



UiT Norges arktiske universitet

Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærer utdanning

Tilbaketrukne elever og hjemmeskole

En kvalitativ studie om læreres erfaringer med undervisning og skolefungering i møte med sosialt tilbaketrukne elever i barneskolen før og under korona pandemien

Masoumeh Jamali

Masteroppgave i pedagogikk, PED-3904, november 2022

Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Relevans.....	1
1.2	Bakgrunn for valg av tema	2
1.3	Tidligere forskning om hjemmeskole.....	2
1.4	Problemstilling.....	3
1.5	Formål.....	3
1.6	Oppgavens oppbygging	3
2	Teoretisk rammeverk.....	4
2.1	Sosialt tilbaketrukket atferd.....	4
2.2	Læringsmiljøets betydning	6
2.3	Anerkjennelse og respekt for ulikhet i skolen	7
2.4	Fem gunstige strategier for å møte elever med stille atferd	8
2.5	NIFU evaluering av normen for lærertetthet på skoler.....	9
3	Metode.....	10
3.1	Kvalitativ forskningsmetode.....	10
3.2	Vitenskapsteori	10
3.3	Datainnsamling	12
3.3.1	Kvalitativ semistrukturert intervju som metode.....	12
3.4	Utvalg og presentasjon av informanter.....	13
3.4.1	Utforming av intervjuguide.....	14
3.4.2	Transkribering	16
3.5	Tematisk analyse	16
3.6	Studiens kvalitet	18
3.6.1	Reliabilitet	19
3.6.2	Validitet.....	19
3.7	Overførbarhet.....	20

3.8	Generaliserbarhet.....	21
3.9	Etiske vurderinger.....	21
4	Presentasjon av resultater og diskusjon.....	22
4.1	Læreres begrepsforståelse.....	22
4.2	Læreres erfaringer i møte med tilbaketrunkne elever før og under koronaperioden...	26
4.3	Erfaringer som lærere ha nytte seg av etter koronaperioden og hjemmeskolen.....	33
4.3.1	Avtaler og forberedelser gjør stille elever trygge.....	35
4.3.2	Erstatte fysisk elevsamtaler med digital en-og-en samtale	36
4.3.3	Erstatte muntlig presentasjon med skriftlig framføring	37
4.3.4	Iverksette tiltak på et tidlig tidspunkt.....	37
4.3.5	Kohortorganiseringens positive effekt	38
4.3.6	Manglende tid og ressurs.....	39
5	Oppsummerende konklusjoner.....	40
5.1	Styrker og svakheter ved studien og veien videre	42
	Referanseliste	44
	Tabell 1.....	48
	Vedlegg 1	49
	Vedlegg 2	51
	Vedlegg 3	53

Tabelliste

Tabell 1 – Oversikt over koder og kategorier utarbeidet av datamaterialet	18
---	----

Forord

Dette er en masteroppgave i pedagogikk ved Norges arktiske universitet i Tromsø. Oppgaven er en kvalitativ undersøkelse om lærere sine erfaringer med tilrettelegging for tilbaketrunkne elever i sosialsamhandling etter koronaperioden.

Å skrive masteroppgaven har vært en lang og lærerik prosess som jeg føler har gjort meg bedre rustet til å møte tilbaketrunkne elever i klasserommet i min framtidige jobb. Gjennom hele prosessen har jeg tilegnet meg ny kunnskap knyttet til temaet tilbaketrunknehet og hvordan kan jeg anvende kunnskapen som verktøy i skolen.

Først og fremst vil jeg takke min kjære veileder, professor Line Lundvoll Warth ved Universitet i Tromsø. Takk for hyggelig og lærerike digitalt og fysisk møter, god hjelp og verdifulle råd, dette er noe jeg setter veldig stor pris på. Jeg ønsker så å rette en stor takk til alle informantene mine ute i skolen som har delt sine erfaringer med meg. En stor takk til Tatiana Wara for hjelpen. En takk skal være til min venn Karl Tobias Hansen også som tok seg tid til korrekturlesning. Til sist og den største takk skal være til mine to englebarn som betyr mest i livet mitt. Tusen takk.

Jeg håper masteroppgaven kan være med på å skape mer bevissthet rundt tilbaketrunkne elever og at disse elevene også får håndhevet sin rett til tilrettelegging.

Masoumeh Jamali

Tromsø, 01.11.2022

Sammendrag

Formål

Temaet for denne oppgaven er tilbaketrukken atferd og hjemmeskole under koronaperioden. Oppgavens formål er å rette fokus mot lærernes erfaringer med elever som har tilbaketrukken atferd før og under koronapandemien. Bakgrunnen er at samfunnet er raskt i endringer og alle som jobber med barn i skole og barnehage i større grad krever kompetanse for å tilrettelegge at alle elever har det bra på skole og spesielt for elever som kreves ikke mye oppmerksom av lærere og andre voksne i skole. Spesielt koronapandemien var et uventet og raskt endring hvor den tradisjonelle læringen byttes plass med digital undervisning. Dette skaper et grunnlag for å fremme en slik arbeidsform i skolen og i den sosiale utviklingen.

Problemstilling

Hva er læreres erfaringer fra undervisning og skolefungering med sosialt tilbaketrukne elever i barneskolen før og under Korona pandemien? Hvilke nye strategier kan lærere bruke videre fra sine erfaringer for å lage gode tiltak i møte med denne elevgruppen?

Metode

I innhenting av data har jeg benyttet meg av en kvalitativ metode. Jeg har benyttet kvalitativt forskningsintervju av lærere i denne studien.

Resultater

Tilbaketrukket atferd er utfordrende å gi en klar definisjon på for finnes et stort spekter av ulike tilbaketrekninger. Det består av elever som har manglende sosial kompetanse, ensomme, sjenerte og introverte. Denne atferden blir først et atferdsproblem når atferden blir innagerende, det vil si når tanker og følelser til eleven blir vendt mot den selv og igjen gir negative tankemønster og selvdestruerende atferd. Lærerne erfarte under koronatiden at en-til-en samtale digitalt fungerte bra for sosialt tilbaketrukne elever. Disse elevene burde også unngå mye press da det spiller inn på elevens evne til å delta i det sosiale samspillet og at for mye press på tilbaketrukne elever kan påvirke elevens selvbylde på seg selv og skape redsel. En-til-en samtale over PC er et viktig redskap som kan brukes for å bedre se elevens perspektiv og sammen med eleven sette realistiske mål for å utvikle elevens evne til å samhandle, kommunisere og delta i det sosiale på skolen. Lærerne erfarte også at skriftlige

framstillingen istedenfor muntlig presentasjon vil bidra til at de tilbaketrukne elevene får utviklet sin faglige kompetanse. Kohortorganiseringen under koronaperioden hadde positivt effekt for mindre mobbing for sosial tilbaketrekke elever i småskoletrinnet.

Konklusjon

I møte med tilbaketrukne elever, uavhengig av hvilke metode som brukes, må den voksne ha fokus på trygghet for elevene og ha en anerkjennende holdning. Lærerne benyttet nye pedagogiske metoder som har tatt med seg etter koronaperioden i møte med elever med tilbaketrukne atferd, og de mente at de har sett positive endringer i møte med denne elevgruppe under koronaperioden som var nyttig i praksis når de har kommet tilbake til normal skolegang. Det som har kommet frem i studien er at lærerne har lært nye pedagogiske metoder i møte med denne elevgruppe som kan brukes videre ut i praksis. For å benytte disse metoder trenger lærerne mer tid. I forbindelse med det læreren på småskoletrinnet følte seg alene og vil gjerne ha mere hjelp for å hjelpe denne elevgruppen så fort som mulig i det første skoleårene med tanke på tidlig innsats. Læreren mente at skolen må sørge for nok kompetente voksne rundt de sosialt tilbaketrukne elevene til å iverksette metodene ut i praksis.

1 Innledning

Etter samfunnets nedstenging under koronapandemien i 2020, måtte skoler og lærere over hele landet på kort tid tilegne seg nødvendig kunnskap og ferdigheter i bruk av digitale verktøy for å undervise elevene sine. Dette skjedde raskt og var en vanskelig situasjon samtidig har vært nyttig for lærere å kunne øke kompetansen rundt elever med stille atferd. Hensikten med dette studiet er å undersøke lærernes erfaringer om hvilke påvirkninger hjemmeskole hadde for elever som er sosialt tilbaketrukne og hva de har lært under denne perioden i møte med tilbaketrukne elever som en kan bruke videre i normal skolegang. Derfor tenkte jeg at dette kan være et tema som bør lærere og skolene tenke mer på.

1.1 Relevans

Nnadi, et al., (2020) hevder at sosialt tilbaketrukne elever er ofte ikke er i stand til å fungere tilstrekkelig med jevnaldrende. I lys av dette er de i faresonen for flere former for samtidige og påfølgende feiltilpasninger som dårlige sosiale relasjoner i barndom og voksen alder. Effekten utviklingen kan ta hos barn og unge sosial tilbaketrekning er ifølge Coplan, Hughes, Bosacki og Rose-Krasnor (referert i Nnadi, et al., 2020) ganske skremmende, og smertefullt for de som strever. Dette beror i at opplevelsen av sosial tilbaketrekning blant barn ser ut til å skape mistilpasning i de fleste aspekter av livet som sosialt, intellektuelt, personlighet, språkutvikling og akademiske oppnåelser. Derfor kan den negative effekten av sosial tilbaketrekning på mental utvikling og akademiske prestasjoner til barn i skolen kan ikke bli overvurdert. I sin studie av ungdommer med stille atferd viser Lund (2014) at elever med stille atferd mistrives på skolen og atferden påvirker deres læring og utvikling. Med dette grunnlaget har denne studien til hensikt å hjelpe sosialt tilbaketrukket elever i skolesammenhengen.

Opplæringsloven Paragraf 9A-2 (2017) fastslår at «alle elever har rett til eit trygt og godt skolemiljø som fremjar helse, trivsel og læring». I denne sammenheng har skolen et ansvar for ekstra tilrettelegging for elever som har utfordringer slik at de kan ha et trygt og godt skolemiljø og dermed de trives i skolen og utvikle seg både sosialt og faglig. I opplæringslovens paragraf 1-3 som tar for seg opplæring i skolen sier loven at opplæringen må tilpasses elevens forutsetninger og evner (Opplæringslova, 2017). Tar vi utgangspunkt i denne paragrafen kan tilpasset opplæring tolkes til hvordan lærerne er med på å tilrettelegge for hver enkelt elev på mest mulig måte gjennom varierte arbeidsmetoder, tilpasset lærestoff

og differensiering av vanskelighetsgrader. Jeg vil presisere at denne studien vil fokusere på arbeidsmetoder som fungerer som en form for tilpasseopplæring, og der er lærere og skolen er ansvarlig for at alle elever lærer best mulig i skolesammenheng. Denne oppgaven tar for seg tilrettelegging for tilbaketrunkne elever som en lovpålagt oppgave, og vektlegger tilpasninger som eleven har krav på gjennom lovverket. Studiens problemstilling søker etter læreres erfaringer i møte med tilbaketrunkne elever under koronapandemien og hjemmeskole. Når studien baserer seg på lovpålagte rettigheter, danner det grunnlaget og forståelsen for at hvem som er ansvar for denne tilretteleggingen og hvorfor tilrettelegging i både sosiale og faglige felleskap er viktig for tilbaketrunkne elever. Dette vil ha betydning og være avgjørende for den enkelte eleven sine presentasjoner og sosiale fungering.

1.2 Bakgrunn for valg av tema

Siden den digitale verden har tatt oss med storm og spesielt under koronaperioden og nedstengingen, da skolen var nesten bare digitalt, er viktig for meg og tilegner meg nytt kunnskap om dette aktuelle temaet i dagens samfunn. Temaet er et pedagogisk relevant å tilegne seg kunnskap om. Særlig i pandemien har min bekymring vært stor for de tilbaketrunkne elevene og dermed hadde jeg lyst å høre med lærerne hvordan denne elev gruppen har erfart pandemien og hjemmeskolen. Jeg tenkte at elevene som har tilbaketrunkne atferd har gode muligheter for å delta i skolehverdagen og oppnår god læring, bare de får de rette tilpasningene i hjemmeskolen også. Underveis i skriveprosessen, søkte jeg om litteratur og forskning som omhandlet hjemmeskole og stille/tilbaketrekkne elever. Disse søkene gjorde meg oppmerksom på at temaet er viktig å belyse. Tidligere skrevet mange bøker og oppgaver om tilbaketrunkne barn, men siden pandemien var i 2020, jeg innså at det ikke er så mye forskning på hjemmeskole og tilbaketrunkne elever, i så stor grad jeg først hadde antatt. Dette ga meg følelsen at jeg hadde valgt rett tema for min oppgave og at mitt forskningsprosjekt gi nyttig innsikter og relevans.

1.3 Tidligere forskning om hjemmeskole

Til tross for den ferske erfaringen fra koronapandemien, foreligger rapporter og forskning som viser data om hvordan dette påvirket skolehverdagen for lærere, barn og unge (Brandslet, 2020; Eriksen, 2020; Gilje, Thuen, Bolstad, 2021; Jakobsen, 2020; Universitetet i Stavanger, 2020). Særlig nevneverdig i forbindelse med hensyn til oppgavens tematikk er rapporten fra SINTEF (Fjørtoft, 2020) om lærerens erfaringer med hjemmeskole. Denne rapporten baserer seg på spørreundersøkelser kun rettet mot lærere. Undersøkelsen ble gjennomført i slutten av

april i perioden skolene var stengt, og den viser til både positive og negative sider med arbeidsbetingelsene, læringsmiljøet, infrastruktur og profesjonell faglig digitale kompetanse. En av funnene viser til at enkelte elever «blomstrer» i løpet av perioden, og dette gjaldt elever som i utgangspunktet var sjenerte og stille i klasserommet, samt elever med helseutfordringer og skolevegring. Rapporten konkluderer at lærerne pekte på at hjemmeskole hadde positive konsekvenser for enkelte elever som gruer seg til å være i klasserommet og er borte ofte fra skolen. Mange lærere peker på at de stille elevene «blomstret» slik at de snakket med andre elever i små digitale grupper og de tok oftere kontakt med læreren ved behov for hjelp enn de gjorde i klasserommet. Denne erfaringen anbefalte rapporten at lærerne burde ta med videre og tilby digital undervisning i enkelte perioder og enkelte fag for enkelte elever for å tilpasse undervisningen.

1.4 Problemstilling

Problemstillingene for denne oppgaven er: «*Hva er læreres erfaringer fra undervisning og skolefungering med sosialt tilbaketrunkne elever i barneskolen før og under Korona pandemien? Hvilke nye strategier kan lærere bruke videre fra sine erfaringer for å lage gode tiltak i møte med denne elevgruppen?*». Problemstillingen viser til praksisen med digital hjemmeskole som fant sted under koronaperioden som var fra mars 2020 til januar 2022. Undervisningen var i løpet den perioden helt og/eller delvis digital for alle elevene. Denne oppgaven setter søkelys på lærernes erfaringer og opplevelse med elevene som erfarer det utfordrende å delta i sosiale læringsinteraksjoner.

1.5 Formål

Oppgavens formål er å få frem lærernes erfaringer med elever som har tilbaketrunkne atferd før og under koronapandemien. Funnene diskuteres i lys av eksisterende teorier på elever som har tilbaketrunkne atferd og forskning på hjemmeskolen i koronaperioden. Det vil være av nødvendig interesse for lærere og pedagoger som søker å få et nærmere innblikk i sosialt tilbaketrunkne elever, samt øke lærerens kompetanse i møte med tilbaketrunkne elever for å gi de best mulighet for læring og utvikling i skolen.

1.6 Oppgavens oppbygging

Oppgaven består av 5 kapitler. Kapittel 1 gjaldt oppgavens innledning og beskriver oppgavens aktualitet, formålet med oppgaven, problemstilling og avgrensning. Videre i oppgaven vil jeg i kapittel 2 belyse teorier som er relevant til min problemstilling. Kapittel 3 tar for seg metode. Jeg begrunner for hvilken metode jeg har valgt for innhenting av data samt

begrunnelse av mine valg omkring tilnærming, metode og utforming av intervjuguiden. I kapittel 4 presenterer jeg mine resultater fra intervjuene med etterfølgende diskusjon av kategoriene som er kommet frem i analysen av data materialet. Jeg diskuterer resultater jeg mener er viktig for denne undersøkelsen, i lys av teorigrunnlaget jeg presenterte i kapittel 2. Avslutningsvis i kapittel 5 oppsummerer jeg i kort trekk oppgavens funn, og konkludere i forhold til problemstillingen.

2 Teoretisk rammeverk

I dette kapittelet presenteres studiens teoretiske rammeverk. Først skal jeg redegjøre for begrepet tilbaketrukne atferd. Videre vil jeg presentere valgt teori. Formålet er å forankre studien i en teoretisk sammenheng.

