

”Mine ord stoppet et sted på vei til skolen”

*Elevsamtalen som virkemiddel til å styrke
selvoppfatningen hos ungdomsskoleelever med
emosjonelle vansker*

Tuva Wøien Augedal



Masteroppgave i pedagogisk-psykologisk rådgivning

UNIVERSITETET I OSLO

Det utdanningsvitenskapelige fakultet

Pedagogisk forskningsinstitutt

Vår 2012

TEMA: ELEVSAMTALEN

«Mine ord stoppet et sted på vei til skolen»

- elevsamtalen som virkemiddel
til å styrke selvoppfatningen hos
ungdomsskoleelever med
emosjonelle vansker

© Forfatter: Tuva Wøien Augedal

År: 2012

Tittel: ”Mine ord stoppet et sted på vei til skolen” –Elevsamtalen som virkemiddel til å styrke selvoppfatningen hos ungdomskoleelever med emosjonelle vansker.

Forfatter: Tuva Wøien Augedal

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Sammendrag av masteroppgaven

TITTEL:

”MINE ORD STOPPET ET STED PÅ VEI TIL SKOLEN”

Elevsamtalen som virkemiddel til å styrke selvoppfatningen hos ungdomsskoleelever med emosjonelle vansker

AV:

Tuva Wøien AUGEDAL

EKSAMEN:

Masteroppgave i pedagogikk,
studieretning pedagogisk psykologisk rådgivning

SEMESTER:

Vår 2012

STIKKORD:

Elevsamtalen

Selvoppfatning

Emosjonelle vansker

Ungdomsskolen

Problemområde og problemstilling

Elever med emosjonelle vansker er ofte preget av en negativ selvoppfatning, og de kan være engstelige, sjenerte, ensomme og deprimerede. I ungdomstiden møter elever mange

utfordringer som kan gjøre dem sårbare, både for å utvikle en negativ selvoppfatning, og for å utvikle emosjonelle vansker. Fordi elever som har emosjonelle vansker ofte trekker seg tilbake og er lite synlige i klassen, er det lett for læreren å overse utfordringene disse elevene strever med. Forskning viser imidlertid at omfanget av elever med emosjonelle vansker i skolen er på høyde med omfanget av elever med sosiale vansker. Fordi elever som har emosjonelle vansker strever med utfordringer som stort sett kun går ut over dem selv, har disse elevene fått mye mindre oppmerksomhet, både i forskningen, og i skolen, enn elever med sosiale vansker.

Elevsamtalen ble i 2009 innført som et obligatorisk tiltak i grunnskolen. Gjennom den formelle og uformelle elevsamtalen skal læreren være i dialog med eleven om elevens faglige, sosiale og personlige utvikling. Elevsamtalen kan fungere som en arena der læreren kan komme i kontakt med elever som har emosjonelle vansker, fordi elevene her slipper å dele lærerens oppmerksomhet med andre elever. Elever med emosjonelle vansker har ofte en negativ oppfatning av seg selv, noe som kan virke hindrende på elevenes muligheter for læring og utvikling. Et viktig tiltak ovenfor denne elevgruppen kan derfor være å styrke deres selvoppfatning. Elevsamtalen foreslås som et virkemiddel for å få til dette. Det vil i oppgaven bli tatt utgangspunkt i følgende problemstilling:

”Kan elevsamtalen bidra til å styrke selvoppfatningen hos ungdomsskoleelever med emosjonelle vansker?”

Oppgavens teorigrunnlag baseres på et subjekt-subjektsyn, som fordrer at læreren forholder seg til eleven som et subjekt med egne opplevelser, tanker og følelser. I kapittelet om selvoppfatning blir det tatt utgangspunkt i de to pedagogiske forskningstradisjonene selvvurderingstradisjonen og forventningstradisjonen, med hovedvekt på henholdsvis Rosenberg og Bandura.

Metode

Den metodiske tilnærmingen som er benyttet i oppgaven er teoretisk. Etablerte teorier og tidligere forskningsfunn blir derfor sammenfattet og analysert for å belyse problemstillingen. Begrepene elevsamtalen, selvoppfatning, emosjonelle vansker, og ungdomstiden, diskuteres

hver for seg. I det siste kapittelet vil de teorier og forskningsfunn som er drøftet tidligere i oppgaven utgjøre hovedgrunnlaget for å besvare problemstillingen. Det vil i denne sammenheng bli drøftet flere forhold som kan bidra til at læreren kan styrke selvoppfatningen hos ungdomsskoleelever med emosjonelle vansker gjennom elevsamtalen.

Kilder

Drøftingen i oppgaven er hovedsakelig basert på primærkilder, supplert med noen sekundærkilder. Kildene er både norske og internasjonale, og består av hovedsakelig trykte bøker og forskningsartikler. Kildene består av ulike forskningsfunn og teoretiske ”klassikere” innenfor temaene elevsamtalen, selvoppfatning, emosjonelle vansker, og ungdomstiden, som eksempelvis Limstrand; Nordahl; Skjervheim; Hattie; Skaalvik og Skaalvik; Shavelson, Hubner og Stanton; Rosenberg; Mead; Cooley; Bandura; Lund; Sørli og Nordahl; Haugen; og Erikson.

Hovedkonklusjoner

Basert på drøftingen i oppgaven kan elevsamtalen virke som en gunstig arena for å styrke selvoppfatningen hos elever med emosjonelle vansker. Flere forhold som kan bidra til å styrke elevens selvoppfatning gjennom elevsamtalen, kan identifiseres gjennom sammenfatningen og analysen. De ulike bidragsfaktorene som kommer fram i konklusjonen, vil sammen kunne fremme de åtte påvirkningskildene som er omtalt i selvoppfatningskapittelet; reflekterte vurderinger fra andre, sosial sammenligning, selv-attribusjon, psykologisk sentralitet, direkte mestringserfaringer, vikarierende erfaringer, verbal overtalelse, og fysiologiske og affektive tilstander.

Basert på *reflekterte vurderinger fra andre* og *verbal overtalelse* kan betydningen av lærerens dialog- og relasjonskompetanse trekkes fram. Som en grunnleggende forutsetning for en god elevsamtale er det svært viktig med en trygg relasjon mellom eleven og den læreren som skal være elevens dialogpartner. Dette fordi en god og gjensidig dialog, der eleven tør å åpne seg opp for læreren, er avhengig av et tillitsforhold mellom partene. Videre er lærerens evne til å speile eleven i dialogen, og til å lytte og vise anerkjennelse for elevens tanker, følelser og opplevelser, svært viktig. At læreren har initiativ og pågangsmot vil være spesielt viktig i møtet med elever som har emosjonelle vansker. Lærerens relasjons- og dialogkompetanse kan

derfor ha en grunnleggende betydning for hvilke muligheter læreren har til å styrke selvoppfatningen til elever med emosjonelle vansker gjennom elevsamtalen. For å sikre en slik kompetanse kan det etterlyses et større fokus på lærernes relasjons- og dialogkompetanse i lærerutdanningen.

Med en god relasjons- og dialogkompetanse til grunn er det flere tiltak læreren kan gjøre, både i samtale med hele klassen, og i samtale med eleven som har emosjonelle vansker alene, for å styrke elevens selvoppfatning. Disse tiltakene er basert på påvirkningskildene *vikarierende læring, sosial sammenligning, direkte mestringserfaringer, selv-attribusjoner, fysiologiske og affektive tilstander, og psykologisk sentralitet*. I samtale med hele klassen kan bruk av gruppesamtaler, og det å fremme et mestringsorientert læringsmiljø, være nyttig. Dette kan også bidra til å styrke det psykososiale miljøet i klassen. Et godt psykososialt klassemiljø beskrives som en forutsetning for at læreren skal kunne utfordre eleven til å være mer aktiv på skolen.

Gjennom samtalen med eleven alene får læreren en unik mulighet til å bli kjent med eleven både faglig, sosialt, og emosjonelt, og til å få økt sin egen forståelse for hvilke utfordringer eleven strever med gjennom skoledagen. En økt forståelse for eleven kan gjøre det enklere for læreren å se eleven som et ”subjekt”, med egne tanker, følelser og opplevelser. Det kan også gjøre læreren bedre rustet til å kunne tilrettelegge for elevens mestring. Eleven bør få være med på å bestemme innholdet i dialogen.

Med en trygg relasjon og et godt psykososialt klassemiljø til grunn finnes en trygg ramme for at læreren kan utfordre eleven til å være mer aktiv. Læreren bør hjelpe eleven med å sette adekvate læringsmål som både opprettholder elevens motivasjon, fremmer elevens læring, og demper angstreaksjoner hos de elevene som er engstelige. Videre vil måten læreren gir tilbakemelding til eleven kunne ha betydning. I denne sammenheng bør læreren gi en reell attribusjonsfeedback som kan fremme et gunstig attribusjonsmønster hos eleven.

Forord

Jeg har selv opplevd hvilken avgjørende betydning det at læreren ser og forstår elevene kan ha for elevenes utvikling. På fjerde trinn gikk vi fra å være skolens ”mest beryktede” klasse med store ekstraressurser og innkobling av PP-tjenesten, til en gjeng englebarn som sto oppstilt som perler på en snor når læreren kom inn i rommet. Den drastiske endringen skjedde i forbindelse med at vi fikk en ny lærer, som i stedet for å moralisere, kategorisere, og rakke ned på oss, klarte å skape en genuin kontakt med elevene. Hun opparbeidet vår tillitt og gjorde at også de elevene som tidligere kun hadde blitt kjeftet på, nå følte seg sett og forstått. Dette førte til at den tidligere gjengen med ”bråkmakere” forvandlet seg til en snill og lydig klasse.

Senere har det slått meg at den nye læreren også må ha betydd mye for de mer stille og sjenerte elevene, de elevene som hadde emosjonelle vansker. Når vi forteller historien om læreren som ”reddet” klassen vår, er det imidlertid endringene hos de *uroelige* elevene som representerer den positive forandringen klassen gjennomgikk. Det er denne endringen som er synlig for andre. Som en motsetning vil utfordringene elever med emosjonelle vansker opplever ofte kun gå utover dem selv, noe som gjør at deres vansker ikke så lett blir lagt merke til. Likevel er det å bli sett og forstått av læreren minst like viktig for disse elevene, og i denne oppgaven vil det bli utforsket hvordan elevsamtalen kan bidra til nettopp dette, med et mål om å styrke disse elevenes selvoppfatning og tro på seg selv.

Jeg vil takke min tante og tidligere klasseforstander Kjersti Tobro, som har vist meg hvor viktig en lærers genuine engasjement og kompetanse kan være, og som på mange måter har inspirert meg til å skrive denne oppgaven. Videre vil jeg takke alle de som har hjulpet meg gjennom denne prosessen. Jeg vil rette en stor takk til min veileder Richard Haugen, som med sine konkrete kommentarer og gode råd har bidratt til å lette mitt arbeid med masteroppgaven. Jeg vil også takke Simen Wøien Augedal, Vibeke Wøien og Pål Knudsen for nyttige tilbakemeldinger underveis. I tillegg vil jeg takke alle studievenner for fruktbare diskusjoner, og jeg vil takke øvrig familie og venner for god støtte gjennom denne prosessen.

”Hun snakket med meg og torde å se meg og hvordan jeg hadde det. Hun var den første voksne som virkelig brydde seg. Jeg tror faktisk hun reddet livet mitt.” (Opplevd av Karianne Zachariassen, i Garbo 2012: 9).

Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Problemstilling	1
1.2	Begrepsavklaring.....	2
1.3	Struktur og avgrensning	3
1.4	Metode og kildekritikk	5
2	Elevsamtalen	7
2.1	Om elevsamtalen	7
2.1.1	Elevers rettigheter	8
2.1.2	Organisering	10
2.2	Hva kjennetegner den gode elevsamtalen?	12
2.2.1	Lærerens kompetanse og rolle.....	13
2.2.2	Relasjonen mellom lærer og elev	14
2.2.3	Elevsamtalen som dialog.....	20
2.2.4	Elevsamtalens innhold.....	23
2.2.5	Oppfølging av elevsamtalen.....	25
2.3	Oppsummering	26
3	Selvoppfatning	29
3.1	Begrepet selvoppfatning.....	30
3.1.1	Selvverd og selvvurderinger.....	34
3.1.2	Mestringsforventninger	39
3.2	Hva kan påvirke selvoppfatningen?	42
3.2.1	Påvirkningskilder til selvverd og selvvurderinger	42
3.2.2	Påvirkningskilder til mestringsforventninger	47
3.3	Oppsummering	50
4	Emosjonelle vansker hos ungdom.....	53
4.1	Emosjonelle vansker	53
4.2	Kjennetegn ved ungdomstiden	56
4.3	Oppsummering	59
5	Drøfting av problemstillingen	61
5.1	Elevsamtalen som middel til å forstå elever med emosjonelle vansker	62
5.1.1	Elevenes egne perspektiver	62

5.1.2	Elevenes vurdering av elevsamtalen	65
5.2	Den vanskelige elevsamtalen: hvordan kan læreren styrke elevens selvoppfatning? ..	67
5.2.1	En styrket relasjons- og dialogkompetanse hos læreren	68
5.2.2	I samtale med hele klassen	72
5.2.3	I samtale med eleven alene.....	75
5.3	Avsluttende drøfting.....	83
5.4	Oppsummering	86
	Litteraturliste	89

Figur 1: En multidimensjonal hierarkisk modell av selvoppfatningsbegrepet (Shavelson m. fl. 1976: 413).	35
---	----

1 Innledning

Elever som har emosjonelle vansker er ofte svært tilbaketrukne, ensomme, sosialt isolerte, og tør ofte ikke å ta initiativ i sosiale interaksjoner. Elevenes vansker kan være komplisert for læreren å oppdage, fordi elevene ofte er stille og innadvendte. Samtidig kan vanskene virke så hemmende for eleven selv at det går ut over hans eller hennes læring, utvikling og sosiale interaksjon.

Tittelen på oppgaven, ”mine ord stoppet et sted på vei til skolen”, er et oversatt sitat fra et intervju Lund (2010) gjennomførte med en elev som har emosjonelle vansker. Sitatet illustrerer hvor tilbaketrukne og stille elever med emosjonelle vansker kan være.

Undervisningsdepartementet innførte i 2009 formelle elevsamtaler mellom lærer og elev som et obligatorisk tiltak i grunnskolen. En elevgruppe som ifølge forskning kan ha spesielt stort utbytte av elevsamtaler, om samtalene blir utført på en god måte, er nettopp elever med emosjonelle vansker. Elevsamtalen kan være en arena for læreren å bli kjent med eleven i en setting der eleven ikke trenger å konkurrere med andre om lærerens oppmerksomhet. Forskning viser at emosjonelle vansker ofte har en sammenheng med en negativ selvoppfatning. Elever i ungdomsalderen kan være spesielt sårbare for å utvikle en negativ selvoppfatning og emosjonelle vansker. For å støtte en elevgruppe som er lite synlige, og som ofte ikke tør å tale sin egen sak, vil denne oppgaven omhandle betydningen en dyktig lærer kan ha for å styrke selvoppfatningen hos ungdomsskoleelever med emosjonelle vansker. Elevsamtalen foreslås som et virkemiddel og utgangspunkt for å kunne styrke disse elevens tro på seg selv.

1.1 Problemstilling

Det vil i oppgaven bli tatt utgangspunkt i følgende problemstilling:

”Kan elevsamtalen bidra til å styrke selvoppfatningen hos ungdomsskoleelever med emosjonelle vansker?”

Gjennom en sammenfatning av etablerte teorier og tidligere forskning på området, blir det i oppgaven identifisert noen forhold som kan bidra til at læreren kan benytte elevsamtalen som et middel for å styrke selvoppfatningen hos ungdomsskoleelever med emosjonelle vansker.

1.2 Begrepsavklaring

“Elevsamtaler” er alle de samtalene som foregår mellom lærer og elev uten at foreldre er til stede. Betegnelsen elevsamtaler innebærer både planlagte formelle samtaler, og de uformelle samtalene som foregår mellom lærer og elev i skolehverdagen. En kombinasjon av formelle og uformelle elevsamtaler kan bidra til å opprettholde en kontinuerlig dialog mellom lærer og elev. I denne oppgaven vil hovedfokuset være på de formelle elevsamtalene, selv om betydningen av en god oppfølging av elevsamtalen blant annet gjennom de uformelle elevsamtalene også blir trukket fram.

“Selvoppfatning” er en samlebetegnelse for de tanker, følelser, oppfatninger, forventninger og vurderinger et individ har om seg selv. I pedagogikken har det eksistert to tradisjoner innen selvoppfatningsforskningen, nemlig selvvurderingstradisjonen og forventningstradisjonen. Selvvurderingstradisjonen har sitt tyngdepunkt i den affektive delen av selvoppfatningsbegrepet, som innebærer individets vurdering av seg selv i ulike situasjoner (selvvurderinger) og generelt (selvverd). Vurderingene kan føre med seg emosjoner som stolthet og skam. Forventningstradisjonen har sitt tyngdepunkt i den kognitive delen av selvoppfatningsbegrepet, og er opptatt av hvilke forventninger individet har til egen mestring. Mestringsforventningsbegrepet kan knyttes til Banduras begrep om “self-efficacy”.

Skaalvik og Skaalvik (1996) anser individets selvoppfatning som en samlebetegnelse på individets selvvurderinger og selvverd fra selvvurderingstradisjonen, og individets mestringsforventning fra forventningstradisjonen. For å få med både de affektive og de kognitive sidene ved individets selvoppfatning, vil Skaalvik og Skaalviks forståelse av selvoppfatningsbegrepet være utgangspunkt i denne oppgaven. Både individets selvvurderinger, selvverd og mestringsforventninger vil derfor bli drøftet.

“Emosjonelle vansker” er en av mange betegnelser som beskriver elever som kan være svært tilbaketrukne, sjenerte, engstelige, ensomme, stille og deprimerte. Andre betegnelser som benyttes om de samme elevene er blant annet ”internaliserte vansker”, ”sjenerthet”, ”innagerende atferd”, ”sosialt isolerte”, ”tilbaketrukkenhet” og ”de stille elevene”. I faglitteraturen blir alle disse begrepene benyttet om hverandre. I denne oppgaven blir imidlertid betegnelsen emosjonelle

vansker brukt. Dette fordi betegnelsen sier noe om hva denne elevgruppen i forskjellig grad strever med, i motsetning til mange av de andre betegnelse som refererer til kjennetegn ved elevens atferd. Betegnelsen emosjonelle vansker kan dermed gi en annen forutsetning for å kunne forstå noen av disse elevenes vansker og utfordringer gjennom skoledagen.

1.3 Struktur og avgrensning

En sammenfatning av relevant teori og empiri fra andre vil benyttes for å belyse problemstillingen ”kan elevsamtalen bidra til å styrke selvoppfatningen hos ungdomsskoleelever med emosjonelle vansker?”. Temaene elevsamtalen, selvoppfatning, emosjonelle vansker og ungdomstiden vil hver for seg bli belyst og drøftet på bakgrunn av etablerte teorier og forskning som er gjort på områdene. Til slutt vil problemstillingen bli drøftet i sin helhet på bakgrunn av den tidligere fremstillingen av teori og empiri som er gjennomført i oppgaven. Strukturen i oppgaven er som følgende:

1 Innledning: I innledningen blir oppgavens problemstilling, begrepsavklaring og struktur presentert, før det blir beskrevet hva slags metode og kilder som er brukt i oppgaven.

2 Elevsamtalen: Kapitlet omhandler elevsamtalen med alle elever. Her blir begrepet elevsamtaler definert, før det blir sett på hvilke rettigheter elever har i forhold til elevsamtaler, og hvordan elevsamtalene ifølge forskningen best kan organiseres. Videre blir det drøftet hva som kjennetegner den gode elevsamtalen. I denne sammenheng blir betydningen av lærerens kompetanse, en trygg lærer-elevrelasjon, en god dialog, innholdet i samtalen, samt en god oppfølging i etterkant, diskutert.

3 Selvoppfatning: Dette kapitlet tar for seg selvoppfatningsbegrepet. For å få en pedagogisk vinkling tar kapitlet hovedsakelig utgangspunkt i de to pedagogiske forskningstradisjonene vurderingstradisjonen og forventningstradisjonen. I første del blir det diskutert hva selvoppfatning er, og det blir presentert flere definisjoner av begrepet. Begrepene ”selvvurdering” og ”selvverd” fra selvvurderingstradisjonen og ”mestringsforventning” fra forventningstradisjonen blir dermed drøftet nærmere. I del to blir det diskutert ulike påvirkningskilder til de ulike delene

av individets selvoppfatning. I denne sammenheng blir det tatt utgangspunkt i Rosenberg og Bandura, fra henholdsvis selvvurderingstradisjonen og forventningstradisjonen.

4 Emosjonelle vansker hos ungdom: I første del av kapittelet blir det diskutert hva emosjonelle vansker er. Det blir beskrevet hva elever med emosjonelle vansker kan streve med, og begrepet emosjonelle vansker blir definert. Andre del tar for seg utfordringer i ungdomstiden.

5 Drøfting av problemstillingen: Kapittelet vil først trekke frem noe forskning som belyser viktigheten av å benytte elevsamtalen som et middel til å bedre kunne forstå elever med emosjonelle vansker. Videre vil de ulike begrepene som har blitt diskutert i kapittel to til fire bli knyttet sammen og analysert for å kunne identifisere noen forhold som kan gjøre at elevsamtalen kan styrke selvoppfatningen hos elever med emosjonelle vansker. Teori og forskningsfunn vil i denne sammenheng bli dratt ned på et praktisk nivå, og faktorer vedrørende lærerens dialog- og relasjonskompetanse, hvordan læreren kan samtale med hele klassen, samt hvordan læreren kan samtale med eleven alene, blir diskutert. Avslutningsvis vil det kort drøftes hvilke utfordringer som kan være til hinder for at elevsamtalen skal kunne bidra til å styrke selvoppfatningen hos ungdomsskoleelever med emosjonelle vansker.

Det er flere innfallsvinkler som kunne vært interessant og aktuelt å drøfte i forhold til oppgavens problemstilling. Grunnet omfanget er det imidlertid ikke mulig å drøfte alt. Det kunne for eksempel vært interessant å drøfte hvorvidt de faktorene som blir identifisert i denne oppgaven ville endret seg om eleven med emosjonelle vansker også hadde en fremmedkulturell bakgrunn. Det blir i oppgaven poengtert at elever med emosjonelle vansker kan være svært forskjellige og ikke må settes i bås. Utover dette blir det ikke drøftet noe mer opp mot ulike undergrupper av elever som har emosjonelle vansker.

Ulike årsaker til at elever utvikler emosjonelle vansker blir heller ikke belyst i særlig grad. Det kan være svært mange årsaker til at en elev utvikler emosjonelle vansker, som for eksempel vansker hjemme, mobbing, et nært dødsfall, traumatisering osv. Ofte er det flere årsaker til en slik utvikling, og både miljømessige og arvelige faktorer kan spille inn. Å kartlegge årsakene til at eleven har utviklet emosjonelle vansker kan være viktig for å kunne gi eleven den hjelpen han eller hun trenger. En slik omfattende kartlegging går imidlertid utover lærerens pedagogiske rolle, og vil heller være en jobb for PPT eller BUP. Lærerens fokus bør heller være på hvordan

han eller hun kan tilrettelegge for eleven på skolen. Av den grunn blir det ikke fokusert på hva som kan være årsaker til elevenes emosjonelle vansker i denne oppgaven.

