

Stille elevers opplevelse av positiv selvfølelse i skolehverdagen

SMART

Kjennetegn på situasjoner der positiv selvfølelse skapes hos de stille elevene i skolehverdagen

Berit Margrethe Sandvik

Masteroppgave i helsefremmende arbeid 2007



SAMMENDRAG

Fremming av psykisk helse er et viktig satsingsområde fra sentrale myndigheter. Å styrke selvfølelsen kan bidra til økt motstandskraft mot psykososiale belastninger og mestring av motgang. Ungdomsalderen er en fase der viktig grunnlag for livet videre dannes, og skolen er den settingen ungdommen tilbringer mye av sin tid. Det har gjennom mange år vært fokusert mye på de urolige elevene, men i de siste årene har det også blitt rettet noe oppmerksomhet mot de stille elevene og deres opplevelse av skolehverdagen. Ingrid Lund (2004) har i sin bok "Hun sitter jo bare der", noen avsluttende refleksjoner om stille elevens manglende deltagelse og opplevelse av anerkjennelse, som denne studien vil bygge videre på.

Målet med studien er å bidra til utvikling av støttende miljø for de stille elevene, og styrking av den enkeltes forutsetninger for helsefremmende atferd, ved å utvide forståelsen for hvordan det kan arbeides for at de stille elevene skal oppleve situasjoner som kan bidra til å utvikle positiv selvfølelse.

Studiens problemstilling er: *Hva kjennetegner situasjoner der positiv selvfølelse skapes hos de stille elevene i skolehverdagen?*

Underspørsmål:

Hva skal til for at de stille elevene skal gripe muligheter for å delta?

Hva skal til for at de stille elevene skal oppleve anerkjennelse som bidrag til positiv selvfølelse?

Det er valgt en kvalitativ design, basert på et fenomenologisk vitenskapssyn og en hermeneutisk filosofisk tilnærming til fortolkningen av empirien. Metode for innhenting av empirisk kunnskap er kvalitativt forskningsintervju. Informantene er 8 elever og 5 ansatte ved en ungdomsskole. Elevene er deltagere i jente- eller guttegrupper for elever som er stille, har lite kontakt med medelever og/eller deltar lite i aktiviteter på fritiden, de ansatte har alle tilknytning til gruppene og til elevene i skolehverdagen for øvrig.

Analyse og tolkning av empirien viser at fem SMART dimensjoner; spontanitet, moro,

anerkjennelse, relasjoner, trygghet, kan identifiseres i situasjoner der de stille elevene, i denne undersøkelsen, opplever at det skapes positiv selvfølelse i skolehverdagen. Det er når de deltar den positive selvfølelsen kan skapes, ikke når de er stille.

Konklusjon av studien er at det bør arbeides for en kultur der det er åpenhet om vår forskjellighet, og der uønskede underliggende verdier og holdninger løftes frem og bearbeides.

Tilrettelegging av situasjoner i skolehverdagen med henblikk på å ivareta SMART dimensjonene, kan da bidra til økt deltagelse og opplevelse av anerkjennelse, og bidra til at positiv selvfølelse skapes hos de stille elevene.

Nøkkelord: Stille ungdom, innagerende, shyness, ungdom, selvfølelse, self-esteem helsefremmende skole, Health Promoting School, resilience, atferd, psykisk helse, relasjoner.

FORORD

Gjennom mange år i arbeid som helsesøster har jeg vært opptatt av opplevelsen av selvfølelse og hvordan den utvikles fra spedbarnsalder av, og fortsetter å utvikles, vedlikeholdes eller rives ned videre opp igjennom oppveksten og resten av livet. Jeg har i lang tid spesielt undret meg over hvordan ungdom som virker svært stille og beskjedne, og som selv gir uttrykk for sterk mistrivsel i skolesituasjonen, kan oppleve skolehverdagen mer oppløftene. Jeg ønsker med denne oppgaven å finne frem til forhold som kan arbeides med i skolen, for at de stille elevene skal ha en positiv opplevelse av skolegangen, som gjør at de orker og ønsker å fullføre ungdomsskole og videregående skole, og kan bevege seg videre mot det livet de ønsker for seg selv. Å tilrettelegge for at positiv selvfølelse skapes i skolehverdagen, kan være et skritt på veien.

Ungdomsskoleelevene og de ansatte på ungdomsskolen som lot seg intervju av meg, har med sine fortellinger bidratt til dypere innsikt i hver enkelt av SMART dimensjonene som omtales i oppgaven, og hvordan de henger sammen med situasjoner som skaper selvfølelse. Det har vært et omfattende arbeid å skrive ned alt som ble sagt, men det var et viktig ledd i prosessen med prøve å forstå deres opplevelser og oppfatninger. Mye teori har blitt funnet og lest i tilknytning til oppgaven, og med teorien koblet sammen med data fra informantene har jeg gradvis utviklet mer innsikt i vekslingen mellom forståelse og forvirring. Håper jeg har klart å formidle noe av innsikten og forståelsen og ikke forvirringen i denne oppgaven. Takk til min veileder for at du hadde tro på at jeg skulle komme i mål!

Skien 31.05.07

Berit Margrethe Sandvik

INNHOLDSFORTEGNELSE

SAMMENDRAG	I
FORORD	III
INNHOLDSFORTEGNELSE	IV
1. INNLEDNING	1
1.1 BAKGRUNN FOR STUDIEN.....	1
1.2 PROBLEMSTILLING.....	2
1.3 MATERIALE.....	4
1.4 OPPGAVENS OPPBYGGING.....	4
2. TEORI/LITTERATURGJENNOMGANG	5
2.1 DE STILLE ELEVENE.....	5
2.2 SELVFØLELSE.....	6
2.2.1 <i>Selvet</i>	7
2.2.2 <i>Ungdom og utvikling av identitet</i>	7
2.2.3 <i>Jevnaldrendes betydning</i>	8
2.2.4 <i>Roller</i>	8
2.2.5 <i>Anerkjennelse</i>	9
2.2.6 <i>Tro på egen mestringsevne</i>	9
2.2.7 <i>Opplevelse av sammenheng</i>	10
2.3 SPRÅKETS BETYDNING I UTVIKLING AV SELVFØLELSE.....	10
2.4 ELEVATFERD OG PEDAGOGISKE STRATEGIER.....	11
2.5 HELSEFREMMEDE ARBEID I SKOLEN SOM SETTING.....	12
3. METODE	13
3.1 INFORMANTENE.....	14
3.2 FORBEREDELSEN TIL DATAINNSAMLINGEN.....	16
3.3 FORSKNINGSETISKE HENSYN.....	17
3.4 EGET STÅSTED.....	18
3.5 PÅLITELIGHET OG NØYAKTIGHET I GJENNOMFØRINGEN AV STUDIEN.....	21
4. RESULTAT AV ANALYSEN	25
4.1 INFORMANTENES FORSTÅELSE AV BEGREPET SELVFØLELSE.....	26
4.2 SPONTANITET.....	27
4.2.1 <i>Føle seg fri</i>	29
4.3 MORO.....	29
4.3.1 <i>Ha det moro</i>	29
4.3.2 <i>Gjøre det bra på skolen</i>	30

4.3.3	<i>Å ha noe å si. Oppleve at de forstår undervisningen</i>	31
4.4	ANERKJENNELSE.....	32
4.4.1	<i>Bli sett, få positive tilbakemeldinger</i>	32
4.5	RELASJONER.....	34
4.5.1	<i>Gjøre ting sammen</i>	34
4.5.2	<i>Relasjon til jevnaldrene</i>	35
4.5.3	<i>Vennskap og relasjoner</i>	36
4.6	TRYGGHET.....	40
4.6.1	<i>Mindre grupper</i>	40
4.6.2	<i>Tatt hensyn til</i>	41
4.6.3	<i>Ikke bli forskjellsbehandlet</i>	43
5.	TOLKNING OG DISKUSJON	45
5.1	HVORDAN KAN SMART DIMENSJONENE FORSTÅS I SAMMENHENG MED AT SELVFØLELSE SKAPES I SITUASJONER I SKOLEHVERDAGEN	45
5.1.1	<i>Spontanitet utløst i som del av interaksjonen mellom SMART dimensjonene i situasjoner i skolehverdagen</i>	46
5.1.2	<i>Anerkjennelse utløst i som del av interaksjonen mellom SMART dimensjonene i situasjoner i skolehverdagen</i>	53
5.2	SMART DIMENSJONENE KJENNETEGNER SITUASJONER DER POSITIV SELVFØLELSE SKAPES HOS DE STILLE ELEVENE I SKOLEHVERDAGEN.....	57
5.3	HVORDAN KAN SMART DIMENSJONENE BIDRA TIL ET STØTTENDE SKOLEMILJØ FOR FREMMING AV HELSE FOR DE STILLE ELEVENE	59
5.4	AVSLUTNING OG KONKLUSJON	61

1. INNLEDNING

Ottawa charteret vektlegger helsefremmende innsats på flere nivåer og områder, blant annet utvikling av støttende miljøer og utvikling av den enkeltes grunnlag for å foreta helsefremmende valg (WHO 1986). Denne studien har som mål å bidra til utvikling av støttende miljø for de stille elvene, og styrking av den enkeltes forutsetninger for helsefremmende atferd, ved å utvide forståelsen for hvordan det kan arbeides for at de stille elevene skal oppleve situasjoner som kan bidra til å utvikle positiv selvfølelse.

1.1 Bakgrunn for studien

Psykisk helse påvirker mulighetene for livsutfoldelse og livsglede både for den enkelte og miljøet rundt (St.meld. nr.16 2002-2003). Å styrke selvfølelsen i ungdomsalderen kan bidra til økt motstandskraft mot psykososiale belastninger, mestring av motgang, og opplevelse av kontroll over eget liv (Waaktaar og Christie 2000).

Fremming av psykisk helse er et viktig satsingsområde fra sentrale myndigheter (St. prp. nr.1 2005-2006). Sosial- og helsedirektoratet tydeliggjør dette i Opptreppingsplanen for psykisk helse. Planen retter oppmerksomhet mot å sette psykisk helse på dagsorden, alminneliggjøre temaet og øke kunnskap og forståelse i befolkningen om temaet (Andersson og Kristofersen 2006).

En del skoler har forskjellige opplegg og tilbud til elevene for å fremme helse, bedre trivsel, tilhørighet og vennskap, utvikle trygg identitet, og utvikle mestringsopplevelse og motstandskraft mot psykososiale belastninger. Jentegrupper og guttegrupper i ungdomsskolen er et eksempel på dette. Gruppene er et tilbud etter skoletid til stille elever som ikke har så mange å være sammen med, og ikke er engasjert i mange fritidsaktiviteter. Slik jeg ser det kan positive prosesser som igangsettes i jente- og guttegruppene forsterkes og videre utvikles dersom også forhold i skolehverdagen for øvrig tilrettelegges slik at de stille elevene kan oppleve flere situasjoner der positive selvfølelse skapes.

Det har i mange år vært fokusert på de urolige, utagerende elevene og utfordringene rundt dem i skolehverdagen. De stille, innagerende elevene har blitt viet mindre oppmerksomhet inntil for noen få år siden. Ingrid Lund (2004) har i sin bok med tittel: ”Hun sitter jo bare der!” presentert utsagn fra intervjuer hun har hatt med innagerende elever og deres lærere, og drøftet utsagn og egne erfaringer i lys av tilknytnings- og relasjonsteori. Hennes hovedspørsmål var: *Hvordan opplever de innagerende elevene og deres lærere skolehverdagen?* (Lund 2004:14). Jeg ønsker med min undersøkelse å bygge videre på noen av Ingrid Lund sine avsluttende refleksjoner. Lund gjengir utsagn fra innagerende elever som klart viser at de ønsker å bli regnet med, sett og hørt, og at de ønsker hjelp fra medelever og lærerne (Lund 2004).

Når da noen elever gir til kjenne en grunnfølelse av å ikke høre til og være utenfor, og uttrykket deres er stille og tilbaketrukket, kan det handle om tidlige samspillserfaringer som ligger til grunn for en sårbarhet i møtet med medelever og lærere. Dette kan føre til at de tar hvert minste tegn på avvisning som en ny bekreftelse på at allerede eksisterende selvbilde er den eneste ”sannheten” om dem. Det kan også føre til at når medelever eller lærere prøver å nå dem, så klarer de ikke å ”ta inn” det inviterende budskapet fordi det ikke passer med deres eksisterende selvbilde. Det betyr at enkelte av disse elevene, mer enn andre elever, må ha svært tydelige tilbakemeldinger, som gjerne må gjentas opptil flere ganger før de eventuelt kan tro på dem. (Lund 2004:130).

Jeg ønsker i denne oppgaven å finne frem til hva som skal til for at elevene skal ”ta inn” invitasjoner til deltagelse, og hva som skal til for at de skal oppleve anerkjennelse i kommunikasjon og relasjoner. Min antagelse er at utvikling av positiv selvfølelse kan være et viktig grunnlag for å kunne være deltagende og sensitiv for anerkjennelse, og at disse forhold gjensidig forsterker hverandre. Jeg har også en antagelse om at underliggende verdier som kommer til uttrykk i relasjoner de ”stille” elevene befinner seg i, kan påvirke deres opplevelse av selvfølelse i ulike situasjoner.

1.2 Problemstilling

Problemstillingen for studien er: *Hva kjennetegner situasjoner der positiv selvfølelse skapes hos de stille elevene i skolehverdagen?*

Underspørsmål: *Hva skal til for at de stille elevene skal gripe muligheter for å delta? Hva skal til for at de stille elevene skal oppleve anerkjennelse som bidrag til positiv selvfølelse?*

Begrepet selvfølelse er den oppfatningen den enkelte har av seg selv, hvordan de ser på seg selv, hvilken verdi de har og hvem de er og hva de kan (Brodin 2004). I litteraturen brukes også begrepet selvaktelse, selvilde og selvoppfattning, og det skilles ofte mellom begrepet selvtillit og selvfølelse.

Stille elever forstås som elever som vegrer seg for å si noe i klassesituasjonen, har lite sosial kontakt med medelever og/eller viser lite glede og spontanitet i skolehverdagen (Lund 2004).

I min undersøkelse er jeg opptatt av å forstå hva som kjennetegner de situasjoner de ”stille” elevene i ungdomsskolen opplever at en positiv selvfølelse skapes.

Utvikling av god selvfølelse har betydning for hvordan en takler livet i medgang og motgang. Et viktig grunnlag for dette legges fra barnet er nyfødt i samspill med omsorgspersonene. Etter hvert som barnet vokser til blir det andre som kan spille en viktig rolle for denne utviklingen (Lund 2004, Smith og Ulvund 1999). Opplevelser i relasjon med voksne og medelever i skolehverdagen kan ha stor betydning for deres videre utvikling av selvilde, selvfølelse og selvtillit (Øia og Fauske 2003).

Uansett årsak, kan det å være stille føre til at de føler seg alene, ikke mestrer fag og/eller sosiale situasjoner, opplevelse av mistriksel og manglende tilhørighet, og det kan være en risiko for deres helse. Gjentatte opplevelser av positiv selvfølelse kan være med på å bygge opp en selvfølelseskapital. Denne studien fokuserer på situasjoner i skolehverdagen uavhengig av hjemme- og oppvekstforhold, genetiske forhold eller biologiske forhold. Slik jeg oppfatter det kan det være nyttig å få økt forståelse for hva som kjennetegner situasjoner i skolehverdagen der de stille elevene opplever at selvfølelse skapes, ved siden av at det rettes oppmerksomhet og tiltak mot den enkeltes situasjon dersom den er avdekket og det er behov for det.

Studien har informanter fra begge kjønn som et ledd i prøve å forstå den helhetlige

skolehverdags situasjonen for stille elever. Jeg velger i denne oppgaven, å ikke spesifikt fordype meg i eventuelle forskjellene som kan avdekkes i de data som fremkommer fra de to kjønn.

1.3 Materiale

For å belyse problemstillingen, har jeg intervjuet ungdomsskoleelever rekruttert fra jente- og guttegrupper for stille elever. Siden jeg er opptatt av å forstå situasjoner der god selvfølelse skapes i skolehverdagen, har jeg også intervjuet ansatte på skolen som representerer en del av den konteksten de stille elevene befinner seg i. På den måten blir problemstillingen belyst fra flere perspektiv, både fra elevenes opplevelsesverden og de voksne sin subjektive oppfatning av situasjonene og av hvordan elevenes opplevelse kommer til uttrykk. Jeg har lagt vekt på å forstå informantenes oppfatninger og opplevelser av de indre og ytre fenomenene, analysert det de faktisk har gitt uttrykk for, og tolket og diskutert betydningen av deres utsagn i lys av forskning, teori, min egen forforståelse og antatte underliggende verdier og holdninger som kan ha betydning for situasjonene og elevenes opplevelse av selvfølelse.

For å belyse problemstillingen har jeg også hentet teori fra helsefremmende arbeid, utviklingspsykologi, selvpsykologi, sosialpsykologi, sosiologi, filosofi og pedagogikk.

1.4 Oppgavens oppbygging

I kapittel 2 presenteres teori som er relevant for problemstillingen. Metoden for innhenting og håndtering og av empiri redegjøres for i kapittel 3. Resultat av analyse av empirien presenteres i kapittel 4, og i kapittel 5 tolkes og diskuteres empirien i lys av teori og egne refleksjoner, og avsluttes med noen refleksjoner og konklusjoner om funn og tanker om videre utfordringer.

2. TEORI/LITTERATURGJENNOMGANG

De siste årene er det skrevet bøker, artikler og gjort noen studier med ulike perspektiv på innagerende atferd. Men jeg har ikke funnet noe teori og forskning som direkte belyser hva som kjennetegner situasjoner der de stille elevene opplever at selvfølelse skapes i skolehverdagen. Derimot er det mye litteratur som omhandler utvikling av selvfølelse, selvet og identitetsdannelse, og sosiale og relasjonelle forhold sin betydning for denne utviklingen. For å belyse problemstillingen velger jeg å presentere teori og forskning fra ulike tradisjoner. I et bioøkologisk utviklingsperspektiv (jf. Bronfenbrenner 2005), er det etter min oppfatning nyttig for forståelsen av problemstillingen og dens underpunkter å trekke frem teori som belyser intrapsykiske forhold og teori som belyser relasjonelle forhold, situasjonsbestemte forhold, samt helsefremmende tenkning og strategier. Det vises til både primær og sekundærkilder. Mesteparten av kildene er fra de siste 10 år, noen er også eldre, men vurdert som betydningsfulle for å belyse problemstillingen. Det er valgt et bredt utvalg av teorier, og ulike teorier presenteres som temaer med referanser til ulike forfattere.

2.1 De stille elevene

En type elevatferd er betegnet som innagerende. I denne oppgaven brukes benevnelsen ”stille elever”. Å være stille er en del av uttrykket til de innagerende elevene.

Innagerende elever går ofte for seg selv i friminuttene, mange liker ikke å delta i læringsaktiviteter der de må prate med de andre. Når elever er stille handler det mye om at de ikke sier noe. Opplevelse av trygghet og en anerkjennende atmosfære er spesielt viktig for at de usikre elevene skal våge å si noe. Mange av de stille elevene har lav selvfølelse, og føler seg mindreverdige i forhold til andre. De kan ha en følelse av manglende tilhørighet. Noen er avvisende eller ignorerer de som prøver å komme i kontakt med dem, kanskje for å opprettholde følelsen av å være utenfor og sin negative oppfatning av seg selv. Det er av avgjørende betydning for dem hvordan de blir møtt, og at noen viser oppriktig interesse for dem slik de er,

for de ønsker å bli sett og regnet med (Lund 2004). For å belyse hva som kan virke positivt på selvfølelsen til de stille elevene blir det videre redegjort for teori om selvfølelse og forhold som påvirker den.

2.2 Selvfølelse

For å identifisere hva som kjennetegner situasjoner der god selvfølelse oppstår, er det av betydning å forstå hva som er kilder til selvfølelse. En studie utført ved universitetet i Michigan, USA, viste at indre kilder som å oppleve seg elsket og verdig, har større betydning for psykisk velvære enn ytre kilder som skolekarakterer og utseende er (Crocker Jennifer, Luhtanen, Riia K., Cooper, M. Lynne and Bouvrette, Alexandra 2003).

Rådende verdier innenfor en kultur har betydning for hva en opplever som kilder til selvfølelse. Selvfølelsen har en viktig funksjon i utviklingen av vår indre subjektive virkelighetsforståelse, den påvirker våre holdninger og valg, og har betydning for vår mentale helse, generelle velvære og samspill med andre (Bjørkvik og Nielsen 2006). Den indre subjektive virkelighetsforståelsen påvirker våre tolkninger av oss selv og andre, og i relasjoner er vi med på å skape hverandres selvoppfatning (Tetzchner 2001). Opplevelse av tilhørighet, og relasjoner som er preget av åpenhet og gjensidighet, virker i en gjensidig interaksjon med positivt selvfølelse. Personer med lav selvaktelse søker ofte erfaringer som bekrefter den oppfattelsen de har av seg selv. Dette bidrar til å skape forutsigbarhet, mening og opplevelse av en form for kontroll over sin egen utvikling, selv om utviklingen ikke går i positiv retning. De fleste ønsker fellesskap med andre, men frykten for å bli avvist kan hindre mennesker med manglende opplevelse av tilhørighet å søke kontakt og vennskap med andre. De går glipp av noe som kunne vært positive relasjonelle erfaringer, men de beskytter seg også mot nye negative erfaringer (Bjørkvik og Nielsen 2006).