2.1 Sosialt tilbaketrukken atferd

Ruben og Asendorpf (1993, s.9) sin definisjon på begrepet sosial tilbaketrekning (social withdrawal) er noe som omfatter flere forskjellige atferder. Sosialt tilbaketrukket atferd handler om manglende interesse i sosial interaksjon, en overdrevet frykt eller en urealistisk vurdering av sosial samhandling. Sosial tilbaketrukkenhet omhandler ikke en avklart innagerende atferd, ikke en sykdom eller innenfor et bestemt spekter av forstyrrelser, men det kan være et hovedtrekk i flere forstyrrelser, sykdomsbilder eller diagnoser. Personene som strever med sosialt tilbaketrukket atferd, kan mangle eller ignorere å respondere på sosiale tilbud fra andre barn og har vansker i å få og beholde venner. Det kan dreie seg om en kortvarig oppførsel eller en langsiktig bekymring eller en egenskap. I noen tilfeller kan en sosial tilbaketrukket person ha gode sosiale ferdigheter, men tar ikke kontakt med andre, fordi de har et lavt bilde eller oppfattelse av sine sosiale egenskaper (Merrell, 2008, s.10). Sosial tilbaketrekning er også definert som en indre tilstand der individet mangler en følelse av tilhørighet i sosiale relasjoner som fører til ekskludering og manglende evne til å oppfylle sine sosiale mål i selskap med jevnaldrende (Chen, 2006). Sosial tilbaketrekning er en gjengående tendens hvor personer føler seg ubekvem, bekymret eller anspent under sosiale møter, spesielt med ukjente mennesker (APA, 2012). Sosialt tilbaketrukne barn fjerner seg selv fra samspill med jevnaldrende på grunn av underliggende sosial frykt som hemmer motivasjonene for sosial tilnærming. Denne atferdsmessige disposisjonen påvirker barnets livskvalitet.

Et fellestrekk hos personer som strever med dette er opplevelsen av ensomhet i ulik grad (APA, 2012). I prinsippet kan et barns lavt nivå på sosial interaksjon i et bestemt sosial

setting tilskrives på bakgrunn av tre ulike umiddelbare årsaker: Et høyt sosialt unngåelsesmotiv, et lavt tilnæringsmotiv og mangel på aksept hos de potensielle partnerne i den sosiale situasjonen. De to første årsakene anses å ligge i barnet selv slik at barnet trekker seg tilbake. Den siste årsaken tilskrives barnets partnere, det vil si barnet er isolert av andre. Samspillet mellom disse tre faktorene til interindividuelle forskjeller produserer mange aspekter ved ensomhet hos barn (Asendorpf, 1989).

Et aspekt innenfor denne rammen er introvert atferd. Introverte elever er lavt motivert for sosial samhandling som ikke skyldes motvilje eller manglende sosial kompetanse, men de foretrekker selvstendig arbeid. I samarbeid med andre bør introverte elever ha få og faste samarbeidspartnere. Til forskjell sjenerte elever er elever som engster seg for sosial kontakt med andre, selv om de gjerne ønsker dette (Paulsen og Bru, 2016, s.38-39). Når et barn er motivert til å nærme seg andre, mens tilnærmingen blir hindret av unngåelsestendenser, altså tilnæringskonflikten kalles det for «beskjedenhet». En slik tilnærming/unngåelseskonflikt oppstår hos de fleste barn når de møter en ukjent jevnaldrende. De vil slutte å leke og ser på vedkommende. Senere blir de engasjert i parallell og blir deretter raskt med i partnerens aktivitet (Asendorpf, 1989). Ifølge Kagan et al., (1988) er «temperamentsfull sjenanse» når et barn i ukjente situasjoner viser hemninger mot det ukjente, ved ofte å vise temperamentsfulle egenskaper. Bortsett fra i livets overgangsfaser, som for eksempel inntreden i en ny jevnaldrende gruppe eller flytting til et annet bosted, er møte med fremmede et unntak, og samhandling med kjente mennesker er normalt for barn. Denne formen av sjenanse er en type «sosial-evaluerende sjenanse» som kan føre til en sosial isolering som er en form for tilbaketrekning. Dette er en forsvarsmekanisme for å ikke bli ekskludert fra sosiale interaksjoner av andre. Det er viktig å peke på at «sosial isolasjon» ikke er identisk med sjenanse bare en undergruppe av barn som ikke blir akseptert av jevnaldrende reagerer med sosialt hemmende forsvarsmekanismer, som kan lede til sosial tilbaketrekning og senere streve med internaliseringsvansker.

En tidlig høy temperamentsfull sjenanse ikke er en risikofaktor for internaliserende atferdsvansker i barndommen fordi denne faktoren er et spesifikk uttrykk i ukjente sosiale situasjoner, som er sjeldne i barns hverdagsliv. Derimot en høy sjenanse som viser seg i tidlig kjente jevnaldrende grupper er imidlertid en risikofaktor for utvikling av internaliserende problemer opp til midten av barneårene fordi denne typen sjenanse kan gjenspeile en høy følsomhet for jevnaldrende. Dette kan gi opphav til negative selvevalueringer, og senere til internaliserte atferdsvansker (Asendorpf, 1988, s.1073).

2.2 Læringsmiljøets betydning

Elevens læringsmiljø består av sosiale interaksjoner og vurderingen som elevene opplever på skolen. Elevens oppfatning av miljøet er det som påvirker deres læringsutbytte, selvoppfatning, atferd og motivasjon (Skaalvik og Skaalvik, 2013, s.186- 187). For at det skal bli et godt læringsmiljø må elevene føle seg trygge og akseptert. Da er inkludering viktig der elev-elev og lærer-elev relasjon er preget av gjensidig respekt (Hattie, 2013, s. 109-110). Paulsen og Bru (2016, s. 39-41) hevder at læreren bør tilrettelegge for mer sosiale interaksjoner mellom introverte elever. Dette krever at læreren er tålmodig og kan sette seg inn i hver enkelt elev sin situasjon. Her er forutsigbarhet viktig for denne gruppen elever, slik at de føler at de mestrer situasjoner som er krevende og vanskelige. Sjenerte elever kan bli trygge på å mestre situasjoner dersom læreren klarer å kartlegge hvem de er trygge på i klasserommet og hjelpe dem å finne samarbeidspartnere, altså danne små grupper blant elevene som er trygge på hverandre i klasserommet. Det handler altså om å stille krav, men ikke for mye til at sosialt sjenerte elever blir utrygge.

I hver arena trenger eleven forskjellige evner og bruk av sosial kompetanse. Sosial kompetanse er ifølge Ogden (2015, s. 225) ferdigheter, holdninger og kunnskaper som vi bruker når vi blir kjent, samhandler og snakker med andre mennesker. Det vil si et samspill mellom følelser, tanker og hvordan vi opptrer i sosiale situasjoner. Sentralt i dette samspillet er sosiale relasjoner, hvordan blir du oppfattet av andre, hvordan oppfatter du deg selv og i hvilken grad blir du akseptert. Derfor er sosial kompetanse viktig i samhandling med andre mennesker i ulike sosiale sammenheng. Å kunne forstå sitt eget og andres sinn, trenger man empati, nysgjerrighet, selvrefleksjon og refleksjon. Dette er en form for 'mentalisering'. Det vil si å kunne reflektere over egne og andres følelser og tanker, handler også om å være nysgjerrige på andre perspektiver og følelser og innebefattes som empati (Kinge, 2016, s.132-133). Mentalisering har dermed mange likhetstrekk med sosial kompetanse siden begge handler om å forstå seg selv i kontakt med andre (Kinge, 2016, s.134). Trygge gruppe og relasjoner, anerkjennelse og et godt læringsmiljø vil virke betryggende på tilbaketrunkne elever og kunne gi disse elevene mer mentaliseringskapasitet (Lund, 2014, s.95-98). Jeg vil i denne sammenheng ha fokus på hvordan lærerne arbeider når de møter tilbaketrunkne elever, for at disse elevene i større grad kan delta fagmessig og ei enda større grad delta på sosiale aktiviteter i skole sammenheng

En målrettet måte der læreren kan gi eleven positiv oppmerksomhet er elevsamtalen i skolen. Elevsamtalen blir også et virkemiddel til å hjelpe eleven til å mestre de forventningene som skolen har til eleven. Denne samtalen kan brukes som et verktøy til å bygge og vedlikeholde relasjon mellom lærer og elev, samt brukes til å motivere eleven til å øke sin innsats.

Lærerens oppgave blir å kartlegge elevens mestring potensiale gjennom kontinuerlig elevsamtaler. Dette fordi mestring skaper trygghet og kan virke forebyggende mot utvikling av negativ atferd. Hovedfokuset i samtale med eleven skal være elevens egen stemme og hvilke sterke sider eleven har. På en side stimuli av elevens sterke sider kan bidra til mer motivasjon for skolearbeidet og sterkere tro på sine egne evner. På andre side samtalen gir læreren en unik mulighet til å kunne både sette seg inn i og forstå bakgrunnen for elevens handlinger (Bergkastet, Dahl og Hansen, 2009, s. 127-128).

Om læreren har manglende innsikt i elevens egne perspektiver kan det medføre handlinger som er lite hensiktsmessige for eleven. Tid og sted er viktig ved valg av elevsamtale, samt lærerens holdning til eleven. Stemmeleiet til læreren er også av stor betydning. Rolig stemme skaper trygghet og god kontakt (Høyhilder og Føyn, 2014, s. 259). Skal elevsamtalen ha verdi er det viktig at det er en viss hyppighet i samtalene, der oppfølging fra forrige samtale videreføres. Empati er viktig at læreren har for eleven. Det er viktig å ha et åpent sinn og være åpen for innspill fra eleven i elevsamtalen. Dette gjøres gjennom aktiv lytting, minimale responser når eleven snakker og heller vise at man lytter aktiv. Om læreren klarer å omforme det eleven sier kan læreren få et utvidet perspektiv. Målet er å få eleven til å se flere nyanser av en gitt situasjon (Bergkastet et al., 2009, s. 139-144).

2.3 Anerkjennelse og respekt for ulikhet i skolen

Alle elever leter etter anerkjennelse fra lærerne, så lærenes vurderinger og tilbakemeldinger er tillagt viktighet. Hvis de opplever manglende aksept for det de gjør eller den de er, vil de oppleve dette som avvisning og krenkelse. Dette vil påvirke identiteten og selvbilde til elever. Hvis lærerne skal kunne gi elevene anerkjennelse og bidra til at de får et positivt selvbilde må lærerne kunne flytte sin oppmerksomhet fra seg selv over til elevens ståsted. De må være i stand til å se verden utfra elevens perspektiv. Om lærerne skal kunne sosialisere elevene inn i felleskapet og gi dem den nødvendige kunnskapen de trenger, må de både korrigere uønsket atferd og stille krav til dem. Alle elever har samme behov for anerkjennelse og former sin identitet utfra dialog med omgivelsene. Denne dialogen består av verdsetting, anerkjennelse og positive tilbakemeldinger og er ikke en motsetning til krav og forventninger som finnes i

omgivelsene. Elevenes verdsetting er avhengig av at personer i omgivelsene anerkjenner, verdsetter og bekrefter den de er, gjør og det de kan. En oppriktig og reell oppmuntring, ros og anerkjennelse vil slå ut positivt i forhold til den de er og vil bli. Lærerne må legge til rette for slike læringssituasjoner der elevene opplever stor grad av mestring og får vist det de kan. I disse situasjoner vil være naturlig å gi elevene ros, anerkjennelse og oppmuntring utfra noe de faktisk har gjort (Nordahl, 2019, s.102-104). I denne sammenhengen hvis lærerne skal kunne gi tilbaketrunkne elever anerkjennelse og bidra til at de får et positiv selvbildet, må de kunne flytte sin oppmerksomhet fra seg selv over til elevenes ståsted. De bør ha anerkjennelse for ulikheter og gi disse elevene ros ut ifra det de faktisk kan og har gjort. De må ikke presse dem for å gjøre ting som er vanskelig for dem og dermed gir dem et negativt selvbilde av seg selv.

I læreplanverket beskrives muntlige ferdigheter som en av de fem viktige ferdighetene som skal innlæres på skolen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Da blir det særlig prekært at disse elevene får mulighet til å øke sin kompetanse og mestring innenfor dette området. Skolen er full av mangfold, noen er sterk muntlig andre erfarer dette som veldig utfordrende.

Opplæringen må ta til sikte på elevens faktiske nivå og tilpasse undervisningen i så måte.

2.4 Fem gunstige strategier for å møte elever med stille atferd

Nyborg og kollegaer (et al., 2022) gjennomførte et prosjekt der de dokumenterte hvordan læreren brukte gunstige strategier for å møte elever med stille atferd. De startet med å observere erfarne lærere i klasserommet i møte med flere elever som hadde stille atferd. Dette brukte de to timer på i åtte ulike klasserom. Lærerne ble spurt om hvor gunstige metodene var, hensikten i å benytte den og hvor aktuell de mente dem var for elevene. I prosjektet ble også elevene intervjuet. Da gikk spørsmålene ut på hvilke vansker de hadde? Hva de synes om lærerens strategier, og egne tanker og erfaringer de gjorde seg rundt dette? I tillegg til dette ble det gjennomført tre fokusgruppeintervju med 11 lærere med erfaring av deres arbeid om elever med stille atferd. Gode strategier som de kom fram til var: å lage avtaler om bruk av non-verbale tegn der eleven kan gi uttrykk for om han/hun er klar for å svare eller ikke, gi anledning til å presentere korte og ferdig formulerte utsagn, gjør klasserommiljøet trygt, for eksempel øve på «Hva vil det si å være en god lytter», gi kun positiv feedback til de som presenterer, øve seg på å presentere i mindre grupper, vektlegg både formelle og uformelle elevsamtaler, tenk over non-verbal kommunikasjon der hensikten er å skape trygghet og snakke om elevens psykososiale fungering og utfordringer på en støttende måte» (Nyborg, et al. 2022, s. 655-656).

2.5 NIFU evaluering av normen for lærertetthet på skoler

NIFU (2020) har gjennomført en forskningsbasert evaluering av norm for lærertetthet på skoler, på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet. Skoler og kommuner ble undersøkt om de oppfylte kompetansekravet og lærertettheten. Dette for å kunne vurdere effekten av lærertetthet og klassestørrelsen betydning på elvens læring. Evalueringen viste at små skoler oppfylte normen før innføringen i 2018/19, men de fleste store skolene oppfylte ikke kravene. De kom fram til at 65 % av skolene med over 300 elever ikke oppfylte normen i 2017/18, sammenliknet med 8 % av de minste skolene med under 100 elever. Denne normen har påvirket store skoler i større grad. I evalueringen er prosenten på 32 for store skoler og 15 prosent for skoler med 100-300 elever som oppfylte ikke kravene i 2019/20 i skoleåret 2020/21.

Norm for lærertetthet er strengere på småskoletrinnet enn på mellomskoletrinnet og ungdomstrinnet. Samtidig i evalueringen ønsker skoleeierne at skolelederne skal prioritere 1.-4. trinnet. Skolelederne også på barnetrinnet er ofte enig i at det må prioriteres lærertetthet på 1.-4.trinn foran 5-10.trinn. Dette fordi grunnlaget for skoleløpet legges der og at det gir en tydelig ramme for ressursbruken på 1.-4. trinnet. De praktisk-estetiske fagene som er på mellomtrinnet krever ofte en høyere bemanning enn normen, dermed blir det fortere oppfylt, men det er ikke like lett på 1,-4, trinnet. Det er også en krevende overgang fra 4.til 5. trinnet fordi de skal jobbe med selvstendig, har lengre tekster og skal gjennomføre nasjonale prøver. Derfor ønsker noen skoleleder en større lærertetthet også på 5. trinnet.

Skolelederne opplever også at i skolen kan enkelte årskull kreve mer ressurser enn andre kull på grunn av utfordringer, da må skolelederne sette inn mer ressurser enn vanlig i disse kullene. Slike tilpasninger blir mer krevende når normen for lærertetthet deles opp på hovedtrinnene i skolen. Så selv om skolene må prioritere 1.-4. trinnet, så er det ikke like enkelt for skoleledere å flytte lærerne fordi det er ikke sikkert at lærerne kan undervise på 1.-4. trinnet. En av grunnene er at grunnskoleutdanningen er inndelt i 1.-7. trinn og 5.-10 trinn. Noen kommuner har sagt at når de ser normtallene på skolen sett under ett, da skolen kan gjøre egne vurderinger om hvordan de vil gjøre dette lettere når det gjelder fordeling av ressurser mellom småskole- og mellomskoletrinne.

3 Metode

I dette presenteres forskningsdesignet som oppgaven baserer seg på. Først vil jeg redegjøre for vitenskapsteoretisk ståsted, deretter vil jeg presentere og begrunne metode. Videre i dette kapitlet vil datainnsamlingen presenteres, sammen med utvalg og analyseprosessen og vurdere studiens kvalitet, overførbarhet og generaliserbarhet. Kapitlet avsluttes med etiske vurderinger. Delene av teksten fra dette kapitlet kommer fra min prosjektskisse til mastergradsprosjektet (Eget arbeid, 2021).

3.1 Kvalitativ forskningsmetode

Denne studiens forskningsmetode er kvalitativ forskningsmetode. Kvalitative metoder prøver å fange opp opplevelser og meninger som ikke kan måle eller telles (Dalland, 2012, s.112). Hvilken metode en benytter seg av styres av problemstillingen for oppgaven (Johannessen et.al., 2010). Koronaperioden ledet mot bruk av nye pedagogiske metoder i møte med sosiale tilbaketrunkne elever i barneskole. Her ble det hensiktsmessig å bruke kvalitativ metode for å samle inn data om lærernes egne erfaringer, observasjoner og meninger om temaet. En kvalitativ tilnærming, vil bidra til fylldige beskrivelser ved intervju med spørsmål om hva og hvordan og gå i dybden på læreres erfaringer i møte med tilbaketrunkne elever under koronaperioden. I kvalitative studier kan forskeren samle og innhente data gjennom ulike typer intervju, observasjon og litteraturstudier.