1.4 Metode og kildekritikk

Dette er en teoretisk oppgave, som inneholder en sammenfatning og analysering av etablerte teorier og tidligere forskningsfunn på området. For at konklusjonen i størst mulig grad skal kunne gjenspeile realiteten, er det viktig å være kritisk til hvilke kilder som benyttes (Roberts & Petticrew 2006). Med noen få unntak brukes primærkilder, og i framstilling av teori blir det tatt utgangspunkt i såkalte ”klassikere” innenfor de ulike feltene. I søk etter kilder er det i ulike databaser på biblioteket blitt søkt opp ord som for eksempel ”elevsamtaler”, ”selvoppfatning”, ”self-concept”, ”self-efficacy”, ”self-esteem”, ”emosjonelle vansker”, ”sjenerthet”, og ”internaliserte vansker”. I tillegg har forskjellige bøker og forskningsartikler blitt gransket, for å se hvilke kildehenvisninger som går igjen og som kan betegnes som de mest etablerte og pålitelige på de ulike feltene. Det benyttes hovedsakelig trykte bøker og forskningsartikler, og kildene er både norske og internasjonale. De norske kildene knytter innholdet i oppgaven til en norsk kontekst, og de internasjonale kildene gir en bredde og kvalitetssikring av de funnene som presenteres. I tillegg er primærkilder til forskjellige klassikerne ofte internasjonale. Forskningsfunn som benyttes er stort sett av nyere dato, mens kilder som henviser til ulike klassikere kan gå tilbake i tid, slik at oppgaven også til tider får et historisk spenn.

I kapittelet om elevsamtalen er kildene hovedsakelig norske forskningsfunn fra de siste 15 årene, i tillegg til oppdaterte lover, stortingsmeldinger og læreplanverk. Det er ikke forsket spesielt mye på elevsamtalen, og det finnes lite eller ingen internasjonal forskning på feltet. Noe av forskningen kapittelet referer til er utført av Limstrand; Lassen og Breilid; og Nordahl. I avsnittet om lærer-elevrelasjonen blir norske forskningsfunn supplert med internasjonal forskning, som for eksempel Hattie. Her benyttes også noen historiske klassikere, som Watson; Rousseau; og Skjerveheim.

I motsetning til elevsamtalen finnes det mye forskning på selvoppfatningsbegrepet, og det er derfor også flere teoretiske ”klassikere” innen dette feltet. I kapittelet om selvoppfatning blir det hovedsakelig tatt utgangspunkt i internasjonale forskere og teoretikere, men det suppleres også

med norsk forskning. Det blir tatt utgangspunkt i de norske forskerne Skaalvik og Skaalviks definisjon av selvoppfatningsbegrepet, der både selv vurderingstradisjonen og forventningstradisjonen er inkludert. I oppgavens fremstilling av selv vurderingstradisjonen blir det tatt utgangspunkt i teoretikere og forskere som eksempelvis James; Shavelson, Hubner og Stanton; Rosenberg; Cooley; og Mead. I fremstillingen av forventningstradisjonen blir det hovedsakelig tatt utgangspunkt i Bandura.

Når det gjelder emosjonelle vansker har dette fått lite oppmerksomhet av forskere. Den forskningen som eksisterer omhandler ofte jenter, selv om forskning viser at også mange gutter sliter med emosjonelle vansker. I dette kapitlet blir de hovedsakelig tatt utgangspunkt i norsk forskning, i tillegg til de internasjonale diagnosemanualene DSM-IV og ICD-10. Noen av kildene avsnittet benytter er Lund; Sørli og Nordahl; og Haugen. Forskningen omhandler stort sett emosjonelle vansker hos jenter. I avsnittet om ungdomstiden er kildene hovedsakelig internasjonale, og består blant annet av Erikson; Harter; og Wigfield og Wagner.

I drøftingsdelen blir de tidligere framstilte teorier og forskningsfunn drøftet, med noe supplering av andre funn og teorier. Suppleringene er som regel basert på de samme kildene som tidligere i oppgaven, med noen unntak, som for eksempel Atkinson; og Nygård. I første del presenteres noen forskningsfunn av Lund; og Sørensen, Theie, Lassen og Breilid, som av ulike årsaker vanskelig kan generaliseres. Dette blir kritisert og drøftet underveis i oppgaven når resultatene blir presentert.

2 Elevsamtalen

Kapittelet består av to hoveddeler, der første del beskriver hva elevsamtaler er, og andre del omhandler hva som kjennetegner den gode elevsamtalen. Kapittelet omhandler elevsamtaler med alle elever. Hovedfokuset vil være på den formelle elevsamtalen, selv om betydningen av uformelle elevsamtaler, som et supplement til de formelle elevsamtalene, også blir diskutert.

Innledningsvis i første del blir det presentert en definisjon av begrepet elevsamtaler, og det blir kort beskrevet hva elevsamtaler kan bidra med i skolen. Videre blir det drøftet hvilke rettigheter elevene har i forhold til elevsamtaler, samt hvordan elevsamtalene bør organiseres. I denne sammenheng blir det drøftet hvilken betydning formelle og uformelle elevsamtaler har, hvilket omfang elevsamtalene bør ha i skolen, om elevsamtalene bør organiseres i grupper eller individuelt, samt hvem som bør være elevenes samtalepartner i elevsamtalen.

Den andre delen omhandler hva som kjennetegner den gode elevsamtalen. Gjennom en sammenfatning av ulik forskning på elevsamtaler kan det identifiseres noen faktorer som ser ut til å kjennetegne den gode elevsamtalen. De identifiserte faktorene vil være utgangspunktet for drøftingen av hva den gode elevsamtalen innebærer. Disse faktorene er 1) lærerens kompetanse og viktige påvirkningskraft ovenfor eleven, 2) en god relasjon mellom lærer og elev, 3) at elevsamtalen er preget av en gjensidig dialog, 4) at elevsamtalens innhold berører vesentlige sider ved elevens læring og utvikling, 5) samt at elevsamtalen blir fulgt opp på en god måte i etterkant. De ulike faktorene vil bli drøftet i den rekkefølgen som nå ble presentert. I oppgaven vil det fokuseres mest på lærer-elevrelasjonen og den gjensidige dialogen mellom lærer og elev. Dette fordi disse faktorene påvirker hverandre gjensidig, og danner et svært viktig grunnlag for den gode elevsamtalen.

2.1 Om elevsamtalen

Elevsamtaler kan defineres som "samtaler mellom lærere og elever, uten foreldre til stede" (Limstrand & Sjøbakken 2004: 118). Elevsamtaler vil dermed være alt fra den uformelle samtalen som foregår i daglig samhandling mellom lærer og elev, til den mer formelle samtalen i

møtet som er avtalt på forhånd. Samtalene kan foregå både individuelt og i grupper. Elevsamtalen er ment å omhandle elevenes faglige, personlige og sosiale utvikling (Opplæringsloven 1998). Hensikten er å sikre en god kvalitet på lærer-elevrelasjonen, fortrolighet mellom lærer og elev, samt samhandling og kontakt i klasserommet og skolen (Spurkeland 2011). Elevsamtalens helhetlige intensjon er å fremme best mulig læring, miljø og trivsel for eleven (Lassen & Breilid 2010).

Elevsamtalen skal være en gjensidig dialog mellom lærer og elev (Opplæringsloven 1998). Dialogen i elevsamtalen kan bidra til at partene utveksler oppfatninger, verdier og kunnskap, at læreren får muligheten til å støtte elevens realistiske muligheter på skolen, og styrke selvverdfølelsen eller selvoppfatningen hos den enkelte (Limstrand 2006).

Forskning viser at økt bruk av formelle elevsamtaler påvirker læreres tenkemåte og evne til å sette seg inn i den andres sted, og at lærerne får et annet syn på eleven allerede etter første samtale (Limstrand & Mørck 1999). Samtalene kan også være med på å styrke lærerkompetansen på det sosiale og psykologiske felt. Nordahl (2000) fant imidlertid i sin undersøkelse at omlag 50 % av elevene mener læreren bruker lite tid til å snakke med elevene. Sørensen, Theie, Lassen og Breilid (2011) fant i en pilotundersøkelse på en ungdomsskole på Østlandet at ¼ av elevene ikke fikk det omfang av elevsamtaler de gjennom loven har rett på. Selv om resultatene vanskelig kan generaliseres til andre skoler i Norge viser de at det finnes skoler i Norge der elevsamtalene blir neglisjert.

2.1.1 Elevers rettigheter

Elevsamtaler kan omtales som et særnorsk fenomen (Sørensen m. fl. 2011). Likevel er formelle samtaler mellom lærer og elev et relativt nytt tiltak i den norske skolen (Limstrand 2006), og obligatoriske elevsamtaler ble i grunnskolen først innført i 2009 (Sørensen m. fl. 2011). Fremdeles er det lite som er nedfelt om elevsamtaler i opplæringsloven og læreplanverket for kunnskapsløftet. Det som står gir imidlertid elever rett til en kontinuerlig dialog med læreren.

Elever i den norske skolen har lovpålagte rettigheter i forhold til faglig tilbakemelding. I forskrift til opplæringsloven (2006) § 3-1 står det at alle elever har rett til vurdering, og jf. § 3-13 har alle elever i grunnskolen rett til tilbakemelding om sin faglige utvikling en gang hvert halvår.

Undervisvurderingen skal "brukast som ein reiskap i læreprosessen, som grunnlag for tilpassa opplæring og bidra til at eleven (...) aukar kompetansen sin i fag, jf. § 3-2. Underevgsvurderinga skal gis løpande og systematisk og kan vere både munnleg og skriftleg" (Forskrift til opplæringsloven 2006: § 3-11). Disse paragrafene omtaler elevenes rettigheter om en faglig tilbakemelding. De gir imidlertid ingen føringer for at tilbakemeldingen skal være i form av en formell samtale mellom lærer og elev.

Stortingsmelding nr. 22 (2010-2011) beskriver innføringen av formelle samtaler med eleven: "Samtalen med eleven skal skje minst én gang per halvår som en del av underevgsvurderingen. Samtalen er en viktig del av kontakt og kommunikasjon mellom lærer og elev. En slik samtale skal, i tillegg til den systematiske og kontinuerlige underevgsvurderingen, være et redskap for læring." Elever i den norske skolen har med dette rett til minst én samtale med lærer hvert halvår som omhandler elevens faglige utvikling.

Ifølge dialog om anna utvikling (Opplæringsloven 1998: § 3-8) har eleven "rett til jamleg dialog med kontaktlæraren (...) om sin utvikling i lys av opplæringslova § 1-1, generell del og prinsipp for opplæringa i læreplanverket". Opplæringslovens § 1-1 tar for seg formålet med opplæringen, som blant annet er å fremme historisk og (multi-)kulturell innsikt, gi elevene kunnskaper og holdninger som et grunnlag for å kunne mestre livet og arbeidslivet, fremme demokrati, møte elevene med respekt, tillit og krav, samt å øke elevenes lærelyst. Læreplanens generelle del (Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006) utdyper denne formålsparagrafen, og beskriver det kulturelle, verdimesseige og kunnskapsmessige grunnlaget for grunnskolen og videregående skole. Ifølge læreplanens generelle del skal elevene gjennom utdanningen utvikle seg til meningsseekende, skapende, arbeidende, allmendannede, samarbeidende, miljøbevisste og integrerte mennesker. Prinsipper for opplæringen (Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006) sammenfatter læreplanverket, opplæringsloven, og dens forskrifter, og inneholder blant annet læringsplakaten som er en oppsummering av de overordnede målene i læreplanen.