For å oppnå nærhet og fellesskap må en våge å synliggjøre sin personlighet (Bjørkvik og Nielsen 2006), men ofte holdes egenskaper tilbake, eller man presenterer utvalgte egenskaper alt etter hvilke forventninger og ønsker om respons man har fra omgivelsene. Da oppnår man heller ikke

den nærhet i relasjonene som kunne bidratt til å styrke selvfølelsen (Tetzchner 2001). Personligheten kan også sees på som selvet, og for å belyse mer av grunnlaget for selvfølelsen, redegjøres det videre for teori om forståelsen av selvet.

2.2.1 Selvet

Den fortellingen som presenteres som min selvberetning, er tilpasset og påvirket av den sosiale konteksten den fremkommer i. På den måten er fortellingene om selvet forandelige og ulike representasjoner av selvet viser seg. Fortellingene er med på å forme vår bevissthet om hvem vi er (Gulbrandsen 2006).

Utviklingen av selvet skjer i relasjon med andre i lys av den kontekst de foregår i, og selvet kan sees på som et system der individet kontinuerlig vurderer, utvikler og endrer seg selv på bakgrunn av sine inntrykk og erfaringer i de pågående relasjonene (Bjørkvik og Nilsen 2006). Om ens selvpresentasjon er autentisk avhenger om uttrykket er spontant, eller et forsøk på gi et bestemt inntrykk overfor andre av hvem man er (Løvold 2006).

Daniel N. Sterns utviklingsmodell kjennetegnes av en forståelse av at det er ulike stadier i selvutviklingen, og de starter på ulike alderstrinn fra spedbarnsalder, men utviklingen vil fortsette resten av livet (Stern 2003). Utviklingen av selvet påvirker opplevelsen av hvem vi er, vår identitet.

Videre presenteres teorier om forhold av betydning for dannelsen av identiteten, som kan utvide forståelsen for opplevelse av situasjoner der god selvfølelse skapes.

2.2.2 Ungdom og utvikling av identitet

Ungdomsalderen preges av identitetsdannelse, og avgjørende for denne er hvordan personen reagerer og tolker det som skjer i de sosiale sammenhenger det inngår i (Tetzchner 2001), og hvilke sider av personens personlighet han/hun har valgt å eksponere i sammenhengen (Krange og Øia 2005).

Selvpsykologien har teorier om at hvordan vi blir møtt og forstått av andre har betydning for vår indre opplevelse av hvem vi er. I utviklingen av vår identitet har vi behov for å bli speilet, få tilbake noe av oss selv fra andre. Hvordan vi opplever denne speilingen er preget av våre forventninger på bakgrunn av tidligere erfaringer med relasjoner og hvordan vi faktisk blir møtt gir oss en opplevelse av hvem vi er. Den relasjonelle psykoanalysen har et perspektiv på hvordan vi påvirkes i møte med hverandre, som kalles affektiv gjennomtrengelighet. Dette handler om hvordan følelser hos den ene registreres og skaper tilsvarende følelser hos den andre (Guldbrandsen 2006).

Forståelse av identitet bærer preg av at man er trygg på hvem man er, at man blir anerkjent av personer en opplever som betydningsfulle, og at man opplever å være på riktig vei mot fremtiden. I ungdomsalderen er det særlig jevnaldrene som representerer betydningsfulle personer for utvikling av ens identitet og selvfølelse (Tetzchner 2001, Krange og Øia 2005).

2.2.3 Jevnaldrendes betydning

Det er i situasjoner med jevnaldrende en stor del av identitetsdannelsen foregår. Sosial kompetanse utvikles i erfaringer med samhandling og kommunikasjon med jevnaldrende (Nordahl m.fl. 2005), og sammenligning av seg selv med andre jevnaldrende har betydning for selvfølelsen (Tetzchner 2001). Ungdommer er opptatt av å bli sett og akseptert av jevnaldrende, men ikke alle klarer å utvikle gode stabile vennskap i denne ungdomsalderen. I streben etter aksept og tilhørighet blant jevnaldrende kan ungdom være mer opptatt av å leve opp til de andres forventninger enn å synliggjøre egne behov, og de spiller roller som gjør det vanskeligere å finne frem til seg selv (Schibbye 2006).

2.2.4 Roller

Vi utøver roller tilpasset de forventninger og føringer vi oppfatter at ulike situasjoner signaliserer. Vi mobiliserer ulike deler av oss selv mer eller mindre reflektert, som er hensiktsmessige og meningsfulle for situasjonen og hva vi vil oppnå. Goffman er blant annet av

den oppfatning at man tilstreber å gi et bestemt inntrykk i møte med andre, og handler deretter (Goffman 1992). Dersom en har en lav selvfølelse og stor sosial usikkerhet, kan personen prøve å tildekke selvoppfattede svake sider av seg selv, ved å fremtre med en tilgjort fasade, som da ikke viser noen representasjoner av det egentlige selvet (Rogenes 1996). Når vi spiller roller begrenser en muligheten til å vise oss fullt og helt, og vi mister også erkjennelsen om hvem vi egentlig er (Schibbye 2006).

For at de stille elevenes uttrykk skal bli tydeligere for omgivelsene, må de våge å fremstå autentisk med sine behov, sin personlighet og sin kompetanse, og selv ha tro på at de mestrer det (Bjørkvik og Nielsen 2006). Men det kan oppleves risikabelt å avsløre seg slik man er, det er lettere å våge det i en anerkjennende atmosfære enn i en situasjon preget av evaluering (Schibbye 2002).

2.2.5 Anerkjennelse

I en anerkjennende atmosfære opplever en at en kan fremstå som man er, med uferdige tanker, kunnskaper og handlinger uten å bli evaluert. Anerkjennelse er mer enn respekt, bekreftelse, aktiv lytting, aksept, forståelse og toleranse. Det er også å møte den andre som subjekt, ikke definert og objektivisert. For å ta i mot anerkjennelse må anerkjennelsen rettes mot indre forhold, og møte opplevelsen av oss selv som opprinnelse til det ytre synlige som blir bemerket (Schibbye 2006). Omgivelsenes respons på atferd er med på å forme oppfatningen av seg selv, og tro på egen mestringsevne.

2.2.6 Tro på egen mestringsevne

Tro på at en kan mestre, er knyttet til ulike situasjoner og handlinger. Mestring er knyttet til indre kontroll av tankeprosesser og motivasjon, kjennskap til- og kontroll over følelsesmessige tilstander, og erfaring og kompetanse med handlingen eller situasjonen. Kilder til tro på egen mestring kan være grunnleggende erfaringer og kompetanse, men også den enkeltes sammenlikning med andres dyktighet, egen sårbarhet ved å feile, og egen bedømming av seg

selv og andres tilbakemeldinger (Bandura 1997).

In short, perceived self-efficacy is concerned not with the number of skills you have, but with what you believe you can do with that you have under a variety of circumstances (Bandura 1997:37).

Hvilken vei utviklingen av tro på egen mestring i ungdomsalderen tar, kan ha avgjørende betydning for hvilken retning livet tar videre (Bandura 1997).

Resiliens er en form for mestring som betyr å ha en evne til elastisitet eller tøyelighet slik at man etter å ha blitt ”strukket” av en påkjenning, har evne til å komme seg tilbake til utgangspunktet når belastningen opphører. De som klarer seg best kjennetegnes ved at de har stor grad av selvstendighet, positiv selvfølelse og opplevelse av kontroll over eget liv. (Waaktaar og Christie 2000).

2.2.7 Opplevelse av sammenheng

Denne studien har et helsefremmende perspektiv på stille elevers utvikling av selvfølelse. Både tro på egen mestringskompetanse og evne til resiliens er forhold som bidrar til å fremme helse. Antonovsky (2000) har i sine studier prøvd å finne frem til hvilke faktorer som virker beskyttende og bidrar til at mennesker forblir friske på tross av fysiske og psykiske påkjenninger. Han fant holdepunkter for at faktorer som leder til helse er kjennetegnet av at de bidrar til en opplevelse av sammenheng i tilværelsen; SOC (sense of coherence). Tre komponenter fokuseres på som medvirkende til å oppnå SOC: Begripelighet, håndterbarhet og meningsfullhet (Antonovsky 2000).

2.3 Språkets betydning i utvikling av selvfølelse

De stille elevene sier lite eller ingenting i noen sammenhenger. Språket er et viktig redskap i utviklingen av selvet. Vygotskij (2001) mener at forståelsen av et begrep oppstår når en selv har tatt det i bruk og knytter det til slik en opplever det blir brukt av andre. Den indre talen kan sees på som språklig tenkning, den representerer en rekke tanker og følelser, men kan ikke direkte

omsettes til ytre tale. Selv om den indre talen er språkliggjøring av tenkningen, er den ikke identisk med tenkningen, og noen ganger klarer vi ikke omsette tanke i ord, verken i indre eller ytre tale (Vygotskij 2001). Språket utvikles i bruk i samhandling med andre. Samtaleferdighetene henger sammen med språkutvikling og forståelse av seg selv og forholdet til den sosiale og kulturelle sammenheng (Tetzchner 2001).

2.4 Elevatferd og pedagogiske strategier

To undersøkelser, Ogden (1998) og Nordahl (2000) kan bidra til å belyse forekomst og konsekvens av lav selvfølelse og innagerende atferd i skolen, og hvilke pedagogiske strategier som kan virke positivt på atferd og selvfølelse.

En undersøkelse (Ogden 1998) av læreres oppfatning av elevatferd og læringsmiljø i grunnskolen, kunne sorteres i tre kategorier av adferdsproblemer: Utagerende problematferd, innadvendt problematferd og læringshemmende problematferd. Av innadvendte problemer var lav selvtilit det vanligste, og ble oppfattet som et utbredt problem som kan hemme deres læring på grunn av manglende deltagelse i undervisning og læringsaktiviteter.

En undersøkelse foretatt av Nordahl (2000) kom det fram at lærerne ikke hadde kjennskap til mange av elevenes problemer med ensomhet, engstelse og at de var deprimerte og mye alene. Skolen er det stedet ungdom treffer andre jevnaldrende. De kan gå glipp sosialiseringen i ungdomsalderen dersom de ikke opplever vennskap og felleskap med medelever (Nordahl 2000).

Det er holdepunkter for at det er mindre problematferd i læresituasjoner der det legges vekt på aktiv deltagelse fra elevene i arbeid med lærestoffet. Ved å tilpasse undervisning og læringsstrategier etter den enkeltes behov, interesser og forutsetninger kan elevene utvikle evne til refleksjon og dannelse av mening. Dette kan sammen med påvirkning av den sosiale samhandlingen mellom elevene bidra til at det blir lettere for dem å få tilgang til jevnalderfellesskapet (Nordahl 2000).

Estetiske aktiviteter som for eksempel maling, lek, matlaging og felleskap rundt måltider,

naturopplevelser og andre sanseopplevelser kan være befriende aktiviteter sammen med andre, og det kan utvikles ferdigheter og opplevelse av seg selv som sosialt individ (Bø og Sæther 2004).

2.5 Helsefremmende arbeid i skolen som setting

Problemstillingen i oppgaven er knyttet til situasjoner i skolehverdagen. For ungdom er skolen en setting der de tilbringer store deler av sin tid, og kan sees på som et miljø der elever og ansatte samhandler gjennom psykososiale prosesser over tid (Tones og Tilford 2001).

Et av de sentrale prinsippene i helsefremmende arbeid som ble nedfelt i Ottawa-charteret er å skape støttende miljøer for utvikling av helse (WHO 1986). En økologisk tilnærming til helse betrakter helse som et dynamisk produkt av interaksjoner mellom individer og deres miljø. Skolen som setting er også del av et større økosystem bestående av samfunnet og miljøet utenfor denne settingen, innsatsen i en setting kan derfor bidra til prosesser i andre settinger. Påvirkning av faktorer i skolemiljøet som har betydning for helsen til de stille elevene, kan sette i gang prosesser som virker helsefremmende i de sammenhenger de ellers lever deres liv (jf. Bronfenbrenner 2005)

En annen av de fem nøkkelstrategiene for å lykkes i det helsefremmende arbeidet er å utvikle personlige ferdigheter til å ivareta helsen og foreta helsefremmende valg (WHO 1986). Støttende miljøer er med på å støtte opp under enkeltindividets utvikling av disse ferdighetene.

En helsefremmende tilnærming til ulikhet i helse, er å arbeide for å opparbeide en ”sosial kapital” blant barn for at de ikke bare skal være prisgitt de oppvekstvilkår og utviklingsmuligheter deres sosioøkonomiske tilhørighet står for (St.meld. nr.16 2002-2003). Nettverk av helsefremmende skoler initiert av WHO er et eksempel på hvordan en tenker at skolen som setting kan bryte denne sosiale arven ved å infiltrere helsefremmende tenkning og handling i organisasjonen som helhet og utvikle den enkelte til å bli i stand til å ivareta og fremme egen helse (WHO 2003).

3. METODE

Hva kjennetegner situasjoner der positiv selvfølelse skapes hos de stille elevene i skolehverdagen? Dette er problemstillingen som skal belyses i denne studien. Det er valgt en kvalitativ design, basert på et fenomenologisk vitenskapssyn og en hermeneutisk filosofisk tilnærming til fortolkningen av empirien. En positivistisk tilnærming og kvantitativ design kunne også vært relevant, fordi problemstillingen kan tolkes som om den er ute etter å finne lovmessigheter i forhold til de situasjonene som skaper positiv selvfølelse hos de stille elevene i skolehverdagen. Men hensikten med studien er å utvikle økt forståelse for og innsikt i de stille elevenes opplevelser og de voksne ansatte sine oppfatninger av forhold som har betydning for at stille elever kan oppleve situasjoner som gir opplevelse av positiv selvfølelse.

For å gripe informantenes opplevelser av situasjoner og fenomener, er det nødvendig å møte dem uten fordommer for at deres subjektive oppfatning skal bli åpenbart (Thornquist 2003). Det har derfor vært nødvendig at jeg har bevisstgjort meg min forforståelse, og har prøvd å legge den til side i møte med informantene. For at informantene skulle våge å tre frem med sine oppfatninger slik de virkelig er, var det av stor betydning at jeg møtte dem med en anerkjennende, ikke evaluerende holdning, og henvendte meg til deres selvrefleksivitetsside og anerkjente deres opplevelser og tanker som sanne for dem (jf. Schibbye 2002). Jeg har vært opptatt av dypere underliggende faktorer som bidrar til å danne den meningen informantene legger i situasjonenes uttrykk, og har derfor ikke bare kunnet slå meg til ro med det bildet informantene tegnet av sine oppfatninger. Etter først å ha tilstrebet å legge til side forforståelsen i intervjusituasjonene, har forforståelsen hatt betydning som referanseramme for forståelse og tolkning av innsamlede data i denne studien. I motsetning til fenomenologien som anser den subjektive oppfatning som sannhet, legger hermeneutikken vekt på at det finnes flere fortolkninger av fenomenenes fremtreden og oppfatningen av dem i den sammenheng de befinner seg innefor (Thagaard 2003). Fenomenet som skal belyses består av den indre opplevelsen og oppfatningen de stille elevene har av situasjoner som skaper positiv selvfølelse, og det ytre observerbare i situasjonene som kan

oppleves og forstås av både de stille elevene og de voksne ansatte som er en del av konteksten. Den indre og den ytre del av fenomenet belyses og fortolkes i et økologisk perspektiv. Metoden jeg har valgt for innhenting av empirisk kunnskap er kvalitativt forskningsintervju, og en hermeneutisk fortolkende tilnærming til de transkriberte dataene for å prøve å forstå hva som skal til for at positiv selvfølelse skal skapes. Dataene er knyttet til den konteksten de fremkommer i, og konteksten for de opplevelsene det samtales om. Selv om det ikke er grunnlag for å generalisere på bakgrunn et lite materiale, har jeg gjennom analysen kommet frem til noen forhold som kan peke seg ut som vesentlige for mine informanter, og som jeg ved hjelp av annen forskning og teori har prøvd å diskutere hvor vidt kan være relevant for stille elever utover dem jeg har intervjuet.

3.1 Informantene

De stille elevene som er intervjuet går på ungdomsskolen og deltar i jente- og guttegrupper for elever som er stille, har lite sosial kontakt med medelever og/eller deltar lite i aktiviteter på fritiden. Målet med gruppene de deltar i er å fremme psykisk og sosial helse, utvikle mestringskompetanse mot psykososiale belastninger og utvikle trygg identitet, vennskap og tilhørighet. De voksne i undersøkelsen er gruppeledere/lærere, miljøarbeidere og helsesøster. Å rekruttere informanter fra gruppene var praktisk, og reduserte risikoen for stigmatisering i forhold til utvalg av ungdom.

Av til sammen 13 informanter er 5 voksne; to unge voksne menn, tre voksne kvinner, og 8 stille elever; fire gutter og fire jenter i alder 13 – 15 år. Fordelen med å ha likt antall jenter og gutter er at det gjenspeiler kjønns sammensetningen i det miljøet studien foregår, og både guttenes og jentenes opplevelser blir en del av hele bildet. Fordelingen av informanter kan imidlertid oppfattes som tre ulike grupper; 5 voksne, 4 jenter og 4 gutter. Med denne inndelingen kan det kritiseres at det er få informanter i hver gruppe. Men det er et nyansert bilde studien prøver å belyse, og det kan da være en fordel med ulike perspektiv. Sentralt i fenomenologien ligger

tanken om at den samme verden kan oppfattes forskjellig fra person til person (Thornquist 2003). Alle de voksne er delaktige i gruppevirksomheten, men er også personer gruppedeltagerne har kontakt med i skolehverdagen for øvrig. Ulempen med å benytte voksne i skolen som informanter, kan være at de representerer det systemet som opprettholder situasjoner som stille elever forblir passive i. Fordelen er at den voksne gruppen informanter er spesielt opptatt av å forbedre situasjonen til de stille elevene, og kan belyse situasjoner fra et annet perspektiv enn elevene selv. Sammen kan de ulike informantenes uttalelser utvide forståelsen av fenomenene. De 8 elevinformantene beskriver seg selv som stille, en sier hun også er spesiell og en sier hun er skravlete men rekker ikke opp hånda i timene. Noen er stille både i timene og i friminuttene, andre bare i timene. De har til felles at de noen ganger deltar og er engasjerte hvis det handler om ting de kan noe om, som interesserer dem, eller at de kan føle seg fri i situasjonen. I følge gruppelederne deltar de i gruppene fordi de har lite fritidsaktiviteter og ikke så mange å være sammen med i tillegg til at de er stille. De selv sier de deltar fordi det er moro å gjøre ting sammen, prate og at de få flere venner der.

Utvalget av stille elever representerer ca. halvparten av elevene som deltok i gruppene på det tidspunkt intervjuene ble gjennomført. Det viste seg at det måtte gjentatte påminnelser til fra sosiallærer for at de skulle huske å levere de underskrevne samtykkeerklæringene. Det kan tolkes som de ikke var så interessert i å delta, men i følge læreren var dette typisk atferd for elever i ungdomsskolen. Alle som leverte ble intervjuet. Ulempen med at elevinformantene ble rekruttert fra jente- og guttegruppene, kan være at deltagerne ikke er representative for stille elever i hele skolemiljøet. Deltagerne har fått tilbud om plass i gruppene på bakgrunn av læreres observasjoner og antagelser. En av de voksne informantene hadde også eksempel på en stille elev som ikke ønsket å ta imot tilbudet. Fordelen med at elevinformantene deltok i gruppene kan være at det der ble jobbet bevisst med å gi de trening i å kommunisere, og det ble i intervjuene belyst situasjoner som belyste problemstillingen, og som ikke er så vanlige eller åpenbare i skolehverdagen for øvrig, men kan ha overførbarhet til denne. Det kom frem mange nyanser og

også en del felles oppfatninger, det er derfor grunn til å tro at informantene representerte noe av både det mangfoldet av opplevelser som stille ungdom erfarer og det som er felles for deres opplevelser. Stille ungdom er innbyrdes like forskjellig som annen ungdom etter den oppfatning jeg sitter igjen med etter denne undersøkelsen, men de har en felles uttrykksform; de er stille.