3.2 Vitenskapsteori

Jeg bruker en hermeneutisk tilnærming når jeg tolker dataene. Jeg utforsker og beskriver læreres sine erfaringer med tilbaketrunkne elever under koronapandemien. Ordet Hermeneutikk er gresk og betyr forklaringskunst eller utledningskunst. Hermeneutikken grunntanke er at vi forstår noe på grunnlag av visse forutsetninger. Dette gjør at vi kan skille mellom det forståelige og uforståelige, fordi vi møter verden med forutsetninger. Hans Georg Gadamer sier at slike forutsetninger er fordommer eller forforståelser og at disse er forutsetninger for at forståelse skal være mulig. Vi må ha visse ideer om hva vi skal se etter for at våre undersøkelser skal gi oss en retning å gå etter og vise oss hvor vi skal rette vår oppmerksomhet (Gilje og Grimen, 1993, s.143-148).

Alle menneskelige handlinger, tekster og språklige uttrykk har en mening. I en hermeneutisk tilnærming innebærer det å finne meninger i et fenomen og tolke disse meningene.

Opgavens mål er å på bakgrunn av noen læreres oppfatninger og erfaringer rundt fenomenet

sosialt tilbaketrukne elever og påvirkningen av hjemmeskole på deres atferd og utvikling både sosial og faglig, under intervjuet med å tolke deres språklige uttrykk. Ifølge Gilje og Grimen (1993, s.153) er «den hermeneutiske sirkelen» en beskrivelse av forholdet mellom helheten og delene av en tekst og at man bør ha forståelse av delene for å kunne forstå helheten i en tekst. En tekst består av deler, helhet, kontekst og forforståelse. For å vise bevegelsene mellom helhet, deler, fortolkningen, konteksten fortolkningen foregår og mellom vår forforståelse og teksten som ble fortolket, bør man benytte seg av den «hermeneutiske spiral» (Nilssen, 2012, s.73).

Med dette utgangspunktet må en være villig til å veksle mellom delene i teksten og helheten utfra hva som står i intervjuene. Min forforståelse av hjemmeskole og tilbaketrukne elever spiller en rolle. Dette kan være gode ressurser og ikke til hinder til å forstå fenomenet. Gjennom hermeneutikkens tilnærming har jeg med min forforståelse, følelser og inntrykk, samt min tidligere kunnskap om det aktuelle emnet. Min subjektivitet og objektivitet vil skifte mellom ulike perspektiver, min forforståelse, helheten og delene i teksten, sammen danner en helhet som lever og utvikles. Dette er den hermeneutikk spiral som beskriver denne forståelsen som aldri tar slutt og som stadig utvides.

En hermeneutisk tilnærming har også sine utfordringer og styrker. Man må være bevisst på at man tolker noe som har vært fortolket før, dette kalles for «dobbel hermeneutikk». Her må man finne den bedre fortolkningen, til de fortolkningene som allerede finnes fra før. Videre er det viktig å stille spørsmål med om den er mangelfull og om den gir et riktig eller feil bilde av virkeligheten. Som forsker må jeg finne ut av dette med å se hvilke perspektiv lærerne har og hvilke begreper de bruker under intervjuet. En utfordring her er at min forforståelse og subjektivitet av temaet kan påvirker tolkningsresultatet. Dette kan være en feilkilde som kan også hindre den egentlige innsikten (Gilje og Grimen, 1993, s.145).

Min forforståelse har påvirket min tilnærming til undersøkelsen, på bakgrunn av min tidligere erfaring med sosialt tilbaketrukne elever i barneskolen og jeg har skrevet bacheloroppgaven om årsaker og risikofaktorer for at tilbaketrukne elever. Min forforståelse av temaet har påvirket meg på både i valg av teorier som skal brukes og for å analysere datamaterialet. Utfra mine antagelser kunne det være momenter både for og imot hjemmeskole for disse elevene. Hver informants utsagn er som deler av en forståelse. Jeg setter jeg opp informantens forståelse mot ulike deler av teoriene. Til sammen gir disse delene meg en helhetlig forståelse av min problemstilling, som søker erfaringer rundt hjemmeundervisning under korona

perioden for elever som er stille og sosiale tilbaketrekke. Her blir kunsten å fremstille helheten i relasjonen til delene og pendle mellom del og helhet for å få frem en bedre forståelse av det jeg søker mening i. Det finnes ikke et bestemt utgangspunkt eller sluttunkt for en hermeneutisk tilnærming fordi min forforståelse har vært som et verktøy for tolkningen i analyse delen og den har vært i stadig utvikling etter hvert som jeg analyserer mine egne data, og gjennom tilegnelse av teori.

Styrken med hermeneutisk tilnærming er at fortolkningene kan gi ny informasjon om feltet. Jeg konstruerer verden gjennom språk og samhandling med lærere. Det vil si at meninger blir ikke oppdaget, men lærere konstruerer meninger på forskjellige måter i forhold til samme fenomen, dette kalles ifølge Crotty (1998, s.9) for et sosialkonstruktivistisk kunnskapssyn. Som forsker må jeg ta hensyn til læreres fortolkninger og tanker som kan være viktig og kan gir ny innsikt og informasjon om feltet.

3.3 Datainnsamling

Gjennom dette delkapitlet vil det redegjøres for kvalitativ semistrukturert intervju som forskningsmetode og beskriver prosessen med datainnsamlingen og begrunne mine valg.

3.3.1 Kvalitativ semistrukturert intervju som metode

Intervjumetoden som er blitt brukt er kvalitativt semistrukturert intervju for innhenting av datamaterialet. Kvale og Brinkmann (2015) beskriver det kvalitative forskningsintervjuet som en samtale med en struktur og formål. Strukturen knyttet til rollefordelingen mellom forskeren og informanten, hvor forskeren stiller spørsmål og følger opp svar fra informanten. Formålet med intervjuet er å forstå eller beskrive noe. I et forskningsintervju problemstillingen avgjør hva som er fokus for intervjusamtalen. Johannessen et.al., (2010) peker på at med å bruke intervju en kan samle inn egne kvalitative data. Dataene bygger på hva informanten formidler under samtale med forsker. Intervjudataene som regel materialisere seg i tekst, dermed datainnsamlingen tar utgangspunkt i tekstene. For å få svar på mine problemstillinger, «*Hva er læreres erfaringer fra undervisning og skolefungering med sosialt tilbaketrukne elever i barneskolen før og under Korona pandemien? Hvilke nye strategier kan lærere bruke videre fra sine erfaringer for å lage gode tiltak i møte med denne elevgruppen?*» måtte jeg ha samtaler med informanter. Der fikk jeg høre om deres erfaringer i forhold til det jeg ønsket å forske på. Ved å benytte av intervju får man fyldig og omfattende informasjon om hvordan mennesker opplever sin livssituasjon. Intervjuene gir forskeren data om hvordan informanten forstår verden de lever i og er et godt grunnlag for innsikt i

informantenes erfaringer, følelser og tanker. Intervju er en egnet metode for å få svar på problemstillingen min, da jeg søker læreres erfaringer rundt det at elever som er tilbaketrukkne. En kvalitativ forskningsmetode med intervju gir meg gode holdepunkter for at jeg får utdypende svar ut av samtale med lærere, en hva jeg kunne ha gjort med en spørreundersøkelse. I tillegg kan jeg observere kroppsspråk, ansiktuttrykk og ikke minst ha mulighet til å stille utdypende spørsmål i løpet av intervjusamtale.

Jeg har brukt semistrukturert intervju for min studie. Det vil si at jeg bruker en overordnet intervjuguide som utgangspunkt for intervjuet. Intervjuguiden har temaer og spørsmål som kan varieres i rekkefølge, slik at forskeren har mulighet til å bevege seg fram og tilbake i intervjuguiden. Jeg startet hvert intervju med å presentere meg selv og min bakgrunn og interesse for feltet i håp om å skape tillit mellom meg og lærere og de føler seg trygge under intervjusituasjonen. Videre minnet jeg lærere på hva jeg hadde skrevet i informasjonsskrivet (se vedlegg nr.1). På denne måten forsikret jeg meg om at de hadde forstått at de ville bli anonymiser og retten til å trekke seg, dersom de skulle ønske det. Jeg ga de informasjon om at dersom de hadde ønsket å trekke seg fra min studie, jeg kommer å fjerne all data informantene de ga meg under intervju. Informantene mine har svart åpent på mine spørsmål i den rekkefølgen jeg hadde planlagt på forhånd. Alle intervju ble gjennomført i perioden 03. 02.22 til og med 21.02.22.

3.4 Utvalg og presentasjon av informanter

Problemstillingen er utgangspunktet for det som skal besvares i oppgaven, dermed er den styrende for utvalget og er en indikasjon på seleksjon av hvem som burde intervjues for å få imøtekomme problemstillingen. På bakgrunn av disse tankene, valget ble lærere i barneskole som jobbet med sosial tilbaketrekke elever og hadde digital undervisning under Koronaperioden.

Lærerne arbeider med elever på tre ulike trinn i barneskolen og har ulike tilleggsutdanninger. Etter bearbeiding med dataene mine så jeg viktigheten med å ha lærere fra ulike trinn. For det første var at jeg kunne se på de sosiale tilbaketrekke elvene i ulike trinnene med tanke på deltakelse i skolesammenhengen både før og under koronaperioden. Valget mitt landet på 3 informanter i en barneskole med cirka 330 elever, på grunn av oppgavens omfang. Det var nødvendig at lærerne hadde erfaring med denne elevgruppen og hadde undervisning under denne perioden. Dette var en forutsetning for å få mer utfyllende og mer faglig begrunnet svar fra informanter som hadde sosiale tilbaketrukkne elever både før og under koronaperioden.

Problemstillingen min styrte meg inn mot denne gruppe lærere, da den implisitt spurte etter læreres erfaringer med disse elevene. Utvalget mitt regnes som et strategisk valg ifølge Thagaard (2013, s.60), det vil si den er en strategisk utvelgelse av intervjupersoner. I denne sammenheng er mine informanter som er lærere og innehar egenskaper og erfaringer som er strategisk for problemstillingen min. Noe som er viktig for undersøkelsen. Å finne informanter var tidskrevende. Under er en liten oppsummering av informantene og deres erfaringer med elever som er sosialt tilbaketrekke og hvorfor de er relevant til min undersøkelse. Dette gjør jeg for at leseren skal få et bedre bilde av mine informanter og få en bedre forståelse av deres utsagn. Jeg har anonymisert mine informanter gjennom å gi dem fiktivt navn, henholdsvis **Lise**, **Maja** og **Ailin**.

Lise er lærer på 3. trinn. Hun er utdannet allmennlærer med tilleggsutdanning i veiledningspedagogikk, regning i ulike fag som grunnleggende ferdigheter og digital kompetanse i kunst og håndverk. Hun har jobbet som allmennlærer i 24 år. Hun har vært mest på første, andre, tredje og fjerde trinn, men også jobbet med de eldre elevene på mellomtrinnet. **Maja** er lærer på 5. trinn og er utdannet seg allmennlærer i 1992, hovedsakelig i barneskole og var spesialpedagog i barnehage før. Hun jobbet siden 1995, nesten i 30 år i samme skole som andre informantene mine. Hun har erfaring med tilbaketrukne elever og har elever som er sosial tilbaketrukne i klassen. Maja fulgte sine elever nå i 5 år både før og under Koronaperioden. **Ailin** er lærer på 7. trinn. Hun er utdannet allmennlærer i Tromsø. Ailin har jobbet som allmennlærer de siste 15 årene. Hun underviser religion og norsk. Ailin har jobbet 17 år med barn og ungdom i Tromsø Kommune. Hun hadde erfaring med sosiale tilbaketrukne elever og har elever som er ikke deltakende og ikke aktive i klasserommet. Ailin har erfaring med disse elevene under kun gjennom koronaperioden, derfor tok det tid for henne å fange de tilbaketrukne elevene med engang.

3.4.1 Utforming av intervjuguide

Under utarbeidelsen av min intervjuguide søkte jeg på tidligere forskningsresultater og annen relevant teori som handlet om sosialt tilbaketrukne elever. Jeg skrev 9 spørsmål i min intervjuguide. Jeg har noen underspørsmål også i tillegg, fordi jeg vil få informasjon på detaljnivå fra informantene. Jeg bestemte meg å ikke spørre informanter spørsmålene på den rekkefølge jeg hadde. Årsaken til det var at jeg ønsket at informantene skulle dele sine erfaringer og meninger om temaet fritt uten om at jeg avbryter dem, men innenfor intervjuguidens rammer. Jeg fulgte intervjuguiden og om jeg underveis opplevde at

informanten ikke svarte på spørsmålene, da stilte jeg spørsmålet til dem. Informantene mine var åpne og snakket om temaet, men jeg styrte intervjuet indirekte med å følge intervjuguiden min og noterte ned begreper de har brukt og spurte om utdypning og mer forklaring, der jeg ville ha mere fordykning fra dem. Jeg er ute etter å få et innblikk i læreres erfaringer under koronaperioden. Den fullstendige intervjuguiden ligger vedlagt (vedlegg nr. 2).

Som nevnt var kriteriene som ble satt lærerne jeg ville intervjuer var at de måtte ha hatt sosiale tilbaketrukne elever i sitt klasserom. For å få svar på min problemstilling stilte jeg krav til at mine informanter hadde vært gjennom prosessen med å innføre hjemmeundervisning under koronaperioden for elevene som er sosial tilbaketrekke, slik at de på den måten hadde dannet seg erfaringer rundt påvirkningen som hjemmeskole hadde for disse elevene. Jeg ville få innblikk om hva lærere erfarte at hjemmeskole var til hjelp, utfordringer knyttet til å ha hjemmeskole samt påvirkninger som koronaperioden hadde hos disse elevene.

Jeg sendte spørreskjema til en barneskole i Tromsø, uten å få respons. Dermed sendte jeg direkte meldinger til 4 lærere om å delta i mitt prosjekt. Jeg fikk e-post fra bare en av de lærerne som har vært interessert å delta i min undersøkelse. Etter at jeg hadde kommet i kontakt med denne læreren, avtalte vi om tidspunkt og stede som skal intervjuer foregå. Etter at intervjuet gjennomført, ba jeg informanten om hvem kan være aktuell for mitt prosjekt, eller om hun skjener noen andre lærer som kan delta i mitt prosjekt. Hun ville gjerne hjelpe til og har snakket med en annen lærer som var andre informanten min. Andre informanten har snakket med tredje informanten i denne undersøkelse. Denne formen for rekruttering kalles for «snøball-metoden». Når en forsker benytter seg av snøballmetoden vil det si at han/hun velger ut deltakere som er tilgjengelig. Den fremgangsmåten er at forskeren kontakter noen personer som har de kvalifikasjoner og egenskaper som er relevante for problemstillingen og de teoretiske perspektivene i undersøkelsen. Begrunnelsen til at vi bruker betegnelsen snøball er fordi vi skildrer til å begynne med et lite utvalg som gradvis vokser, sammenlignet med en snøball som blir større og større etter hvert som den ruller. Utvalget formes gjennom at forskeren får personlig kontakt med en liten gruppe informanter som bes om å rekruttere andre informanter til studien. Dette er strategiske valg av informanter på bakgrunn av de plukkes ut på grunn av sine egenskaper og kvalifikasjoner som er relevante for problemstillingen. Ikke alle vil delta i studien, derfor må forskere finne personer som er tilgjengelige og da vil dette bli et tilgjengelighetsutvalg også kalt snøballutvalg. (Thaagard, 2013, s.61-62). Intervjuene foregikk på den respektive skolen til de tre lærerne. Alle var fra samme skole.

3.4.2 Transkribering

Hvert intervju tok mellom 30-45 minutter. Straks intervjuene gjennomført, begynte jeg å transkribere intervjuene. Det å transkribere intervjuene tok mere tid enn det jeg tenkte på. Etter transkriberingen er gjennomført, startet jeg med analysearbeidet. Jeg satt meg med et stort material som skulle analyseres. Ifølge Kvale og Brinkmann (2009, s. 201) å analysere betyr «å dele noe opp i biter eller elementer». Jeg skal analysere intervjuene ved å arbeide med den opprinnelige fortellinger fra informanter og gjør fortellingene til den endelige fortellingen som skal presenteres i denne oppgaven. Ifølge Thagaard (2013, s.120) starter analyse og tolkning tidlig i forskningsprosessen, under intervjusituasjonen. Jeg var bevisst på at analyseprosessen startet allerede under intervjusituasjonen, derfor underveis noterte jeg hvordan informanten fremsto for meg og informantens kroppsspråk. Jeg noterte begreper informanter brukt for å følge den under intervjuet og spørre informanten for å forklare mer om begreper hun/han brukte i sin fortelling

3.5 Tematisk analyse

Jeg har valgt å bruke Tematiske analysetilnærming i denne studien. Målet med denne tilnærmingen er å identifisere og kunne beskrive kategorier og sentrale temaer som kommer frem i datamaterialet (Barker og Pistrang, 2012). Tematisk analyse innebærer en prosedyre for hvordan en kan identifisere og beskrive sentrale temaer eller kategorier og koding i data. Tematisk analyse er en fleksibel tilnærming til å organisere, systematisk identifisere, leder mot mønster av meninger og temaer som eksisterer i datasett. Denne kan lede til meningskapping av kollektive, delte meninger og opplevelser. I en tematisk analyse er det 6 steg: 1) Bli kjent med datamaterialet 2) Deretter generere koder i forkant 3) Søk etter kategorier. 4) Revidere kategorier. 5) Definere kategorier 6) Analyse produksjon (Braun & Clarke, 2012). Denne fremgangsmåten brukte jeg i analysen av datamaterialet.