Elevenes rettigheter etter § 3-8 omfatter samtaler om både personlig og sosial utvikling på skolen, og setter føringer for en løpende dialog mellom lærer og elev. Selv om kravet til innholdet i dialogen er svært bredspektret, setter ikke paragrafen føringer for at samtalen skal være av formell karakter. Samlet sett gir opplæringsloven, dens forskrifter, og LK06 elevene både rett til

faglige tilbakemeldingssamtaler og samtaler som omfatter elevens personlige og sosiale utvikling.

2.1.2 Organisering

Som beskrevet ovenfor har elevene rett til både formelle og uformelle elevsamtaler. Formelle elevsamtaler foregår jevnlig, på tidspunkter som er planlagt på forhånd, og er ment å omfatte temaer som har betydning for elevens læring. De uformelle samtalene skjer gjennom den daglige kontakten mellom lærer og elev. Spurkeland (2011) påpeker hvor viktig det er med formelle elevsamtaler, også i forhold til paragrafen ”dialog om anna utvikling”, der temaene er elevens personlige og sosiale utvikling. Elevsamtalene kan fungere som primærarena i forhold til å etablere og opprettholde kontakt, samt for å bidra til utvikling. Faste samtaler gjennom året bidrar til å gi lærerne en følelse av å ta elevene på alvor, en mulighet til å gi mer omsorg og omtanke (Limstrand & Mørck 1999), samt at det forplikter lærerne til en bedre oppfølging av elevene i etterkant av samtalene (Limstrand 2002). Det bør derfor settes av faste tidspunkter for formelle elevsamtaler hvert semester.

De formelle elevsamtalene bør være preget av forutsigbarhet og struktur, og ikke bare forekomme etter enkelthendelser. Om elevsamtalene kun foregår etter enkelthendelser, kan det fort bli en overfokusering på negative tilbakemeldinger til eleven. Dette kan neglisjere gjensidigheten mellom partene i dialogen, samt forsømme den oppbyggende funksjonen samtalen kan ha for elevens utvikling (Limstrand 2006). Ved å gjennomføre uformelle samtaler som et tillegg til de etablerte formelle elevsamtalene, kan de uformelle samtalene bidra til å styrke en kontinuitet i dialogen og relasjonsbyggingen mellom lærer og elev (Limstrand 2002). Brukt på riktig måte kan formelle og uformelle elevsamtaler dermed utfylle hverandre og gi utgangspunkt for en kontinuerlig dialog mellom lærer og elev.

Limstrand og Mørck (1999) og Limstrand (2002) intervjuet elever og lærere etter at de hadde gjennomført elevsamtaler én gang per semester i tre år. Intervjuene gir viktig informasjon i forhold til hvor ofte og hvor lenge elevsamtaler bør foregå. Når det gjelder omfang anbefales det to elevsamtaler per semester (Limstrand 2002; Limstrand 2006; Limstrand & Mørck 1999). Som tidligere beskrevet har elever i den norske skolen kun rett til én formell elevsamtale per semester.

Limstrand (2006) mener én elevsamtale i semesteret er for lite, og at tre samtaler i året er et minimum.

I forhold til anbefalt lengde per samtale anbefales det omtrent 30 minutter (Limstrand 2002; Limstrand 2006; Limstrand & Mørck 1999). Det er imidlertid viktig at det er mulig å snakke ferdig hvis partene ikke føler at de er ferdig med samtalen etter en halvtime. Arneberg (2004) påpeker hvor viktig tidsaspektet er i dialogen. I en skolehverdag som ellers er preget av tidspress og fokus på kvantitativ kunnskap, kan man ikke bygge trygge relasjoner og gode dialoger med mindre man tar seg tid til å gå inn på kvalitative temaer med elevene, temaer som betyr noe for eleven. Den tidsmessige fleksibiliteten i samtaler er derfor en viktig forutsetning for å skape en god dialog.

Både lærere og elever vektlegger betydningen av den første ”bli-kjent-samtalen” (Limstrand 2002; Limstrand & Mørck 1999). I starten av ungdomsskolen, og ved et eventuelt bytte av kontaktlærer, vil lærerne møte mange nye elever. Bli-kjent-samtalen gir en god mulighet for læreren å bli kjent med eleven, og til å danne grunnlaget for et tillitsforhold mellom lærer og elev. Hva er elevens historie? Hvilke holdninger har eleven til skolen? Hvordan tenker eleven i forhold til fremtiden? Det er viktig at bli-kjent-samtalen foregår individuelt og at rammene er fleksible og trygge (Limstrand & Mørck 1999). Det bør også settes av lenger tid til denne samtalen enn til de øvrige samtaler. Hvis både lærer og elev er godt forberedt kan 45 minutter være lang nok tid (Limstrand 2002). Forskning viser at de elevene som er ensomme på skolen, og som har liten kontakt med voksne og medelever, er de elevene som har størst nytte av samtaler med læreren (Limstrand & Mørck 1999). Etterhvert som læreren blir kjent med eleven, deres personlighet og utfordringer på skolen er det derfor viktig at denne elevgruppen får mer samtale med læreren enn den øvrige elevgruppen.

Resten av elevsamtaler kan foregå både i små grupper og individuelt, og det anbefales en kombinasjon av disse (Limstrand & Mørck 1999). Lærerne i Limstrand og Mørcks undersøkelse mente fordelene med samtaler i små grupper er at de ofte krever mindre mentalt overskudd, og gir mer tilbake til læreren enn en individuell samtale. I en gruppesamtale bør gruppene være heterogene, for eksempel med en blanding av gutter og jenter, fordi dette vil kunne fremme en diskusjon med flere synspunkter (Limstrand 2002). Gruppene bør bestå av 2-3 personer, og

elevene bør få være med å bestemme sammensetningen av gruppene. Elevene ønsker at lærerne skal benytte jevnliges klassemøter, eller eventuelt ”klassens time”, til en kontinuerlig oppfølging av det som tas opp i elevsamtalene (Limstrand & Mørck 1999). Dette kan både være generelle og spesifikke temaer.

Elevsamtalene foregår som regel mellom eleven og hans eller hennes kontaktlærer. Forskning viser imidlertid at elevene bør ha muligheten til å velge ny samtalepartner hvert år, fordi relasjonen mellom lærer og elev ikke alltid er like god (Limstrand 2002). Elevene ønsker ikke å ha ”sure” lærere som samtalepartnere (Limstrand & Mørck 1999). Dette kan være en hindring for den gode dialogen. Samtalepartneren bør imidlertid ikke skiftes *for* ofte, fordi lærer og elev trenger tid til å bygge opp tillit og en god relasjon seg i mellom, noe som danner grunnlaget for den gode samtalen (Limstrand 2002). For at læreren skal beholde overskudd, og ha mulighet til å følge opp samtalene, anbefales det at lærerne ikke har ansvar for flere enn 10-12 elever hver (Limstrand & Mørck 1999).

Forskningen gir en indikasjon på hvordan læreren best kan organisere elevsamtalene. Hva peker så forskningen ut i forhold til hva som kjennetegner den gode elevsamtalen?

2.2 Hva kjennetegner den gode elevsamtalen?

Den gode elevsamtalen bidrar til å skape en trygg atmosfære som gjør at lærer og elev kan opprette genuin kontakt, den gir plass til det eleven anser som meningsfullt, og den innebærer et samarbeid som gir mulighet til en gjensidig berikelse mellom lærer og elev (Lassen og Breilid 2010). Læreren bør i elevsamtalen ta utgangspunkt i opplæringslovens bestemmelser og forsøke å imøtekomme de krav som er satt. Kravene omhandler ikke bare samtaler om elevens faglige utvikling jf. opplæringsloven § 3-1, § 3-13, forskrift til opplæringsloven § 3-11, og stortingsmelding 22, men også samtaler om andre sider ved elevens utvikling, slik det står skrevet i opplæringsloven § 3-8. Opplæringslovens § 3-8 beskriver hvordan elevene har rett til en jevnlig dialog med lærer som et bidrag til å styrke svært mange sider ved elevens utvikling som menneske. Selv om opplæringsloven kun setter føringer for formelle elevsamtaler når det gjelder faglige tilbakemeldinger, vil den formelle samtalen være en god arena for å ta opp temaer som også dekker kravene for dialogen som omtales i § 3-8. Drøftingen av hva som kjennetegner den

gode elevsamtalen vil derfor fokusere på den formelle elevsamtalen, selv om mange av kjennetegnene også bør videreføres til den uformelle elevsamtalen.

Gjennom en sammenfatning av ulik forskning på området kan det identifiseres flere faktorer som kjennetegner den gode elevsamtalen:

- Anerkjennelse av lærerens kompetanse og viktige rolle i elevenes liv
- En trygg relasjon mellom lærer og elev
- En gjensidig dialog
- Et innhold i samtalen som berører vesentlige sider ved elevens læring og utvikling
- En god oppfølging i etterkant

2.2.1 Lærerens kompetanse og rolle

For det første er det viktig at læreren anerkjenner sin egen kompetanse og viktige rolle i elevenes liv. For å skape en god elevsamtale kreves det mye av lærerens kompetanse. Læreren må både kunne bygge gode relasjoner med elevene, legge til rette for en gjensidig dialog, tørre å snakke med eleven om temaer det kan være vanskelig å snakke om, samt følge opp samtalen i etterkant for å vise eleven at elevsamtalen har en nytteverdi i skolehverdagen.

Hattie (2009) understreker hvor viktig det er at lærerne selv tror på at deres rolle har en betydning for elevenes endring. En av undersøkelsene i Hatties analysemateriale viser at elever og foreldre anser lærer-elevrelasjonen som viktigst for elevens læring, sammenlignet med struktur og elevens forutsetninger. Lærere mener imidlertid det er egenskaper ved elevene som påvirker læringsutbyttet mest. Nordahl (2000) fikk lignende resultater i sitt forskningsprosjekt ”en skole – to verdener”. Lærerne vurderte betydningen relasjonen mellom lærer og elev har for undervisningen som vesentlig lavere enn det elevene gjorde. En slik forståelse kan føre til at lærerne ikke ser på seg selv som agenter som kan påvirke elevenes læring, og at de raskt slår seg til ro med at elevens bakgrunn og forutsetninger er årsak til en eventuell god eller dårlig oppnåelse og utvikling (Hattie 2009).

I motsetning til hva lærerne i disse undersøkelsene mener om sin egen rolle, viser forskning og teori at læreren kan opptre som en ”signifikant annen” for eleven. En signifikant annen er en person som er viktig for eleven, og som blant annet kan ha stor påvirkningskraft for elevens oppfatning av seg selv (for eksempel Mead 1934; Hattie 2009). Dette beskrives nærmere under kapittelet om selvoppfatning, og i drøftingen av hva som innebærer en trygg relasjon mellom lærer og elev.

Undersøkelsene sier noe om hvor viktig det er at læreren anerkjenner sin egen påvirkningskraft i relasjonen til elevene. De sier også noe om hvilken betydning elevene legger i relasjonen de har til læreren, en relasjon som i følge forskningen kan ha avgjørende betydning for elevens læring og utvikling, og som er nært knyttet til hva slags dialog det er mulig å skape mellom lærer og elev. Det vil nå bli drøftet hva som kjennetegner en trygg relasjon mellom lærer og elev.

2.2.2 Relasjonen mellom lærer og elev

Den andre faktoren som kjennetegner gode elevsamtaler er en trygg relasjon mellom lærer og elev. For å skape en gjensidig dialog må samtalen bygge på en gjensidig relasjon. Relasjoner kan beskrives som den oppfattelsen og innstillingen en har til andre mennesker (Nordahl 2002). I dette ligger hvilken betydning andre mennesker har for deg, samt hvilken betydning du har for andre. Spurkeland (2011) beskriver relasjonen mellom lærer og elev som kjernerelasjonen i skolen, der det er stor avhengighet mellom partene. Pedagogikk er en mellommenneskelig aktivitet der det relasjonelle er en viktig del, og en lærer-elevrelasjon som fremmer læring kan beskrives som utgangspunktet for all pedagogisk virksomhet. Relasjonen er nødvendig for at læreren skal kunne få innsikt i elevens oppfatninger og verdier, samt kunne forstå elevens handlinger (Nordahl 2002).