3.2 Forberedelsen til datainnsamlingen

Studien fokuserer på de stille elevenes situasjon. For å innhente relevant informasjon anså jeg det som vesentlig å få tilgang til de stille elevenes oppfatninger om dette. Men om jeg skulle intervju bare stille ungdom, eller om jeg også skulle velge voksne i miljøet som informanter, var et problematisk valg i planleggingsfasen for datainnsamlingen. På den ene siden var det spennende å tenke på å bare konsentrere seg om ungdommenes forståelse og historie, og dessuten en praktisk avgrensning. På den andre siden, for å få et mer helhetlig bilde av situasjonene, var jeg interessert i oppfatningene de voksne ansatte hadde av de stille elevenes atferd og oppfatningene de hadde av situasjoner der de stille elevene deltok, tok i mot anerkjennelse og opplevde positiv selvfølelse. Med utgangspunkt i en sosialøkologisk forståelse helte jeg mest mot det siste, men tenkte praktisk og bestemte meg for å avgrense til det første. Under intervjuene av ungdommene ble det mer og mer tydelig for meg at for å få en mer helhetlig forståelse av problemstillingen ville det være berikende å finne ut hvilke tanker og erfaringer voksne hadde omkring situasjoner som kan bidra til at positiv selvfølelse skapes hos de stille elevene. Jeg endret derfor strategi underveis, og rekrutterte også voksne som hadde tilknytning til de stille elevene i skolehverdagen.

Det var en utfordring å finne frem til hvor informantene kunne rekrutteres fra. Etter noen telefonkontakter med ledende helsesøstre fikk jeg kjennskap til et prosjekt som rettet seg mot stille elever i ungdomsskolen. Jeg kontaktet prosjektleder for prosjektet ”Jentegrupper og guttegrupper”, fikk tilgang til prosjektbeskrivelsen og nyttig informasjon om gjennomføringen av prosjektet. På bakgrunn av prosjektleders informasjon, tok jeg kontakt med rektor og

sosiallærer på en av ungdomsskolene som deltok i prosjektet. Jeg refererte til min samtale med prosjektleder, og informerte om min studies hensikt og fremgangsmåte som del av en masteroppgave. Jeg fikk aksept for å innhente data til min studie på deres skole, og fikk komme inn i jentegruppene og guttegruppene for å informere elevene om studien og om at jeg ønsket å få tillatelse til å intervju noen av dem.

3.3 Forskningsetiske hensyn

Stille ungdom kan sees på som det Regionale komiteer for medisinsk forskningsetikk (REK) omtaler som sårbare grupper (Ruyter 2003). Det er i forskning viktig å forebygge stigmatisering av individer og grupper (Alver og Øyen 1997). Mitt utvalg av ungdom er deltagerne i jentegrupper og guttegrupper på skolen fordi de ønsker å fremme sin trivsel i skolehverdagen og bedre sin selvfølelse. Det kan sees på slik at de har gjort valg som kan bidra til økt kontroll over egen situasjon, og synliggjør dette ved å delta i gruppene. Min utvelgelse av noen av dem som informanter har derfor ikke virket stigmatiserende vil jeg tro.

Deltagerne i jente- og guttegruppene og de voksne jeg ønsket som informanter fikk med seg skriv med informasjon om studien, frivillighet til deltagelse, og samtykkeerklæring til underskriving. Elevene måtte også ha underskrift av deres foresatte dersom de ville la seg intervju. De ble informert om at intervjusamtalene ble tatt opp på digital lydopptager, transkribert og anonymisert, og ville bli slettet når oppgaven er avsluttet (Vedlegg 2). Etiske retningslinjer for informasjon og samtykke er fulgt også i intervjuprosessen og i behandlingen av data. Ingen personopplysninger som kan spore tilbake til den enkeltes identitet er registrert (jf. NESH 2006), skole og kommune er også anonymisert. Sosiallærer tok senere i mot de underskrevne erklæringene til meg, og organiserte avtaler med elevene til intervjusamtalene. På den måten behøvde jeg ikke å forholde meg til navn eller andre data på den enkelte. Navn som noen få ganger ble nevnt i intervjuene er slettet eller endret. En av informantene ba også om at et av eksemplene hun fortalte om ikke måtte brukes, dette eksempelet er ikke transkribert og ikke

brukt som data i oppgaven. Hensikten med studien er å finne frem til forhold som kan bidra til å fremme ungdommenes psykiske og sosiale helse. Det er imidlertid allmenne atferdsmessige forhold og opplevelser knyttet til situasjoner i skolehverdagen, og ikke helseforhold jeg har innhentet data om. Prosjektet behøvde derfor ikke å legges frem for REK, har jeg fått til svar på forespørsel til dem (Vedlegg 1).

3.4 Eget ståsted

For å gjennomføre en fenomenologisk tilnærming, må jeg komme til bevissthet om min forforståelse. Gjennom hele intervjuprosessen har jeg vært opptatt av å ivareta informantenes integritet, opplevelse av verdi og troverdighet. Min forforståelse er et resultat av interaksjonen mellom mine erfaringer og kunnskaper i det miljø jeg har vokst opp i og senere det jeg har vært omgitt av og vært en del av, og min personlighet. Av dette vil jeg spesielt trekke fram noe av min utdannelse og yrkeserfaring, som åpenbart påvirker min forforståelse. I tillegg vil det være skjulte ubevisste verdier jeg ikke kan redegjøre for, men som likevel har betydning for hva jeg retter min oppmerksomhet mot og for hvordan jeg forstår det som fremtrer.

Jeg er utdannet helsesøster og veileder. En stor del av den kjennskap jeg har til barn og unges livsverden har jeg fått i arbeidet som helsesøster spesielt i skolehelsetjenesten, i teoretisk fordypning knyttet til normalutvikling og problemadferd, og i forbindelse med igangsetting og gjennomføring av både primær- og sekundærforebyggende tiltak til problemer. Jeg har opp igjennom årene vært på let etter årsaker, feil og mangler, og avdekket en rekke uheldig forhold uten å i samme grad har kunnet bidra med noe som har bedret forholdene i særlig grad. Det er spesielt den innagerende atferden til enkelte ungdommer jeg de siste årene har grunnet mye på, etter å ha møtt flere ungdommer som jeg har oppfattet som stille og beskjedne, og som selv har gitt uttrykk for sterk mistriivsel i skolehverdagen. Noen av disse har etter hvert utviklet depresjoner og valgt å ikke gjennomføre videregående skolegang. Hvordan kan forholdene i skolen legges til rette for at også de stille elevene skal trives?

Den helsefremmende tilnærmingen til barn og unges psykiske helse har videreutviklet seg i min bevissthet de siste årene som lærer på utdanning for helsesøstre og spesielt etter påbegynt masterstudie i helsefremmende arbeid. Et helsefremmende fokus på de stille elevenes situasjon i skolehverdagen ufordrer den veletablerte problemorienteringen som har vært tradisjon innenfor sykepleie og delvis også innen helsesøstervirksomheten. Gjennom veilederutdanning og erfaring med veiledning har jeg utviklet en forståelse for at en løsningsfokuset orientering i dialoger, frembringer engasjement og refleksjoner over egen situasjon, og glede over å kunne fortelle om det som fungerer. Det gir mulighet til å finne frem til forbedringer av situasjonen i samarbeid med den som er berørt. Med det, etter min erfaring, tradisjonelle problemfokuset i dialoger med mennesker, har jeg erfart at det kan utvikle seg en håpløshetsfølelse og opplevelse av manglende påvirkningsmulighet på egen situasjon. I intervjusituasjonene var jeg bevisst på å stille spørsmål og følge opp utsagn med et løsningsorientert, eller salutogenetisk fokus. Likevel kan min tidligere innarbeidede problem og årsaksfokusering ha påvirket dialogen.

Min forforståelse handlet også om at de stille elevene kan ha en helsefremmende effekt av å styrke sin selvfølelse, og at det å bli vist anerkjennelse for den du er og det du gjør, oppleve mestring, bli sett og hørt og oppleve tilhørighet og vennskap skaper positiv selvfølelse i skolehverdagen. Jeg opplevde i intervjusamtalene at jeg påpekte det de hadde uttalt at de mestret, når de viste tegn til usikkerhet i andre sammenhenger. Dette kan ha vært utslag av min helsesøster- og lærerrolle som overtok den evalueringsfri og fordomsfri intervjuer rollen jeg tilstrebet, men jeg hadde også som mål at intervjusamtalene skulle være en situasjon der informantene opplevde positiv selvfølelse.

I helsesøsteryrket har det vært en kultur for å være varsom med å være for direkte mot brukerne av helsestasjon og skolehelsetjeneste, for at de ikke skal støtes bort og ikke ønske å komme tilbake. Samtidig som en av helsesøsters viktige oppgaver er å tidlig oppdage og forebygge fysisk- psykisk- eller sosial skjevutvikling, har vi i helsesøstertjenesten tradisjon for å være varsomme og lite direkte i meddelelse av våre hensikter når vi innkaller noen til konsultasjoner

dersom vi har mistanke om uheldige forhold på et eller flere områder. Denne fremgangsmåten har jeg i mange år prøvd å løsrive meg fra. Jeg har jobbet bevisst med å tilstrebe åpenhet. Fordelen med denne bevisstgjøringen av tendenser til tildekking av hensikter, er at jeg nå lettere kan gjenkjenne det når noen går frem på en slik måte. Ulempen er at dette hensynet til den andre ligger så innarbeidet i mine handlingsvalg at jeg selv etter å ha jobbet mye med å endre min atferd, ofte faller tilbake til denne tildekkingen av mine hensikter.

Mitt valg av løsningsfokuserte spørsmål kan være et forsøk på å unngå at samtalen med meg skulle medføre en belastning ved at problemer ble fokus og kunne overskygge opplevelse av det som fungerer og gir håp og glede. Ønsket om at intervjusituasjonen skulle være en opplevelse som styrket selvfølelsen til informantene, er et resultat av min forforståelse om viktigheten av dette. Min erfaring og kunnskap om årsakene til at elever kan være stille i skolehverdagen, har også vært avgjørende for valg av løsningsfokuserte spørsmål. Jeg erfarte under intervjuene at informantene også fortalte om problemer de opplevde selv om jeg etterspurte det som fungerte. Med min forforståelse ble det naturlig for meg å anerkjenne deres opplevelse av problemene uten å bagatellisere, men heller ikke dvele ved dem. Ulempen kan være at fordi jeg trodde jeg forsto, gikk glipp av ny innsikt i hvordan problemene må imøtekommes for at positiv selvfølelse skal skapes. Men denne studien har jeg avgrenset til å studere hva som kjennetegner de situasjonene som skaper god selvfølelse, og forutsetter at rette instanser jobber med eventuelle problemer som kan være bakenforliggende årsak til at elevene er stille.

Erfaring med stille ungdommer både i jobb og privat kan ha vært en ulempe, ved at jeg har trodd jeg har forstått deres utsagn fordi jeg har tilpasset dem til mitt bilde av hvordan situasjoner kan oppleves. En fordel kan ha vært at de stille elevene har følt seg forstått av meg, og derfor våget å sette ord på ennå uferdige tanker. Dette viser at forforståelsen ikke var slettet, men jeg har prøvd å nyttiggjøre meg mine erfaringer samtidig som jeg har tilstrebet bevissthet og kontroll på mine verdier i intervjusituasjonen, dialogen og tolkningen. Med min veiledningskunnskap og erfaring opplevde jeg likevel at jeg var åpen og prøvde å bruke min forestillingsevne til å forstå

utover det jeg i utgangspunktet forsto. Dette kom blant annet til uttrykk gjennom konstatering av ny forståelse og innsikt i dialogen.

I analyse og tolkning av de transkriberte dataene har min forforståelse bidratt til å forstå, men jeg har også prøvd å utfordre forforståelsen i diskusjonen og tolkning av empirien i forhold til teori og oppgavens problemstilling.

3.5 Pålitelighet og nøyaktighet i gjennomføringen av studien

Intervjuene foregikk på skolen til informantene, og varte fra 45 min til 1 ¼ time. Jeg besluttet å gjennomføre intervjuene i omgivelsene slik de opplever dem til daglig. Den åpenhet og anerkjennende atmosfære jeg ønsket å skape måtte jeg skape i kraft av min personlige innstilling og fremtoning. Dette gjorde jeg ved å bevist møte hver enkelt med oppriktig interesse og respekt, med en holdning om at deres opplevelser er sanne for dem uten å vurdere dem som riktige eller gale, gode eller dårlige. Jeg la ikke skjul på min litt klossete måte å spørre på noen ganger, men viste meg som jeg var med mine feil og mangler når det gjelder å formulere seg forståelig. Min opplevelse var at min oppriktige interesse og uanstrengte måte å møte dem på bidro til at de slappet av og våget å også sette ord på uferdige tanker. Ved å stille spørsmål i et helsefremmende perspektiv avgrenset jeg til hvilken del av virkeligheten det skulle handle om, og jeg mener at jeg dermed økte sjansen for å få svar som kunne belyse den løsningsorienterte problemstillingen.

Min bakgrunn og erfaring som helsesøster, veileder og lærer for utdanning av helsesøstre var til uvurderlig nytte i intervjusituasjonen. Men det kan også ha hindret meg i å oppdage innspill som kunne vært fulgt opp og ført til annen innsikt og forståelse. Selv om jeg prøvde å legge til side min forforståelse, har denne vært med å prege spørsmålene i intervjuguiden. Forforståelsen påvirket sannsynligvis også hvilke oppfølgingsspørsmål jeg stilte, selv om jeg prøvde å være åpen for nye oppfatninger. Men likevel erfarte jeg at det fremkom uventede momenter i løpet av intervjuene, som har bidratt til å utvide min forståelse av hva som kjennetegner de situasjoner som skaper positiv selvfølelse hos de stille elevene i skolehverdagen.

Det var selvsagt helt vesentlig at informantene og jeg snakket om det samme når det gjaldt begrepet selvfølelse. I stedet for å operasjonalisere det, valgte jeg å spørre hver enkelt hva de forsto med begrepet, hva det betydde for dem, og jeg var oppmerksom på hvordan de brukte ordet underveis i samtalen. På den måten tror jeg at jeg fikk en større mulighet til å forstå noe av deres livsverden enn om jeg skulle ha definert noen betydninger i forkant. I oppgaven for øvrig har jeg definert ordet og operasjonalisert det gjennom å velge teori som jeg belyser problemstillingen med. Dette bærer preg av min forforståelse til problemstillingen, som jeg prøvde å legge til side under intervjuene selv om jo spørsmålene i intervjuguiden er utarbeidet på bakgrunn av min forforståelse og den teori jeg har hatt fokus på. Intervjuene var preget av en dialog som kunne oppleves mest mulig likeverdig. Jeg var opptatt av å lytte, anerkjenne, bekrefte den andres opplevelser som sanne for dem og ikke evaluere. Jeg brukte noe av samme måten som dem å ordlegge meg på, speilet kroppsspråk uten å herme, og grep tak i ord de sa, og gjentok noen ganger disse med en undring, som gjorde at de fortalte mer når de fikk litt tid på seg. Følgende eksempel fra intervjuene illustrerer hvordan jeg bekreftet og gjentok ord med undring før informanten kom med et utdyping av sin opplevelse.

- Hvordan vil du si at du sjøl er....hvordan vil du beskrive deg selv sånn som du er i vanlige klassesituasjoner sånn i timene og sånn?
- Stille.
- Du er stille ja, mmm.
- Jeg har ikke så mye å si egentlig..
- Ehh.. du har ikke så mye å si, er det fordi at du ikke har lyst å si noe eller fordi du ikke synes det er noe alright å si noe eller, hva...hva... vet du noe om..
- Jeg kommer ikke på noe å si noe....
- Du kommer ikke på noe nei...
- Det er bare helt tomt.
- Tom ja, er det greit for deg da eller å føle deg tom?
- Neei..det er litt plagsomt innimellom.. det som du har lest på det læreren spør om.. så husker du ikke helt og så vet du ikke hvordan du skal si det, så tenker du på hvordan du skal si det og setter orda sammen oppe i hue og så får du ikke helt til.

Jeg var oppriktig interessert i deres opplevelser og oppfatninger, og opplevde at de etter noen få

minutter sluppet av og pratet lett. Jeg vil ikke si uanstrengt, for de tenkte og reflekterte til tider ganske mye under samtalen. Flere gav også uttrykk for etterpå at nå hadde de fått satt ord på ting de bare hadde hatt uklare tanker omkring, og var fornøyd med at de nå forsto sine egne oppfatninger bedre. Underveis i samtalen sjekket jeg ut om jeg hadde forstått dem riktig og opplevde noen ganger at de da også kunne komme med suppleringer. Jeg opplevde at vi i samtalene utviklet vår forståelse gjennom dialogen. Jeg var opptatt av at jeg skulle stille åpne spørsmål, og hadde gjennomført dette i intervjuguiden. Når jeg hører på opptakene er det imidlertid ganske mye lukkede spørsmål, men det virker naturlig sammen med mye mm... og ja.... og det utløser faktisk tanker og refleksjoner hos informantene, samtidig som en del av de lukkede spørsmålene også bekrefter informantenes uttalelser. Intervjuene ble tatt opp på digital lydopptager og transkribert ordrett med talespråk og pauser.

Jeg sjekket ut at vi i løpet av samtalen at vi hadde vært innom alle spørsmålene. Det er derfor mulig å gjenta intervjuene ved å følge intervjuguiden, men om svarene blir de samme kan være usikkert. Kontakten som oppstår mellom forsker og informant har innvirkning på dialogen, og oppfølgingsspørsmålene på bakgrunn av de uttalelser som fremkommer kan være forskjellig og avhengig av faglig ståsted og forforståelse. Jeg valgte ofte å gripe tak i ord de brukte med undring, slik at de utdypet deres opplevelser og oppfatninger uten at jeg ledet dem gjennom oppfølgingsspørsmål. Likevel kan jeg ha ledet dem ved valg av ord jeg dvelte ved. Intervjuene er transkribert helt ordrett og med markering av pauser og lyder. De gir likevel ikke den samme informasjon som jeg sitter med etter å ha vært delaktig i dialogens nonverbale uttrykk.

Analysen startet allerede under intervjuene i det jeg underveis sjekket ut om jeg hadde forstått meningen med det de sa. På slutten av intervjuet oppsummerte jeg i samarbeid med den enkelte informant hvilke situasjoner jeg hadde forstått at de opplevde ga en god selvfølelse.

Etter transkribering av intervjuene, har jeg anvendt en eklektisk metode for analyse av datamaterialet. Jeg sorterte jeg materialet først etter forskningsspørsmålene. Videre foretok jeg en meningsfortetting, og kom frem til 16 sentrale tema som utpekte seg. Alle disse temaene har

etter min oppfatning relevans for problemstillingen. Jeg sammenfattet temaene i noen dimensjoner og sorterte dataene etter disse. Temaene og dimensjonene blir presentert som resultat av analysen i kapittel 5.

Selv om jeg i analysen betrakter de transkriberte intervjuene som tekst, hørte jeg informantenes stemmer og så for meg deres kroppsspråk. Gjennom tolkningsprosessen har jeg likevel tilstrebet å veksle mellom å bare forholde meg til teksten og å tenke tilbake til situasjonene der teksten fremkom. Jeg tror det var vesentlig for å oppdage forhold som utpreget seg utover det intervju spørsmålene i representerte. Min kreativitet i arbeidet med analysen kan ha gått på bekostning av studiens reliabilitet, men det er ærlige og redelige forsøk på å forstå og fortolke informantenes uttalelser i lys av problemstillingen.

4. RESULTAT AV ANALYSEN

Datamaterialet ble bearbeidet ved at jeg først systematiserte det ved å sortere etter forskningsspørsmålene supplert med et punkt om informantenes forståelse av begrepet selvfølelse:

- Informantenes forståelse av begrepet selvfølelse
- Når skapes positiv selvfølelse?
- Når deltar de stille elevene i aktiviteter og relasjoner i skolehverdagen?
- Hvordan tilrettelegges det for at de stille elevene skal oppleve situasjoner som skaper positiv selvfølelse?
- Når opplever de stille elevene glede?
- Når tar de tar de stille elevene imot anerkjennelse?

Etter denne sorteringen foretok jeg en meningsfortetting av utsagnene som omhandlet de ovenstående spørsmålene, og kom frem til noen sentrale tema som utpekte seg:

1. Å føle seg fri
2. Glemme seg
3. Å vise hvem de er
4. Å ha noe å si
5. Å ha det moro
6. Å gjøre det bra på skolen
7. Oppleve at de forstår undervisningen
8. Å ha interesse for fag
9. Å få positive tilbakemeldinger
10. Å bli sett
11. Å gjøre ting sammen
12. Relasjon til jevnaldrene
13. Å ha venner
14. Mindre grupper
15. Å bli tatt hensyn til
16. Ikke bli forskjellsbehandlet

Alle ovenstående tema har etter min oppfatning relevans for problemstillingen. Jeg har sammenfattet temaene i noen dimensjoner som etter min oppfatning er dekkende for alle temaene. De fem dimensjonene presenteres her slik de kan forstås å henge sammen i en

forsterkende sirkel eller femkant og i gjensidig interaksjon. Alle dimensjonene sees i sammenheng med deltagelse i situasjoner som kan gi mulighet til opplevelse av anerkjennelse at positiv selvfølelse skapes.

