samtykke som innhentes elektronisk, må du velge en fremgangsmåte som gjør at du kan dokumentere at du har fått samtykke fra rett person (se veiledning på NSDs nettsider).
- Hvis konteksten tilsier at du bør gi muntlig informasjon og innhente muntlig samtykke (f.eks. ved forskning i muntlige kulturer eller blant analfabeter), anbefaler vi at du tar lydopptak av informasjon og samtykke.

Hvis foreldre/verge samtykker på vegne av barn eller andre uten samtykkekompetanse, må du tilpasse formuleringene. Husk at deltakerens navn må fremgå.

Tilpass avkryssingsboksene etter hva som er aktuelt i ditt prosjekt. Det er mulig å bruke punkter i stedet for avkryssingsbokser. Men hvis du skal behandle særskilte kategorier personopplysninger og/eller de fire siste punktene er aktuelle, anbefaler vi avkryssingsbokser pga. krav om eksplisitt samtykke.

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Lærereens relasjon og de «stille» elvene*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju.
- å delta i lydopptak – *hvis aktuelt*
- at lærer kan gi opplysninger om meg til prosjektet – *hvis aktuelt*
- at mine personopplysninger behandles utenfor EU – *hvis aktuelt*
- at opplysninger om meg publiseres slik at jeg kan gjenkjennes.
- at mine personopplysninger lagres etter prosjektslutt.

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. [oppgi tidspunkt]

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## **Intervjuguide til forskningsprosjektet:**

### **«Hvilke erfaringer har lærere med relasjonsbygging til elever med stille atferd?»**

#### **1. Bakgrunnsinformasjon:**

- Hvor lenge har du jobbet som lærer?

#### **2. Hva er «stille» atferd?**

- Hvordan vil du definere begrepet «stille» atferd?
- Har du som lærer reflektert over at du kan ha elever som har en «stille» atferd?
- Hvilke erfaringer har du med denne typen atferd?
- Hvordan har du jobbet med elever som er «stille»?
- Hvilke utfordringer har du som lærer møtt i arbeidet med de «stille» elevene?
- Hva vil du si er viktig å ta hensyn til i skolehverdagen til de elevene med en «stille» atferd?

#### **3. Betydningen av en god lærer-elev relasjon**

- Hvordan vil du forklare begrepet relasjon? Hva er det?
- Hva tenker du som lærer er viktig for å bygge en god relasjon til elever med «stille» atferd?
- På hvilken måte kan en god lærer-elev relasjon ha betydning for elevens «stille» atferd? Kan du utdype det.
- I hvilken grad tenker lærere at relasjonsbygging er viktig i forhold til elevenes faglige og sosiale utbytte? Kan du utdype det.
- Hva mener du kjennetegner en god lærer-elev relasjon?
- Hvordan kan du som lærer kommunisere med de «stille» elevene slik at de ser på deg som en trygg voksenperson?
- Hva gjør du eller kan du gjøre for å bygge gode relasjoner til elever med «stille» atferd?

#### **4. Elev-elev relasjon**

- Hvordan fungerer de «stille» elevene i sosial sammenheng med andre elever?
- På hvilken måte kan elev-elev relasjonen påvirke skolehverdagen?

#### **5. Er det forskjell på personlig og profesjonell relasjonskompetansen?**

- Hva legger du i begrepet «personlig relasjonskompetanse»?
- Hva legger du i begrepet «profesjonell relasjonskompetansen»?
- Hva tenker du om forholdet mellom personlig og profesjonell relasjonskompetansen i møte med de «stille» elevene? Tenker du bevisst over hvilken type relasjonskompetanse du bruker ovenfor elevene?



## **6. Lærerrollens betydning**

- Hva mener du er en lærers rolle i møte med elever som kommer med ulike utfordringer til skolen?
- På hvilken måte er lærere rollemodeller for sine elever? Og tror du at læreres væremåte kan ha en påvirkning på elever?
- Hva er dine sterke sider som kan anvendes i arbeid med elever med «stille» atferd?
- På hvilken måte kan lærerens og elevens oppfatninger av hverandre påvirke relasjonsbyggingen?

## **7. Ønsker du å tilføye noe mer rundt temaene vi har pratet om?**