Hattie (2009) fant gjennom en sammenfatning av over 800 meta-analyser med til sammen 83 millioner deltakende elever at en positiv lærer-elevrelasjon er en av de viktigste faktorene for elevens læringsutbytte i skolen. Nordahl (2002) påpeker at en tydelig lærer som klarer å skape et nært forhold til eleven ofte utgjør en avgjørende positiv forskjell, som en signifikant annen, for den eleven som av ulike årsaker sliter på skolen og/eller i livet. Læreren kan ifølge Nordahl skape et nært forhold til eleven ved å respektere eleven, ved å gi eleven mulighet til å oppleve mestring,

og ved å tilnærme seg eleven på en måte som gjør at eleven får tro på seg selv. I tillegg viser forskning at gode relasjoner er av de mest virkningsfulle resiliensfaktorene for elever i risikozonen (Olsen & Traavik 2010). For å klare å skape en god dialog med eleven, og for å gi best mulig forutsetninger for elevenes læring og utvikling er det derfor viktig at læreren fokuserer på å bygge en trygg relasjon med elevene.

Noen faktorer som er viktig for å bygge en trygg lærer-elevrelasjon er lærerens relasjonskompetanse, at læreren ser eleven som et subjekt, at læreren anerkjenner eleven, samt at læreren klarer å opparbeide elevens tillitt.

Ifølge Spurkeland (2011) er *relasjonskompetanse* det viktigste man har med seg i møtet med andre mennesker. Relasjonskompetanse kan defineres som ”ferdigheter, evner, kunnskaper og holdninger som etablerer, utvikler, vedlikeholder og reparerer relasjoner mellom mennesker” (Spurkeland 2011: 63). Relasjonskompetansen er dermed betydningsfull for å kunne bygge og opprettholde gode relasjoner til andre, og god relasjonskompetanse hos læreren er en viktig forutsetning for en trygg lærer-elevrelasjon. Forskning viser at lærere som gir av seg selv ved å vise at de bryr seg om elevene, skaper relasjoner til elevene som er preget av tillit og trygghet (Limstrand & Mørck 1999).

Relasjonskompetansens utgangspunkt er relasjonen mellom to mennesker, men den kan og utvides til en hel gruppe. I lærerens tilfelle er det viktig å skape gode relasjoner til hver enkelt elev, for så å få det til å gjelde hele klassen som gruppe. Forskning viser at personsentret lærere, som evner å ta vare på elevens subjektsside, har klasserom med mer engasjement, mer respekt for seg selv og andre, mer student-initierte og selvregulerte aktiviteter, samt høyere oppnåelse i skolefagene (Hattie 2009). Ifølge Nordahl (2000) indikerer både teoretiske og empiriske tilnærminger at det er den personlige delen av lærer-elevrelasjonen som har mest betydning for eleven. Den personlige delen av relasjonen omhandler sider ved elevens utvikling som går utenfor det rent faglige; en relasjon der læreren ser eleven ikke bare som elev, men som et helt menneske (Berg 2005).

Hvilket syn læreren har på eleven og sin egen rolle er imidlertid avgjørende for hva slags relasjon det er mulig å bygge til eleven. Det finnes to ytterliggende retninger som har hatt stor innflytelse på pedagogikkfaget og måten læreren oppfatter eleven, nemlig mål-middelpedagogikken og

vekstpedagogikken. Mål-middelpedagogikken bygger blant annet på en behavioristisk tankegang, som i sin mest ekstreme versjon mener den voksne kan forme eller manipulere barnet, og at ulike midler eller stimuli nødvendigvis fører til bestemte mål eller responser (Watson 1930). Retningen er mest opptatt av hvordan den voksne kan påvirke barnet, og i skolesammenheng vil et slikt utgangspunkt skape en autoritær lærer, som tar lite hensyn til elevens opplevelser, tanker og meninger. Med et slikt utgangspunkt vil eleven bli gjort navnløs og anonym, noe som styrker avmakten og asymmetrien i relasjonen (Arneberg 2004).

Vekstpedagogikken kan beskrives som en motpol til mål-middelpedagogikken. Innen vekstpedagogikken er man mest opptatt av barnets ”biologiske” vekst. Den voksne skal la barnet utvikle seg mest mulig på egenhånd, og barnet skal lære av konsekvenser som naturlig oppstår av de handlingene det gjør (Rousseau 2010). Ifølge denne retningen vil ikke miljøet rundt barnet, og de menneskene barnet omgås med gjennom oppdragelsen og utdanningen, ha noen spesiell betydning for barnets utvikling. Et slikt utgangspunkt gjør læreren navnløs, mens eleven har navn (Kristiansen 2004). I skolesammenheng blir det med et slikt utgangspunkt vanskelig å se hvilken rolle læreren har i forhold til eleven. Hvis den voksne ikke skal gripe inn i barnets ”vekst”, vil lærerens rolle ovenfor eleven heller bli overflødig.

En retning som tar vare på både lærerens og elevens ”navn” er *subjekt-subjektsynet* (Kristiansen 2004), og i Norge har blant annet filosofen Skjervheim (1976), gjennom sin kritikk av mål-middelpedagogikken og vekstpedagogikken, fremmet et subjekt-subjektsyn. Skjervheim mener mål-middelpedagogikken baserer seg på en instrumentalistisk tankegang som reduserer barnet til et objekt, og at tilhengere av dette synet har et mekanisk syn på mennesket. Man kan ikke omtale voksen-barnrelasjonen som en subjekt-objektrelasjon, barnet er ikke et objekt den voksne kan herske over. Barnet er et subjekt, med egne tanker, meninger og behov. Vekstpedagogikken fremmer et slikt syn på barnet. I motsetning til vekstpedagogikken mener imidlertid Skjervheim at barnet trenger en voksen som kan hjelpe det gjennom oppdragelsen på veien til selvstendighet: “den yngre generasjon treng og krev oppseding” (1976: 227). Dette er pedagogikkens praktiske oppgave. På bakgrunn av denne kritikken omtaler Skjervheim (1976) relasjonen mellom voksen og barn, eller mellom lærer og elev, som en subjekt-subjektrelasjon.

Subjekt-subjektsynet har i følge Schibbye (2009) flere antakelser om individet. Den første antakelsen er at hvert enkelt individ har en egen opplevelse og fortolkning av verden og av ulike situasjoner. Alle har en egen indre opplevelsesverden. I dialogen er det viktig å bli møtt der man er i denne opplevelsesverdenen. Mens subjekt-objekt-synet fokuserer på problemet, vil subjekt-subjekt-synet fokusere på individets opplevelse. Den andre antakelsen er at man ikke kan forstå individet uavhengig av de relasjonene individet har til andre. Dette gjelder også den relasjonen eleven har til læreren, en utrygg lærer-elevrelasjon kan for eksempel påvirke elevens atferd i negativ retning.

Den tredje antakelsen Schibbye (2009) omtaler handler om intersubjektivitet. Barn og unge sosialiseres gjennom sosialt samspill. Løgstrup beskriver hvordan individer gjennom interaksjonen påvirker hverandre: ”derfor har vi aldri med et annet menneske å gjøre uten at vi på et eller annet vis har noe av dets liv i vår hånd” (1999:12). Elevens selvutvikling påvirkes av det spillet de har med læreren. Ved at eleven kan dele sine opplevelser og følelser med læreren, kan læreren og eleven skape en felles opplevelse av noe, selv om de som individer er ulike.

Læreren har som voksen mer erfaring og kunnskap enn eleven, og et ansvar for elevens undervisningssituasjon (Arneberg 2004). Relasjonen mellom lærer og elev kan dermed beskrives som asymmetrisk. Spurkeland (2011) beskriver lærerens utgangspunkt i møtet med eleven som en opparbeidet samfunnsmessig posisjon. Posisjonen preges av den rollen, stillingen, makten og myndigheten læreren har. Elevenes foreldre må stole på at læreren benytter denne posisjonen på en god måte. Det settes derfor krav til hvordan læreren utøver sin rolle, og læreren har en etisk forpliktelse ovenfor både foreldre og elever. Dette legger et stort ansvar på læreren. At læreren har en spesiell posisjon i forhold til eleven er imidlertid ikke negativt. Den asymmetriske relasjonen er nødvendig for at lærerne og skolen skal kunne gjennomføre de oppgavene som kreves av dem, den er en forutsetning for hele undervisningssituasjonen.

Hva så med subjekt-subjektsynet, kan læreren opprettholde et subjekt-subjektsyn når lærer-elevrelasjonen er asymmetrisk? At lærer-elevrelasjonen er asymmetrisk trenger ikke bety at læreren ikke kan ha et subjekt-subjektsyn. For å skape en god relasjon må læreren tørre å være menneske og gi mer av seg selv enn det som kanskje forventes av den tradisjonelle lærerrollen (Nordahl 2002). Læreren bør likevel opptre som en tydelig og ansvarsbevisst voksenperson, slik

den asymmetriske relasjonen mellom lærer og elev krever. En god relasjonskompetanse hos læreren forutsetter nettopp et subjekt-subjekt-syn, der læreren ivaretar elevens indre opplevelsesverden, og fokuserer på hvordan relasjonen og samspillet mellom lærer og elev påvirker begge parter.

En subjekt-subjektrelasjon kjennetegnes av en *gjensidig anerkjennelse* mellom partene, der man bekrefter og aksepterer hverandre (Lassen & Breilid 2010). Å anerkjenne eleven krever ulike ferdigheter av læreren, som evnen til å lytte, vise omsorg, samt å ha en positiv omtanke for andre. Anerkjennelse er en væremåte og holdning som gjør at man møter andre med respekt, åpenhet og empati (Olsen & Traavik 2010). Når du anerkjenner et annet menneske gir du dette mennesket lov til å ha egne følelser, erfaringer, holdninger og opplevelser (Kinge 2006). Dette kan bidra til at den andre føler at hans eller hennes opplevelse har verdi, noe som kan styrke personens selvverdsfølelse (Olsen & Traavik 2010).

Schibbye beskriver hvordan anerkjennelse kun er mulig i et ”symmetrisk forhold der alle parter er autoritet i forhold til sin egen opplevelse” (1988: 166). Med dette mener hun at hvert individ må ha muligheten til å skape sitt eget selv. Som tidligere beskrevet er relasjonen mellom lærer og elev asymmetrisk, vil det da være mulig å møte eleven med en anerkjennende holdning? Symmetrien Schibbye beskriver handler om å gi rom for individet til å utvikle seg selv. Den som blir møtt med anerkjennelse vil føle seg verdsatt, gjennom en ubetinget bekreftelse av den personen han eller hun er (Olsen & Traavik 2010). Ifølge Rogers må man skille mellom eleven som genuin person i kraft av seg selv, og elevens handlinger (1957, i Gelso & Fretz 2001). Rogers mener man må skille elevens indre opplevelse fra elevens ytre atferd. En ubetinget bekreftelse refererer til at man skal anerkjenne eleven i kraft av seg selv, man skal anerkjenne elevens indre opplevelse. Det er derfor fullt mulig for læreren å møte eleven med en anerkjennende holdning, og samtidig være en tydelig voksenperson.

Om en elev utfører en atferd som ikke er akseptabel, er det viktig at læreren tydelig kommuniserer at slik atferd ikke kan tolereres. Den opplevelsen og de emosjonene eleven går gjennom, og som kanskje også er en av årsakene til elevens atferd, kan læreren imidlertid ikke ”argumentere” mot (Kinge 2006). Selv om relasjonen mellom lærer og elev er preget av asymmetri kan læreren likevel strekke seg etter å gi eleven en anerkjennelse av hans eller hennes

opplevelse i situasjonen, og likevel gi eleven en ubetinget positiv bekreftelse. Relasjonens asymmetri understreker at det er læreren som må ta initiativ til å bygge en god relasjon med eleven, og at det er læreren som må ta ansvar for å invitere til en åpenhet og anerkjennelse i denne relasjonen.