- 1 - 4: **Spontanitet**
- 5 - 8: **Moro**
- 9 - 10: **Anerkjennelse**
- 11 - 13: **Relasjoner**
- 14 - 16: **Trygghet**

De fem dimensjonene kan forkortes til SMART, og kalles heretter SMART dimensjonene som er funnet som kjennetegn på situasjoner der positiv selvfølelse skapes hos de stille elevene.

Det vil nå først redegjøres for informantenes forståelse av begrepet selvfølelse og videre i kapittelet redegjøres for de 5 SMART dimensjonene ved å gjengi sammenfatninger og utvalgte uttalelser fra intervjuene sett i lys av problemstillingen: ” *Hva kjennetegner situasjoner der positiv selvfølelse skapes hos de stille elevene i skolehverdagen?*”, og underspørsmålene:

- Hva skal til for at de stille elevene skal gripe muligheter for å delta?
- Hva skal til for at de stille elevene skal oppleve anerkjennelse som bidrag til positiv selvfølelse?

Noen sitater fra intervjuene er i form av dialog, og Ip er da betegnelsen for intervjupersonen, og In for informanten.

4.1 Informantenes forståelse av begrepet selvfølelse

Elevinformantene beskrev forståelsen av begrepet selvfølelse som hvordan de tenker og føler om seg selv, hva de føler, hvordan de har det og knytter det til situasjoner der de opplever mestring.

En av elevene sa: ”*Det er at jeg føler meg....eller hva som gjør at jeg føler meg bra og sånn....*”

En forbinder det med å tørre ting, tørre å satse på nye ting, tørre å sette seg mål og tørre å snakke med folk, og en forbinder det med å være sikker på ting, sikker på at hun kan ting og er ok og

sånn.

En av de voksne forstår det som det å være trygg på og tørre å vise hvem man er. En annen voksen sier sånn du oppfatter deg selv og litt sånn du tror andre oppfatter deg. En voksen svarte ”Da tenker jeg hvordan de kjenner at de har et med seg sjøl... også med seg sjøl i forhold til andre.”

Beskrivelsen av opplevelsen av den gode selvfølelsen kan være vanskelig, men en av elevene beskriver det: ” M.. jeg vet ikke helt, jeg bare... føler meg større enn det jeg var før”.

Elevene knytter ordet selvfølelse til det å kunne ting, hvordan de føler seg selv, at de har det bra. Mens de voksne mener det er å være trygg på hvem man er, tørre å visse hvem man er, hvordan man oppfatter seg selv og hvordan man har det med andre. Alle forstår det som å føle seg bra i forhold til den man er.

4.2 Spontanitet

For å ta i mot anerkjennelse som kan bidra til å skape positiv selvfølelse må de stille elevene våge å vise hvem de er. I situasjoner der de blir revet med og glemmer seg, kan de komme med spontane uttrykk, vise mer av seg selv, våge å vise hvem de er. Situasjoner som gir rom for spontanitet er også preget av trygghet, relasjon med andre, moro og engasjement og anerkjennelse. Med alle disse kjennetegn på situasjonen kan de føle seg fri og avslappet, og det er lettere å si noe, hvis de har noe å si.

Det å tørre å vise seg frem er idealet for mange av de stille elevene:

For eksempel med en som er litt sånn av og på... hu er liksom sånn.... Alle liker henne, alle syns hu er grei, alle... hu er liksom sånn går med alle, hu driter i hva andre sier, hu bare gjør det hu vil. Det skjønner jeg ikke helt hvordan hu klarer da..... hu syns jeg er ganske heldig (med sukkende stemme) (Jente).

For å våge og vise hvem du er, må du føle deg trygg på at de andre vil deg vel og at de respekterer deg for den du er.

Ip: Når du kjenner at du har det bra sammen med noen av de andre elevene.. eh.. hvordan har du det da, eller hvordan er det da?

In: Det er vel sånn at jeg har det gøy også de tåler å høre hva jeg har å si.

Ip: Ja....

In: Det er liksom sånn de reagerer ikke hvis jeg sier noe sånn som jeg.. som jeg driter meg litt ut (Jente).

Men det er ikke sikkert du blir sett for den du er hvis du viser noe annet:

In: Det er jo noen som er veldig flinke til å spille skuespill og som er veldig vanskelig å se...

Ip: Vanskelig å se....

In: Ja å se at ikke de har det så bra som de gir uttrykk for...(Voksen).

I jente- og guttegruppene legger de vekt på at de som er ny skal introdusere seg for gruppa. De voksne mener dette gir trening i å si noe høyt, og elevene kan erfare at de andre lytter og viser interesse for å høre hvem de er. Men det er når de gjør aktiviteter som å spille Fantasispillet, at elevene slipper seg løs og glemmer seg vekk og dermed viser mer av seg selv:

Vi spiller Fantasi...og da må de fram og gjøre noe...de er kanskje en gruppe...men de må....de må....og det er det som er så morsomt med det spillet for de glemmer seg etter hvert at de er egentlig ganske stille og sjenerte....for de blir litt ivrige og så skjer det da at de får respons fordi de kanskje ler av de...at de får til de oppgavene de gjør...også etter hvert så klarer de mer den sosiale biten sjøl...de tør å ta initiativ til å pratedefolk kanskje ler og syns det er morsomt...de får respons på det...noen ganger tar det lang tid...andre ganger...noen ganger må du hjelpe de veldig...og være veldig med de hele tiden...(Voksen)

Så er det litt å finne aktiviteter som de glemmer seg litt vekk...og disse elevene er joden type elever vil gjerne være veldig voksne.....men når du legger til rette for de så er de jo ikke så gamle likevel.....de er jo veldig lekne...og de glemmer seg litt at de er som de er....(Voksen)

Alle elevene liker å delta i aktiviteter der sansene blir stimulert, og de kan slappe av og være litt lekne uten at de må prestere noe:

Det er at når vi er der så er det liksom sånn litt...litt sånn at du kan ligge og slappe av og kose deg og sånn, mens noen ganger bare kan være litt barnslig...bare hoppe oppi den derre bingen og bare være.....bare være barnslig og(Jente)

4.2.1 Føle seg fri

En av elevene opplever noen situasjoner der hun kan si mye. Det er i situasjoner hun føler seg helt fri:

Da føler jeg meg helt sånn fri for å si det sånn. Jeg tørr og si og rekke opp handa..... jeg føler helt sånn.... Jeg veit ikke helt... sånn fri (Jente).

4.3 Moro

Informantene gir uttrykk for at i situasjoner der de føler glede, synes det er gøy og har det moro deltar de mer. Når elevene føler seg gla og har det moro, føler de seg bra. Situasjoner som skaper glede, skaper ofte også god selvfølelse.

4.3.1 Ha det moro

Situasjoner med latter og løssluppenhet skaper god selvfølelse:

Mmm.....få andre til å le....det er jeg god til.....jeg vet ikke helt da.... jeg bare føler meg større enn det jeg var før (Gutt).

Ip: Hva er det som skal til for at du skal føle at det er ok å være med og være deg selv og være naturlig?

In: Det er vel at folk tar hensyn, men at de også gjør noe som jeg synes er gøy (Jente).

I situasjoner med humor og tulling føler de seg bra:

I engelsken da har vi ”Per” for at da har vi... da tuller og bråker alle og sånne ting, da er det bråkete og ingen hører meg.....bare vennene mine..... da føler jeg meg litt bedre også (Jente).

Når vi har sånn i friminuttene.....har sånn litt krig med en annen klasse.... da føler jeg meg bra (Jente).

Hvis de skal lage quiz eller noe annet en av elevene synes er spennende og morsomt deltar han hvis de er delt inn i mindre grupper:

Ja, hvis vi skal gjøre noe da, lage sånn quiz da for eksempel, da er det liksom å hive seg med med en gang på gruppa da og si det hvis du kan det og det er det som er morsomt da. (Gutt)

Flere av de stille elevene gir uttrykk for at de opplever mer glede og engasjement når de fra før kan noe om temaene i undervisningen.

Ja...jeg synes jo det er mest gøy når det er noe jeg vet om fra før av...for da kan jeg rekke opp hånda og litt forskjellig... (Jente)

En av de stille elevene liker å ha kontroll, hun er i en liten gruppe som trener på noen sanger med musikk og dans som de skal fremføre. Dette er noe hun er flink til, behersker og synes er moro. Hun gleder seg til fremføringen, her har hun kontroll. Flere fag gir noe av den samme gleden:

Før på tirsdag hadde vi musikk og gym på samme dag og valgfag....det liker jeg også....jeg tar fransk....det liker jeg.....det var en dag som jeg alltid gledet meg til...(Jente).

4.3.2 Gjøre det bra på skolen

For å gjøre det bra på skolen, betyr det mye at de har interesse for faget og forstår undervisningen. Faglig utbytte og prestasjoner gir dem opplevelse av glede. Flere sier at det er mer moro når de behersker faget:

In: Jeg liker matte da, jeg kan liksom matte.

Ip: Du kan det ja?

In: Ja jeg vet hva jeg skal gjøre når jeg får oppgavene. (Gutt)

Det viktigste er hvis du gjør bra på skolen, hvis du kan ting, hvi du kjenner at du føler deg bra etterpå... hvis du gjør ting som kjennes at du føler deg bra etterpå det synes jeg er det viktigste på en måte å få bra selvfølelse på (Gutt).

Det å kunne svare på spørsmål i timene er viktig for selvfølelsen:

Nnn, sånne ting som får meg til å føle meg bra på skolen er hvis jeg kan ting og hvis jeg kan svare ordentlig og sånt noe, det får meg til å føle meg bra på skolen..... hvis vi har prosjekter og sånn og jeg gjør en god jobb da føler jeg meg bra. Hvis vi har gruppearbeid og vi gjør en god jobb da får det meg til at jeg føler meg bra (Gutt).

Å være flinkere enn de andre gir god selvfølelse:

Det er sånn som i matte timen når jeg har matta så skriver de andre av meg, de gjør ikke noe sjæl

de skriver av meg så.....Det er litt bra da at jeg kan liksom.. kan det litt bedre enn alle de andre, det føles litt bra (Gutt).

Det gir meg en god følelse, og hvis det er mange andre som har svart rart før, så ser de sånn rart på meg: ”Klarte hu det” (Jente).

4.3.3 Å ha noe å si. Oppleve at de forstår undervisningen

Både voksne og ungdom gir uttrykk for at språket er viktig for å oppleve situasjoner som skaper god selvfølelse. Det å både kunne og tørre å formulere seg og uttrykke seg i læresituasjoner og i sosiale relasjoner til medelever. Selvfølelse forstås som det å føle seg bra (jf. Kap. 4.1)

Å formulere svar er noe de stille elevene opplever som vanskelig, det er lettere hvis de kan se i boka mener de:

Det er vel litt lettere og svare der da, der kan vi sitte å se i boka samtidig som vi svarer.. vi sitter liksom å leser samtidig når vi holder på tavla og. Da sitter vi og leser samtidig da får vi med oss mer. (Gutt)

Det som du har lest på det læreren spør om.. så husker du ikke helt og så vet du ikke hvordan du skal si det, så tenker du på hvordan du skal si det og setter orda sammen oppe i hue og så får du ikke helt til (Gutt).

Elevene sier at de blir mer stille og passiv i timene når de ikke forstår undervisningen så godt, og når de ikke mestrer de oppgavene og utfordringene de får:

Ja særlig i norsken...jeg veit hva svaret er, men det er vanskelig og så si det eller forklare det...jeg bare rekker ikke opp hånda.....jeg veit ikke.....jeg finner bare ikke ord for detåssen jeg skal forklare det....så jeg har det på tunga....men jeg får det ikke ut...(Jente).

De synes det er lettere å følge med, og svare på spørsmål når det handler om noe de kan mye om fra før, som de ha lært ofte utenom skolen fordi det er noe de interesserer seg for, eller de har fått kunnskap om det gjennom praktisk handling eller fortellinger fra personer som er betydningsfulle for dem:

Sløyd er det jeg liker best, jeg pleier å snakke en god del da for det er et fag jeg vet en god del

om...jeg liker å holde på med treting, dreiebenker og sånn.....mmm.... jeg har en bestefar som er hekta på det.....(Gutt).

Det vi har starta med i samfunn om krigen og sånn, det kunne jeg litt om.... bestefaren min levde jo da, han har en haug av bøker og sånt noe fra.. og bilder og... så var han på en sånn derre båt eller noe.....(Gutt).

4.4 Anerkjennelse

For at anerkjennelse skal bidra til å skape positiv selvfølelse, må anerkjennelsen berøre den enkeltes opplevelse av seg selv, og de stille elvene må få opplevelse av å ha verdi i samspill med medelever.

4.4.1 Bli sett, få positive tilbakemeldinger

At noen viser interesse for å prate med dem, opplever de stille elevene som gode situasjoner som skaper god selvfølelse:

Emmm... at folk bare sier hei for eksempel, eller at folk kommer bort og snakker (Jente).

Det skaper god selvfølelse å få positive tilbakemeldinger på noe en selv synes en er god til:

Da får jeg litt bedre sånn selvfølelse for atte da får jeg gjort noe jeg synes jeg er god til liksom ...å danse....og da liksom....da er det gøy....detfolk legger merke til det da.....og sier at du er god og sånt.....det er jo veldig hyggelig da....(Jente)

Den som anerkjenner må være oppriktig interessert og ekte, for at eleven skal oppfatte anerkjennelsen. En av de andre voksne mener at selv om voksne ikke får respons på sine forsøk på å vise anerkjennelse, må de ikke slutte med det:

Noen elever tar ikke til seg ros og anerkjennelse. En må likevel bare fortsette å gi det, så vil en kanskje komme til et punkt hvor eleven forstår at det virkelig er verdt rosen og kan ta i mot den. (Voksen)

Men jeg tror kanskje også at vi voksne må tåle også at de kanskje ikke sier hei i gangen...men at vi likevel fortsetter å hilse på de i gangen ikke sant....at de...eller at de ikke gidder å komme når de blir bedt om å komme eller.... For altså noen ganger trenger de litt mer tid for åat ikke vi ser på det som en avvisning...at vi likevel er trygge og skjønner at de(Voksen)

En av elevene spiller et instrument og har fått mange tilbakemeldinger på at de synes han er god, men stoler sjelden på at det er oppriktig:

In: Ja ok det er mange som synes det ...sier de det bare for å være hyggelig eller mener de det...nei jeg blir litt sånn skeptisk til det...

Ip: Du blir skeptisk...uansett?

In: Ja, generelt...eller kanskje hvis det er noen jeg har hatt kameratskap lenge med..(Gutt)

En av de voksne sier han opplever at alle de stille elevene tar i mot og ”vokser” litt av rosende tilbakemeldinger, og blir gla når de blir snakket med. Det er viktig for selvfølelsen å bli sett, og alle mine informanter mener det er viktigere å få positiv oppmerksomhet fra medelever enn fra lærerne. Det å ha venner er veldig viktig for selvfølelsen:

Ja det er jo det at jeg får skryt av vennene mine, at de bryr seg om meg og...at de vil gå med meg og...det å ha venner....(Jente)

En elev opplevde en gang å være den eneste som hadde husket å gjøre ferdig en stil som skulle leveres, alle de andre hadde glemt det og fikk kjeft av læreren. Det var en situasjon hvor eleven følte seg fornøyd med seg selv. En annen gang var de på tur i skogen med klassen, og læreren skulle tenne bål men hadde glemt fyrstikkene. Da denne eleven fant frem sine fyrstikker og leverte til læreren følte han også at han ”vokste”.

En elev spiller mye dataspill og opplever sosial kontakt og vennskap gjennom spillet, men også at det er en viktig kilde til samtaleemne og positiv tilbakemelding fra medelever på skolen:

Tja.....jeg nådde høyeste level på World war craft.....og da var det veldig mange som gratulerte meg av kameratene mine her på skolen...og det var utrolig hyggelig (Gutt).

En elev hadde hatt store vanskeligheter, men byttet skole og ble møtt på en annen måte der enn han var vant til:

In: Jeg tror at han ble sett ordentligat det ikke bare er noen sånne derre fraser....

Ip: Hva er det å bli sett ordentlig tenker du?

In: Jeg tenker at da tar du han på alvor og hører etter hva han sieraltså du...det er noe med at da er det ekteog at du på en måte ser ressursene hans... og at du helt konkret setter

deg inn i situasjonen...altså ikke bare...åssen går detmen jeg har egentlig ikke tid til å høre på deg...det merker de ikke sant...nå er ikke det helt de stille da...men det gjelder jo det samme med hvordan en

Ip: Ja... for det er de helsefremmende relasjonene.....ja for det er jo klart at det.... For det er jo noen som.....altså jeg tenker på det å vise hvem de er...de som er stille de viser jo ofte ikke hvem de er, men de som er veldig utagerende viser jo ofte heller ikke hvem de egentlig er...

In: Nei..de gjør ikke det vet du....

Ip: Så det og så se hva som kreves av den voksne for å møte det som er virkelig....

In: Og det sa faktiskog de orda brukte faktisk hu læren da ...at hu gradvis utover høsten fikk se hvem han var...at han på en måte hadde vist mer av seg sjøl.... (Voksen)

Den som gir anerkjennelse har evne til å se bak en fasade, forstå og bekrefte det selvet som ligger bak det som kommer til uttrykk.

4.5 Relasjoner

Når de stille elevene er i situasjoner der de gjør ting sammen med medelever, kan de oppleve at god selvfølelse skapes. Relasjoner med jevnaldrene meddelever og venner er av stor betydning for selvfølelsen mener både de stille elevene og de voksne.

4.5.1 Gjøre ting sammen

I jente- og guttegruppene legges det vekt på aktiviteter som elevene selv har vært med på å velge. De voksne erfarte tidlig at når de gjorde hyggelige ting sammen gikk praten lettere enn når de satt seg ned for å prate.

Gruppene skulle være en arena som var trygg og som det var lov å si hva de ville og som det var klare spilleregler i forhold til hvordan de skulle forholde seg til hverandre...at ikke noen skulle....at ikke noe var dumt og si ikke sant...eller det var ikke...og at et var egentlig også mye fokus på aktiviteter...mye fokus på å lage mat...gjøre hyggelige ting sammen...for det var da praten gikk mye lettere enn når vi satt oss ned for å prate på en måte...så det var mye fokus på matlaging....hva vi skulle lage neste gang...ja hva vi skulle gjøre neste gang og....

Ja, sånn at hovedfokus var noen aktiviteter og så kom det andre av seg sjøl da på en måte....(Voksen)

Elevene opplever at det er lettere å prate i timer når de er i aktivitet:

For at liksom gym da er liksom alle med og jogger og har aktiviteter og sånt, og da får jeg lyst til

å snakke mer med jentene og guttene for da er de liksom fri, så det er liksom bedre liksom, det er akkurat som friminutt (Jente).

Også i friminuttene er det lettere å prate når de gjør noe enn når de bare står stille:

Altså vi går jo mye på butikken sammen med kameratene da og da går vi oppover der....og når vi er der så tar vi kanskje og kjøper en bolle eller noe der...spiser den...går tilbake...vi går egentlig bare der for å gjøre noe...i stedet for bare å stå helt stille og snakke...det er mest for snakkinga ikke så mye for kjøpinga....det er lettere å prate når du er på vei til noe....(Gutt)

Når de gjør ting sammen så kommer kommunikasjon og spontanitet av seg selv. De liker fag som er preget av aktiviteter, som gym, formingsfag, musikk og noen naturfag. Det virker også som flere av de stille elevene er mer deltagende, forstår og lærer mer når teorien kombineres med praksis. Og på spørsmål om hvordan en perfekt time for dem ville være svarte de:

Det måtte kanskje vært en naturfagtime eller noe sånt noe, som vi gikk ut og gjorde et forsøk ute.... Kanskje det var snø vi måtte.....jeg vet ikke helt, men noe sånt noe. Vi hadde en ganske bra time i dag da, vi skulle finne ut hvor mye pH det var i forskjellige ting (Jente).

Det er vel litt vanskelig, men det med naturen., jeg syns vi sitter litt for mye inne å gjør oppgaver, vi skulle gått ut og fått forklart det litt mer sånn annerledes.. litt mer sånn praktisk (Gutt).

Jeg syns det er litt kjedelig, vi skulle hatt litt mer praktisk, gjøre mer ting i timene ikke bare lese bok og gjøre oppgaver.... Mer praktisk (Gutt).