Først gjorde jeg meg kjent med datamaterialet etter at jeg har lest mange ganger transkriberingene. Etter jeg ble kjent med datamaterialet, lettet jeg etter sentrale temaer fra svarene som kom frem i transkriberingene. Jeg brukte spørsmålene fra intervjuguiden som utgangspunkt for å se sammenhengen og de ulike temaene. Temaene som kom frem i transkriberingene er: Beskrivelse av begrepet tilbaketrukket atferd, Informanters erfaringer med sosiale tilbaketrukne elever før koronaperioden, under koronaperioden og etter koronaperioden. Tematiseringen hjalp meg for at etterbehandlingen av intervjudataet blir enklere. Jeg har delt inn dataene til å lage et system for å indeksere datamengden. Indeksering

handler om å sette merkelapper på setninger som gjør det mulig å knytte de opp til temaene jeg har valgt for å svare på min problemstilling. Prosessen jeg gjennomfører her benevnes ofte som en kategorisk inndeling. Kategorisering handler om å finne hva i datamaterialet som en kan gruppere inn under de ulike temaene. Ved hjelp av kategoriseringen av fortellingene jeg fikk i intervjuene ble det enklere å sammenligne informantenes fortelling når jeg skulle plassere de under hvert tema. kvalitative tekstmaterialer tar ofte opp flere begreper og emner på engang, derfor er det viktig i koding å ha flere kategorier og underkategorier (Johannessen et al., 2016, s.165).

Analyseprosessen besto av å bli kjent med datamaterialet så jeg kunne organisere det og finne koder i datamaterialet. Kodene var det sentrale innholdet i intervjuene. Her brukte jeg fargekoder for hver enkelt lærer, så jeg kunne se hva hver enkelt sa og finne ulikheter og likheter mellom lærerne. Siden det ble en del koder, laget jeg kategorier utfra dette, som jeg definerte og lagde navn på. Tabell 1 viser hvilke koder som ledet til de kategoriene som ble brukt i analyseteksten. Kategoriene ble: Læreres begrepsforståelse, læreres erfaringer i møte med tilbaketrunkne elever før og under koronaperioden, og erfaringer som lærere kan ha nytte av etter koronaperioden og hjemmeskolen. På slutten i denne prosessen produserte jeg analyseteksten, som senere blir brukt i diskusjonen.

De fire kategoriene under analyse i Tabell 1 er en sammenfatning av koder og kategorier:

Eksempler på koder	Kategorier	Analysekategorier
<ul style="list-style-type: none"> • Innagerende atferd • Introverte atferd • Ensomme • Stille • Tar ikke initiativ selv og har relasjon vansker • Har ikke vennekompetanse • Usynlige som forsvinner 	Læreres beskrivelse av tilbaketrunkne elever	Læreres begrepsforståelse

<ul style="list-style-type: none"> • Lager små grupper • Press på å gjøre ting i små grupper • Trygge relasjoner • Positiv effekt: Kohort organisering • Positiv effekt: En-og-en samtale over PC • Negativ effekt: Sjenerte blir enda mer sjenert under digital klasse rom • Positiv effekt: Avtaler og forberedelser • Positiv effekt: lage plakater 	<p>Legge til rette for tilbaketrukne elever</p> <p>Bruk av nye strategier i møte med tilbaketrukne elever</p>	<p>Læreres erfaringer i møte med tilbaketrukne elever før og under koronaperioden</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Kohortorganisering • Avtaler og forberedelse gjør tilbaketrukne elever trygge • Erstatte fysiske elevsamtaler med digital en-og-en samtale • Erstatte muntlig presentasjon med skriftlig framføring • Iverksette tiltak på et tidlig tidspunkt • Manglende tid og ressurs 	<p>Mulighet av å benytte nye strategier fra koronaperioden ut i praksis</p>	<p>Erfaringer som lærere kan ha nytte av etter koronaperioden og hjemmeskolen</p>

Tabell 1: Oversikt over koder og kategorier utarbeidet i analysen av datamaterialet

Datamaterialet ble sortert, kodet og transkriberte i ulike kategorier. Formålet var å avdekke et budskap eller en mening, så jeg kunne ser mønster i dataen, pluss at mine funn ble mer oversiktlige for diskusjonen (Barker og Pistrang, 2012, s.6-15). Kapittel 4 vil tar for seg studiens resultater med en teoretisk diskusjon.

3.6 Studiens kvalitet

All forskning har et krav om kvalitet. I kvalitativ forskning begreper reliabilitet og validitet kan være med for å vurdere kvaliteten på forskningen. Kvaliteten på forskningen kan styrkes gjennom «gjennomsiktighet». Dette innebærer at forskeren tydeliggjør grunnlaget for

fortolkningen ved å redegjøre for hvordan analysen gir grunnlag for konklusjonene som kommer frem. Fortolkningenes styrke er avhengig av hvor grundig forskeren redegjør for fortolkningene. For å vurdere validiteten av forskning må vi se om resultatene av undersøkelsen representere virkeligheten vi har studert. Relabiliteten er spørsmålet om at en annen forsker som anvender de samme metodene skal komme til samme resultat. For å styrke relabiliteten kan flere forskere delta i samme prosjekt, enten gjennom å diskutere avgjørende beslutninger i forskningsprosessen eller gjennom samarbeid (Thagaard, 2013, s.203-205)

3.6.1 Reliabilitet

Reliabilitet omhandler presisjon og om hvor robust en undersøkelse eller hvor spesifikk en måling er. Hovedanliggende her vil være om hvorvidt man kan stole på dataene (Nyeng, 2012, s.105). For å styrke påliteligheten i min studie, presenterte jeg kjerneelementer av datamaterialet gjennom sitater fra informantene. Dette gir leseren muligheten til å lese hva informanten fortalt meg under intervjuene og avgjøres om min tolkning er rimelig. Et annet moment som er med på å bidra til pålitelighet i min studie, er at jeg oppgir referanser. Dette er etter min mening med på å bidra til å øke troverdigheten i min forskning og viser hva som er teori og hva som er mine egne tolkninger. I min studie handler reliabiliteten om muligheten for andre forskere til å kunne finne det samme funn jeg har kommet frem. Reliabiliteten knyttet til transparenten i redegjørelse av teorier, og evnen til å redegjøre for utviklingen av hele studien. Det er litt vanskelig i en slik studie å finne samme resultat og funn om samme tema fra forskjellige forskere, fordi studien min er kvalitativ forsknings og en kvalitativ studie er situasjonsbestemt og kan dermed aldri bli gjennomført på samme måte en gang til enten fra samme forsker eller andre forskere i feltet (Nilssen, 2012, s.141).

Kvalitative intervjuer er muntlige og forsker og informant møtes i en bestemt tidsperiode. Dette er vanskelig å rekonstruere fordi samfunnet er kontinuerlig og stadig i endring (Jacobsen, 2015 s.27-28). Lærerne kan over tid ha endret mening på grunnlag av nye erfaringer de har hatt som vil påvirke svarene og gjøre svarene annerledes. Lærerne har kanskje fått ny innsikt, ikke husker alt som ble sagt og det er kommet nye påvirkninger som gjør at meningene er endret.

3.6.2 Validitet

Validiteten i en studie sier noe om i hvilken grad datamaterialet svarer på forskningsspørsmålet. Før jeg intervjuet informantene, valgte jeg å ha informanter som har erfaring med tilbaketrunkne elever før og etter koronaperioden. Under intervjuet var jeg

oppmerksom for å stille informantene samme spørsmål for å få likt fokus i alle intervjuene. Ifølge (Jacobsen, 2015, s. 245) er faktorer som kan påvirke validiteten i en intervjuundersøkelse er kunnskapen informantene har på temaet, informantenes nærhet til forskeren og endelige resultatet. Maxwell (2013, s.4) trekker frem at en forsker må tenke på hvorfor resultatene i undersøkelsen vil bli troverdige og til å stole på. Under intervjuene er det benyttet «member checking» etter hvert tema informantene presenterte. Dette oppnås ved å stille informantene kontrollspørsmål der var jeg usikker på noe i svarene jeg har fått informantene. Ikke minst sjekke og lese gjennom transkriberingen for å unngå misforståelse om hva informantene har fortalt meg om temaet som undersøkes (Postholm, 2010, s.34-35).

Validiteten i kvalitativ forskning knyttet til i hvilken grad forskeren kan tydeliggjøre hvordan forståelsen er utviklet, hvordan en har redegjort for fortolkningene, og samtidig om man faktisk undersøker fenomenet man sikter på å studere (Nyeng, 2012, s.109). For å få høyest mulig validitet i min studie prøvde jeg å fortolke resultatene i lys av teorier som er valid for mitt undersøkelsesområde samt brukte jeg flere kilder for å støtte funne jeg kommer frem til. Jeg opplevde alle informantene delte relevante informasjon og de fortalte deres erfaringer med hvordan de opplevde det å jobbe med sosiale tilbaketrekke elever under koronaperioden lærte de nye pedagogiske metoder i møte med disse elevene for å gjøre deres skolehverdag lettere.

Design og selve intervjusituasjonen kan påvirke resultatene forskeren kommer frem i en undersøkelse. Forskeren må unngå personlige meninger i samtalene med informantene under intervjuene (Nilssen, 2012, s.245). Derfor holdte jeg meg til det som ble sagt fra informantene og de teoriene som jeg har benyttet meg av, og ikke personlig synsing og mening. Ved å skrive personlig synsing vil studien blir mindre troverdig og gyldig fordi resultatene vil ha et mindre faglig grunnlag (Nyeng, 2012, s.115). Hensikten med å velge alle tre informanter fra samme skole er med å svake gyldigheten. Derimot hvis alle tre informanter var fra forskjellige skoler kunne styrke gyldigheten. Fordi sammenfallende erfaringer fra flere informanter om temaer som undersøkes, vil kunne øke sannsynligheten for at deres fortellinger avspeiler gyldighet og anvendbarhet. Men resultatene har kommet til viktige funn som alle tre lærere i ulike trinn har samlet sett enige og som er viktig å ta med videre.

3.7 Overførbarhet

Når fortolkning av et problem er til nytte i andre kontekster enn det første undersøkelsen avdekket vil det si at det er overførbart (Johannessen et al., 2016, s. 233). I mitt arbeid er jeg

ute etter hvilke nye pedagogiske strategier lærerne benyttet seg av i koronaperioden i møte med elevene som viser tilbaketrasket atferd, for å kunne øke deres samhandling med andre i sosiale og faglige sammenhenger. Jeg håper at min undersøkelse kan være overførbart til andre sammenhenger, med tanke på at tilbaketrasket atferd foregår på flere arenaer enn barneskolen og at bruken av digitale undervisning og digitale verktøy blir mer brukt nå, enn før koronaperioden. Når man viser til overførbart i en undersøkelse handler det om å lykkes med å etablere beskrivelser, forklaringer, begreper og fortolkninger som kan overføres til andre beslektede fenomener (Johannessen, 2016, s.233).

3.8 Generaliserbarhet

En styrke ved kvalitative studier er teoretisk generalisering. I motsetning er det vanskelig å påstå at dette kan være representativt for en større populasjon av enheter. Sannsynligheten for generalisering er avhengig av antall informanter og enheter i studien, jo flere enheter deltar i en studie, desto større er sannsynligheten for generalisering (Jacobsen, 2015, s.237-238). Det var tre informanter i denne studien og alle var lærere på barnetrinnet, så det vil være utfordrende å påstå at mine funn kan generaliseres til alle andre lærere. Generalisere resultatene fra en undersøkelse betyr at «resultater i en situasjon kan overføre til andre situasjoner» (Kvale og Brinkmann, 2009, s.323). Svarene jeg fikk fra noen lærere på en barneskole, ikke trenger å være de samme som hvis jeg hadde intervjuet lærere fra andre barneskoler. Målet er heller ikke å finne ut hva alle lærere synes om dette, men heller å sette søkelyset på temaet. Det er viktig å påpeke at det er utvalget sine erfaringer. I dette tilfellet kan andre lærere fra andre skoler ha hatt andre utgangspunkt, ved at lærere ved andre skoler vil ha hatt et annet erfaring under koronaperioden. Andre skoler som er mindre enn den skolen min undersøkelse foregitt har hatt et annet opplegg og har hatt nok ressurs og lærere rundt elever. Derfor vil ikke undersøkelsen være generaliserbar for alle lærere i Tromsø, i Norge eller noen andre steder generelt.

3.9 Ethiske vurderinger

Alle undersøkelser som innebærer personlig opplysninger må meldes i Norsk Sentral Data (NSD). Dette fordi kvalitative undersøkelser er en nærhet til den som forskes på og dermed det er viktig med forskningsetiske prinsipper. På den bakgrunn før arbeidet med rekruttering av informanter startet, sendte jeg problemstillingen og intervjuguiden til (NSD). Etter godkjenning av min gjennomføringsplan fra (NSD) se vedlegg (nr.3), sendte jeg ut et infoskriv til rektor, fagleder og lærere ved en skole i Tromsø. Jeg ga dem et inngående skriv

om hva forskningen min gikk ut på (se vedlegg nr.3). Jeg skrev at jeg skal bevare skolens og informantenes anonymitet og at det var frivillig å delta på min undersøkelse og at de kunne trekke seg når som helst uten å begrunne det. Alle informantene fikk samme informasjonsskrivet som jeg sendte til NSD. Jeg sendte ikke intervjuguiden til informantene mine i forkant. Å sende intervjuguiden til informanter kan medføre at jeg gå glipp av deres umiddelbare svar på de spørsmålene jeg stiller. Jeg har informert deltakerne om hva mitt prosjekt innebærer, derfor ba jeg dem om samtykke til å bruke diktafon før intervjuene startet, noe alle tre samtykket til. Ifølge (Alver og Øyen, 1997) det at forskningen må ha samtykke fra deltakere er basert på respekten for deltakeres råderett over sitt eget liv og anerkjennelsen av at de vil ha kontroll over deres informasjon de deler med andre, samt retten til å vite hva deres informasjonene skal brukes til (s.102). Forskeren må ta hensynet til at informantenes interesser og verdier ivaretas og at de ikke får belastninger eller skader ved å delta i forskningen (Postholm, 2010, s.147-148).

4 Presentasjon av resultater og diskusjon

I dette kapitlet vil jeg presentere studiens resultater. I arbeidet med å legge frem resultatene, benyttet jeg meg av sitater fra mine informanter. Jeg skriver både kort og lang sitater jevnlig i kursiv form på grunn av jeg vil teksten ser ryddigere ut og leseren ser tydelig skille mellom mine egne ord og sitater fra informanter i teksten. Jeg skriver lengere sitater som et eget avsnitt og med innrykk i tillegg. Her vil jeg presenterer kategoriene som kom frem i 3.3.4 hver for seg og ved hjelp av det teoretiske rammeverket diskutere studiens resultater. Deretter diskuterer jeg resultatene for å trekke linjer på tvers av de 3 kategoriene som ble presentert i forrige kapittel for å svare på problemstillingene: *Hva er læreres erfaringer fra undervisning og skolefungering med sosialt tilbaketrukne elever i barneskolen før og under Korona pandemien? Hvilke nye strategier kan lærere bruke videre fra sine erfaringer for å lage gode tiltak i møte med denne elevgruppen?* I presentasjon av resultat og den etterfølgende diskusjon blir de tre kategoriene presentert og diskutert en av gangen. Målsettingen blir å få fram refleksjoner om metoder og tiltak i møte med sosiale tilbaketrukne elever. I presentasjon av resultat vil jeg benytte meg av sitater fra informanter og med en hermeneutisk tilnærming, og i diskusjonen tolkes resultatene ut fra kontekst i lys av relevant teori.

4.1 Læreres begrepsforståelse

I beskrivelsen av hva tilbaketrukne atferd er, kommer det en klar fellesnevner fra informantene at dette er elever som er stille. Lise forklarer at dette er elever som har mindre

lyst til å delta i fritidsaktiviteter. Maja legger merke til at tilbaketrukne elever er ukomfortable med å prate høyt når andre hører på. Hun sier at disse elevene rekker ikke opp hånda i klasserommet og ofte ikke spørre om hjelp. Ailin underbygger denne med påstanden og forteller at ulike indikatorer på en tilbaketrukket elev er at de er mest passive i gruppearbeid, har et økende fravær, at karakterene faller og deres atferd endrer seg slik at de får mindre lyst til å delta i fritidsaktiviteter. Dette er mest gjeldende for de elevene som er tilbaketrukne på bakgrunn av sjenanse, introverte eller manglende sosial kompetanse. Informantene erfarte at disse elevene «*kvier seg*» til å snakke høyt når andre hører på og de unngår situasjoner der de må kommunisere med andre. Maja og Ailin sin erfaring er at disse elevene ofte er «*passive*» i gruppearbeid. Gruppearbeid synes derfor å være utfordrende for tilbaketrukne elever.