En gjensidig anerkjennende relasjon mellom lærer og elev bygger på *tillit*. Tillit kan defineres som ”en positiv følelse som oppstår mellom mennesker som et resultat av positive interaksjoner og kommunikasjon” (Spurkeland 2011: 70) og nettopp tillitsfulle relasjoner kan beskrives som det beste utgangspunktet for effektiv læring (Spurkeland 2011). De positive følelsene innebærer ofte at personene i interaksjonen får en følelse av å bli likt av den andre. Tillit er også svært viktig for å kunne skape gode elevsamtaler (Limstrand 2002).

Kristiansen (2004) trekker frem tre faktorer som beskriver hva tillit innebærer. Den første er følelsen av at man kan stole på den andre. Gjennom erfaringer i møtet med personen danner man seg en forventning og tro i forhold til hvordan personen kommer til å handle og reagere i ulike situasjoner. Det vil imidlertid alltid være en risiko for at det man forventer ikke skjer. Når man viser tillit må man handle på tross av denne risikoen, enten man er klar over den eller ikke.

Den andre faktoren Kristiansen (2004) omtaler innebærer at man deler noe av seg selv med den andre, at man er personlig i relasjonen. I denne sammenheng må man tåle å gi fra seg noe av kontrollen over situasjonen. ”Å vise tillit innebærer (at) en aksepterer sårbarheten idet man frivillig gir fra seg makten” (Baier 1991, i Kristiansen 2004: 33). Her ser vi hvordan et subjekt-objektsyn eller en autoritær lærerrolle vil hindre utviklingen av en tillitsrelasjon mellom lærer og elev. Den tredje faktoren er muligheten for å bli skuffet og såret. Man kan ikke kontrollere den andres handlinger, men man må anerkjenne den andres mulighet til å velge hva han eller hun ønsker å gjøre. Dette kan føre til at man blir skuffet, fordi den andre kan velge å se bort fra den tilliten som blir vist.

Spurkeland (2011) beskriver den emosjonelle delen av tillitsbegrepet. Å føle at en annen liker deg påvirker relasjonen du har til denne personen, og det kan også øke tilliten. Læreren må jobbe for å skape en vennlighetsrelasjon gjennom å arbeide med den emosjonelle delen av relasjonen. Læreren må imidlertid ikke trå over de etiske grensene, det er ikke en vennsrelasjon læreren

bør prøve å skape. I denne sammenheng er det viktig å huske på asymmetrien som eksisterer, og som skal eksistere, i relasjonen mellom lærer og elev.

Mye av det som kjennetegner en trygg relasjon mellom lærer og elev kan med fordel tas med inn i dialogen. Hva som spesifikt kjennetegner den gode dialogen vil nå drøftes nærmere.

2.2.3 Elevsamtalen som dialog

Den tredje faktoren som kjennetegner den gode elevsamtalen er at samtalen preges av en gjensidig dialog, og som tidligere beskrevet benytter opplæringsloven begrepet dialog i sine bestemmelser om elevsamtaler. En dialog beskrives som en samtale mellom to eller flere, med mål om å framskaffe felles mening (Lassen & Breilid 2010; Limstrand 2006). Gjennom dialogen kan man utvikle en felles forståelse (Kristiansen 2004). Dialogen er en motsetning til den enveiskommuniserende monologen, og en dialog mellom to mennesker bygger på en gjensidighet i kommunikasjonen der partene benytter turtaking, følger hverandres initiativ og utspill, er villige til å samarbeide med hverandre, og ønsker å lytte til hverandre (Lassen & Breilid 2010). Dette krever et tillitsforhold mellom partene i dialogen. Dialogbegrepet kan benyttes som et synonym til begrepet samtale (Limstrand 2006).

En gjensidig dialog vil kunne bidra til at læreren opparbeider viktige opplysninger i forhold til elevens opplevelser, tanker og behov i undervisningssituasjonen. Å skape en god dialog i elevsamtalen vil også bidra til å styrke relasjonen mellom lærer og elev. Lassen og Breilid (2010) påpeker hvor viktig det er med en tydelig og positiv organisering av dialogen. De trekker frem noen spørsmål det kan være gunstig for læreren å ha tenkt gjennom før elevsamtalen. Disse spørsmålene omhandler hvordan læreren inviterer eleven til samtale, hvordan læreren kan skape en åpenhet i samtalen, hvor lang samtalen skal være, samt hva målet med samtalen er.

I forhold til de to første spørsmålene, hvordan invitere til en samtale, og hvordan man kan skape en åpen samtale, er det viktig at læreren viser en genuin interesse i forhold til å lytte til elevens synspunkter (Lassen og Breilid 2010). Læreren bør derfor unngå lukkede spørsmål og spørsmål der eleven kun trenger å svare ja og nei. Slike spørsmål kan virke ledende for samtalen. I tillegg bør læreren unngå å slavisk følge en forhåndsdefinert mal. En mal for elevsamtaler blir benyttet

på mange skoler. Malen kan fungere som et godt forberedelsesmateriale både for læreren og eleven. Når læreren binder seg til en slik mal under selve samtalen kan imidlertid gjensidigheten i dialogen bli hemmet. Man risikerer da en elevsamtale som kun er bygget på lærernes premisser (Limstrand & Mørck 1999). For å skape en mer dynamisk og åpen dialog, og for å signalisere til eleven at elevens synspunkter er viktig i dialogen, bør læreren derfor løsrive seg fra denne malen under selve elevsamtalen.

Å være klar over lengden på elevsamtalen er vesentlig for at eleven skal kunne følge samtalsprogresjon. Det kan ta tid før eleven føler seg komfortabel nok til å åpne seg opp i dialogen, og man trenger derfor tid til å skape en trygg atmosfære. I denne sammenheng er det viktigere at læreren oppsummerer og speiler eleven i dialogen, enn at de raskt går gjennom mange spørsmål (Lassen & Breilid 2010). Dette stemmer med Arnebergs (2004) oppfatning om at dialogen bør inneholde kvalitet fremfor kvantitet. Det siste spørsmålet læreren bør tenke gjennom før samtalen er hva målet med samtalen er. Forskning viser at elevsamtalen bør ha en hensikt, være meningsbærende og omhandle noe eleven er opptatt av (Limstrand 2002). Når læreren inviterer til en elevsamtale er det derfor viktig å vite hva man ønsker å oppnå med dialogen, og kommunisere dette til eleven. Også i denne sammenheng er det imidlertid viktig å være åpen for innspill fra eleven.

Limstrand (2006) omtaler noen kjennetegn på den gode dialogen mellom lærer og elev. Det første er at læreren holder konsentrasjonen rettet mot eleven og temaet. Oppmerksomheten må være fokusert. Motsetningen vil være at læreren er opptatt av mange ting på en gang, noe som skaper avstand og fjernhet i dialogen. For det andre bør læreren legge til rette for en bevegelig rollefordeling. Dette betyr at det ikke bare er læreren som skal bestemme tema og forløp i samtalen. Læreren må ta seg tid til å gi respons og til å lytte. Dette kan være krevende grunnet den asymmetriske rollefordelingen som naturlig er gitt i en lærer-elevrelasjon. Det vil imidlertid være viktig for å ta vare på elevens subjektside. De siste kjennetegnene Limstrand trekker frem handler om at samtaler skal være dannelses-, vekst- og utviklingsorienterte. Læreren bør fremme en kritisk refleksjon, stille spørsmål, hjelpe eleven til å undre seg og finne kreative løsninger, samt å tenke fremover.

For eleven er det viktig å få en opplevelse av å bli sett, og elevsamtalen er en betydningsfull arena for læreren å formidle at ”jeg ser deg” (Olsen & Traavik 2010). Å klare å ”se” eleven i dialogen henger sammen med lærerens evne til å vise anerkjennelse og ubetinget positiv aktelse i lærer-elevrelasjonen. I denne sammenheng bør læreren unngå en vurderende holdning i elevsamtalen. Moraliserende, definerende, og overdreven kritikk og ros vil ha negativ innvirkning på dialogen (Limstrand 2006). En frustrert elev blir ikke mindre frustrert av å bli møtt av en lærer som ikke forstår den frustrasjonen eleven kjenner på, og som kanskje heller ikke er interessert i å sette seg inn i elevens opplevelsesverden. Læreren bør derfor møte eleven med undring, tillit og likeverd i stedet for karakteriserende negative beskrivelser og moralisering (Olsen & Traavik 2010).

Tilnærminger som ”du er vanskelig” eller ”du er trett” vil tre den voksnes oppfatning over på eleven og dermed overse elevens subjektsside (Schibbye 2009). Utsagn som ”du er vanskelig” gir også et budskap til eleven om at det er eleven som person som er vanskelig, ikke at det er den atferden eleven velger å utføre som er problemet. Når utsagnet retter seg mot eleven som person, ”du er”, kan det for eleven virke som det ikke er mulig å endre seg. Å bli møtt av en lærer som uttrykker at det er greit å være frustrert, at alle er frustrerte av og til, og at eleven likevel er en bra person selv om den atferden han eller hun av og til velger å utføre ikke kan aksepteres, vil kunne gi eleven en følelse av å bli tatt på alvor. Dette gir et sterkt signal fra læreren om at eleven, i kraft av den personen han eller hun er, er verdt å lytte til (jf. Rogers). I stedet for en økende frustrasjonsfølelse i møtet med læreren vil eleven kunne sitte igjen med en følelse av å bli respektert og forstått, en følelse av å bli sett.

Olsen og Traavik setter ord på dette: ”Elsk meg mest når jeg fortjener det minst, for det er da jeg trenger det mest!” (2010: 171). Det er viktig å bli tatt på alvor, å føle at man blir sett, og å føle at den opplevelsen man har i en situasjon blir anerkjent av læreren. Dette kan gi eleven den trygghetsfølelsen som kanskje må til for at han eller hun skal kunne åpne seg for læreren i dialogen.

De temaene elevsamtalen berører, er en annen faktor som kan bidra til at eleven åpner seg for læreren. Vi skal derfor nå se nærmere på hvilket innhold dialogen bør inneholde.

2.2.4 Elevsamtalens innhold

Den fjerde faktoren som er viktig for den gode elevsamtalen er samtalens innhold, eller hvilke temaer dialogen omfatter. Elevsamtalens innhold bør speile opplæringslovens krav om samtaler både i forhold til elevens faglige, personlig og sosiale utvikling. Elevene selv ser mer nytte av å fokusere på innholdet i samtalen enn på forhold rundt samtalen, som tidspunkt og sted (Limstrand & Mørck 1999).

Som et forslag til hvordan læreren kan strukturere samtalens innhold gir Spurkeland (2011) noen praktiske råd om hvilke hovedtemaer elevsamtalen bør omfatte. Han trekker frem fem temaer. Det første temaet er elevens trivselsituasjon totalt sett, det vil si både på skolen og hjemme. Dette innebærer det Spurkeland omtaler som ”24-timers” eleven, og omhandler temaer som går utover det rent faglige. Slike temaer kan hjelpe læreren å forstå eleven bedre. Det andre temaet er elevens faglige status. Hva er det som går bra, og hva må eleven og læreren jobbe bedre med? Hva mener eleven selv at han eller hun kan forbedre? Dette kan bidra til å gi konkret informasjon til eleven om hvordan han eller hun står faglig.