Hatt en morsom lærer eller....det er noen av lærerne som bare snakker hele tiden og....og leserdet er vanskelig...vi skulle hatt en lærer som kan få de kjedelige fagene til å bli mer morsomme.....for at vi i klassen kan bli litt mer med og ikke bare sitter der og hører....gjøre tingi stedet for å bare skrive.....(Gutt)

4.5.2 Relasjon til jevnaldrene

Mange av de stille elevene prater lettere med de voksne enn med medelever. De voksne har ofte mer tålmodighet til å lytte til dem som bruker litt lengre tid på å fortelle noe, enn ungdommer flest som ofte er selvopptatte, prater fort og hopper fra det ene til det andre:

Mens de andre meddelevne de er mer egosentriske de tenker mer på seg selv og vil ha fart og bli ferdig og de har ikke den omsorgen for andre kanskje og den forståelsen... for det er kanskje det

det handler om....? (Voksen)

Noen stille elever blir tydelig glad når voksne tar initiativ til å prate med dem, men deltar ikke lenger i samtale når det kommer flere til:

Men så er det jo også elever som du merker at du kan komme inn i klasserommet til hvis de har for eksempel heimkunnskap eller sånn, også vil den eleven smile litt når du kommer bort og prater og så kanskje er det en av de andre elevene ved bordet som begynner å prate litt og ta litt oppmerksomheten da, og da blir jo den eleven veldig stille med en gang og har liksom ikke noe å si og kikker litt ned og sånn....(Voksen)

Men selv om noen utadvendte ungdommer viser hensyn, blir det ikke lettere for noen av de stille ungdommene å prate med dem:

Men det er jo andre i den klassen som er utadvendte og populære, men som er veldig sånn omsorgsfulle og tar vare på andre, men likavel så klarer da ikke de fra gruppa å åpne seg når de er med de, fordi de er veldig snille og omsorgsfulle og tar vare på og sanne ting....så kla.. så tørr de ikke helt...(Voksen)

Derfor er det viktig at de får trene på å prate med ungdom på sin egen alder, og i jente- og guttegruppene prøver de voksne å legge til rette for det:

Men det som er kanskje vel så viktig er at de på en måte finner hverandre litt... sånn at de har noen på sin egen alder, fordi det er jo noen da som er så stille at de synes det er vanskelig å prate med andre i et hele tatt... at de skal få litt trening i og se at det erdet går greit å prate med folk man ikke kjenner så godt også....(Voksen)

Alle informantene mente at hva ungdommene mener om hverandre har betydelig større betydning enn hva de voksne mener om dem. Den vurdering meddelevne derfor gjør av de stille elevene vil ha større innvirkning på selvfølelsen enn de voksnes vurdering. De er da mer sårbare for hvordan de blir sett og møtt av jevnaldrene, og de blir da mer utrygge i møte med dem de ikke kjenner så godt.

4.5.3 Vennskap og relasjoner

Sammen med venner skapes god selvfølelse. Vennskap er viktig for at de stille elevene skal ha

positive opplevelser i skolehverdagen, og det har betydning for læring og prestasjoner:

Men jeg tror at hvis ikke du har det bra på skolen med venner og sånne ting så er det ikke så lett å få gode karakterer heller... det gjør deg liksom sånn deprimert.... Da er det ikke så lett å.....(Jente)

Jeg tror det handler veldig mye om det med venner...det tror jeg er fryktelig viktig for de...at de har noen som de føler seg anerkjent av som er viktig for de og som de er viktig for...(Voksen)

De voksne mener at de stille elevene gjerne føler seg litt annerledes enn de andre og faller litt utenfor fellesskapet, men de ønsker å bli som dem og det er dem de ønsker å være sammen med og snakke med. Miljøarbeiderne prøver å være et bindeledd mellom de stille og de andre.

Og... men nå er det veldig ofte sånn at de som på en måte føler seg utenfor da... det som er et lite problem det er at de vil ikke snakke med hverandre heller...for da vil jo de på en måte bare bli enda mer annerledes ...de vil heller snakke med de som strekker seg litt høyere da.... (Voksen)

De stille elevene er forskjellige, og det er ikke sikkert at de deler interesser eller er helt på bølgelengde. Forskjell i interesser kan gjøre det mindre attraktivt for de stille elevene å prate med medelever. Det de ikke interesserer seg for vet de heller ikke så mye om, da blir det vanskelig å delta i praten. Det er når det snakkes om ting i friminuttene som de stille elevene har greie på at de føler de kan delta og kjenner den gode følelsen av å være ok:

Nnn...det spørs helt hva vi prater om da, hvis vi prater om skole og sånt noe, liksom prater om hva vi skal gjøre i timer eller hva vi har gjort i timen og sånt noe, det er liksom hvis vi snakker om noe jeg kan eller sånt noe da blir det litt bedre selvfølelse (Gutt).

Mmm...veldig mange av de vennene jeg har her spiller også det spillet...så når vi snakker så snakker vi ganske ofte om det...altså hva gjorde du i går på spillet....så.....du får det hyggelig i det virkelige livet og.... (Gutt).

Tre av de fire jentene syns det er lettere å forholde seg til guttene enn til de andre jentene:

Ja...faktisk...jeg har mer til felles med guttene enn det jeg har med jentene....de spiller ball og løper rundt og sånne greier....og jentene de bare står og snakker og sånt tull.....(Jente)

Fordi at jenter de er liksom så avansert noen ganger..

Ja...

Alt skal være perfekt, du skal være så pen, du skal.... Gutter er liksom ikke sånn. De driter i det, og hvordan du ser ut det er hvordan du oppfører deg som teller. Det synes jeg er mye bedre (Jente)

Det er bedre å snakke med gutter liksom for de tenker ikke mye om det jeg sier liksom, mens jentene de tenker veldig mye og skravler mye for å si det sånn. Så guttene er liksom lettere å snakke med (Jente)

En av jentene synes det er lettere å snakke med de andre når de er inne i friminuttene:

Det er sånn....når det er friminutt klokka 10 så er det ingen som gidder å gå ut...det er så kaldt...så alle sitter inne og bråkerda er alle inne og alle har det moro og snakker med hverandre....så vi bare sitter rundt og snakker...(Jente)

I bråket blir det mer kaos og mindre evaluering av den enkelte. De kan slappe mer av fra tanken om hva de andre mener om dem.

I jente- og guttegruppene møter de andre stille elever, det er små grupper, de gjør ting sammen, og de opplever et fellesskap som kan skape positiv selvfølelse.

Så er det det at vi går ut og spiser og.. på Pizzaen var vi her en gang og så bowlinga noen ganger.... Vi er liksom en liten vennegjeng (Gutt)

Det er veldig koselig...det er gøy å være her...vi gjør masse forskjellige ting og det er gøy ...ja det er litt koselig å være med de som er i jentegruppa og da...ja så...(Jente)

Ip: Hva var det du likte med å være på den gruppen?

In:Nei...det var jo for eksempel å lage matdet liker jeg å gjøre...og gjøre forskjellige aktiviteter og sånn....være med andre og være med gjengen...(Gutt)

Ip: Hva tenker du at du kan få ut av å gå i den jentegruppen da?

In: Begynne å gå med flere...snakke med andre og....møte litt folk...(Jente)

Jeg tror kanskje det er på den måten at de liksom uten at de helt vet det selv så blir de samla med mennesker som er ganske like seg selv da, og at de føler seg tryggere med de menneskene når det bare er de på en måte... og på den måten begynner å snakke og kanskje får muligheten til å tørre å åpne seg selv på en måte foran flere mennesker da når du liksom snakker og kommuniserer flere mennesker samtidig og liksom...kunne liksom se at det er mulig da... ja at nå sa jeg det og det var flere som var enige liksom.... At de på en måte kanskje kan klare å oppleve en sånn situasjon da... litt lettere å komme fram til sånne der de snakker med flere på en måte.(Voksen)

Men hvordan legges det til rette i gruppene for at de skal våge å prate mer:

Vi legger jo til rette og prøver å få en gruppe...sammensetningen av gruppen...men det går like mye på responsen fra de andre jentene i gruppa...at det hun sier det blir tatt i mot og hun får respons på det at hun er en ok jente..(Voksen)

I gruppene veiledes elevene i grunnleggende kommunikasjonsferdigheter:

Ofte så må de jo ha inn ting med teskje kan du si...og det er jo som sagt en sånn sosial trening...at det må vi ikke si kanskje og når noen snakker å må vi høre etter ...noen ganger må vi ta det helt på det derre nivået...nå må vi snakke på tur ...nå er det en ny en nå må alle høre på den for det er høflig å...og hvis den personen snakker så er det ikke så veldig moro for den personen hvis de andre kanskje virker veldig uinteressert og ikke hører etter...(Voksen)

Så må du vel kanskje prøve å la den personen skjønne etter hvert at det er den som må gjøre andre interessert... selv om det er jo kanskje grusomt vanskelig da....(Voksen)

Ikke alle stille elever tar i mot tilbudet om å delta i gruppene:

Det er ikke så lett...i første omgang er det jo å styrke de *svake* til å tørre å si mer...og på en måte veien starter litt der....de må nesten ta et ansvar sjøl, men det er vanskelig.....men også samtidig som vi vet at....ehm....de er mer *fordomsfulle*....det er kanskje litt feil å si, men de vil ikke være med de andre som er i samme situasjon...men jeg har jo et eksempel på en annen jente som har sagt nei til jentegruppa....og er veldig utafør og veldig lite venner...der veldig mange elever har tatt initiativ til å dra henne med, men hun har jo sagt at hun vil jo ikke være med den personen....så veldig kritisk sjøl....sikkert for og skjerme seg.....men de har gitt opp til slutt...(Voksen)

Mange av de stille elevene ønsker ikke å identifisere seg med andre stille elever:

Jeg hadde ei jente no som...hun sier det at hun er veldig, veldig stille, ingen venner, er aleine bestandig i klassen og tørr ikke si noe høyt...og når jeg spurte om hun ville være med...og hun ville ikke med en gang...og grunnen til det... hun sier at hun trodde det bare var nerder som var med...og det er litt med den gruppa at den ikke skal være så stigmatiserende ...de har ikke lyst å de identifiserer seg med andre i samme situasjon...de vil ha noen for å komme ut...men hun ble med og hun har jo blomstret ...jeg kjørte henne hjem engang vi hadde vært ute og hun sier det ati motsetning til mange andre så bruker hun veldig lang tid på å komme inn i en ny klasse og sånne ting....og når det allerede er satt så har hun fått den rollen og da er det vanskelig å komme inn...men så sier hun at...i den jentegruppa det er bare åtte stykker...hun sier at der er det mye lettere og dette ut men det er fortere å hente seg inn igjen...og så sier hun det er jo ikke så farlig å si ting høyt...så hun bruker det i klassen og ...det er jo ikke så farlig....så selvfølelse er jo litt på respons på hvordan du ...positiv respons på ting du gjør og...vi prøver veldig på det...det er jo

en sånn sosial tilbakemelding... sosial gruppe i forhold til at du skal få sosial trening da... at det er ikke så... (Voksen)

4.6 Trygghet

Opplevelse av trygghet kjennetegnet situasjoner der de stille elevene fikk en god selvfølelse. Det er forskjellige situasjoner som kjennetegnes av trygghet. Det som utpekte seg i datamaterialet var situasjoner der elevene var i mindre grupper, at de ble tatt hensyn til, men ikke forskjellsbehandlet.

4.6.1 Mindre grupper

De voksne mente alle at det var større sjanse for at de stille elevene våget å prate mer når de ble plassert i mindre grupper enn når de var i full klasse. I mindre grupper som er sammensatt slik at den stille eleven føler seg trygg og likt, kan det for noen være lettere å delta. Da kan de føle seg mer avslappa, rekke opp hånda og prate mer enn ellers. Det er viktig å tenke på gruppesammensetningen. I jente- og guttegruppene har deltagerne til felles at de alle er stille, og det kan være lettere å uttrykke seg blant elever som har liknende fremtreden som en selv:

Det er nok andre litt likesinna elever... ehm..at dehvis man setter de sammen med de som er utadvendte og kule og ja... veldig populære da...så blir de mer utrygg på seg sjøl enn hvis vi setter de sammen med andre som også er litt mer stille og...mmm...(Voksen)

Ja...eh...ja jeg trur nok.. jeg innbiller meg det at hvis man setter de i mindre grupper så tørr de kanskje.... I hvert fall hvis de sitter sammen med noen....det kommer an på hvem de blir satt sammen med likavel, men med noen så føler de seg mer trygg og tørr å bidra mer...(Voksen)

De stille elevene ga uttrykk for at det var lettere å prate, og trivelig å være i jente- og guttegruppene. I jente- og guttegruppene blir elevene ganske godt kjente med hverandre etter hvert, og i små grupper ellers der de kjenner de andre blir det tryggere å rekke opp hånda:

Du kan liksom snakke med alle sammen uten at.... Jeg vet ikke hvordan jeg skal forklare det, men det er sånn koselig å være der på en måte (Gutt)

Der er det ikke så mange så der er det litt lettere å komme med det du har å si, du kan si det du mener og du blir liksom kjent med alle (Jente)

Ip: Ja, hva er det som skal til for at du skal tørre å snakke?

In: Det er hvis vi har sånn liten gruppe, og hvis det er noen vi kjenner og er liten gruppe da syns jeg det passer bedre, for da får jeg til å rekke opp handa og snakker mye og sånt der
(Jente)

For at de stille elevene skal prate i små grupper må de føle seg respektert. De er vare for om de blir likt av de andre i gruppen:

Ip: Når dere jobber i de små gruppene da....?

In: Det hjelper nesten ikke.....

Ip: Det hjelper nesten ikke...?

In: Nei, for det er noen jenter som ikke liker meg så godt...

Ip: Ja...

In: Og det er litt vanskelig å snakke med de liksom...(Jente)

Noen av de stille elevene syns det er lettere å prate i friminuttene når de bare er sammen med de som de kjenner og føler seg trygg sammen med:

Ip: Men hvordan er det i friminuttene, da prater du mye sa du?

In: Ja, da prater jeg mye, for da føler jeg liksom bedre for at da har alle de andre gått liksom også er jeg med de vennene mine, så det er liksom bedre (Jente)

4.6.2 Tatt hensyn til

Stille elever ønsker å bli tatt hensyn til i den forstand at de blir forstått og at den enkeltes behov blir ivaretatt. De ulike klassene sine særpreg kan ha betydning for de stille elevenes deltagelse i timene. Sammensetningen av elever kan ha betydning for klassekulturen, men lærerne legger føringer for kulturen ved sitt eksempel og ved å tydeliggjøre retningslinjer og grenser for samspill og oppførsel i timene:

..... det er veldig rart for det er forskjell fra klasse til klasse...og selvfølgelig forskjell fra de som sier det også...fordi at det er jo ikke sikkert at alle i den klassen...altså noen sier at i klassen vår er det ikke sånn, der kan vi si hva vi vil...det er ikke sikkert alle føler det sånn, men at det er en forskjell det er det nok...det er helt sikkert...og jeg vet ikke...jeg tror det har en del med lærerne å gjøre og altså...hvilke føringer de leggerog litt også hva som...de blir jo satt sammen fra barneskolen...de kommer fra to forskjellige barneskoler...og kanskje med det åssen klasse de

har gått i førog litt personsammensetning også, men også litt hvilke kultur som får lov å vokse fram i den klassen....(Voksen)

...men de som føler seg usikre på å si noe sånn i klassen og sånne ting for eksempel...så det går igjen det at det er...at ingenat alle tar det alvorlig det som blir sagt på en måteat ikke de ler og driter ut og himler med øynene... og at ikke det er sånne spilleregler i klassen på en måte...og at læreren tar et ordentlig...og det og på en måte...(Voksen)

.....folk på en måte slenger dritt....og det er mer eller mindre synlig...og det blir ikke tatt tak i.....mens andre lærere tar nok det der med en gang og legger linjer...jeg tror det har veldig mye å si altså.....(Voksen)

To stille elever har byttet klasse og opplever at de i den nye klassen våger å rekke opp hånda og si mer i timene:

Det er en mye hyggeligere klasse....de er ikke så stille som de andre.....den forrige klassen....de var mer stille.....og sa i mot når en person....når de sa feil.....jeg turte ikke å si så mye.....(Jente)

Å fremføre oppgaver foran klassen oppleves belastende for de stille elevene i forskjellig grad. Noen ønsker å bli presset litt til å gjennomføre det, og opplever at det gikk greit selv om de gruet seg veldig. Andre strever så mye med det at det bare blir verre og verre for hver gang de presses gjennom det. Både redselen for å fremføre, og usikkerheten på om de kommer til å bli spurt av læreren i timene kan føre til så stor utrygghet at stille elever gruer seg til å gå på skolen. De voksne ga uttrykk for at de er oppmerksom på at det var forskjell på elevenes utbytte av å bli presset litt:

In: Jeg trur det at ofte så er det trening rett og slett, at man må gjøre det flere ganger og se at det ikke er så farlig som man på en måte trur det erehm....og da trenger man å bli pusha litt noen ganger.....ehm.....men så er det andre som føler det så vanskelig og så ubehagelig at de rett og slett må få slippe og ha framføringer og sånne ting....eh....fordi det blir en slags angst for de liksom....

Ip: Og så detdu sier at dere for så vidt positivt forskjellsbehandler da ved å ta hensyn til de som dere ser utvikler slik angst hvis de presses for mye, men noen er det allright å pushe på mens andre nytter det ikke å pushe fordi at stille elever er også forskjellige...de trenger forskjellige ting...men de som da blir tatt hensyn til....tenker du det er et bidrag til å utvikle den positive selvfølelsen i seg selv det at de blir tatt hensyn til eller?

In: Nei, egentlig ikke...ja kanskje...altså vi tar hensyn til de i forhold til å ikke knekke de og ikke gjøre de verre, men jeg tror ikke det at de får slippe gjør det noe bedre, for de andre elevene vil legge merke til de.....ja..... sånn at det blir ikke noe positiv opplevelse alikavel, men de.....ja.....(Voksen)

Hensikten er å unngå å forverre, men ikke å forbedre situasjonen til de stille elevene. Å ta hensyn, la de slippe skaper ikke i seg selv god selvfølelse.

Det har blitt vist forståelse for og tatt på alvor at noen stille elever ikke våger å fremføre oppgaver for klassen, de har fått fremføre alene eller gjort det på andre måter. Dette har blitt oppfattet av de voksne som en god løsning, men det betinger at elevene sier fra om problemet og ikke bare blir borte:

det har et faktisk vært litt forståelse for, men da må de jo selvfølgelig tørre og si det...hvis de på en måte er den typen som blir borte, ellerfor det er jo flere av de...(Voksen)

Denne uttalelsen kan forstås som det er elevens ansvar å forklare læreren om sine problemer med å fremføre noe foran klassen, selv om de voksne sier de er oppmerksom på at noen strever med dette i forskjellig grad. De som blir borte, er sannsynligvis av de som strever mest.

4.6.3 Ikke bli forskjellsbehandlet

Samtidig som de stille elevene ønsker å bli tatt hensyn til slik at ulike situasjoner i skolehverdagen skal oppleves forutsigbare og trygge, ønsker de ikke å bli forskjellsbehandlet. Noen lærere avtaler på forhånd når de skal spørre elever som vegrer seg for å rekke opp hånda i timene, men disse elevene synes ikke selv det hjelper så mye. Det blir ikke spesielt lettere å rekke opp hånda og svare etter slike avtaler. De føler også at det blir litt ubehagelig, og forsterker noen ganger følelsen av å være annerledes.

Jeg vil at de skal være som mot alle de andre elevene....(Jente)

Lærerne har noen ganger andre reaksjoner overfor de stille elevene når de glemmer noe eller kommer for sent. Det er ikke sikkert det letter situasjonen for den det gjelder.

In: Jeg fikk ikke et glemmekryss på dette kortet, ikke en for seint komming eller noe. Liksom alle er helt sånn gæren fordi de har fått så mange...Men at jeg har kommet for seint og sånne ting, men lærerne setter det ikke ned...Jeg syns ikke det er helt rettferdig egentlig.

Ip: Nei.. hva tror du gjør at ikke de setter det ned?

In: Jeg gjør det ikke så ofte da men kanskje fordi at de syns.... Jeg vet ikke helt jeg... at de syns vel at... jeg kommer ikke så mye for seint, men jeg husker at det var en som kom... jeg kom først.. nei hu kom først og jeg kanskje et halvt minutt senere, og hun fikk glemmekryss og ikke jeg.... Det er litt sånn.... det blir som at lærerne ikke bryr seg at jeg kommer for sent, men andre... og liksom andre reagerer jo og jeg reagerer jo, det er ikke rettferdig for de. (Jente)

In: Ja...det var en annen gang som jeg kom for seint, så sier han ”å nei du kom for seint” og så sier han ”hvis du går fort å setter deg nå så blåser vi i det”.

Jeg bare ahhhh...

Ip: Skulle du ønske at du ble litt i rettesatt noen ganger?

In: Ja, at jeg ble liksom likt behandla. Jeg er ikke noe bedre enn de andre. (Jente)

Informantene tror lærerne har gode intensjoner med forskjellsbehandlingen, men at lærerne ikke ser at de på den måten kan bidra til at de stille elevene settes i et dårlig lys overfor til medelevene, som de sier er dem det betyr mest å bli akseptert av.