Det er veldig vanskelig å ta kontakt opp og det er lettere og blir tatt kontakt med av disse inneslutte og stille elevene, på den grunn blir eleven noen ganger ganske usynlig, hvis jeg gir ikke rom for ulike måter å arbeide på i skolen (Lise).

Eleven lager ikke så masse oppmerksomhet. Eleven tar ikke initiativ selv. Vedkommende er ikke den som prater mest, eller den som gjør sånn her så synlig og merke i klasserom, akkurat som et stille barn (...) disse elevene må få oppmerksomhet fra lærere, fordi de er sårbare og de trenger litt ekstra, derfor de må sørge for at vi som lærer ser dem og de for oppmerksomhet fra oss (Maja).

Introverte/sjenerte elevene ikke har det bra i klassen, og dermed ikke vil bruke seg selv i klassen. I klasse sammenheng så er det ikke et ord (...) så må faktisk lærere ta kontakt med dem og bygger relasjon til venner (Ailin).

Diskusjon av læreres begrepsforståelse

Under temaet læreres begrepsforståelse i 4.1 vises at informantene mine nevnte forskjellige begreper som for eksempel det «*stille*», «*sjenerte*», «*ikke verbale*», «*innagerende*», «*introverte*», «*selektive*», «*ensomme*», «*usikre i forhold til samspill med andre barn*» og «*usynlige*» barn. I transkriberingen kom det frem at informantene brukte begrepene, sjenerte og introverte, oftere enn andre begreper i sine beskrivelser av tilbaketrukne elever. Disse begrepene blir brukt av lærerne, men begrepet sosialt tilbaketrukne elever, er definisjonen som brukes gjennom oppgaven. Her vil det foreligge diskusjon av lærernes begreper opp mot relevant forskning.

Tilbaketrunket atferd anses som et atferdsproblem når elevens negative tanker og opplevelser vendes mot dem selv ifølge mine informanters fortellinger under intervjuene. Derfor er disse elevene ensomme og usikre i forhold til samspill med jevnaldrende og lærere. Dette stemmer overens med det Lund (2014) sier at den atferden hos elevene kan være avvisende, deprimert, sårbar, usikre og engstelige. Denne uroen gjør at mange barn og unge blir tilbaketrunkne. Her ser man at denne atferden kan oppfattes som et atferdsproblem (s.27).

Som nevnt ovenfor, brukte informantene begrepene introverte og sjenerte mange ganger i deres beskrivelse av tilbaketrunkne elever. Derfor vil jeg gjøre et klart skille mellom disse to begrepene ut ifra tidligere teorier som finnes om disse begrepene. Skille mellom de to begrepene er mellom atferd som preges av personlighetstrekk og atferd som er hemmende for elevens selv utvikling. Introverte atferd er hvor eleven ikke er så motivert for sosial samhandling, men dette skyldes ikke motvilje eller manglende sosial kompetanse. Introverte elever foretrekker derimot å arbeide alene, så i samarbeid med andre bør de ha få og faste samarbeidspartnere. Sjenerte elever er elever som er redd for samhandling med andre, selv om de ønsker samhandling (Paulsen og Bru, 2016, s.38-39). I denne sammenhengen kan man se at både sjenerte og introverte atferd viser en atferd der elevene trekker seg fra samhandling med andre. Atferden kan også være innagerende atferd, hvis atferden blir et hinder for eleven selv. Lærerne nevnte at sjenerte elevene er «*selektive*», ut i lærenes forståelse om tilbaketrunket atferd, dette tolker jeg i lys av Asendorpf (1998) som forklarer at høy sjenanse i tidlig alder er imidlertid en risikofaktor for utvikling av internaliserende problemer og kan gi opphav til negativ selvevaluering (s.1073).

Sosial isolasjon innebærer en atferd som ikke plager medelever eller lærere mye, men for eleven som opplever ensomhet fra det sosiale felleskapet, vil det være veldig belastende (Nordahl, 2019, s. 174). Lise sier at elevene hun har i klassen «*ofte er stille, ikke sier så mye og tar ikke mye oppmerksomhet. De er ensomme og innesluttete (...) de har veldig få eller ingen venner*». Jeg tolker dette slik at disse elevene ikke er problematiske for lærere og medelever, men de er ofte overveldet av egne tanker og følelser, som gjør de er trist, inneslutte og ensomme. Disse tankene og følelsene kan være belastende for dem. Ifølge Haugen (2019, s.16) kan denne atferden være med på å hindre disse elevene i læring og utvikling av stabile jevnaldere relasjoner. Nordahl (2019, s.174) skriver om viktigheten av lærernes oppmerksomhet på hvordan elevene har det med jevnaldrende sine og hvis de har vanskelig å ta kontakt med læreren, da må lærere bruke flere tilnærminger enn tilfeldige observasjoner i timen og friminutter. I min studie har lærerne inntrykk av tilbaketrunkne elever

ikke tar kontakt med læreren, men at det er lettere for læreren å ta kontakt med dem. Jeg tolker dette slik at informantene har denne forståelsen at de må bruke ulike tilnærminger for å ta kontakt med tilbaketrunkne elevene, og det er lærernes ansvar å bygge relasjon med disse elevene.

Det er veldig vanskelig å ta kontakt opp og det er lettere og blir tatt kontakt med av disse inneslutte og stille elevene. De er sårbare og tar ikke initiativ selv. Disse elevene sier ikke så mye og tar ikke sin oppmerksomhet (Lise).

Eleven gjør ikke så masse oppmerksomhet. Eleven tar ikke initiativ selv. Disse elevene må få oppmerksomhet fra lærere, fordi de er sårbare og de trenger litt ekstra, derfor de må sørge for at vi som lærer ser dem og de for oppmerksomhet fra oss (Maja).

De ikke har det bra i klassen, og dermed ikke vil bruke seg selv i klassen. I klasse sammenheng så er det ikke et ord (...) så må faktisk lærere ta kontakt med dem og bygger relasjon til venner (Ailin).

Informantene forteller at tilbaketrunkne elevene «har veldig få eller ingen venner», dette fordi «de ikke er populære» og de er også mer sårbare i forhold til med å stole på andre vil være deres venner. «Det er ingen som vil ha dem som første valg, noen andre kommer alltid først». Hvis det ikke er andre der, så tar de kontakt med dem. Ogden (2009, s.207) hevder at sosial kompetanse er kunnskap, ferdigheter og holdninger som gjør det mulig å etablere sosiale relasjoner. Denne kompetansen fører til at eleven oppnå sosial akseptering og eller etablere nære og personlige vennskap. Ailin forteller at elevene hun har i klassen «har ikke vennekompetanse». Jeg tolker Ailin sin fortelling om begrepet vennekompetanse slik at, man ikke har kompetanse om hvordan være en venn, hvordan skaffe seg nye venner, hvordan skal man være i et vennskap. Maja sier at siden disse elevene har veldig få venner derfor denne læringen kommer ikke inn automatisk. De må faktisk for hjelp for å lære seg og bygger relasjon til venner.

Maja sier følgende: «Eleven er usikkert i forhold til sosiale samspill med andre barn (...) usikkert i forhold til lek». Hun mener at eleven er usikker på relasjoner og reglene i å spille eller leke. Dette fører til at elevene betrakter seg og ikke tør å delta i lekene og er alene. Dette kan tolkes slik at den manglende sosiale kompetansen disse elevene har, påvirket elevens etablering av nære og personlige vennskap.

Paulsen og Bru (2016, s.39) beskriver sjenerte elever for elever som er redd for samhandling med andre, selv om de ønsker samhandling. Dette er i samsvar med det informantene forteller om sine tilbaketrunkne elever. Informantene forteller at de er «*sjenerte og er redd til å ta kontakt med andre elever*». De understreker at disse elevene så lett kan bli glemt på grunn av stillheten. De er ikke veldig verbale, og ønsker ofte at de ikke må være først. På den bakgrunn blir disse elevene noen ganger ganske usynlige. Informantene sier at hvis det ikke gis rom for ulike måter å arbeide på i skolen, vil disse elevene blir ganske usynlige og forsvinner ut. Maja beskriver elevene sine slik: «*Jeg har elever som kvier seg for å komme seg på skolen*». Ailin forteller slik: «*De er absolutt stille og usynlige elever som heller forsvinner ut, la være å komme på skolen*». I denne sammenhengen kan grunnen til redselen være mangler på sosiale kompetanse for at enkelte elever ikke vil komme på skolen og forsvinner fra skolens sosiale arenaer. Dette kan også føre til skolevegring. Mestring innen sosiale området er viktig både i nå tid og framtid, så du ikke skal føle deg ensom og sosialt isolert. Skole som et sosialt og faglig miljø har forskjellige arenaer. Inne i klasserommet og ute i friminuttene må brukes ulike metoder til å hjelpe elever som trenger litt ekstra hjelp. Derfor lærere og kompetente voksne i de ulike arenaene og miljøene, må gi ulike rom og strategier for å hjelpe denne elevgruppen til å øke sin sosiale kompetanse og mestre sosiale relasjoner. Ifølge Nordahl (2019) er god sosial kompetanse å kunne legge om atferd og endre strategi fra situasjon til situasjon avhengig av sosial kontekst. De ulike sosiale miljøer varierer fra miljø til miljø og utfra hvilke mennesker som er i miljøene (s.182).

4.2 Læreres erfaringer i møte med tilbaketrunkne elever før og under koronaperioden

Dette temaet handler om hvordan informantene fanget elever som er sosialt tilbaketrekket og tiltak som er satt i gang før og under koronaperioden for å hjelpe eleven som er sosial tilbaketrunket. Informantene var svært opptatt av å skape trygghet og en god relasjon med disse elevene.

Lise sier at hun kjenner disse elevene siden dem begynte i første klasse, så hun har vært læreren demmes i to og et halvt år. Hun sier at hun har sett dem i utvikling, både det å komme helt ny på skolen og begynne på skolen fra å være i barnehagen. Hun beskriver overgangen fra barnehage til skole som vanskelig. Dette er en vesentlig overgang som ofte gjør at lærerne ikke kunne fange disse elevene fort nok opp. Noe som Lise understreket som viktig. Dette eksisterer ikke som en kategori i denne studien fordi det går på utsiden av problemstillingen.

Hun mener at det tar ekstra tid å kjenne disse elvene når de er i denne alderstrinn. Videre sier Lise at det er læreres ansvar å fange disse elevene opp med å finne ulike måter å arbeide på i skolen og med å finne ut hvordan de skal møte disse elevene. Hun utdyper slik: *«hvis du ikke gir dem rom for ulike måte og arbeid på i skolen, derfor så tenker jeg at det er så viktig med hvordan møte dem, for at de kan så lett bli glemt»*. Lise mener at det er så viktig at man har variasjon på hvordan man jobber med dem på nettopp for å få kontakte med dem.

Lise, Maja og Ailin forteller at de har prøvd å skape den kontakten med disse elevene og de har prøvd å gjøre at relasjonene mellom disse elevene og andre elever blir bedre.

Informantene prøvde å bygge trygge relasjon gjennom samtale. Lise var opptatt av å legge seg på samme stemmeleie som eleven under samtalen. Det viser til en enighet om *«tonefall»* gjennom en samtale med elever. Informanter mener at tonefallet bør være av en *«rolig form»* fordi dette skaper trygghet og skape gode relasjoner mellom lærer og elev. Informantene forteller at de tok samtaler med tilbaketrunkne elevene *«når de andre i klassen jobber med sitt»*.

Informantene forteller de delte elevene sine i små grupper slik at disse elevene kunne delta og åpne seg før korona tiden kommer. De prøvde å bygge tryggere relasjon med å ikke *«presse»* eleven på å gjøre ting som de ikke liker. Informantene mener at å presse på å gjøre ting for disse elevene skaper utrygghet og redsel. Før koronaperioden hadde Lise og Maja delt elevene sine i små grupper. De måtte lese og gjøre ting med sin gruppe. Det gjorde at stille elevene følte seg utrygge mange ganger i gruppen. Lise forteller at når læreren er forbestemt for å gjøre noen ting i smågruppene, dette skaper rett og slett usikkerhet for disse elevene.

Maja sier hun delte elevene sine i små grupper med *«snakke oppgave, leke oppgave og samarbeids oppgaver»*. Det er en metode hun har brukt hele tidene for å inkludere elever som er stille og tilbaketrunkne i lek og samtaler. Tanken var at eleven trengte ikke å snakke for alle, men hun/han kunne snakke og delta i aktiviteter i små grupper, men når man presser dem for å gjøre ting ble de så stresset av det og eleven får vondt i magen, når de presset for å arbeide i gruppe.

Eleven fikk vondt i magen og ble syk av ting som hun måtte gjøre det. Derfor måtte vi ikke presse på å gjøre ting jeg viste at vedkommende liker ikke (...) det skjedde endringer under korona perioden, nå har jeg lært noe nytt om hvordan jeg kan ta bort den frykten vedkommende har når vi har slike aktiviteter som trenger å vise seg frem eller å snakke foran andre i klassen (Maja).

Ailin hadde ikke elevene sine før koronaperioden, dermed hun ikke har erfaringer for å dele akkurat om denne perioden med de stille elevene som hun har i klassen, men hun har jobbet tidligere med stille elever og har fortalt at hun prøvde å dele stille elever i små grupper. Hun prøvde å bygge relasjoner mellom disse elevene og andre elever gjennom samarbeid oppgaver. Hun overtok elevene hun har nå akkurat under koronaperioden og har derfor erfaringer med disse elevene både under og etter koronaperioden.

Lise mente at tilbaketrunkne elevene ble mobbet i utetida fordi de blander seg med store elever dermed det er mere sjans for å bli mobbet fra andre elever. Hun mener at koronaperioden gjorde at sjenerte og sosialt tilbaketrunkne elevene blir tryggere på noen måte. Hun fordyper dette slik: «Jeg har noen teorier om, noen ting med Covid.19 organiseringenes våre som har gjort at dem er blitt tryggere». Hun begrunner dette slik at fordi hun har merket veldig tydelig at når de laget kohorter i ute tida, da får de større oversikt over hvordan dem samhandler med andre i samme klasse. Hun mener at ute tida er veldig sårbar situasjon for disse elevene. Fordi de ofte er mobbeofre. Dermed kan det å være ute være veldig oversiktig på denne metoden som de har organisert kohorter. Lise sier med Kohort organisasjonen måtte vært bare hennes klasse i lag på ulike soner i ulike tida, da så dem det var veldig lettere å få øye på hvordan de skal hjelpe dem, fordi elevene blir ikke blandet med mange andre elever fra andre triner.

Dem ble faktisk enda mere sjenert bak en skjerm. Sånn at jeg måtte begynne med ene samtale fordi at jeg merket at jeg fikk ikke engang snakket ordentlig med dem for dem vil ikke respondere på de tingene. Det blir ekstra vanskelig for dem, fikk jeg en opplevelse av. Jeg opplevde noen av de barna begynte å gråte. For det er jo sant når du da prate sant, så det er jo ditt bilde som kommer i fokus. Ja så det fungerte bedre for dem når vi var i den situasjonen sånn jeg hadde samtale alene med dem. da fikk jeg litt mere kontakt med dem og det var veldig fint (Lise).

Videre forteller lærere at det var en utfordring når de sitter på hver sin egen plass bak skjermen og det gjorde at elevene ikke klarte å holde fokus. Spesielt de stille elevene hadde vanskeligheter med å holde fokus bak en skjerm. Lærerne er stort sett negativ om digital hjemmeskole og koronaperioden. De mener at disse elevene sleit enda mer i å snakke under digitale møter. De mener samtaler alene var bedre over PC.

Det var rett og slett en uvant situasjon, nytt situasjon, og var kanskje litt skremmende. Det gjorde utrygghet for dem. Sosiale samsvaret på Teams var helt annet enn å være fysisk til stede. Men samtale en og en var lettere med disse elevene (Maja).

Det var vanskelig å snakke over PC for disse elevene sier Lise. Hun sier slik: «*Stille elevene ble sleit med å snakke over data foran alle andre elever*». Ailin sier at når hun overtok klassen, så da var det jo digital undervisning, da hadde hun digital undervisning med en og en elev. Hun sier videre at hun fanget stille elevene sine ikke med engang. Fordi de kommuniserte med henne når det var bare henne og dem. Hun forteller at det tok tid for at hun viste om de to elevene var stille og sjenerte. Hun forteller videre at for dem var det en trygg måte å snakke med henne digitalt. Hun argumenterer dette slik: «*For dem det var en trygg måte, fordi da hadde en skjerm mellom oss og det var ingen andre var der. Det var bare meg og eleven*».