Det tredje temaet Spurkeland (2011) trekker fram omhandler elevens videre læring. Hva er det som må til for at eleven skal lære best mulig? Dette er viktig for å kunne tilrettelegge for elevens videre mestring. Det fjerde temaet innebærer at læreren og eleven lager gjensidige avtaler. Disse avtalene bør være målbare og konkrete, og det kan være lurt å spesifisere hvorvidt for eksempel foreldrene skal involveres i avtalen. Det siste temaet omhandler en vurdering av samtalens verdi. Læreren bør i denne sammenheng invitere eleven til å evaluere samtalen.

I og med at ungdomsskolen er en faglig arena, der lærerne ofte har fokus på elevenes læring, er den faglige tilbakemeldingen ofte godt dekket i elevsamtalene, som for eksempel i Sørensen m. fl (2011) sin undersøkelse, der elevens arbeidsinnsats og faglige skoleprestasjoner var av temaene som ble tatt opp mest. Smith (2009) beskriver hvordan måten den faglige tilbakemeldingen foregår kan ha stor betydning for elevens motivasjon og læring, enten på en konstruktiv eller destruktiv måte. Det er for eksempel svært viktig for elevens motivasjon å få vite bakgrunnen for de karakterene han eller hun har fått. Å kun få en karakter uten noen nærmere forklaring vil ikke

gi eleven informasjon om, eller støtte til, hvordan han eller hun kan gripe an den videre læringsprosessen.

Den faglige tilbakemeldingen, eller ”vurderingen” etter opplæringslovens betegnelse, dreier seg om den kommunikasjonen som foregår mellom lærer og elev, mellom den som vurderer og den som blir vurdert. Smith (2009) benytter betegnelse tilbakemelding og framovermelding for å beskrive henholdsvis den informasjonen eleven får vedrørende tidligere læring, og den informasjonen eleven får i forhold til hvilket fokus og hvilke prosesser som gjelder for den fremtidige læringen. En viktig oppgave for læreren vil være å finne den ”optimale dissonansen” mellom elevens ståsted basert på tidligere læring (tilbakemeldingen) og de målene som settes for elevens fremtidige læring (framovermeldingen). Om dissonansen mellom elevens nåværende nivå og videre mål er for stor eller liten kan dette virke demotiverende for eleven.

Selv om faglig tilbakemelding og vurdering er viktig for elevens læring bør ikke elevsamtalen kun handle om det faglige, spesielt ikke dersom eleven har negative assosiasjoner til skolen (Limstrand & Mørck 1999). Elevens interesser kan være et godt utgangspunkt for å dreie samtalen over på noe som oppfattes som positivt for eleven. Mange elever etterlyser også det at læreren spør dem hvordan de egentlig har det (Lund 2008).

I undersøkelsen til Sørensen m. fl. (2011) er det mange temaer som synes å bli neglisjert i elevsamtalene. For eksempel opplever nesten ingen av elevene i særlig stor grad at samtalen omfatter spørsmål om deres kontakt med kontaktlærer eller andre lærere. Når vi vet at relasjonen mellom lærer og elev er av så stor betydning for elevens læringsutbytte bør dette imidlertid være et viktig tema. Hvordan eleven har det følelsesmessig eller hvor fornøyd eleven er med seg selv ser heller ikke ut til å være et fokus i samtalene. En vektlegging av nettopp slike temaer, gjennomført i en trygg og god atmosfære, kan bidra til at eleven klarer å åpne seg for læreren, og at læreren blir kjent med sider ved eleven som kan være svært viktig å vite om for å kunne tilrettelegge i skolesituasjonen. Det er viktig å påpeke at resultatene fra denne undersøkelsen ikke kan generaliseres til andre norske skoler, det vil derfor være interessant med mer forskning på området.

For å skape en dialog må man noen ganger bevege seg inn på elevens ”private” område. Dette må imidlertid gjøres med elevens tillatelse (Limstrand & Mørck 1999). Det er viktig å være tålmodig

i en slik samtale, da det ikke er sikkert eleven føler seg trygg nok til å snakke om personlige ting med læreren. Setninger som ”jeg godtar at du ikke vil prate nå, men jeg er her for deg og vil høre på deg når du er klar for det” (Olsen & Traavik 2010: 162) formidler at læreren ønsker å forstå elevens situasjon, at læreren er tilgjengelig til å lytte når eleven er klar for det, og at læreren er villig til å føre en dialog på elevens premisser.

At læreren følger opp elevsamtalene i etterkant er en annen faktor som kan bidra til at eleven blir trygg nok til å åpne seg for læreren. Som avrundning av denne seksjonen vil derfor betydningen av en god oppfølging av elevsamtalen nå bli belyst.

2.2.5 Oppfølging av elevsamtalen

Elever opplever at de gode samtalene er de som gir mulighet for medvirkning, og for å få tilfredsstilt behov og ønsker for fremtiden (Limstrand 2002). Den femte faktoren som kjennetegner gode elevsamtaler er derfor en god håndtering i etterkant av dialogen. Forskning viser at de gode elevsamtalene er de som fører til handling i etterkant (Limstrand 2002). Skal samtalen ha noen nytte må den følges opp. Som tidligere nevnt fremhever Spurkeland (2011) både avtaler mellom lærer og elev, og en vurdering av samtalene, som viktige faktorer ved elevsamtalen. Dette gir mulighet for en oppfølging i etterkant av elevsamtalene, både fra læreren og fra eleven.

Gjensidige avtaler vil kunne øke forpliktelsen hos de ulike partene i forhold til en oppfølging (Limstrand 2002). Elevenes ønsker og behov er imidlertid veldig forskjellig og noen elever vil naturligvis ha ønsker læreren ikke kan oppfylle. Elevene bør likevel bli tatt på alvor, og læreren bør være kreativ og forsøke å finne måter å imøtekomme elevene på. Selv om læreren bør strekke seg etter å imøtekomme elevens ønsker, er det viktig at det ikke inngås for mange avtaler eller at partene lover noe de ikke kan holde (Limstrand & Mørck 1999). Å inngå for mange forpliktelser vil øke stressfaktoren hos lærer og elev, og øke risikoen for å bli skuffet. Dette kan igjen påvirke tilliten i lærer-elevrelasjonen.

Om eleven bryter en avtale, kan læreren bearbeide skuffelsen ved å studere elevens handling i lys av hans eller hennes bakgrunnshistorie, forhold til skolen, og visjoner for fremtiden (Limstrand &

Mørck 1999). En slik bearbeiding kan føre til at læreren får dypere forståelse av hvorfor eleven handler på den ene eller andre måten. Dette kan bidra til at avtalebruddet ikke nødvendigvis påvirker relasjonen mellom lærer og elev i negativ retning.

Ifølge Limstrand og Mørck (1999) fremhever lærere hvor viktig det er å arbeide med sin egen profesjonalitet. For å styrke profesjonaliteten kan det være nyttig med en ”samtale om samtalen”, eller en evaluering av samtalsituasjonen (Limstrand 2006). Dette kan gjøres ved hjelp av selvrefleksjon, eller ved å samle inn evaluering av samtalerne fra elevene. Å arbeide med sin egen profesjonalitet kan føre til at læreren får et økt overskudd både før, under og etter samtalen (Limstrand og Mørck 1999). Å ha overskudd i møtet med eleven kan være en avgjørende faktor i forhold til å klare å ta vare på elevens subjektsside, og å kunne være til stede i dialogen på elevens premisser.

2.3 Oppsummering

I dette kapittelet har det blitt drøftet hva elevsamtaler er, og hva som kjennetegner gode elevsamtaler. Elevsamtaler kan defineres som alle samtaler som foregår mellom lærer og elev, uten foreldre til stede. Elevsamtalene kan blant annet bidra til å styrke lærer-elevrelasjonen, styrke elevens selvoppfatning, styrke lærers kompetanse på det psykologiske og sosiale felt, samt bidra til at læreren får et annet syn på eleven. Elever har rett til formelle faglige tilbakemeldingssamtaler én gang per semester, i tillegg til en løpende dialog som omhandler elevens personlige og sosiale utvikling. Ifølge forskningen anbefales det imidlertid å sette av tid til to formelle samtaler per semester. De formelle samtalerne bør suppleres med uformelle samtaler. De formelle samtalerne bør både ta opp temaer om elevens faglige, sosiale og personlige utvikling, og en individuell ”bli-kjent-samtale” kan være viktig for å forstå eleven og for å legge til rette for læring. De øvrige samtalerne kan være både individuelle og i grupper. Fordi en trygg relasjon er betydningsfullt for å kunne skape en god dialog med eleven, bør elevene være med på å bestemme hvilken lærer som skal være deres samtalepartner.

Noen kjennetegn på gode elevsamtaler er: 1) *Lærerens anerkjennelse av sin egen viktige rolle ovenfor eleven.* Læreren kan fungere som en ”signifikant annen” for elevene. 2) *En trygg lærer-elevrelasjon.* Lærer-elevrelasjonen er en av de viktigste faktorene for elevers læringsutbytte, og

det er en betydningsfull resiliensfaktor for elever i risiko. En trygg lærer-elevrelasjon fordrer en god relasjonskompetanse hos læreren, og et subjekt-subjektsyn der læreren viser anerkjennelse for eleven og forsøker å vinne elevens tillitt. 3) *En gjensidig dialog mellom lærer og elev.* Læreren bør vise en genuin interesse for elevens synspunkter, være åpen for en bevegelig rollefordeling, og speile eleven i dialogen. 4) *Et innhold i samtalen som berører både faglige, personlige og sosiale sider ved eleven.* Innholdet bør berøre elevens trivsel, faglige status, og videre læring. Det bør også gjøres avtaler mellom lærer og elev, og eleven bør få mulighet til å evaluere samtalen. 5) *En god oppfølging i etterkant.* Samtalen bør følges opp hvis den skal ha noen nytte, og gjensidige avtaler øker forpliktelsen til å følge opp både hos lærer og elev.

3 Selvoppfatning

Kapittelet om selvoppfatning består av to deler. I første del blir det drøftet hva selvoppfatning er, og i andre del diskuteres hvilke faktorer som kan bidra til å påvirke individers selvoppfatning.

Innledningsvis i første del blir selvoppfatningsbegrepets innhold diskutert, gjennom ulike teorier om, og definisjoner av, begrepet. For å få en dypere forståelse av hva selvoppfatning er blir selvoppfatningsbegrepet også sammenlignet med begrepet ”identitet”, et begrep som ofte blir benyttet sammen med selvoppfatningsbegrepet, men som har en litt annen betydning. Det finnes mange selv-begreper, og ulike forskere og teoretikere benytter ofte forskjellige betegnelser på ulike sider ved selvoppfatningen. De ulike betegnelse har imidlertid ikke nødvendigvis så forskjellig betydning. På bakgrunn av Skaalvik og Skaalviks beskrivelse av selvoppfatning vil begrepene ”selvverd”, ”selvvurdering” og ”mestringsforventning” bli benyttet i denne oppgaven. Begrepene selvverd og selvvurdering stammer fra selvvurderingstradisjonen, mens begrepet mestringsforventning stammer fra forventningstradisjonen. Dette er to pedagogiske forskningstradisjoner som har forsket mye på selvoppfatningsbegrepet, og både selvverd, selvvurdering og mestringsforventning kan omtales som deler av individets selvoppfatning. For å få en helhetlig forståelse av hva selvoppfatningsbegrepet inneholder vil disse tre begrepene bli drøftet mer inngående i dette kapittelets første del.

I andre del blir det drøftet hvilke faktorer som kan påvirke selvoppfatningen. I denne sammenheng blir det hovedsakelig tatt utgangspunkt i Rosenberg og Bandura, to veletablerte teoretikere og forskere i henholdsvis vurderingstradisjonen og forventningstradisjonen. Rosenberg mener faktorene 1) reflekterte eller gjenspeilede vurderinger fra andre, 2) sosial sammenligning, 3) selv-attribusjoner, 4) og psykologisk sentralitet, påvirker individets selvverd og selvvurdering. Bandura trekker frem 1) enaktive eller direkte mestringserfaringer, 2) stedfortredende eller vikarierende erfaringer, 3) verbal overtalelse, 4) samt fysiologiske og affektive tilstander, som påvirkningskilder til individets mestringsforventning. Det Bandura mener påvirker individets mestringsforventning blir drøftet opp mot det Rosenberg mener påvirker individets selvvurderinger og selvverd. De ulike faktorene vil bli drøftet i den rekkefølgen som er presentert ovenfor.