Etter nå å ha gjort rede for SMART dimensjonene slik de kom frem i datamaterialet, vil jeg i det følgende kapittel presentere diskusjon og tolkning av materialet.

5. TOLKNING OG DISKUSJON

I dette kapittelet diskuteres og tolkes empiriske funn i lys av oppgavens problemstilling og teorien det er redegjort for tidligere i oppgaven. Først diskuteres hvordan de fem SMART dimensjonene; spontanitet, moro, anerkjennelse, relasjoner, trygghet, kan forstås i forhold til oppgavens problemstilling og dens to underpunkter:

Hva kjennetegner situasjoner der positiv selvfølelse skapes hos de stille elevene i skolehverdagen?

- Hva skal til for at de stille elevene skal gripe muligheter for å delta?
- Hva skal til for at de stille elevene skal oppleve anerkjennelse som bidrag til positiv selvfølelse?

Deretter diskusjon og tolkning av materialet ut fra en valgt forståelse av SMART dimensjonenes forhold til problemstillingen.

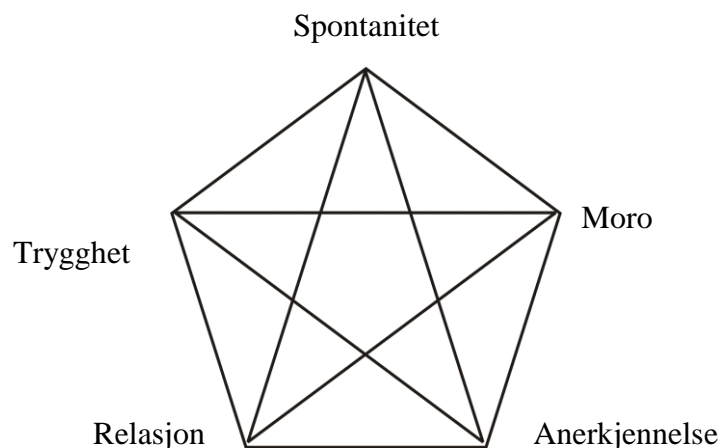
Målet med denne studien er å bidra til utvikling av støttende miljø for styrking av de stille elevenes selvfølelse og forutsetning for helsefremmende atferd (jf.Kap.1). Jeg vil derfor til slutt i dette kapittelet diskutere om SMART dimensjonene kan bidra til et støttende skolemiljø for fremming av helse for de stille elevene.

5.1 Hvordan kan SMART dimensjonene forstås i sammenheng med at selvfølelse skapes i situasjoner i skolehverdagen

Deltagelse kan føre til opplevelse av anerkjennelse som igjen kan bidra til å skape positiv selvfølelse. På bakgrunn av analyse og tolkning av empirien, har jeg kommet frem til at de fem SMART dimensjonene gjensidig påvirker og forsterker hverandre. De optimale situasjoner for å skape positiv selvfølelse hos de stille elevene i skolehverdagen, antas derfor å være situasjoner der alle SMART dimensjonene er til stede. SMART dimensjonene kan oppfattes som nøkkelen til å fremme de stille elevenes deltagelse og opplevelse av anerkjennelse, som igjen kan være et grunnlag for å skape positiv selvfølelse. Men anerkjennelse er også en del av SMART

dimensjonene. Her er det to perspektiv på anerkjennelse; den anerkjennende atmosfæren som er til stede når elevene kan oppleve at det er ok å delta, og den indre opplevelsen av å motta anerkjennelse. Deltagelse er også en av SMART dimensjonene, når vi forstår spontanitet som autentisk deltagelse. Når anerkjennelse og deltagelse er en del av SMART dimensjonene, ser vi på de fem dimensjonene som en diamant som kan få selvfølelsen til å glitre (fig. 5.1). Den gjensidige interaksjonen mellom de fem SMART hjørnene i diamanten synliggjøres ved diamantens indre stjerne. En kan tenke seg ulike rekkefølger av SMART dimensjonene i situasjoner der selvfølelse skapes, men uansett hvilken en starter på er det mulig å se forbindelseslinjene til alle de andre. Jeg holder derfor fast ved at SMART dimensjonene best kommer til sin rett i en modell som synliggjør interaksjonen mellom dimensjonene.

Fig. 5.1 SMART dimensjonenes interaksjon i situasjoner der selvfølelse skapes:



Videre vil jeg nå diskutere hvordan SMART dimensjonene i situasjoner kan ha sammenheng med at selvfølelse skapes, og først diskutere hvordan spontanitet og anerkjennelse utløses i situasjonene.

5.1.1 Spontanitet utløst i som del av interaksjonen mellom SMART dimensjonene i situasjoner i skolehverdagen

Det er ikke noe i empirien som tyder på at de stille elevene opplever at det skapes positiv selvfølelse i situasjoner der de er stille. Det er når de deltar på ulike måter de får den gode

opplevelsen av at de har en god følelse av seg selv, at de er ok og føler seg bra. På hvilken måte de deltar og hva de deltar i når det skapes positiv selvfølelse hos dem er forskjellig, men den positive selvfølelsen skapes i forbindelse med aktiviteter de behersker og synes er moro å delta i. Aktiviteter som trekkes frem er sang, dans og spilling på ulike instrumenter, noen forskjellige ballspill, data, noen formingsaktiviteter og tegning og noen løsning av matteoppgaver, aktiviteter i fransk, engelsk, historie, naturfag, religionsfag og prate med medelever. Dette viser at det er et mangfold av interesser og kompetanse innenfor gruppen av stille elever, og at de bygger sin positive selvfølelse på å beherske ulike fagområder og aktiviteter, men kilden til selvfølelsen ser ut til å ligge i det å beherske eller mestre. Å mestre kan oppfattes som en ytre kilde til selvfølelse. Crocker, Luthanen, Cooper og Bouvrette (2003) fant i sin studie at indre kilder til selvfølelse hadde større betydning for psykisk velvære enn ytre kilder. Men hvis indre og ytre kilder påvirker hverandre (Bjørkvik og Nielsen 2006), vil indre kilder til selvfølelse kunne øke når elevene opplever å mestre ulike fag og situasjoner. Mestringsopplevelsen har dessuten en ytre og en indre dimensjon slik jeg ser det. Den indre dimensjonen av mestring er handlingens berøring av egne verdier, ønsker, behov og det autentiske selvet. Den ytre dimensjonen er handlingen slik den blir oppfattet og tilbakemeldt av andre. Bandura (1997) omtaler mestring som knyttet til indre forhold som tankeprosesser og følelser, og til handlingskompetanse som kan oppfattes som mestringen slik den kommer til ytre uttrykk. Det som er felles ved de ovennevnte skoleaktivitetene er at elevene selv deltar i undervisningssituasjoner, eller er i relasjoner med medelever der de prater spontant. De stille elevene ønsker å gjøre det bra på skolen, de har drømmer for fremtiden sin som avhenger av gode skolerresultater. Noen av dem oppnår også det i noen fag, mens i andre fag sliter de med konsentrasjon og forståelse. Alle etterlyser mer praktiske aktiviteter i tilknytning til teoretisk undervisning for å bli mer engasjerte, konsentrerte og forstå mer. Å legge til rette for læresituasjoner der elevene deltar aktivt, og kan bruke sine erfaringer og kunnskaper i arbeid med lærestoffet, bidrar til å fremme engasjement og utvikling av forståelse og innsikt (Nordahl 2000).

De stille elevene synes det er moro hvis de kan vise hva de kan, da kan de bli spontane og engasjerte. Det er derfor så viktig at den enkelte får tilpasset undervisningen slik at hver og en har mulighet til å utvikle sine kunnskaper og forståelse for de ulike fagene, men også at den generelle undervisningen gjennomføres slik at alle opplever å ha noe å bidra med. De stille elevene vil ikke forskjellsbehandles, da føler de seg bare enda mer annerledes sier de. I jente- og guttegruppene legges aktivitetene opp slik at alle skal kunne bidra, og der deltar de og prater uten at den enkelte føler de har blitt tatt spesielt hensyn til. Idealet må være at det ordinære undervisnings og læringsopplegget i skolen tar utgangspunkt i den enkeltes behov og ressurser, slik at det å bli tatt hensyn til ikke er noe spesielt men vanlig. De voksne informantene sier at de stille elevene blir tatt hensyn til når det gjelder å fremføre ting foran klassen. En av de voksne tror ikke at det gjør det noe bedre for elevene, bare at de unngår å "knekke" de og ikke gjøre det verre, det blir ingen positiv opplevelse og de andre elevene registrerer forskjellsbehandlingen. Elevene speiler sin atferd i andres reaksjoner, og aksept fra jevnaldrende på ens personlighet og fremtreden er vesentlig for selvfølelse og identitetsdannelse (Tetzchner 2001). Medelevene har som andre sin virkelighetsforståelse basert på forforståelse, det ytre observerbare og en subjektiv tolkning. Forholdet til jevnaldrene viktigst, men læreren er med på å sette eleven i et bestemt lys overfor de andre elevene. Hvilket lys lærerne er med på få fremsette de stille elevene i kan påvirke medelevenes holdning til dem. Forskjellsbehandling er ikke nødvendigvis det samme som å ivareta individuelle behov. En kultur preget av SMART dimensjonene og åpenhet om ulike behov, kan redusere opplevelse av urimelighet eller udugelighet rundt ulik individuell behandling.

En av de voksne informantene mener at for å bli tatt hensyn til, må eleven si fra om sine vanskeligheter med fremføring, og ikke bare bli borte. Hvis lærerne hadde mer overkommelig antall elever i klassene, kunne de i større grad klare å oppdage personene bak fasadene, antar jeg, oppdage at en elev som "skulker" fra fremføringer egentlig sliter med lav selvfølelse og angst for å bli evaluert av medelevene. Streben etter å bli akseptert av jevnaldrende i ungdomsalderen

gjør at de prøver å unngå å komme i situasjoner hvor de viser svakhet, viser at de ikke mestrer å leve opp til de forventninger de tror de andre har (Schibbye 2006, Tetzchner 2001).

Alle opplever at det skapes positiv selvfølelse i situasjoner der de kan svare på spørsmål fra læreren i timene, og i situasjoner der de opplever å kunne prate uanstrengt med jevnaldrende. Det som kjennetegner situasjonene er at de blir ivrige, glemmer seg fordi de er engasjerte, har det moro eller føler seg fri og avslappet. Det er viktig for dem at de opplever at de kan det de skal delta i. De må ha noe å si. For å ha noe å si må de kunne formulere seg. Å kunne formulere seg kan være en trening, men også avhengig av at en forstår hva det dreier seg om. Ved å tilpasse undervisning til den enkeltes behov og forutsetninger for å lære, kan elevene utvikle evne til refleksjon og mening knyttet til egen referanseramme (Nordahl 2000). De stille elevene kan få tro på at de kan delta og oppleve at de mestrer hvis de har forstått hva det dreier seg om. Men dersom en føler seg utrygg i situasjonen kan en likevel ha vanskelig for å uttrykke seg og bli for opptatt av å vise noe som tilfredsstillende andres forventninger, mer enn det som er ens personlige oppfatning av det som skal sies (Bandura 1997). Forventningen om egen evne til uttrykke seg kan hemme den enkelte i å klare å formulere seg selv om de har forstått. Har de en lav mestringsforventning til seg selv blokkerer også den for videre utvikling av forståelse og læring. Mye av energien går med til å være redd for å feile, og konsentrasjonen omkring det som foregår i undervisningen reduseres. I jente- og guttegruppene er det flere forhold som kanskje er avgjørende for at de stille elevene deltar. Det er små grupper og deltagerne er alle vanligvis stille i timene ellers på skolen. Frykten for å bli evaluert av de andre jevnaldrende er kanskje mindre, når de andre har en liknende atferd som en selv. Ordene kommer lettere når en er avslappet, føler seg fri fra andres vurdering og forstår hva det snakkes om (Schibbye 2002). Når de stille elevene glemmer seg, blir spontane, viser de seg som de er. Erfaringene de får når de er spontane og deltar i gruppene, kan gi dem tro på at de også mestrer liknende situasjoner senere. Det er troen på at en er i stand til å bruke den kompetansen man har som er avgjørende for om man er i stand til å bruke den uten redsel for andres tilbakemeldinger (Bandura 1997). Det er derfor avgjørende

at SMART dimensjonene også er tilstede i klassesammenheng for at de stille elvene skal våge å delta slik de gjør i gruppene.

Når de stille elevene deltar risikerer de å bli ”driti ut”, det er jo det de er redd for, og i situasjoner der det er lite engasjement, moro eller spontanitet, holder de gjerne tilbake sider av seg selv de tror ikke vil anerkjennes av de andre. De kan også holde tilbake sider av seg selv for å leve opp til en negativ oppfatning av seg selv (Bjørkvik og Nielsen 2006). De stille elevene føler seg trygge og har det bra sammen med vennene sine, og i jente- og guttegruppene der de er sammen med andre som har en lignende atferd som de selv. I gruppene foregår handling og kommunikasjon parallelt. Elevene gir uttrykk for at det er lettere å prate når de gjør ting sammen, da kommer praten av seg selv noen ganger. Dette er også det de voksne har erfart i gruppene, og legger der opp til situasjoner som utnytter denne mekanismen. På den måten kan de stille elevene få trening i å kommunisere, bruke språket og utvide forståelsen for dets mening. I tillegg til at språket er et viktig redskap for å kunne delta, er det også av stor betydning for utvikling av selvet. Utvidet forståelse av det uttalte språket kan også utvikle den indre dialogen og en kan i større grad kan sette ord på tanker, følelser og behov og reflektere over hendelser, som igjen styrker evnen til å uttrykke seg i den ytre dialogen (Vygotskij 2001).

Både de voksne og elevene opplever at de stille elevene deltar med glede i aktivitetene i jente- og guttegruppene. De synes det er moro å være der, og de er aktive både i matlaging, bowling og spill, samtidig som de da spontant snakker sammen når de gjør ting sammen. Fantasi spillet ble nevnt som en aktivitet der de glemte seg og kom med spontane utsagn og kroppslige uttrykk. I gruppene trivdes de stort sett uansett hvilken aktivitet de holt på med, de følte deg bra når de var der, men alle elevene trakk frem en spesiell aktivitet de var særlig fornøyd med. Det var når de reiste til et sansesenter, der de i ulike rom som hvert har en farge, form og innhold som påvirker sansene ulikt. Her kan en erfare og bli mer bevisst ens kroppslige indre reaksjoner på omgivelser som de gjennom lekende aktivitet kan bli en del av, kjenne seg selv uten å prestere uten å bli evaluert, men bare være. Dette kan bety at de har en god følelse av seg selv når de er i

evalueringsfrie situasjoner, i kontakt med seg selv i fellesskap med andre likeverdige, har det moro og glemmer seg selv. Når de glemmer seg selv kommer de også mer i kontakt med seg selv. Bø og Sæther (2004) hevder at den menneskelige opplevelsesverden bygger på leken, og at opplevelsen av tilværelsen ligger i rommet der leken bringer oss; mellom ytre og indre virkelighet. Når de stille elevene kommer mer i kontakt med seg selv og kan reflektere over sine spontane uttrykksformer i forhold til sine egne verdier og i forhold til andres responser, blir de mer kjent med seg selv og tryggere på hvem de er.

Verdier kan hemme og fremme SMART dimensjonenes gjensidige interaksjon. Det er tydelig at blant elevene er det en verdi å være sterk. De sier at de vil ikke vise sine svake sider. Voksne har kanskje egentlig noe av samme holdningen når de omtaler de utadvendte elevene som mer oppegående som de stille elevene må strekke seg etter. Tegn på at du er sterk, er i følge elevene at du tørr å gjøre som du vil, kan starte en samtale og at du lykkes i det du gjør. De stille elevene ser også opp til de mer utadvendte og noen skulle ønske at de var som dem på mange måter, men ikke helt. Noen av de voksne gir uttrykk for at de syns de stille elevene er sære når de ikke vil ta til takke med vennskap med andre stille elever. Det kan tolkes som det er mindre viktig med de stille elevenes behov for opplevelse av tilhørighet med den de skal være venner. Og det kan tolkes som at de har en holdning til de stille elevene som om de er mindreverdige. Deres behov for å velge hvem de skal ha kontakt med blir ikke respektert. Det kan forstås som de ikke blir sett på som individer med ressurser, verdifulle egenskaper, ønsker og behov. Fordi de stille elevene ikke nødvendigvis har felles interesser eller føler for å ha vennskap med hverandre tar de lite kontakt med hverandre, men i gruppene prater de med hverandre og trives sammen i den settingen, de får trening i å prate sammen når de gjør ting sammen og opplever situasjoner med god selvfølelse. Noen elever avviser kontakt med andre for å beskytte seg mot avvising (Bjørkvik og Nielsen 2006), mens i gruppene er det tilrettelagt slik at de ikke risikerer å bli avvist innenfor gruppen i hevert fall.

Det fremkommer av intervjuene at det er lite åpenhet for hvorfor de stille elevene går i gruppene,

og manglende åpenhet rundt det at det er andre elever som har den stille atferden som dem selv som får tilbud om å delta. Samtidig så viser de voksne som jobber med gruppene at de er tydelige i sine tilbakemeldinger og i veiledning av elevene i forbindelse med sosiale samhandlinger og kommunikasjon. Det tilrettelegges for at elevene i gruppene skal kommunisere med hverandre og delta i aktiviteter. Denne tilretteleggingen gjelder alle i gruppen og oppfattes derfor ikke som forskjellsbehandling. Men i klasse situasjoner kan det oppleves som ubehagelig når lærere tilrettelegger for at de stille elevene skal delta. Dersom det i klasse situasjoner legges vekt på at situasjonene for alle elevene skal gi rom for spontanitet, moro, anerkjennelse, gode relasjoner og trygghet, kunne det skapes mye positiv selvfølelse hos de stille elevene og alle de andre, kanskje det ikke hadde blitt noen som var stille lenger. Mer åpenhet omkring vår forskjellighet i behov, læringsstil, uttrykksform og personlighet, kan være nødvendig for at en ekte anerkjennende atmosfære skal oppstå. Når de stille elevene blir spurt om å delta i gruppene kan en undre seg over at de ikke får kjennskap til de nedtegnede formål med gruppene, som blant annet er å fremme psykisk og sosial helse og utvikle mestringskompetanse mot psykososiale belastninger. De blir spurt om å være med fordi læreren har registrert at de ikke har så mange fritidsaktiviteter eller ikke har så mange å være sammen med. Men det er mulig at mer åpenhet omkring målet med gruppene kan virke dempende på spontaniteten de stille elevene viser der. Språkliggjøring er aldri identisk med tenkning og omvendt (Vygotskij 2001), derfor kan fine formuleringer om formål skape tanker som kan føre til en forforståelse om hvordan det skal være i gruppene, slik at de ikke er i stand til å oppleve den gleden de nå gjør ved å være der. Etter min oppfatning av empirien, tilrettelegges det i gruppene for at de stille elevene skal knytte vennskap og prate sammen, ha det moro og være spontane i en trygg og anerkjennende setting. Alle SMART dimensjonene er ivaretatt og elevene opplever god selvfølelse når de er der. Kanskje det er viktig å være åpen, men ikke være så opptatt av å sette ord på hensikter med alt vi gjør. Bare sørge for at SMART dimensjonene er til stede. Men det er kanskje forskjell på å være åpen om velformulerte hensikter som skal fremme psykososial helse for noen, og hensikter som

skal fremme psykososial helse for alle. Derfor liker kanskje de stille elevene heller ikke å bli ”positivt” forskjellsbehandlet i klassesituasjon, mens den tilretteleggingen som gjøres i gruppene er for alle som er i situasjonen. Åpenhet om vår forskjellighet er etter min oppfatning med på å skape toleranse, forståelse og respekt, fremfor anerkjennelsehemmende fordommer. Med denne åpenheten følger det kanskje mer naturlig å være åpen om forskjellige tilpassede tiltak og tilbud også. Bjørkvik og Nielsen (2006) knytter åpenhet og gjensidighet i relasjoner til tilhørighet og positiv selvfølelse.

Alle de stille elevene i det refereres til i denne studien er ikke stille i alle situasjoner. Stillheten i seg selv behøver ikke å være begrensende for deres opplevelse av selvfølelse, men det er når de deltar, at de utvikler språk, sosiale ferdigheter, sin identitet, faglig forståelse og prestasjoner og vennskap.

5.1.2 Anerkjennelse utløst i som del av interaksjonen mellom SMART dimensjonene i situasjoner i skolehverdagen

SMART dimensjonens anerkjennelse kan beskrives som både som en anerkjennende atmosfære, anerkjennende tilbakemeldinger, og den anerkjennelsen som tas i mot og oppleves av de stille elevene og bidrar til positiv selvfølelse.