Diskusjon av læreres erfaringer i møte med tilbaketrukne elever før og under koronaperioden

Under temaet lærerens erfaringer med tilbaketrukne elever før og under koronapandemien i 4.2 viser at informantene var svært opptatt av å skape trygghet gjennom små grupper og god relasjon med disse elevene. Lise og Maja sier at før koronaperioden har de prøvde å skape tryggheten gjennom å lage små grupper. Maja sier hun delte elevene i «*små grupper med å snakke oppgaver, leke oppgaver, samarbeids oppgaver*». Informantene sier at tanken var at de ikke trengte å snakke foran alle, men de kunne snakke og delta i aktiviteter i små grupper. Det var en metode som lærer Maja og Lise har brukt i alle år. Lærerne mener det fortsatt er vanskelig å få disse stille elevene til å delta i samtaler i grupper.

Ifølge Lund (2014) må stille elever ha trygghet for å kunne åpne seg å snakke om ting som er vanskelig (s.126). Å skape denne tryggheten er lærernes jobb og det er lærerens sitt ansvar å skape og vedlikeholde en god relasjon til alle sine elever (Sæteren, 2019, s.36).

I møte med elever som er tilbaketrekke og har stille atferd, kan det oppstå en utfordring for læreren i å finne en balanse mellom nærhet og avstand til elevene. Dette kalles for et «nærhet-distanse-dilemma». Dette blir særlig gjeldende om læreren ikke klarer å tilrettelegge for å utfordre og møte eleven med sin stille atferd på en hensiktsmessig måte. Læreren i møte med elever med tilbaketrukket atferd må være oppmerksom på når eleven trenger støtte, må

utfordres og når de skal etablere en omsorgsrelasjon. Samtidig må læreren være oppmerksom når hun/han skal trekke seg tilbake. «Nærhet-distanse-dilemmaet» stiller krav til at læreren kjenner elevene godt, er oppmerksom på hver enkelt elev og kan tolke og forstå signalene som elevene sender, både de verbale og de nonverbale signalene (Sæteren, 2019, s.57-58).

Lærerne i dette studie har skapt trygghet gjennom å etablere små grupper. Denne små gruppe strategien har vært brukt gjennom mange år, men lærerne syntes at den ikke gjør nok for å lette deltakelse for disse elevene. Fordi disse elevene blir utrygge når læreren presser dem til å gjøre ting i små gruppe. Lise forteller at når læreren er for bestemt for å gjøre noen ting i smågruppene, er det med på å skape usikkerhet for disse elevene. Hun erfarte at noen ganger blir disse små gruppene en stor utrygghet arena for dem. Hun syntes de må ha anerkjennelse for at alle elever ikke er like glade i å snakke, så de må endre synet og måtene de møter disse elevene. Stille elevene trenger ikke å tilpasse seg i klassen, men det er læreren jobb å tilrettelegge for den enkelte eleven behov på en hensiktsmessig måte.

Så for eksempel det å lese engelsk høyt til andre i mindre gruppe, for de her elevene var vanskelig og gjorde at det blir for stor utrygghet for dem. jeg tror vi lærere må ikke presse disse elevene og vi må ha anerkjennelse for ulikheter (Lise)

Eleven fikk stresse og vondt i magen og ble syk av ting som hun måtte gjøre det. Derfor måtte jeg ikke presse på å gjøre ting jeg viste at vedkommende liker ikke. Vi må ha anerkjennelse for disse elevene. Men de skjedde endringer under korona perioden, nå har jeg lært noe nytt om hvordan jeg kan ta bort den frykten (Maja).

Flere skoler har samlingsstunder for hele skolen eller for småtrinnene og mellomtrinnene, der de ulike trinnene har ansvar for underholdning på omgang. Underholdningene er gjerne i form av sang eller skuespill på skolens scene. Men for å endre stille elever til elever som er muntlig aktiv er noe som lærere i denne studien ikke syntes er så lurt. Fordi disse elevene blir utrygge og får vondt i magen når de blir presser til å gjøre ting og aktiviteter som de andre elever gjør. Å presse stille elever for å snakke i mindre gruppe eller å gjøre aktiviteter i samlingsstunder i skolen skaper stor utrygghet for dem. Gjennom å presse disse elevene til å bli muntlig aktive elever i skolen og da formidler lærere en beskjed til stille elever, at hvis du er stille og innadvendt bør du endre deg, og være muntlig aktiv for å tilpasse deg bedre i skolens ramme. Jeg tolker dette slik at lærerne ikke har et ønske om å presse disse elevene og

isteden gi anerkjennelse for ulikheter i skolen.

Skolen har et ansvar i å ivareta mangfoldet blant elevene og legge til rette for at alle opplever tilhørighet til skole og samfunn. Derfor er det også viktig at annerledes het og ulikheter verdsettes og anerkjennes. Det å presse stille elever til å være muntlig deltakere er ikke i samsvar med opplæringsloven (2017) som omhandler tilhørighet og aksept for å oppnå inkluderende opplæring. Mangel på anerkjennelse kan svekke elevens mulighet til læring. Som det å presse elever til å gjøre noe de ikke liker og det kan slå ut mot sin egen hensikt. Når læreren forsøker å endre eleven og bli noe annet enn eleven er, vil de gi erfaringer på at «du ikke er god nok». Eleven får erfaring på det, men ikke det som er målet med opplæringen. Målet er at de skal bli i stand til å åpne dører ut mot verden og fremtiden, ha positive tanker om seg selv, samt forstå at de kan tilegne seg den kunnskap og kompetanse som det vises til i opplæringsloven og læreplanverket (Kunnskapsdepartementet, 2017). Endringer av personen og det eleven er, og formidling av en holdning av «du er ikke god nok slik du er» kan påvirker på elevens selvverd. Dette kan gi eleven et negativt selvverd og et negativt selvoppfatning, som igjen gir utfordringer med tanke på å lære seg den kompetansen og kunnskapen som de trenger i voksenlivet (Uthus, 2017).

Ifølge Lund (2014, s.114-115) viser forskning at stille barn i utrygge miljøer, oftere opplever å bli utsatt for indirekte mobbing også beskrevet som «relasjonell mobbing». Den bærer preg av å være usynlig og utøves gjennom ryktespredning, utestengelse og manipulering. De som blir utsatt for dette blir sjelden trudd. Denne type mobbing kan føre til enda mer ensomhet, mistenksomhet og mindre tillit til andre personer. Lise mente at tilbaketrunkne elevene ble mobbet i utetida fordi de blander seg med store elever dermed det er mere sjanse for å bli mobbe fra andre elever. Dette tolker jeg slik at kohortorganiseringen kan føre til at disse elevene blir mindre utsatt for mobbing. Hun mener at koronaperioden gjorde at sjenerte og tilbaketrunkne elevene blir tryggere fordi når de laget kohorter i ute tida, da får de større oversikt over hvordan dem samhandler med andre i samme klasse.

Lærerne forteller at de lærte samtaler med tilbaketrunkne elever ikke skal gjøres i plenum, men heller når de andre i klassen er opptatt med sitt, så fokuset ikke rettes mot læreren og den tilbaketrunkne eleven. Dette er i samsvar med det Bergkastet et al., (2009) hevder at valg av passende situasjoner kan trygge elever som er tilbaketrunkne. Det vil si at kontakten må tas til rett tid og sted over en vis periode, og det må skjer kontinuerlig og over tid. Lærerne

understrekte at de erfarte at passende situasjon og ha samtale med disse elevene er når de er alene og ha en og en samtale over PC og ikke i et fysisk klasserom.

Ut ifra informantenes fortelling ser jeg tydelig fordel av å bruke en-og-en samtale med tilbaketrunkne atferd. Informantene vil bruke digitalt en-og-en samtale som en måte eller et verktøy å trygge eleven på, samt å forstå elevene bedre hva de vil i fremtiden. Her ser jeg tydelig likhetstrekk mellom hva lærerne formidlet, med det som Bergkastet et al., (2009) sier samtale er et verktøy for å motivere eleven til å forbedre seg faglig og i sosiale utfordringer. Samtalen vil kartlegger elevens mestringspotensiale, og dermed gi eleven troen på seg selv. Samtaler er fine areaer for å tydeliggjøre egenskaper sjenerte elever har og at disse egenskapene vil ha en viktig rolle for veien videre. En risikofaktor hos de stille elevene er at man blir innstengt i eget tankeliv. Derfor vil det i denne sammenheng være viktig å gjøre disse elevene bevisst på sine følelser. Bergkastet et al., (2009) sier i sammenheng med dette at å forstå eleven er viktig. For å tilnærme seg en forståelse av elevenes handlinger er det helt nødvendig å innhente seg kunnskap om hvordan eleven selv oppfatter en gitt situasjon. I sammenheng med dette er samtaler med eleven et veldig viktig redskap for at sjenerte elever utfordre sine sjenanse og motivere elever til å forbedre seg faglig kompetanse og i sosiale utfordringer.

Lærerne beskrev at de har prøvd å bruke metoder som de synes fungerer bra under koronaperioden til økt sosial og faglige deltakelse for disse elevene i skolen. Det de opplevde i forhold til det å praktisere de strategiene de synes var viktig for disse elevene, er at manglende tid og mangler på en ekstra hånd gjør at det ble vanskelig å fortsette med dem.

Det som lærerne har erfart etter de har kommet tilbake til normale skolegang, samsvarer med evalueringen som ble gjennomført av NIFU (2020) av norm for lærertetthet på skoler. Evalueringen viste at små skoler oppfylte normen før innføringen i 2018/19, men at de fleste store skolene ikke gjorde det. De kom fram til at 65 % av skolene med over 300 elever ikke oppfylte normen i 2017/18, sammenliknet med 8 % av de minste skolene med under 100 elever. Denne normen har påvirket store skoler i større grad. I evalueringen er prosenten på 32 for store skoler og 15 prosent for skoler med 100-300 elever som oppfylte ikke kravene i 2019/20 i skoleåret 2020/21. Ved å se på resultatene fra informantenes erfaringer før og under koronaperiode, blir den andre delen av problemstillingen besvart.

4.3 Erfaringer som lærere ha nytte seg av etter koronaperioden og hjemmeskolen

Dette temaet tar for seg hvordan mine informanter tenker at koronaperioden og digital undervisning hadde påvirkninger for elever som er sosial tilbaketrekke. Tradisjonell undervisning blir utfordret i hjemmeskole. Dette påvirker kommunikasjon mellom elevene og mellom elev-lærer. Digitale verktøy som blir brukt i hjemmeundervisning er med på å endre kommunikasjonsmåten elevene har imellom og med læreren. Dette kan igjen påvirke elevens utvikling. I dette temaet kommer det også fram konsekvensene dette har for kontakten mellom lærerne og elever med tilbaketrukket atferd.

Lise mener at koronaperioden gjorde at sosialt tilbaketrukne elevene blir tryggere på noen måter. Hun sier at disse elevene «blomstret» under koronaperioden med tanke på deltakelse i sosiale og faglige presentasjoner. Hun fordyper dette slik: «Jeg har noen teorier om, noen ting med Covid.19 organiseringenes våre som har gjort at dem er blitt tryggere». Hun begrunner dette slik at fordi hun har merket veldig tydelig at når de laget kohorter i ute tida, da får de større oversikt over hvordan dem samhandler med andre i samme klasse. Hun mener at ute tida er veldig sårbar situasjon for disse elevene. Hun sier at det er mye mere oversiktlig inne i klasseromen. Dermed å være ute kan være veldig oversiktlig på denne måten som de har organisert kohorter.

Jeg måtte begynne med ene samtale fordi at jeg merket at jeg fikk ikke engang snakket ordentlig med dem for dem vil ikke respondere på de tingene. Det blir ekstra vanskelig for dem, fikk jeg en opplevelse av. Jeg opplevde noen av de barna begynte å gråte, det var så nytt den måten å skulle vise seg frem på og delta. For det er jo sant når du da prate sant, så det er jo ditt bilde som kommer i fokus. Ja så det fungerte bedre for dem når vi var i den situasjonen sånn jeg hadde samtale alene med dem. da fikk jeg litt mere kontakt med dem og det var veldig fint (Lise).

I koronaperioden måtte studentene være hjemme, så undervisningen var digitalt. Under digitale undervisninger erfarte lærere at disse elevene blir enda mer sjenerte på Teams programmet. Lærere forteller at å gjennomføre undervisning digitalt for alle elever bortsett sjenerte elevene var lettere å få det til enn å ha den fysiske. Lise forteller at «De elevene ble faktisk enda mere sjenert bak en skjerm». Lise sier at det var vanskelig for å vite hva dem kunne gjøre hjemme, med tanke på foreldrene og hjemme situasjonen derfor det var veldig vanskelig for lærere og vite om det.

Vi måtte lage uke planer som inneholdt ting både for de og andre som var tilpasset. Noen hadde veldig behov for ekstra oppgaver mens sjenerte hadde mere behov for at vi satte opp noen som faste punkt om hva dem kunne gjøre hjemme. Så rammefaktorer for elevene på hjemme skolen var enda mer forskjellige enn i et klasserom (Lise).

Når disse elevene skulle kommunisere på Teams, måtte de ha et utgangspunkt erfarte hun. Dermed hadde hun for eksempel et bilde å se på sammen og snakke om det, eller tok de utgangspunkt i en tekst som de skulle snakke om og lese det i lag. Dette mener hun fordi hun erfart at disse elevene måtte faktisk å ha et utgangspunkt for å komme i gang med samtale.

Lærerne forteller om sine erfaringer i møte med sosialt tilbaketrukne elever når de har kommet tilbake til normale skolegang. Lise sier hun prøver å følge disse elevene tettere og helst ikke blander de med andre elever i skolegården. Men det er vanskelig sier Lise og gjennomføre, når man ikke har «*flere kompetente voksne*» som kan hjelpe henne. Maja sier at når de har kommet tilbake til normale dager hadde de skuespill på skolen. Hun forteller at hun så at «*eleven gruet seg til skuespillerrolle, ble syk av det og borte dagen etter på*» hun sier hun har ikke presset eleven neste gang og lar eleven bestemme selv om hun/han vil spille rollen eller ikke «*Eleven måtte bearbeide selv, og valgte seg et valg, og følte seg trygg*». Maja mener at under hjemmeskole kunne hun snakke med stille og tilbaketrekke eleven alene og hadde avtale om hva eleven vil og eller ikke vil snakke om, da kunne eleven «*forberede seg*» for akkurat dette spørsmålet eller temaet, men når de kommet tilbake eleven var igjen en passiv elev i klassen og i uteaktivitet. Ailin forteller under intervjuet at når de kommet tilbake til skolen, etter hjemmeskole, så gikk hun raskt i gang med å snakke med hver enkelt elev for å bygge relasjonen igjen. Hun mener det var vanskeligere å bygge relasjonene med en-og-en samtale i et fysisk rom enn å ha det over data.

tenkte jeg da må jeg ha enkelt samtale med dem for å bygge denne relasjonen også i skole sammenhengen. Da ble det vanskeligere, den ene pratet gjerne videre, på to manns samtale, men den andre hun sa mindre når vi da satt i det samme rommet, så ble det mye vet ikke, vet ikke, vet ikke. Så da tenkte bruke jeg ene samtale over data igjen for å bygge relasjonen til den eleven, fordi hun pratet mer over data (Ailin).

Under intervjuet forteller Ailin at hun prøvde å lage små grupper nå og de stille elevene har valgt å fortelle om et tema med «*plakater*», de har valgt å gjøre det istedenfor å snakke foran klassen.

Det er viktig at eleven være til stede og komme på skole og hadde gøy, det er ikke viktig at eleven snakker i gruppe eller foran klassen (...) nå må jeg gjør alt mulig for at eleven kommer tilbake til skolen og for å gjøre dette må eleven får den hjelpen den trenger, og skolen er ansvar for det (Ailin).

Jeg har elever som kvier seg for å komme seg på skolen. De har det ikke bra på skolen (...) De er absolutt stille og usynlige elever som heller forsvinner ut, la være på skolen og har vondt i magen (Maja).

Diskusjon av erfaringer som lærere kan ha nytte av etter koronaperioden og hjemmeskolen

Når det gjelder erfaringer med denne elevgruppen fra koronaperioden er lærerne i min studie stort sett positive. Lærerne på alle trinnene sier at de oppfatter at koronapandemien har vært med å lære dem noe nytt og de skal unngå å bruke noen av metoder de har brukt før pandemien i møte med disse elevene. I intervjuet snakket vi derfor både om metoder de har brukt før koronapandemien og under koronapandemien, men også hypotetisk hva de tenkte om forskjellen mellom disse periodene og hva kan være nye erstatning for de gamle metodene de har brukt i møte med sosial tilbaketrekke elever. Videre vil det foreligge beskrivelse av metoder som lærerne synes fungerte bra under koronaperioden og vil benytte seg av videre i møte med de tilbaketrunkne elevene for å møte dem med bedre faglig og sosialt.

4.3.1 Avtaler og forberedelser gjør stille elever trygge

For å lykkes med høy deltakelse i møte med disse elevene er viktig at lærere har tålmodighet og ser hver enkelt elevs situasjon. Læreren bør tilrettelegge for mer sosiale interaksjoner mellom introverte elever. Dette krever at læreren er tålmodig og kan sette seg inn i hver enkelt elev sin situasjon. Her er forutsigbarhet viktig for disse elevene så de føler at de mestrer situasjoner som for dem er krevende og vanskelige. Sjenerte elever kan bli trygge på å mestre situasjoner om læreren klarer å kartlegge hvem de er trygge på i klasserommet, og hjelpe dem å finne samarbeidspartnere de vil være sammen med i små gruppe i klasserommet. Det handler altså om å stille krav, men ikke for mye til at sosialt sjenerte elever blir utrygge (Paulsen og Bru, 2016 s.39-41).