Det er spesielt situasjoner med spontanitet og moro som trer frem som overraskende betydningsfulle for opplevelse av positiv selvfølelse. Elevinformantene gir uttrykk for at de deltar mer når de har det er mye latter, tull og tøys i situasjonene og de opplever da positiv selvfølelse. Kanskje det å ha det gøy i seg selv skaper god selvfølelse, eller kan det være at latter og glede oftest er spontane autentiske uttrykk, som gir gjensvar fra de andre. En ekte latter smitter sier vi, og når en får den ekte responsen tilbake til selvet gir det en positiv selvfølelse, en følelse av å være møtt og anerkjent. Den relasjonelle psykoanalysen har en teori om at følelser hos en person, kan i møte med en annen registreres og skape tilsvarende følelse hos den andre (Guldbrandsen 2006).

Når en viser sitt autentiske selv i samhandling med andre og opplever en gjensidighet i relasjonen blir det på en måte en selvrefleksjon, en får seg selv tilbake, og ser seg på nytt med en god følelse, en positiv selvfølelse. Dette kan, etter min oppfatning, forstås som opplevelsen av anerkjennelse. Det har betydning for vår opplevelse av oss selv, hvordan vi blir møtt og forstått av andre (Guldbrandsen 2006). Det hjelper ikke på selvfølelsen å gjøre ting sammen med andre hvis en i situasjonen bare gjør, og ikke blir sett, hørt og anerkjent. Schibbye 2006 er opptatt av at anerkjennelsen må rettes mot indre forhold som er utgangspunkt for handlingen, og ikke bare mot den ytre synlige handlingen. Med SMART dimensjonene tilstede i situasjonen kan de indre forhold komme til syne, fordi en våger å vise seg som en er, og de indre forholdene kan bli sett og reflektert av de andre fordi de har en anerkjennende og fordomsfri holdning til den som viser seg.

Man føler hva de andre tenker om deg, hvilke holdninger de har, også dem de ikke vil vedkjenne seg. Den stille eleven kan aldri få seg selv tilbake hvis det han/hun sender ut ikke oppnår gjenklang, ikke blir tatt i mot, åpnet opp for, fordi det er noen fordommer hos den andre som fungerer som barrierer mot å se den stille elven slik denne trer frem. Det han/hun får tilbake da kan være opplevelse av utrygghet og usikkert selvbylde. Og det var helt sikkert ikke moro i situasjonen, de binder seg og blir i hvert fall ikke spontane. Det er derfor viktig for at selvfølelse skal skapes i situasjoner, at det er en anerkjennende holdning hos de andre, slik at den stille eleven kan oppleve en god refleksjon tilbake på det han/hun sender ut. Det er ikke nødvendigvis rosende og oppmuntrende ord, men den gjenklngen du fornemmer. Da hjelper det ikke å gjenta hyggelige velmente tilbakemeldinger hvis de ikke er en del av en god og ekte fordomsfri gjenklang. Så kanskje den anerkjennende holdningen hos de andre i situasjonen er det mest grunnleggende for at positiv selvfølelse skal skapes. Crocker, Luthanan, Cooper og Bouvrette (2003) fant at indre kilder til selvfølelse virket sterkere enn ytre. Anerkjennelse i form av rosende og oppmuntrende ord kan forstås som ytre kilder, mens den ovenfor omtalte gjenklngen og refleksjonen kan forstås som indre kilder. Hvis de andre har noen ubevisste verdier som

handler om at de stille elevene er sære, fordomsfulle, svake, må ta seg sammen, slik de voksne informantene uttrykte det, samtidig som de irectesatte seg selv litt for det, kan det være vanskelig å være ekte anerkjennende overfor dem. Selv om det legges til rette for at SMART dimensjonene skal være til stede i situasjoner, kan ubeviste verdier og holdninger hemme SMART dimensjonenes mulige positive påvirkning på relasjonelle og intrapersonlige prosesser, fordi dimensjonene ikke er uttrykk for autentiske signaler fra den enkelte.

For at de stille elevene skal oppleve anerkjennelse som kilde til positiv selvfølelse må de våge å vise hvem de er, slik at de kan få positiv respons fra andre på det som representerer deres autentiske selv (Bjørkvik og Nielsen 2006). Når de stille elevene er i situasjoner som kjennetegnes ved at de opplever trygghet, relasjon med andre, moro og engasjement og anerkjennende atmosfære, kan de noen ganger glemme seg og komme med spontane utsagn og vise spontanitet i atferd slik at det blir autentiske sider av seg selv de viser. De voksne informantene mente at de stille elevene ofte prøvde å skjule hvordan de hadde det, eller at de spilte skuespill. Vi spiller gjerne roller ut fra de forventninger vi tror de andre i situasjonen har til oss (Krange og Øia 2005). Men når de i jente- og guttegruppene spiller for eksempel Fantasi spillet opplever de voksne informantene at de stille elevene blir så ivrige at de glemmer seg blir mer løsslupne og prater. Når de da får respons fra de andre i form av latter, engasjement eller positive tilbakemeldinger, føler flere av dem at det er tryggere å ta initiativ til å prate i andre sammenhenger også.

Med SMART dimensjonene i situasjoner kan kanskje de stille elevene våge å vise hvem de er, slik at de kan få respons og tilbakemelding som treffer dem, og som kan fremme selvrefleksivitet og forståelsen av seg selv i møte med andre. Når vi eksisterer fullt ut trer vi frem, kommer til syne, og vi kan dele vår opplevelse med andre, se seg selv fra andre perspektiv, og samtidig vite at opplevelsen tilhører en selv (Schibbye 2002).

For å kunne ta i mot anerkjennelse må anerkjennelsen berøre selvet. Bare på den måten kan anerkjennelse skape positiv selvfølelse. Når vi er spontane og ikke er opptatt av å gi et bestemt

inntrykk av oss overfor de andre, viser vi autentiske sider av selvet (Løvold 2006). For at anerkjennelsen skal berøre selvet, må den være rettet mot det som er deg selv. Først når dette selvet er sett eller forstått av den som gir anerkjennelsen er det mulig å gi anerkjennelse som oppleves som oppriktig fra den som gir, og positiv for selvfølelsen for den som tar i mot. Det er ikke anerkjennelse i form av rosende ord eller oppmuntring som nødvendigvis treffer selvet, men kanskje oftere autentisk respons ladet med positivitet, interesse og engasjement rettet mot den stille elevens verdier og autentiske selv.

Når de stille elevene glemmer seg og er spontane viser de noe av hvem de er. Når det er en representasjon fra deres autentiske selv som kommer til uttrykk er en mer sårbar, men også mer mottagelig for anerkjennelse fra betydningsfulle andre (Schibbye 2002). Det er gjennom deltagelse det blir mulig for de stille elevene å vise seg som de er, for at det skal bli mulighet for anerkjennende tilbakemeldinger.

Både Lund (2004) og fire av mine fem voksne informanter mener at en bare må fortsette å gi positive tilbakemeldinger selv om de opplever at de stille elevene ikke tar imot oppmerksomheten eller ikke tar til seg de positive tilbakemeldingene de får. De mener at de stille elevene da kanskje vil forstå at det er riktig og ta imot anerkjennelsen til slutt. Men jeg er av den oppfatning at det ikke er sikkert det nytter å gjøre mer av noe som ikke virker. Det er kvaliteten på oppmerksomheten og tilbakemeldingene som kanskje er avgjørende og ikke kvantiteten. Var det oppriktig og ekte fra den som gav, eller var det preget av en holdning til den stille eleven som hemmer SMART dimensjonenes prosesser? Av de voksne informantene ble de stille elevene omtalt som fordomsfulle, svake og de mer utadvendte som mer oppegående. I hvilken grad er slike mer eller mindre ubevisste verdier og holdninger med på å prege de nonverbale signalene som følger med de velmente ordene? Og er tilbakemeldingen og oppmerksomheten rettet mot den stille elevens autentiske selv, eller mot en tilslørt fasade eller rolle? De viser noen ganger bare de sider av selvet som de tror er elskverdige, og holder tilbake det de tror andre ikke vil sette pris på. Har de en negativ selvoppfatning, viser de gjerne sider av

seg selv som ikke representerer deres egentlige jeg (Bjørkvik og Nielsen 2006, Tetzchner 2001).

Det ble trukket frem et eksempel i empirien der en elev hadde begynt å vise mer av seg selv etter å ha byttet skole. Han hadde en lærer som så bak den fasaden han viste og de rollene han spilte, og læreren ga anerkjennelse som sannsynligvis traff sider av hans selv som han opplevde som vesentlig del av hans egentlige selv.

En av elevinformantene sa han var skeptisk når noen ga ham positive tilbakemeldinger, men hvis det er noen som kjenner ham godt som gir ros, kan han tro på det. Det å bli sett kan være krevende både for den som skal se og den som skal vise seg. Å tilstrebe at SMART dimensjonene er til stede i situasjonene, kan bidra til å fremme opplevelsen av anerkjennelse og skape positiv selvfølelse.

5.2 SMART dimensjonene kjennetegner situasjoner der positiv selvfølelse skapes hos de stille elevene i skolehverdagen

Situasjoner der selvfølelse skapes kan forstås som indre og ytre omstendigheter. Situasjonen kan ha ytre observerbare kjennetegn, og kjennetegn på indre opplevelse basert på hvordan individet forholder seg til situasjonen og egen eksistens.

Gjennom deltagelse der en viser sitt autentiske selv, kan den enkelte oppleve anerkjennelse fra andre og anerkjenne seg selv. Med SMART dimensjonene ivaretatt i situasjoner kan de stille elevene å våge og delta, selv når de opplever at de mangler erfaring, ferdigheter eller er redd for at angsten for å feile skal ta overhånd i forbindelse med det som skal gjøres eller snakkes. Det må skapes rom for spontanitet slik at de glemmer seg. Når de har det moro glemmer de seg også. Det må være en anerkjennende atmosfære. Det innebærer også at det er åpenhet rundt det å være forskjellig også når det gjelder hvordan vi er komfortabel med å snakke høyt i klassen, når det gjelder måter å lære på, forskjellige personligheter osv. Relasjonene til de andre må være trygge. De må oppleve at de kjenner både læreren og medelevene godt. Det er spesielt viktig at de har et godt forhold til medelevene og føler seg trygg sammen med dem, at de vil dem vel og støtter dem. Alle informantene er tydelige på at forholdet til jevnaldrene viktigst, men læreren er med

på å sette eleven i et bestemt lys overfor de andre elevene.

Men hvordan kan de føle seg trygg i forhold til medelevene når de opplever at de ikke har noe å si, når de opplever at de andre ikke er interessert i å høre deres lange fortellinger om små ting, og når de opplever at de er forskjellige. De stille elevene må få trening i å bruke språket, sosial trening i løsslupne situasjoner. Det må være åpenhet omkring forskjellighet, og særtrekk ved ulike typer ungdom, slik at en ekte anerkjennelse kan prege situasjonene i skolehverdagen.

Crocker, Luhtanen, Cooper og Bouvrette (2003) fant i sin studie at prestasjoner og skolekarakterer var viktigere kilde til selvfølelse hos menn enn hos kvinner, men alle mine elevinformanter, både jentene og guttene, trekker frem å gjøre det bra på skolen som viktig for selvfølelsen. Kanskje dette er viktigere kilde til selvfølelse for de stille elevene enn for andre. Derfor er det av særlig betydning at undervisningssituasjonene tilrettelegges for arbeid som knytter sammen teori og praksis, individuell tilpasning og for aktiv deltagelse fra elevene i arbeid med lærestoffet (jf. Nordahl 2000), med alle SMART dimensjonene til stede i læresituasjonene.

Min for forståelse var at det å bli vist anerkjennelse for den du er og det du gjør, oppleve mestring, bli sett og hørt og oppleve tilhørighet og vennskap skaper positiv selvfølelse i skolehverdagen, og at dette videre ville gjøre det lettere å delta og ta imot anerkjennelse, og forholdene deretter gjensidig ville forsterke hverandre. Disse antagelsene har delvis blitt bekreftet gjennom denne studien på bakgrunn av empiri, teori og egne tolkninger. Men betydningen av spontanitet, moro og engasjement som har fremkommet i studien, har gitt et viktig bidrag til forståelsen av alle dimensjonene som i en gjensidig vekselvirkning bidrar til å skape positiv selvfølelse i situasjoner i skolehverdagen. SMART dimensjonene kan være en nøkkel til, eller katalysator for prosesser som skaper positiv selvfølelse. Gjennom tolkningen og diskusjonen av empirien, har det blitt tydelig at åpenhet og mer eller mindre ubevisste verdier omkring forskjellighet er vesentlig for at SMART dimensjonene skal være av en slik kvalitet at de fremmer prosessene som skaper selvfølelse.

Det er ut fra empirien holdepunkter for at SMART dimensjonene er tilstede i jente- og

guttegruppene, men det er noe usikkerhet omkring åpenheten og de underliggende verdiene. Jeg antar at tilretteleggingen og erfaringer fra gruppene i forhold til SMART dimensjonene har overførbarhet til opplegget i skolehverdagen for øvrig. Med bevisstgjøring av hva dimensjonene innebærer og hvordan de gjensidig påvirker hverandre, kan en diskusjon om åpenhet og verdier føre til fruktbare resultater for de stille elevene vil jeg tro.

5.3 Hvordan kan SMART dimensjonene bidra til et støttende skolemiljø for fremming av helse for de stille elevene

Helsefremmende tenkning ser hele mennesket i dets interaksjon med miljøet (Poland, Green and Rootman 2000). Å integrere SMART dimensjonene i skolehverdagen, vil kunne bidra til å skape helsefremmende, støttende skolemiljø. Et helsefremmende skolemiljø som skaper positiv selvfølelse kan også virke helsefremmende i de sammenhenger de stille elevene ellers lever sine liv (jf. Bronfenbrenner 2005). En helsefremmende skolesetting påvirker sekundærsosialiseringen i helsefremmende retning (Tones og Tilford 2001).

I selvspsykologien hevdes at det er avgjørende for opplevelsen av hvem vi er, hvordan vi blir møtt og forstått av andre (Guldbrandsen 2006). Men like viktig er det hvordan vi forholder oss til våre tolkninger av responsen fra andre, som er preget av tidligere erfaringer, men også av hvordan vi vil ha det i livet vårt. I Ottawa charteret (1986) fremheves flere forhold på ulike nivåer som må styrkes for at individet skal ha økt mulighet og evne til å ta helsefremmende valg. I denne oppgaven har det vært fokusert på to av disse, nemlig støttende miljøer og styrking av den enkeltes ferdigheter. Et helsefremmende skolemiljø som har SMART dimensjonene integrert, kan virke støttende ved at det fremmer muligheten for den enkeltes utvikling av positiv selvfølelse, som igjen kan føre til økt tro på egne påvirkningsmulighet på eget liv og mulighet til å delta og foreta helsefremmende valg uten frykt for andres evaluering. Selvfølelsen påvirker våre holdninger og valg som igjen har betydning for helsen (Bjørkvik og Nielsen 2006).

Det er en mulighet for at tilrettelegging for SMART dimensjonene skaper en kunstig konstruksjon i situasjoner slik at de positive prosessene mot god selvfølelse ikke igangsettes. Det

er mulig at dimensjonene bare kan identifiseres i situasjoner der positiv selvfølelse skapes, og at magien ligger i at de har fremkommet naturlig ved at andre forhold er ivaretatt eller er naturlig tilstede. Andre forhold som kanskje må være ivaretatt, kan være forutsetninger i form av rammebetingelser som ressurser og antall elever i situasjonene, kunnskaper, verdier, holdninger og åpenhet om psykososiale forhold og forskjellighet. Mange av disse betingelsene er tilstede i jente- og guttegruppene, der også SMART dimensjonene kan identifiseres. Det utelukkes ikke at det også kan være andre forhold som er vesentlige i situasjoner der positiv selvfølelse skapes i skolehverdagen, som ikke er avdekket i empirien i forbindelse med denne oppgaven.

Noen utvikler motstandskraft mot psykososiale belastninger når de opplever motgang og belastninger i livet, for dem er positiv selvfølelse en viktig ressurs (Waaktaar Christie 2000). Å oppleve en skolehverdag gjennomsyret av SMART dimensjoner kan kanskje redusere opplevelse av motgang slik at de ikke utvikler den motstandskraften mot psykososiale belastninger ved å oppleve at de mestrer motgangen de møter. Kan et skolemiljø bli for støttende slik at møte med livet utenfor blir vanskeligere å håndtere?

Utvikling av kunnskap, forståelse, kjennskap til seg selv og tro på egne muligheter for å utvikle seg i den retning man ønsker, er viktig på veien mot en fremtid der en selv har myndighet til å ta avgjørelser av betydning for egen helse. Ogden (1998) hevder at manglende deltagelse i undervisning og læringsaktiviteter, kan hemme de stille elevenes faglige utvikling og læring, og etter min oppfatning, dermed redusere deres tro på at de kan skape det livet de ønsker seg. De stille elevene sier at de kan delta når de føler seg fri, forstår hva det dreier seg om, kan noe om det, kan formulere seg, ikke risikerer å bli gjort narr av, og har selv tro på at de mestrer. Med SMART dimensjonene til stede kan dette oppfylles.

Utviklingen av selvet pågår gjennom hele livet (Stern 2003), i møte med andre og gjennom refleksjon og streben mot den man ønsker å være (Krange og Øia 2005). Ungdomsalderen skaper likevel et viktig grunnlag for den retning vi velger, og historien vi forteller om oss selv til andre og i vår indre dialog er med på å forme bevisstheten om hvem vi er og hvilke veier vi skal gå

(Guldbrandsen 2006).

5.4 Avslutning og konklusjon

Oppgavens problemstilling er: *Hva kjennetegner situasjoner der positiv selvfølelse skapes hos de stille elevene i skolehverdagen?*

Analyse og tolkning av empirien har vist at SMART dimensjonene; Spontanitet, moro, anerkjennelse, relasjoner, trygghet, kan identifiseres som kjennetegn på situasjoner der de stille elevene opplever at positiv selvfølelse skapes. Om det er mulig å tilrettelegge for at SMART dimensjonene skal være til stede som en del av kulturen i skolehverdagen, og at det dermed skapes mer selvfølelse hos de stille elevene er ikke undersøkt.

Ingen av informantene i denne studien ga uttrykk for at positiv selvfølelse skapes i situasjoner der de stille elevene er stille. Det er når de stille elevene deltar i læringsaktiviteter eller sosiale sammenhenger det oppstår situasjoner der de opplever positiv selvfølelse. Deltagelsen må gi gjenklang som berører elevens oppfattelse av seg selv, og gir eleven en god følelse.

Velmenende forskjellsbehandling av de stille elevene i forbindelse med atferd og læresituasjoner skaper ikke positiv selvfølelse, men kan forsterke opplevelse av å være annerledes og komme i et dårligere lys fremfor medelevene. Det skaper heller ikke positiv selvfølelse å gjenta velmenende anerkjennelse som ikke treffer de stille elevenes verdier og autentiske selv. Jeg har avdekket noen verdier og holdninger hos informantene som kan hemme effekten av deres gode vilje til å bidra til at positiv selvfølelse skapes hos de stille elevene. For at SMART dimensjonene skal kjennetegne situasjoner i skolehverdagen må det etter min oppfatning arbeides med utvikling av kultur, kunnskap, forståelse, verdier og holdninger i åpenhet blant alle deltagerne i skolesettingen; både elever og ansatte. Min oppfatning er at SMART dimensjonenes representasjoner må være autentiske i situasjonene for at positiv selvfølelse skal skapes hos de stille elevene.

SMART dimensjonene kan oppstå i situasjoner i skolehverdagen som følge av:

- Det er åpenhet omkring forskjellighet.

- Hver enkelt får mulighet til å utvikle det de har interesse og talent for.
- Å kombinere praktisk og teoretisk læring kan øke forståelse og opplevelse av at den enkelte har noe å bidra med og bli motivert til å delta.
- Arbeide med kreative uttrykksformer, spille, leke være aktive sammen.
- Gjøre ting sammen i mindre grupper der de stille elvene føler seg likeverdig med de andre, at de slipper til og kan prate uanstrengt slik at de får trening med å uttrykke seg, formulere seg og oppleve at de ikke behøver å lete etter ordene, men at de kommer spontant.
- Ha det moro, leke og tøyse.

Med en kultur gjennomsyret av SMART dimensjonene og av åpenhet om vår forskjellighet, kan uønskede underliggende verdier og holdninger løftes frem og bearbeides. En skolehverdag der alle opplever individuell imøtekommenhet og individuell tilrettelegging av undervisning og læresituasjoner, der alle kan delta og nyttiggjøre seg sin referanseramme (jf. Nordahl 2000), kan etter min oppfatning bidra til å redusere negativ effekt av velmenende forskjellsbehandling, fremme de stille elevenes deltagelse og selvfølelse i situasjoner som kjennetegnes av SMART dimensjonene; spontanitet, moro, anerkjennelse, relasjoner og trygghet.