Informantene i min studie mente at disse elevene må få tid på seg og bearbeide og tenke gjennom ting de skal gjøre og gi eleven en følelse at eleven bestemmer selv. Maja forteller om en situasjon når de hadde en dag skuespillerroller, da bestemte hun å ikke presset eleven selv om tok det tid, men eleven klarte og spilte rollen foran alle i klassen. Hun forteller slik: «*Vedkommende gruet seg til skuespillrollen, ble syk av det og borte dagen etter på, Eleven måtte bearbeide selv, og følte seg valgt, og følte seg trygg*». Informantene mente at disse elevene deltok i diskusjoner når lærere forberedte dem om spørsmålet de skal svare på i små grupper. Lærerne fortalte at disse elevene var mye bedre å snakke foran andre i klassen når de har forberedt seg. Under digital hjemmeskole kunne lærerne snakke med disse elevene via Teams og dermed hadde avtale om hva hun/han skal snakke om og hva hun /han ikke vil snakke om, da kunne vedkommende forberede seg før akkurat dette spørsmålet eller temaet.

Dette samsvarer med det som kommer i Nyborg og Mjelve (2021) sitt prosjekt om strategier i møte med stille elever. En av strategiene var å lage avtaler om non-verbale tegn der eleven kan gi uttrykk for om han/hun er klar for å svare eller ikke. En kort oppsummering av dette prosjektet ble nevnt i kapittel 2.

4.3.2 Erstatte fysisk elevsamtaler med digital en-og-en samtale

Gjennom elev samtaler lærere kan bygge relasjonen med eleven, dette gjør at eleven motiveres til å øke sin innsats. Ifølge Bergkastet, Dahl og Hansen (2009) er samtale et verktøy for å bygge relasjonen mellom lærere og elev, samt til å motivere eleven til å øke sin innsats (s. 127-128). Denne samtalen er viktig for elever for å stimulere elevens sterke sider, samt bidra til mer motivasjon for skolearbeide og sterkere tro på sine egne evner. Lærerne i min studie fortalt at elever med stille atferd sier ingen ting eller veldig lite i disse samtalerne, de må finne erstatninger eller nye tiltak for dette. Under koronapandemien har de erfart at elev samtaler over PC fungerte mye bedre i møte med elever med tilbake atferd enn i et fysisk klasserom. Lærerne i min studie har snakket om tid og sted og hvordan de snakker med disse elevene. Lærerne var enige at de skal ha samtale over PC siden den fungerte bedre et fysisk møte, samt de velger å snakke rolig med disse elevene og samtalerne vil være hyppigere siden disse elevene trenger mere tid for å skape den tryggheten enn andre elever. Dette er i samsvar med det som Bergkastet et al., (2009) hevder der samtalen er som et verktøy for å bygge lære-elev relasjonen som skaper trygghet og det Høyhilder og Føyn (2014) sier om påvirkningen av rolig stemme i elevsamtaler gir stille elever trygghet. Dette også samsvarer med tidligere forskning som har funnet at hyppigheten av elevsamtaler kan virke på elevens motivasjon og

er forebyggende mot utvikling av negative atferd hos disse elevene (Nyborg og Mjelve., 2021) hevder om elev samtaler som et verktøy og rolig stemme i elevsamtalen og hyppigheten av det er med på å skape mere trygghet og kan påvirke elevens motivasjon og forebygge utvikling av negative atferd hos disse elevene.

4.3.3 Erstatte muntlig presentasjon med skriftlig framføring

Å gi anledning til å presentere korte og ferdig formulerte utsagn til tilbaketrunkne elever er en god strategi til å gjøre stille elever deltakere i faglige presentasjoner (Nyborg og Mjelve, 2021). I min studie var lærerne enige om at for å tilrettelegge faglige forhold og innhold for disse elevene er det bedre at de får skrive oppgave og/eller lage plakater istedenfor enn muntlig presentasjon. Fordi disse elevene er faglig sterke, men de er muntlig stille.

I læreplanverket (Kunnskapsdepartementet, 2017) står at en av de ferdighetene som alle elever må lære og utvikle er muntlige ferdigheter. Lærerne i min studie mente at disse elevene trenger ikke å være muntlig aktive, det er viktig at de trives på skolen og har det gøy. Spesielt læreren på 7 trinnet hadde sterkt mening om det og fortalte «å være muntlig aktiv er ikke så viktig, nå er viktigste at de kommer seg på skole og har det bra». Ut ifra fortellingene fra lærere i min studie forstår jeg slik at de vil ikke presse stille elever for å være muntlig aktive elever og å være på skolen og har det bra er viktigere å være muntlig sterke.

Lærere må ha anerkjennelse, verdsette og bekrefte den eleven er og det de gjør (Nordahl, 2019, s.104). Lærerne i min studie viser den anerkjennelsen for stille elever og presset dem ikke for å gjøre ting som de vil ikke. En av de tingene er å gjøre dem muntlig aktive. Den muntlige ferdigheten som er et krav for alle elever som læreplanverket (Kunnskapsdepartementet, 2017) stadfester er noe som lærere i min studie er mot og syntes man må ha anerkjennelse for det eleven kan og vil gjøre. Respekt for ulikheter i skolen og det eleven er og kan gjøre er utfra min tolkning noe som informantene mine fortalte under intervjuet. Iverksette tiltak på et tidlig tidspunkt.

4.3.4 Iverksette tiltak på et tidlig tidspunkt

En stille atferd hos elever kan være med på å hindre utvikling og læring i skolen, både faglig og sosialt. Denne atferden kan også føre til dårligere livskvalitet, et negativt selvbilde og oppfatning, og kan være med på å hindre eleven i å kunne skape og vedlikeholde relasjoner til andre (Sæteren, 2019 s.20). I studien til Lund (2014, s.31) forteller ungdommer at de opplever at den tilbaketrunkne atferden hindrer dem i læring på skolen og hindrer dem i å danne

vennskap. Atferden hindrer dem å etablere vennskap, dermed kan dette føre til ensomhet og mister motivasjon til å komme på skolen. Dette er noe som tidligere forskning har pekt på og her i min studie har det også kommet frem fra lærere at disse elevene mangler «vennekompetanse» og dette fører til at de er ensomme og ikke vil komme på skolen. Lærerne i min studie peker på at det er viktig å tidlig iverksette tiltak for disse elevene før problemene blir så store.

Lærere Ailin mente at selv om noen strategier var så bra å bruke i møte med stille elever i hjemmeskole, men når elevene kommet tilbake til normale ble det ikke samme. Hun forteller at en av de stille elevene hun har nå kommer ikke på skolen, og dermed blir disse strategiene ikke og hjelper heller, siden denne eleven har utviklet skolevegring. Hun sier at *«iverksette tiltak på et tidlig tidspunkt er veldig viktig for å hindre skolevegring gjennom stille elever»*. Stille atferd hos elever kan være med på å hindre utvikling og læring i skolen, både faglig og sosialt. Denne atferden kan også føre til dårligere livskvalitet, et negativt selvbilde og oppfatning, og kan være med på å hindre eleven i å kunne skape og vedlikeholde relasjoner til andre (Sæteren, 2019, s.20). I studien til Lund (2014, s.31) forteller ungdommer at de opplever at den tilbaketrukne atferden hindrer dem i læring på skolen og hindrer dem i å danne vennskap. Atferden hindrer dem å etablere vennskap, dermed kan dette føre til ensomhet og mister motivasjon til å komme på skolen. Dette er noe som tidligere forskning har pekt på og her i min studie også kommet frem fra lærere at disse elevene mangler «vennekompetanse» og dette fører til at de er ensomme og ikke vil komme på skolen. Lærerne i min studie peker på tidlig iverksette tiltak for disse elevene før problemene blir så store.

4.3.5 Kohortorganiseringens positive effekt

Under pandemien ble de ulike klassetrinnene ble betegnet som en kohort i friminuttet. Tidligere i oppgaven nevnte Lise at kohortorganiseringen var veldig positivt for både lærere og for elevene. For lærere fordi de hadde mere oversikt over disse elevene og hvem de er med og hva de leker med, og for elevene fordi de var tryggere når de bare er med sin klasse og ikke med alle andre barn i ute tida. Dette fører til mindre mobbing og utestenging av andre ukjente elever fra andre triner. Fordi disse elevene er gjennom de elevene, blir utsatt for mobbing. Nå har hun prøvd å følge disse elevene tettere og helst ikke blander med andre elever i skolegården. Men det er vanskelig sier Lise og gjennomføre dette ut i praksisen, *«på grunn av manglende kompetente voksne»* som kan hjelpe henne.

Det foreligger funn på økt gruppearbeid som pedagogisk metode i undervisningen (Gilje, et al. 2020), men ikke på effekten av kohorter i friminuttene. Stille elever er ofte utsatt for mobbing (Lund, 2014). Intervjuet med Lise peker på en effekt av mindre mobbing ved bruk av kohort i friminuttet. I denne sammenhengen hvis jeg går tilbake til opplæringsloven og tar utgangspunkt i Paragraf 9 A-3 slår det fast at skolen må ha nulltoleranse mot krenking som mobbing, vold, diskriminering og trakassering og skolen skal arbeide kontinuerlig og systematisk for å fremme helse, miljøet og tryggheten til elevene slik at kravet i kapitlet blir oppfylt. Skolen har krav og rektoren har ansvaret for at dette blir gjort. Om lærer Lise har erfart at kohortorganiseringen hadde effekt for mindre mobbing hos tilbaketrunkne elever bør rektoren tilrettelegge for at denne strategien brukes ut i praksis og videre strategien evalueres av skolen.

4.3.6 Manglende tid og ressurs

Lærerne mente at koronaperioden lærte de at disse elevene trenger mye mer tid til å bygge opp en relasjon. De har erfart at en og en samtale over PC hadde positiv påvirkning på disse elevene. Hun sier at etter de har kommet tilbake til normale tilstander begynte de å bygge relasjonen med disse elevene. De mente at de må ha samtale nesten hver dag med disse elevene, men dette er vanskelig å gjennomføres. Hun argumentere dette slik:

Jeg må bygge relasjonene først som lærer, og den tar tid, det tar masse tid, det kan være samtale hver dag (...) Så med den resursen vi har så den er ikke, det er ikke rom for det (Ailin).

Ut ifra lærernes fortellinger mener informantene at hvis de skal kunne følge opp alle elevene med tett elevsamtaler, og kunne se dem og gi dem hjelp er lærertetthet ekstremt viktig. Slik tolker jeg dette at læreren Lisa, Maja og Ailin sier at de under koronaperioden og hjemmeskolen hadde mer tid og ressurser, enn når de var tilbake til normalen. Under koronaperioden kunne de ha oftere elevsamtaler med denne elevgruppen som var en positiv erfaring. De merker at nå trenger de både mer tid og ressurser. Det å ha en ekstra hånd på småskoletrinnet og mellomskoletrinnet er et håp og ønske som kommer frem fra informantenes fortellinger.

Spesielt lærer Lise på småskoletrinn mente at hun trenger mere ressurs enn lærere på mellomskoletrinnet. Dette er i samsvar med NIFU evalueringen av norm for lærertetthet på skoler. Der at 32 prosent for store skoler som oppfylte ikke kravene i 2019/2020 i skoleåret

2020/2021. Skolen intervjuene ble gjennomført i min undersøkelse har 330 elever dette stemmer med lærernes erfaringer at de trenger mere ressurs. Samtidig i evalueringer sier skolelederne også på barnetrinnet ønsker i at det må prioriteres lærertetthet på 1.-4.trinn foran 5-10.trinn. Dette fordi grunnlaget for skoleløpet legges der og at det gir en tydelig ramme for ressursbruken på 1.-4. trinnet. De praktisk-estetiske fagene som er på mellomtrinnet krever ofte en høyere bemanning enn normen, dermed blir det fortore oppfylt, men det er ikke like lett på 1,-4, trinnet.

5 Oppsummerende konklusjoner

Oppsummerende konklusjoner vil svare på studiens problemstilling ved å ta for seg funn fra de tre analysekategoriene: Læreres begrepsforståelse, læreres erfaringer før og under koronaperioden og erfaringer som lærere kan benytte seg av fra koronaperioden og i hjemmeskolen. Ved å undersøke læreres erfaringer med sosialt tilbaketrukne elever før og under koronaperioden, ble det mulig gjennom studiens funn i de tre analysekategoriene å definere nye metoder som lærere kan bruke videre fra sine erfaringer for å lage gode tiltak i møte med denne elevgruppen for bedre sosial og faglig fungering.

Læreres begrepsforståelse

Lærerne i min studie beskriver sosiale tilbaketrukne elever for elever som er sosial isolerte og har problemer med å skape relasjoner med jevnaldrende og lærere. De er sjenerte elever som er redd for å samhandle med andre elever og er utrygge i sosiale samhandlinger og trekker seg både mot og bort fra medelever. De er introverte elevene som foretrekker å jobbe alene, elever som har små interesser for sosial samhandling. Elever som har problemer med sosial kompetanse eller mangler sosial kompetanse og er ensomme og dette førere til at de forsvinner ut og kommer ikke på skolen, når problemene blir store. Ut ifra læreres forståelse av begrepet sosialt tilbaketrekke atferd viser at lærere anses denne atferden som et atferdsproblem fordi atferden blir et hinder for eleven selv og fører til at eleven trekker seg fra samhandling med andre og er en risikofaktor for utvikling av internaliserende problemer og skolevegring.

Læreres erfaringer før og under koronaperioden

I min studie brukte lærerne å dele inn de sosialt tilbaketrukne elevene i smågrupper med andre elever, og de prøvde å bygge opp en relasjon gjennom elevsamtalene. Disse metodene var mer

effektiv under koronaperioden. Lærerne opplevde tilbaketrukne elever endret atferd under koronaperioden når de endret litt på hvordan de brukte metodene. Lærerne i min studie opplevde det som mest utfordrende når det kom til koronaperioden er at sosiale tilbaketrukne elevene blir mere stille, sjenerte og sårbare, men samtidig mener de at koronaperioden var positiv på noen områder på bakgrunn av at de har lært nye pedagogiske metoder/strategier som de kan bruke videre fra sine erfaringer for å lage gode tiltak i møte med denne elevgruppen.

Lærerne har tror på at en-til-en samtale på Teams programmet fungerte bedre for disse elevene enn å ha elevsamtalene fysisk fordi det var en skjerm mellom de og lærere slik at de ikke var så sjenert og kunne velge å ha kamera på eller av, når de skulle snakke. Under digital hjemmeskole erfarte lærerne at stille og tilbaketrukne elever var mere aktive når de hadde et utgangspunkt å snakke om ting. Det var veldig lettere å prate om et tema som de har fått fra før som de var i hjemmeskole tida. De hadde tid på seg og øvde på hva de skal si og gjør i gruppen. Lærerne mente at elevene på 5 og 7 trinnet deltok i faglige diskusjoner bedre når oppgavene var skriftlig framlegging istedenfor muntlig under digital hjemmeskolen. To av lærerne, Maja og Ailin, prøver nå å gi dem oppgaver som de ikke trenger å snakke om foran alle i plenum, for eksempel ved å lage plakater, å velge å skrive oppgaven istedenfor å svare muntlig på oppgaven. Lise lærer på småskoletrinn mente kohort organiseringen hadde positiv effekt for stille og tilbaketrukne elever. Funnene viser at sosialt tilbaketrukne elever som skal kommunisere over PC foran andre elever er svært sjenerte. Deres opplevelser tilsier at disse elevene sleit mer av å snakke bak en skjerm foran alle.

Erfaringer som lærere kan ha nytte av etter koronaperioden og hjemmeskolen

En-til-en samtale over PC fungerte bedre for disse elevene enn samtale i et fysisk rom.

Funnene viser også viktigheten av å iverksette tiltak på et tidlig tidspunkt, hvor Ailin sine studenter har mange fravær på skole og skolevegring gjennom stille elevene er et tidlig tegn på at disse elevene måtte få hjelp fra de første skole trinnene. De må ikke vente å se fordi resultatene fra lærenes erfaringer viser her i denne studie at når disse elevene får ikke hjelp i de første skole årene, fører det til skolevegring og frafall fra skole i høyere skoletrinn.

Funnene viser at manglende kompetente voksne og tid gjør skole hverdagen vanskeligere for både tilbaketrukne elevene og lærerne, etter de har kommet tilbake til normale. Dette gjør at de ikke kan gjennomføre det de har erfart og tror er positive for disse elevene. For eksempel å lage kohorter i utetida, å gjennomføre jevnlig ene samtaler med disse elevene over PC, lage

oppgaver til disse elevene fra før. Funnene viser at til å tilpasse faglig og sosial læring for tilbaketrukne elever trenger lærere mer tid og større voksen tetthet, spesielt på småskoletrinnet dette er et viktig funn.