REFERANSELISTE

- Alver, Bente Gullveig og Øyen, Ørjar (1997). *Forskningsetikk i forskningshverdag*. Vurderinger og praksis. Oslo: Tano Aschehoug.
- Andersson, Helle Wessel og Kristofersen, Lars B. (2006). *Opptrappingsplanens betydning for barn og unge*. Oslo: SINTEF RAPPORT nr. A105
- Antonovsky, Aron (2000). *Helbredets mysterium*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy. The exercise of control*. New York: W.H. Freeman and Company.
- Bjørkvik, Jofrid og Nilsen, Geir Høstmark (2006). *Psykologisk arbeid med selvaktelse i lys av interpersonlig teori*. Tidsskrift for norsk psykologforening 2006, Nr: Vol 43, s.932 – 939.
- Borge, Anne Inger Helmen (2003). *Resiliens. Risiko og sunn utvikling*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Brodin, Marianne og Hylander, Ingrid (2004). *Selv-følelse – å forstå seg selv og andre*. Stockholm: N. W. Damm & Søn
- Bronfenbrenner, Urie (1979). *The Ecology of Human Development*. Cambridge, Massachusetts: Havard University Press.
- Bronfenbrenner, Urie (2005). *Making Human Beings Human. Bioecological Perspectives on Human Development*. Thousand Oaks, London, New Dehli: Sage Publications.
- Brown, Erik og Granberg, Anne (2004). *Hva er et menneske? En innføring i filosofiske spørsmål om menneskets natur og dets forhold til resten av virkeligheten*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Bråten, Ivar (red.)(1996). *Vygotsky i pedagogikken*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag as
- Bø, Aud Kirsti og Sæther, Wigdis Helen (2004). *Kunsten som beveger. Etisk dannelse i Helse- og sosialfagene*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Crocker, Jennifer, Luhtanen, Riia K., Cooper, M. Lynne and Bouvrette, Alexandra (2003) *Contingencies of Self-Worth in College Students: Theory and Measurment*. Journal of Personality and Social Psychology, 2003, Vol. 85 No. S. 894 – 908.
- Goffman, Erving (1992). *Vårt rollespill til daglig*. Oslo: Pax Forlag A/S.
- Grimen, Harald og Gilje, Nils (1993). *Samfunnsvitenskapens forutsetninger. Innføring i samfunnsvitenskapens vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gulbrandsen, Liv Mette (red.) (2006). *Oppvekst og psykologisk utvikling. Innføring i psykologiske perspektiver*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Johannessen, Asbjørn, Tuft, Per Arne og Kristoffersen, Line (2004). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Krange, Olve og Øia, Tormod (2005). *Den nye moderniteten. Ungdom individualisering, Identitet og mening*. Oslo: J.W. Cappelens Forlag.
- Kvale, Steinar (2001). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

- Lund, Ingrid (2004). *Hun sitter jo bare der! Om innagerende atferd hos barn og unge*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Løvold, Rune (2006). *En ny visjon om terapeuten som person? Autensitet, spontanitet Og emosjonell tilgjengelighet i psykoterapi*. Tidsskrift for norsk psykologforening 2006 Nr: Vol 43, s.909 – 916.
- NESH (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. <http://www.etikkom.no/retningslinjer/NESHretningslinjer/06>. Lesedato 12.09.06
- Nordahl, Thomas (2000). *En skole – to verdener*. NOVA Rapport 11/2000. Oslo: Norsk Institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Nordahl, Thomas, Sørli, Mari-Anne, Manger, Terje og Tveit, Arne (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge. Teoretiske og praktiske tilnærminger*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Nordtvedt, Per og Grimen, Harald (2004). *Sensibilitet og refleksjon. Filosofi og Vitenskapsteori for helsefag*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Ogden, Terje (1998). *Elevatferd og læringsmiljø. Læreres erfaringer med og syn på elevatferd og læringsmiljø i grunnskolen*. Oslo: Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet.
- Poland, D. Blake, Green, W. Lawrence og Rootman, Irving (2000). *Settings for Health Promotion*. United Kingdom: Sage Publications, Inc.
- Ruyter, Knut.W. (red.) (2003). *Forskningsetikk. Beskyttelse av enkeltpersoner og Samfunn*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Rognes, Waldemar H. (1996). *Selvfølelsens psykologikk*. Doktorgradsavhandling ved Det samfunnsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo. Bind I og II.
- Schibbye, Anne Lise Løvlie (2002). *En dialektisk relasjonsforståelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Schibbye, Anne Lise Løvlie (2006). *Livsbevissthet. Om å være til stede i eget liv*. Oslo: Universitetsforlaget
- Smith, Lars og Ulvund, Stein Erik (1999). *Spedbarnsalderen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Stern, Daniel N. (2003). *Spedbarnets interpersonlige verden*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- St. meld.nr.16 (2002-2003). *Resept for et sunnere Norge*. Oslo: Det kongelige Helsedepartementet.
- St.prp. nr. 63 (1997-98). *Om opptrappingsplan for psykisk helse 1999-2006*. Oslo: Det kongelige Helse- og sosialdepartement.
- St. prp. nr.1 (2005-2006). *Statsbudsjettet for budsjettåret 2006*. Oslo: Det kongelige Helse- og omsorgsdepartementet.
- Tetzchner, Stephen Von (2001). *Utviklingspsykologi. Barne- og ungdomsalderen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

-
- Thagaard, T. (2003). *Systematikk og innlevelse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Thornquist, Eline (2003). *Vitenskapsfilosofi og vitenskapsteori for helsefag*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Tidsskrift for norsk psykologforening (2004). Forskningsnytt: *Positiv selyfølelse*. Nr: Vol 41, s. 580.
- Tones, K. and S. Tilford (2001). *Health Promotion. Effectiveness, efficiency and equity*. Cheltenham, UK: Nelson Thornes Ltd.
- Vygotskij, Lev S. (2001). *Tenkning og tale*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Winnicot, D. W. (2003). *Leg og virkelighet*. København: Hans Reizels Forlag.
- Waaktaar, Trine og Christie, Helen Johnsen (2000). *Styrk sterke sider. Håndbok i Resiliencegrupper for barn med psykososiale belastninger*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Øia, Tormod og Fauske, Halvor (2003). *Oppvekst i Norge*. Oslo: Abstrakt Forlag.
- WHO (1986). *Ottawa-charteret*. Geneve
(http://www.who.int/hpr/NPH/docs/ottawa_charter_hp.pdf) (Kompendium)
- Tiltak for barn og ungdom, Regjeringens mål og innsatsområder i statsbudsjettet 1998. *Utgitt av Barne- og familiedepartementet, februar 1998 / Q-0949*
<http://odin.dep.no/odinarkiv/norsk/dep/bfd/1998/publ/004005-990101/hov005-bn.html>

VEDLEGG

Vedlegg 1: Mail til og fra regional komité for medisinsk forskningsetikk (REK).....side 1

Vedlegg 2: Skriftlig informert samtykke om deltagelse...til elever og foresatte.....side 5

Vedlegg 3: Skriftlig informert samtykke om deltagelse....til lærer, miljøarbeidere og
helsesøster.....side 7

Vedlegg 4: Intervjuguide.....side 9

Mail til og fra Regional komité for medisinsk forskningsetikk (REK)

On 03.10.2006 14:06, Boge og Berit wrote:

Hei!

Viser til telefonsamtale i dag, og sender her en kort beskrivelse av mitt lille forskningsprosjekt i forbindelse med masteroppgave på Masterstudie i Helsefremmende arbeid ved Høgskolen i Vestfold.

Min bakgrunn:

Det er kanskje relevant å si noe om min utdanning og yrkeserfaring. Jeg er utdannet helsesøster og veileder, har blant annet jobbet i 12-13 år som helsesøster og 6 år som høgskolelærer på utdanning for helsesøstre, er nå student på masterstudie i Helsefremmende arbeid på Høgskolen i Vestfold som er knyttet til avdeling for helsefag og avdeling for samfunnsfag.

Tema for oppgaven: Helsefremmende relasjoner i skolehverdagen på veien mot et godt voksenliv.

Problemstilling: Hva kjennetegner relasjoner de stille elevene opplever som bidrag til utvikling av positiv selvfølelse?

Stikkord: Betydningen av verdier, anerkjennelse, selrefleksivitet, selvavgrensning og coaching.

De stille elevene: Elever som sier lite i klassesituasjonen, har lite sosial kontakt med medelever og/eller viser lite glede og spontanitet i skolehverdagen.

Utvalg:

På en ungdomsskole har de over en tid hatt "Jente- og guttegrupper" for

elever som svarer til min beskrivelse av stille elever. Elevene er fra forskjellige klasser og klassetrinn.

Jeg ønsker å foreta intervju med 6 - 8 av elevene som deltar i gruppene, og gjennomføre et fokusgruppe intervju med deltagerne i en slik gruppe. Jeg ønsker også å intervju gruppeleder, en lærer og helsesøster ved skolen. Grunnen til at jeg velger elever som deltar i jente- og guttegruppene er at de svarer til den gruppe elever jeg er interessert i som informanter, og at de er deltar i et opplegg som har som mål blant annet: "Å fremme helse til unge som har, eller står i faresonen for å utvikle psykososiale vansker." (Prosjektplan for Jente- og guttegrupper i nn kommune).

Hensikt:

Jeg ønsker å utvikle økt innsikt i mekanismer eller forhold som kan være vesentlige i relasjoner mellom voksne og stille ungdom, og som kan være nødvendig å ta hensyn til for å lykkes med forskjellige intervensjoner som har som mål å fremme ungdommenes psykiske og sosiale helse, f. eks Resiliensgrupper, ART, ICDP, LØFT m.m. Det er ungdommenes egen oppfatning jeg ønsker å forstå, men også gruppeleder, lærer og helsesøsters oppfatning av hva som er vesentlig i denne sammenheng.

Metode:

Jeg vil anvende kvalitativ metode. Jeg er ikke opptatt av å finne årsaker til at elevene er stille, og heller ikke fokusere på denne væremåten i mine intervjuer. Det er kun i avgrensingen av utvalget jeg bruker dette begrepet. Intervjuene vil bli tatt opp på bånd, og slettet etter transkribering. Etiske retningslinjer for informasjon og samtykke vil bli fulgt også i intervjuprosessen og behandlingen av data. Ingen

opplysninger som kan spore tilbake til den enkeltes identitet vil bli registrert (jfr. NESH 2006; Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi).

Intervjuguide:

Jeg vil i intervjuene prøve å få svar på hva som gir elevene opplevelse av glede i skolehverdagen, når de føler seg betydningsfulle, hva skal til for at de synes det er ok å ta ordet i klassesituasjoner, i hvilke situasjoner i skolehverdagen trives de best, hva de mener er viktig for å trives i forskjellige settinger i skolehverdagen, når føler de seg sett og forstått av lærere, hvordan har jente- eller guttegruppene påvirket opplevelsen av skolehverdagen, hvilke ønsker/drømmer har de for sitt liv.

Jeg vil prøve å se svarene i lys av stikkordene nevnt over; verdier, anerkjennelse, selvrefleksivitet, selvavgrensning og coaching.

I mitt prosjekt vil jeg prøve å bygge noe videre på forskningen som Ingrid Lund presenterer i sin bok: "Hun sitter jo bare der!" (2004).

Er dette nok informasjon til at det kan taes stilling til om jeg må sende søknad til REK for å starte dette forskningsprosjektet, eller om det er tilstrekkelig å følge NESH sine forskningsetiske retningslinjer?

Takk for hjelpen.

Med vennlig hilsen

Berit Margrethe Sandvik

Hei

Dette er vel et prosjekt som ligger i gråsonen. Spørsmålet er om det er helseforhold til elevene en skal gå inn i, eller om det dreier seg om mer allmenne atferdsmessige forhold. Hvis det er det siste som er hovedsaken trenger ikke prosjektet å legges fram for REK

Mvh

--

Jørgen Hardang

Sekretær for Regional komité for medisinsk forskningsetikk, Sør-Norge

(REK Sør)

Postboks 1130 Blindern, 0318 Oslo. Tlf: 22 84 46 66 Faks 22 84 46 61

E-post:rek-2@medisin.uio.no

Besøksadresse: Frederik Holsts hus/Ullevål terrasse, Ullevål sykehus

<http://www.etikkom.no/>

Berit Margrethe Sandvik, student
Masterstudie i helsefremmende arbeid
Høgskolen i Vestfold

Elever i ungdomsskolen
Foresatte

SKRIFTLIG INFORMERT SAMTYKKE OM DELTAGELSE I STUDIE OM HELSEFREMMENTE RELASJONER I SKOLEHVERDAGEN

Mitt navn er Berit Margrethe Sandvik, jeg jobber som høgskolelærer på Høgskolen i Telemark på utdanning for helsesøstre, og er student på Masterstudie i helsefremmende arbeid ved Høgskolen i Vestfold. Jeg har lang erfaring som helsesøster med arbeid på helsestasjon og i skolehelsetjeneste. Min Masteroppgave skal handle om helsefremmende relasjoner i skolehverdagen, og jeg skal i den forbindelse gjøre en undersøkelse blant elever i ungdomsskolen.

Utvikling av positiv selvfølelse har betydning for psykososial helse og hvordan vi takler livet i medgang og motgang. Flere og flere barn og unge utvikler psykiske plager og lidelser, og vi vet at opplevelser i skolehverdagen har stor betydning for deres utvikling av selvbilde og selvfølelse. Det er derfor svært viktig å finne mer ut av hva som skal til for at elevene skal ha mange nok av de gode opplevelsene som kan være med på å fremme psykososial helse. Ved å intervju noen av ungdomsskoleelevene, håper jeg å finne mer ut av dette, for det er elevene selv som kjenner på hva som for dem gir god selvfølelse.

Det er spesielt de litt stille elevene jeg ønsker å komme i kontakt med, de som ikke liker å si så mye i klassen, og/eller som viser lite glede og spontanitet når de er på skolen. For å finne ut hva elevene opplever og tenker om dette, ønsker jeg å intervju noen ved din ungdomsskole. Jeg planlegger et gruppeintervju og noen individuelle intervju.

I intervjuene vil jeg prøve å finne ut hva elevene opplever som positivt i møte med lærere og medelever, hva som skal til for at de føler seg sett og hørt, hva som gir glede og følelse av å høre til, og hva som gir god selvfølelse.

For å delta i undersøkelsen, ber jeg deg underskrive dette informasjonskrivet og sende det i vedlagte svar konvolutt. Jeg vil ta kontakt for å avtale tidspunkt for et intervju og/eller et

gruppeintervju.

Hver intervjusamtale vil vare ca. 1 time, den blir tatt opp på bånd. Jeg vil etterpå skrive ned alt som sies i opptaket, men forandre eller kutte ut alle opplysninger som kan gjøre at personer gjenkjennes. Alt datamaterialet vil bli oppbevart nedlåst og båndet vil bli slettet når undersøkelsen er ferdig. Jeg vil ikke bruke navn eller andre opplysninger i undersøkelsen som kan føre til at personer gjenkjennes. Du er derfor sikret full anonymitet.

Det er frivillig å være med i undersøkelsen, og du kan når som helst trekke deg fra hele undersøkelsen. All informasjon du har kommet med vil da umiddelbart bli slettet. Dersom du ønsker flere opplysninger om deltagelse i undersøkelsen kan du kontakte meg på telefon 91522922.

Elever under 15 år må også ha samtykke fra sine foresatte om å delta. Jeg ber derfor her også om deres underskrift.

Jeg har lest informasjonen og samtykker i å delta i undersøkelsen:

Dato:.....

..... Klasse:.....

Elev

.....

Foresatte

Berit Margrethe Sandvik, student
Masterstudie i helsefremmende arbeid
Høgskolen i Vestfold

Lærere, miljøarbeidere og helsesøster i ungdomsskolen

SKRIFTLIG INFORMERT SAMTYKKE OM DELTAGELSE I STUDIE OM HELSEFREMMEDE RELASJONER I SKOLEHVERDAGEN

Mitt navn er Berit Margrethe Sandvik, jeg jobber som høgskolelærer på Høgskolen i Telemark på utdanning for helsesøstre, og er student på Masterstudie i helsefremmende arbeid ved Høgskolen i Vestfold. Jeg har lang erfaring som helsesøster med arbeid på helsestasjon og i skolehelsetjeneste. Min Masteroppgave skal handle om helsefremmende relasjoner i skolehverdagen, og jeg skal i den forbindelse gjøre en undersøkelse blant elever i ungdomsskolen.

Utvikling av positiv selvfølelse har betydning for psykososial helse og hvordan vi takler livet i medgang og motgang. Flere og flere barn og unge utvikler psykiske plager og lidelser, og vi vet at opplevelser i skolehverdagen har stor betydning for deres utvikling av selvbilde og selvfølelse. Det er derfor svært viktig å finne mer ut av hva som skal til for at elevene skal ha mange nok av de gode opplevelsene som kan være med på å fremme psykososial helse. Ved å intervju noen av ungdomsskoleelevene, håper jeg å finne mer ut av dette, for det er elevene selv som kjenner på hva som for dem gir god selvfølelse.

Det er spesielt de litt stille elevene jeg ønsker å komme i kontakt med, de som ikke liker å si så mye i klassen, og/eller som viser lite glede og spontanitet når de er på skolen. For å finne ut hva elevene opplever og tenker om dette, ønsker jeg å intervju noen ved din ungdomsskole.

I intervjuene vil jeg prøve å finne ut hva dere tror elevene opplever som positivt i møte med lærere og medelever, hva som skal til for at de føler seg sett og hørt, hva som gir glede og følelse av å høre til, og hva som gir god selvfølelse.

For å delta i undersøkelsen, ber jeg deg underskrive dette informasjonsskrivet og sende det i vedlagte svar konvolutt. Jeg vil ta kontakt for å avtale tidspunkt for et intervju.

Hver intervjusamtale vil vare ca. 1 time, den blir tatt opp på bånd. Jeg vil etterpå skrive ned alt som sies i opptaket, men forandre eller kutte ut alle opplysninger som kan gjøre at personer gjenkjennes. Alt datamaterialet vil bli oppbevart nedlåst og båndet vil bli slettet når

undersøkelsen er ferdig. Jeg vil ikke bruke navn eller andre opplysninger i undersøkelsen som kan føre til at personer gjenkjennes. Du er derfor sikret full anonymitet.

Det er frivillig å være med i undersøkelsen, og du kan når som helst trekke deg fra hele undersøkelsen. All informasjon du har kommet med vil da umiddelbart bli slettet. Dersom du ønsker flere opplysninger om deltagelse i undersøkelsen kan du kontakte meg på telefon 91522922.

Jeg har lest informasjonen og samtykker i å delta i undersøkelsen:

Dato:.....

Underskrift:.....

INTERVJUGUIDE

Problemstilling og underspørsmål:

- Hva kjennetegner situasjoner der positiv selvfølelse skapes hos de stille elevene i skolehverdagen?
- Hva skal til for at de stille elevene opplever at det er naturlig og ok å delta i det som foregår på skolen?
- Hva skal til for at de stille elevene opplever anerkjennelse fra voksne eller medelever?

Intervjuguide:

Vil du fortelle litt om hvordan det er for deg å gå på skolen her?

Hvor lenge har du vært med i jente/gutte gruppe?

Hvordan fikk du vite om de gruppene?

Hva er det du liker best med å være med i gruppen?

Hva er det du liker best på skolen ellers?

Hvordan vil du beskrive deg selv slik du er i timene, og hvordan du tror du oppfattes av andre?

Når skapes positiv selvfølelse i skolehverdagen?

Hva betyr ordet selvfølelse for deg?

Hva tror du er viktig for å utvikle god selvfølelse?

Når deltar de stille elevene i aktiviteter og relasjoner i skolehverdagen?

Hva syns du at du får til på skolen?

Hvordan er forholdet ditt til de voksne på skolen? (Ja eller nei) Hva er det som gjør det?

Har du noen elever eller voksne på skolen som du opplever du kan dele tankene og opplevelsene dine med?

Hvordan ville en perfekt skoletime være for deg?

Hvordan ville et perfekt friminutt være for deg?

Hva har det betydd for deg å være med i jente/gutte gruppen?

Hvordan tilrettelegges det for at de stille elevene skal oppleve situasjoner som skaper positiv selvfølelse?

Hvordan vil du bli behandlet av lærerne?

Hvordan vil du bli behandlet av de andre elevene?

Hvem er det som kan hjelpe deg hvis du syns noe er vanskelig?

Når opplever de stille elevene glede i skolehverdagen?

Hvordan er de situasjonene som gjør at du trives på skolen?

Hva er det som har gjort deg glad den siste uken her på skolen?

Hva var det som skjedde da?

Hva tror du skal til for at du kan trives enda bedre på skolen?

Når tar de tar de stille elevene imot anerkjennelse i skolehverdagen?

Når er det du føler at du betyr noe som den du er?

I hvilke situasjoner føler du at læreren ser eller hører deg?

Hva tenker du han/hun tenker om deg da?

Når er det du føler deg mest ok på skolen?

Når er det føler at noen bryr seg om deg? (lærere eller medelever)

Hva er drømmen din for livet ditt i fremtiden, når du er voksen?

Hva tenker du skal til for at du skal få det slik du ønsker deg?