Funnene viser til at kohortorganisering kan føre til at tilbaketrukne elever blir mindre utsatt for mobbing. I tillegg til at denne elevgruppe får muligheten til å åpne seg å bli bedre på å snakke når elevsamtalene er digitalt. Videre at tilbaketrukne elever ble i større grad sjenerte digitalt når alle andre er til stede under digitale undervisningen i plenumsdialog. Men at denne elevgruppen deltar bedre faglig når de til eksempel lager plakater istedenfor å prate foran alle i klassen, det tyder på at denne elevgruppen har behov for mer tid enn andre elever for å bygge relasjon med fra lærere, at avtaler og forberedelser fra før av gjør at de blir trygge og har positiv påvirkning av selvbestemmelse. Ut fra funnene og de nye erfaringene kan det tyde på at gode tiltak i møte med denne elevgruppen er: Avtaler med elevene og forberedelser før, Kohort-organiseringen ute i friminuttene og læringsaktiviteter, erstatte fysiske elevsamtaler med digitalt en-til-en samtale, erstatte muntlig presentasjon med skriftlig framføring og lage plakater. Videre erfarte de det positivt dersom tiltak ble iverksatt på et tidlig tidspunkt gjennom å ansette kompetente voksne og lærere rundt elever på småskoletrinnet.

5.1 Styrker og svakheter ved studien og veien videre

Min undersøkelse handler mer om å videreutvikle det lærere allerede kan, basert på de erfaringene koronaen ga dem, enn å forandre alt. Alle studier har sine styrker og svakheter. Det spesielle med denne undersøkelse er at funnene omfatter synspunkter og erfaringer fra lærere som kan videreutvikler de kunnskapene som de allerede har i møte med tilbaketrukne elever i skolen. Jeg vil hevde at studien kan være overførbar siden tilbaketrukkenhet også vil forekomme i andre sosiale sammenhenger og med hensyn til at flertallet lærere i Norge har vært under denne perioden og hadde digital hjemmeskole. En svakhet med denne studie er at få informanter som deltar i studien, og studien mangler elevenes perspektiv noe som er med å svekke reliabiliteten og generaliserbarheten. En annet svakhet med studien kan gjelde egen forforståelse og min tolkning og analyse, og disse faktorenes innvirkning på datamaterialet og dertil funn som er blitt gjort.

Det kunne vært relevant å følge noen tilbaketrukne elever hvor det ble satt i gang nye strategier for å øke den sosiale deltakelsen og sett på effekten av strategiene spesielt å følge

tilbaketrukne elever på småtrinnet til de blir eldre og ser effekten av tidlig innsats også de nye strategiene på skolevegring på mellomtrinnet og resten av skoleårene videre i deres skolegang. Det ville vært interessant å gjennomføre intervjuer på to ulike skoler i Tromsø kommune for å sammenligne intervjuene komparativt. Det ville videre vært interessant og snakke med flere lærere på andre skoler å se om de deler like erfaringer som det lærerne i min studie gjorde. Om det er noen likheter eller ulikheter fra ulike skoler rundt om i landet.

Referanseliste

Alver, B. G. & Øyen, Ø. (1997). *Forskningsetikk i forskerhverdag. vurderinger og praksis*. Aschehoug.

American Psychological Association (APA). (2012). *Shyness*. Hentet 01.11.22, from <http://mvw.apa.org/topics/shyness/index.aspx>

Bergkastet, I., Dahl, L. & Hansen, K. A. (2009). Elevenes læringsmiljø- lærerens muligheter. En praktisk håndbok i relasjonsorientert klasseledelse. Oslo: Universitetsforlaget.

Barker, C., & Pistrang, N. (2012). Varieties of qualitative research: A pragmatic approach to selecting methods. I H. Cooper, P. M. Camic, D. L. Long, A. T. Panter, D. Rindskopf, & K. J. Sher (Red.), *APA handbook of research methods in psychology*. Vol. 2. Research designs: Quantitative, qualitative, neuropsychological, and biological (s. 5–18). American Psychological Association. Hentet fra: <https://psycnet.apa.org/record/2011-23864-001>

Bru, E., Garvik, M., Øverland, K. & Idesøe, T. (2016). Depresjon. I E. Bru, E. C. Idesøe & K. Øverland. *Psykisk helse i skolen*. (s. 70-92). Oslo: Universitetsforlaget.

Bru, E., Idesøe, E. C., & Øverland, K. (2016). *Psykisk helse i skolen*. I E. Bru, E. C. Idesøe & K. Øverland. *Psykisk helse i skolen*. (s. 15-27). Oslo: Universitetsforlaget

Brandslet, S. (2020, 4. Oktober). *Mange trivdes med hjemmeskole*. *Forskning.no*. Hentet 01.11.2022, fra: <https://forskning.no/barn-og-ungdom-ntnu-partner/mange-trivdes-med-hjemmeskole/1746469?adlt=strict&toWww=1&redig=5C911C7F3F51495FA49FD4A8A7CCA489>

Braun, V., & Clarke, V. (2012). Thematic analysis. I H. Cooper, P. M. Camic, D. L. Long, A. T. Panter, D. Rindskopf, & K. J. Sher (Red.), *APA handbook of research methods in psychology* (Vol. 2, s. 57–71). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/13620-004>

Chen, N. A. (2006). Social withdrawal, observed peer acceptance, & development of selfperceptions in children ages 4-7 years in Athens. *Journal of Educational Psychology*, 11(1), 234-248.

Crotty, M. (1998). Introduction. The research processes. I: *The foundations of social research. Meaning and perspective in the research process*. Sage

Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving*. Gyldendal Forlag

Eget arbeid. (2021). *PED-3054 Vitenskapsteori og forskningsmetode* [Eksamen]. Universitetet i Tromsø.

Eriksen, N. (2020, 1. September). *Disse ungdommene slet med hjemmeskole*. Hentet 01.11.22 fra: <https://forskning.no/barn-og-ungdom-oslomet-partner/disse-ungdommene-slet-med-hjemmeskole/1731281?adlt=strict&toWww=1&redig=6EB01ECDD81A49AFAECAD7CEE9EDE8B2>

Federici, R. A., & Vika, K. S. (2020). *Spørsmål til Skole-Norge: Analyser og resultater fra Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse til skoleledere, skoleeiere og lærere under korona-utbruddet 2020*.

Gilje, N. & Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger. Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Universitetsforlaget

Gilje, Ø., Thuen, F., Bolstad, B. (2021). Hjemmeskolen under korona-pandemien – hva forskningen kan fortelle. *Bedre skole*. 3/2020

Høyhilder, E. K. & Føyn, T. (2014). Kommunikasjonsformer for veiledningen. I Høyhilder, E. K. & Lingås, L. G. (Red.). *Pedagogikk 8-13 trinn- profesjonsutdanning av lærere*. S. 253-264. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Hattie, J. (2013). *Synlig læring – for lærere*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Haugen, R. (2019). *Relasjonsvansker blant barn og unge*. Oslo: Cappelen

Fjørtoft, S. O. (2020). Læreres erfaringer med digital hjemmeskole våren 2020.

Jacobsen, D. I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Cappelen Damm Akademisk.

Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Abstrakt Forlag.

Jakobsen, S. E. (2020, 18 November). *Noen elever likte hjemmeskole veldig godt*. Hentet 01.11.22 fra: <https://ung.forskning.no/skole-og-utdanning/noen-elever-likte-hjemmeskole-velDIG-godt/1772305?adlt=strict&toWww=1&redig=CAE80C55F6094C1E8B9803E18680A6FB>

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. (2.utg). Gyldendal Akademisk

Kvale, S. & Brinkmann, S, 3. utgave (2015) 3. opplag (2017) *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal Akademisk

Kinge, E. (2016). *Barnesamtaler- det annerkjennende samværet og samtalens betydning for barn med samspillsvansker*. Gyldendal Akademisk forlag

Kunnskapsdepartementet. (2017). Læreplanverket. Udir. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/>

Lund, I. (2014). *Det stille atferdsproblemet. Innagerende atferd i barnehage og skole*.Bergen: fagbokforlaget

Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative Research Design. An Interactive Approach*. Sage

Merrell, K. W. (2008). Understanding Internalizing Problems. *Helping Students Overcome Depression and Anxiety, Second Edition: A Practical Guide*, 1-18.

Nnadi, G. C., Uzoekwe, H. E., Nwanna, U. C., Udeagha, F. U., & Ofojebe, E. N. (2020). Effect of assertiveness training on social withdrawal among adolescents in secondary schools in Owerri Municipal IN IMO State, NIGERIA. *European journal of education studies*.

NOU 2019: 2 (2019). *Fremtidige kompetansebehov: Utfordringer for kompetansepolitikken*. Departementets sikkerhets- og serviceorganisasjon Teknisk redaksjon.

Nilssen, V. L. (2012). *Analyse i kvalitative studier- den skrivende forskeren*. Universitetsforlaget

Nyborg, B., Mjelve, L. H., Edwards, A., & Crozier, W. R. (2022). Teachers' strategies for enhancing shy children's engagement in oral activities: necessary, but insufficient?, *International Journal of Inclusive Education*, 26:7, 643-658, DOI:10.1080/13603116.2020.1711538

Nyeng, F. (2012): *Nøkkeltbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Fagbokforlaget.

Ogden, T. (2015). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*. Gyldendal Akademisk.

Opplæringslova (2017). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa. Kunnskapsdepartementet. Hentet fra: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

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

Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2011). *Læreren med forskerblick. Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*.

Reynolds, W. M. (1992). *Internalizing disorders in children and adolescents*. John Wiley & Sons.

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

Skaalvik, E., M. & Skaalvik, S. (2013). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.

Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Fagbokforlaget

Universitetet i Stavanger. (2020, 17 April). *Forsker på hjemmeskole og fravær*. Hentet 01.11.22 fra: <https://forskning.no/universitetet-i-stavanger/forsker-pa-hjemmeskole-og-fravaer/1671547?adlt=strict&toWww=1&redig=16CE01E6E7774F84A4CC14207AFA1CDC>

Uthus, M. (2017). *Elevens psykiske helse i skolen. Utdanning til å mestre egne liv*. Gyldendal Akademisk

Tabell 1

Tabell 1: oversikt over koder og kategorier utarbeidet i analysen av datamaterialet18

Eksempler på koder	Kategorier	Analysekategorier
<ul style="list-style-type: none"> • Innagerende atferd • Introverte atferd • Ensomme • Stille • Tar ikke initiativ selv og har relasjon vansker • Har ikke vennekompetanse • Usynlige som forsvinner 	Lærerenes beskrivelse av tilbaketrukne elever	Læreres begrepsforståelse
<ul style="list-style-type: none"> • Lager små grupper • Press på å gjøre ting i små grupper • Trygge relasjoner • Positive effect: Kohort organisering • Positiv effekt: En-og-en samtale over PC • Negativ effekt: Sjenerte blir enda mer sjenert under digital klasse rom • Positiv effekt: Avtaler og forberedelser • Positiv effekt: lage plakater 	Legge til rette for tilbaketrukne elever Bruk av nye strategier i møte med tilbaketrukne elever	Læreres erfaringer i møte med tilbaketrukne elever før og under koronaperioden
<ul style="list-style-type: none"> • Kohortorganiseringen • Avtaler og forberedelse gjør tilbaketrukne elever trygge • Erstatte fysiske elevsamtaler med digital en-og-en samtale • Erstatte muntlig presentasjon med skriftlig framføring • Iverksette tiltak på et tidlig tidspunkt • Manglende tid og ressurs 	Mulighet av å benytte nye strategier fra koronaperioden ut i praksis	Erfaringer som lærere kan benytte seg av fra koronaperioden og i hjemmeskolen

Vedlegg 1

Vil du delta i forskningsprosjektet

Hjemmeskole og sosialt tilbaketrunkne elever i barneskole

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å finne ut hvilke påvirkninger koronaperioden og hjemmeskole for sosialt tilbaketrunkne elever hadde i barneskole? Målet er å få dine observasjon og kunnskap som lærer i barneskole. Jeg er pedagogikk student og ønsker en dypere innsikt i hva er dine erfaringer med sosialt tilbaketrunkne elever under Cvid.19 perioden? Og synes du at hjemmeskole kan være en pedagogisk metode som kan gjør det lettere for deltakelsen hos sosialt tilbaketrunkne elever?

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

Formål

Formålet med dette prosjektet er å se på muligheter som finnes for å gjøre det lett for deltakelse hos disse elever i barneskole.

Intervjuet er en del av min avsluttende masteroppgave ved fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning, Norges Arktiske Universitet.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du som lærer har erfaring med barn, dermed er du som intervjuperson veldig nyttig informant for mitt prosjekt.

Hva innebærer det for deg å delta?

- Svarene som jeg får fra dette intervjuet vil bli benyttet til oppgaven. Hvis du velger å delta i intervjuet, svarer du på noe spørsmål om dine erfaringer/meninger om hvordan hjemmeskole gjør det lettere for deltakelse for sosial tilbaketrekkne elever i barneskole.
- Intervjuet er et ansikt til ansikt, der jeg som student spør deg spørsmål som du svarer på.
- Det kan bli oppfølgingsspørsmål til deg, hvis det er noe jeg er usikker på.
- Deltar du i prosjektet, innebærer det at du bidrar med din kunnskap. Intervjuet blir gjort med lydbandopptaker. Det vil ta deg ca.30- 45 minutter. Jeg sender samtykkeskjemaet på din e-post adresse.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

Det er bare jeg og veilederen min kan ha tilgang til informasjonen du gir her. Det vil ikke være mulig å gjenkjenne deg i masteroppgaven. Du vil kun bli referert til som «lærer» ved «X skole» i oppgaven.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er den 15.05.2022. Dine opplysninger vil bli slettet straks oppgaven er vurdert, senest 15.05.2022.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Dine rettigheter

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

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

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

- fakultet for humaniora og lærerutdanning ved Norges Arktiske Universitetet i Tromsø.

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

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

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig
Professor: Line Lundvoll Warth
line.lundvoll.warth@uit.no

Student
Masoumeh Jamali
mja091@uit.no

Samtykkeerklæring

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

- å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2

Intervjuguide til forskningsprosjekt i 2022

Master i pedagogikk, ved UiT Norges Arktiske Universitet i Tromsø.

Av Masoumeh Jamali.

Problemstilling: «Hva er lærerens erfaringer i møte med sosiale tilbaketrukne elever før og under Korona pandemien? og hvilke erfaringer kan lærere ha nytte av fra denne perioden i møte med disse elever i barneskole?»

P1: Hva er lærerens erfaringer med sosialt tilbaketrukne elever under Covid.19 perioden?

P2: Hvilke nye pedagogiske metoder har lærere tok med seg fra denne perioden i møte med elever med tilbaketrukne atferd?

Intervjuguide med hovedspørsmål til en **lærer** i barneskole

1) Hvilken yrkesbakgrunn har du?

-har du møtt tilbaketrukne elever i klassen din?

-hva ligger du i ordet tilbaketrukket?

2) Hvilke muligheter har du for å fange opp disse elevene?

-hvordan kommuniserer du med disse elevene siden de tar ikke initiativ å uttrykke seg ut selv?

-synes du man må kommunisere på forskjellig måte med disse elevene?

-Hvis ja, hvorfor?

-Hvis nei, hva er grunnen til dette etter din oppfatning?

3) Hvilke påvirkninger hadde hjemmeskole for deltakelse for elever som er stille og tilbaketrukne?

-Hvis ja, på hvordan måte, etter din oppfatning?

-Hvis nei, hva er mener du er grunnen til dette?

4) Hvilke program/programmer brukte du når du skulle undervise elevene dine under nedstengingen?

-hvordan har du tilrettelagt programmene for elevene, slik at alle elever nytter godt av hjemmeskolen? Er stille barn inkludert i samtalene?

- Hvis ja, hvordan var det, etter din oppfatning?

- Hvis nei, hva var grunnen til det?

5) Hva synes du fungerte og ikke fungerte under hjemmeundervisningen, når det gjelder tilrettelagte forhold og tilpasset innhold?

6) Hva synes du fungerte og ikke fungerte i hjemmeskolen, når det gjelder inkludering for disse elevene?

7) Hva var det viktigste fokuset for å gjøre det lettere for deltakelse for disse elevene i hjemmeskolen?

8) Synes du hjemmeskole har lært noe nytt pedagogisk tilbud for disse elevene for å gjøre det lettere for deltakelse i skolehverdager?

-Hvis ja, på hvordan måte? Beskriv gjerne det etter din oppfatning.

-Hvis nei, hva mener du er grunnen til det?

9) Hvorfor det er viktig å inkludere disse elevene i skolehverdagen?

-hva kan være spesielle utfordringer for disse elevene når de blir store?

Har du lyst å nevne noe jeg har glemt å spørre om?

Vedlegg 3



Vurdering

Referansenummer

213621

Prosjekttittel

Hjemmeskole og sosial tilbaketrekke elever

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Line Lundvoll Warth, line.lundvoll.warth@uit.no, tlf: 77644077

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Masoumeh Jamali, mja091@uit.no, tlf: 45529420

Prosjektperiode

10.01.2022 - 15.05.2022

Vurdering (1)**19.01.2022 - 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 med vedlegg den 19.01.2022. Behandlingen kan starte.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.05.2022.

LOVLIG GRUNNLAG

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

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

PERSONVERNPRINSIPPER

Vi vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i

personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), og dataportabilitet (art. 20).

Vi 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

Vi 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.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

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

Du må vente på svar før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