3.1 Begrepet selvoppfatning

Alle individer har en oppfatning av seg selv, en forståelse, forestilling eller overbevisning om hvordan man selv er. Selvoppfatningen er det synet individet har på seg selv. Den er både generell og spesifikk, individet har både en grunnleggende overordnet oppfatning av seg selv, og oppfatninger av seg selv i ulike konkrete situasjoner (Skaalvik og Skaalvik 2007).

Selvoppfatningen er kjernen i ethvert individs opplevelsesverden, og den har en grunnleggende betydning både for individets tanker, følelser og atferd (Rosenberg 1979). I tillegg indikerer forskning at selvoppfatningen er en viktig individuell resiliensfaktor (Olsen og Traavik 2010). En positiv selvoppfatning kan dermed fungere som beskyttelse for et individ som opplever mange risikofaktorer, og der utviklingen står i fare for å gå i negativ retning. Individets selvoppfatning er bygget opp som en kognitiv struktur, der opplevelser og erfaringer danner grunnlaget for individets persepsjon av seg selv (Shavelson, Hubner & Stanton 1976). Individet har dermed en oppfatning av seg selv på alle de områdene der han eller hun har en form for erfaring.

Den første teorien om selvoppfatning ble utviklet av James (1890). James blir fortsatt sitert i litteratur som omhandler individers selvoppfatning, og hans teori har derfor en historisk relevans i forhold til drøftingen av selvoppfatningsbegrepets innhold. James mente selvet består av flere deler, og at individets oppfattelse av de ulike delene av selvet påvirker individets emosjoner (selv-følelser), og de handlingene individet utfører. To av selvene James beskrev var det materielle og det sosiale selvet. Det materielle selvet omfatter individets kropp, klær, nærmeste familie og hjem. Det sosiale selvet baserer seg på den anerkjennelsen og tilbakemeldingen individet får fra andre mennesker. Både det materielle og det sosiale selvet har innvirkning på individets oppfatning av seg selv.

Etter at James utviklet den første teorien om selvoppfatning har selvoppfatningsbegrepet fått betydelig oppmerksomhet av teoretikere og forskere. Den store oppmerksomheten har ført til en rekke definisjoner av hva selvoppfatning er. Shavelson m. fl. definerer selvoppfatning slik: "In very broad terms, self-concept is a person's perception of himself" (1976: 411). Selvoppfatning blir her knyttet til den persepsjonen individet har av seg selv, til hvordan individet gjennom sansningen bygger opp en forestilling og mening om hvordan han eller hun er. Rosenberg definerer selvoppfatning som "the totality of the individual's thoughts and feelings having

reference to himself as an object" (1979: 7). For Rosenberg innebærer dermed selvoppfatningen alle følelser og tanker en person har om seg selv.

Skaalvik og Skaalvik har en noe mer omfattende beskrivelse når de definerer selvoppfatning som "enhver oppfatning, vurdering, forventning, tro eller viten som en person har om seg selv" (1996: 15). Definisjonen påpeker hvordan selvoppfatningen innebærer både tro og viten individet har om seg selv. Begrepet "tro" uttrykker hvordan selvoppfatningen ikke nødvendigvis stemmer med hvordan individet *faktisk* er, eller hvordan andre mennesker oppfatter individet. Videre innebærer definisjonen begrepene vurdering og forventning. Disse begrepene springer ut fra de to pedagogiske tradisjonene som har vokst frem i forbindelse med forskning på selvoppfatningsbegrepet: selvvurderingstradisjonen og forventningstradisjonen.

Selvvurderingstradisjonen er opptatt av individets generelle vurdering av egen verdi (personens selvverd), individets vurdering av egen dyktighet på ulike områder (personens selvvurderinger), samt de emosjonene disse vurderingene vekker i individet. Selvvurderingstradisjonen har et affektivt tyngdepunkt, og både Shavelson m. fl. (1976) og Rosenberg (1979) kan knyttes til denne tradisjonen. Som en motsetning har forventningstradisjonen et kognitivt tyngdepunkt (Skaalvik og Skaalvik 2007). Forventningstradisjonen fokuserer på individets mestringsforventning eller forventning om mestring. Mestringsforventningsbegrepet stammer fra Banduras (1997; 1986) begrep "self-efficacy" som omhandler individets forventning om hvorvidt han eller hun er i stand til å utføre de oppgavene som kreves for å nå et mål.

De to tradisjonene har forskjellige tyngdepunkt på henholdsvis affektive og kognitive sider ved selvoppfatningen. Et skarpt skille kan likevel problematiseres fordi individets kognisjoner og emosjoner ofte henger sammen. Hatties (1992) kommentar til Rosenbergs definisjon av selvoppfatningsbegrepet eksemplifiserer hvordan forskningstradisjonenes skille mellom den affektive og kognitive delen av selvoppfatningen ikke nødvendigvis bør være så tydelig. Som tidligere beskrevet fokuserer Rosenbergs definisjon på den affektive delen av selvoppfatningen, at selvoppfatning er de følelsene og tankene individet har om seg selv. Selv om definisjonen også involverer individets tanker, er det følelsesmessige aspektet viktigst for Rosenberg, i og med at han kan plasseres under selvvurderingstradisjonen. Hattie mener imidlertid at individets emosjoner er avhengig av kognitive vurderinger. Om individet eksempelvis føler redsel, er det

fordi han eller hun anser situasjonen som farlig. Hvorvidt individet anser situasjonen som farlig eller ikke, er avhengig av den kognitive vurderingen individet gjør.

Hatties definisjon av selvoppfatningsbegrepet lyder dermed slik: "self-conceptions are cognitive appraisals of attributes about ourselves" (1992: 10). Hattie avslår ikke emosjonenes viktige del i individets selvoppfatning, men han mener likevel vurderingene individet gjør av seg selv er kognitive. Det kan virke som hans hovedvekt ligger på den kognitive delen av selvoppfatningen. Likevel innebærer hans kritikk av Rosenberg et syn på de kognitive og affektive sidene ved selvoppfatningen som faktorer som henger sammen. Selv om ulik forskning støtter at selv vurdering hovedsakelig relateres til emosjonelle reaksjoner, og at individets mestringsforventning stort sett relateres til individets kognisjon, viser også forskningen at individers emosjoner og kognisjoner påvirker hverandre gjensidig (Schunk, Pintrich & Meece 2008). Ved å skille de to begrepene i forskningen kan man dermed risikere å undergrave det helhetlige perspektivet, og miste viktige sider ved relasjonen mellom de affektive og kognitive delene av individets selvoppfatning.

Samtidig som det er viktig å problematisere skillet mellom de to forskningstradisjonene vet vi at det ikke er en fast sammenheng mellom hovedbegrepene i de to tradisjonene, nemlig mellom individets forventning om mestring og individets vurdering av seg selv. For eksempel kan et individ være overbevist om at han eller hun ikke klarer å mestre en oppgave uten at dette går ut over hans eller hennes selvverd eller selv vurdering. Tilsvarende vil ikke det at individet er svært dyktig på et felt nødvendigvis påvirke selvverdet i positiv retning (Bandura 1997). Selv om begge begrepene er viktige sider ved individets selvoppfatning vil selv vurdering og forventning om mestring ofte ha ulik betydning for individets motivasjon og læring (Skaalvik og Skaalvik 2007). Dette er en årsak til at forskningstradisjonene stort sett har konsentrert seg om de to begrepene separat, og til at det i denne oppgaven strukturelt sett blir gjort det samme, selv om likheter mellom de to tradisjonene også blir drøftet.

Som definisjonen over antyder benytter Skaalvik og Skaalvik (1996) selvoppfatningsbegrepet som en samlebetegnelse på det de betegner som selvverd og selv vurdering fra selv vurderingstradisjonen, og mestringsforventning fra forventningstradisjonen. Begrepene selvverd, selv vurdering, og mestringsforventning, vil snart drøftes nærmere. Først vil imidlertid

relasjonen mellom selvoppfatning og det nært beslektede begrepet "identitet" diskuteres. Individets utvikling av identitet og selvoppfatning ofte henger nært sammen. En drøfting av likheter og forskjeller mellom de to begrepene kan derfor bidra til en ytterligere forståelse av hva som er spesifikt ved selvoppfatningsbegrepet.

Individets selvoppfatning og identitet er ofte knyttet til hverandre. Selv om man kan finne flere likheter mellom de to begrepene er det likevel også flere forskjeller. Wigfield og Wagner definerer identitet slik: "identity refers to an overall sense of who one is" (2005: 228). Definisjonen beskriver identiteten som individets overordnede følelse av hvem han eller hun er. Identiteten er essensen eller kjernen i hvordan man er som person (James 1890). Den kan beskrives som individets opplevelse av seg selv som et "integreert hele" som tydelig er avgrenset fra andre mennesker (Berg 2005).

Utviklingen av identitet kan knyttes til ungdomstiden, fordi dette er en periode i livet man forsøker å finne sin plass i gruppa og samfunnet, man forsøker å finne ut av hvem man er. Identitetsutviklingen involverer en utforskning av ulike muligheter i miljøet og forskjellige roller man kan gå inn i, og at man sammenfatter sine opplevelser til en helhetlig sammenhengende følelse av hvem man er (Wigfield & Wagner 2005). Identiteten fordrer dermed en følelse av kontinuitet (James 1890). Om individet ikke klarer å finne en helhetlig sammenhengende følelse av hvem han eller hun er kan det føre til rolleforvirring (Erikson 1971; Wigfield & Wagner 2005).

Identitetsbegrepet har mange likheter med selvoppfatningsbegrepet. Begge begrepene omhandler sider ved selvet, og i en eller annen form individets egen oppfatning, følelse eller sansing om seg selv. I motsetning til mange sider ved selvoppfatningen innebærer imidlertid identitetsbegrepet en sammenhengende følelse, det er noe kontinuerlig som kjennetegner personen på tvers av ulike situasjoner. Selvoppfatningsbegrepet på sin side kan beskrives som flerdimensjonalt, personen kan ha ulike oppfatninger av seg selv i ulike situasjoner (Shavelson m. fl. 1976). I motsetning til identiteten kan selvoppfatningen derfor på mange måter sies å være avhengig av den situasjonen individet befinner seg i.

Selv om flere sider ved selvoppfatningsbegrepet kan variere i de ulike situasjonene individet er i innebærer selvoppfatningen også en generell selvvurdering, det som er betegnet som individets

selvverd (Shavelson m. fl 1976). Selvverdet omfatter individets overordnede vurdering av egen verdi og betydning, og denne formen for selvvurdering gjelder på tvers av situasjoner. Sammenlignet med definisjonen av identitet kan imidlertid selvverdsbegrepet beskrives som mer spesifikt, da det kun innebærer en vurdering av hvor *verdifull* man selv er, mens identitet er individets overordnede følelsen av hvem han eller hun er som person og menneske. Identiteten kan dermed beskrives som et mer overordnet og bredspektret begrep enn både selvverdsbegrepet og selvoppfatningsbegrepet i sin helhet. Selv om individets identitet og selvoppfatning sannsynligvis vil påvirke hverandre gjensidig, kan individets selvoppfatningen beskrives som en del av individets identitet. Individets positive eller negative selvverd, samt individets selvvurderinger og mestringsforventninger på ulike områder, kan dermed inngå som en del av individets totale identitet, som en del av individets kontinuerlige følelse av hvem han eller hun er som person.

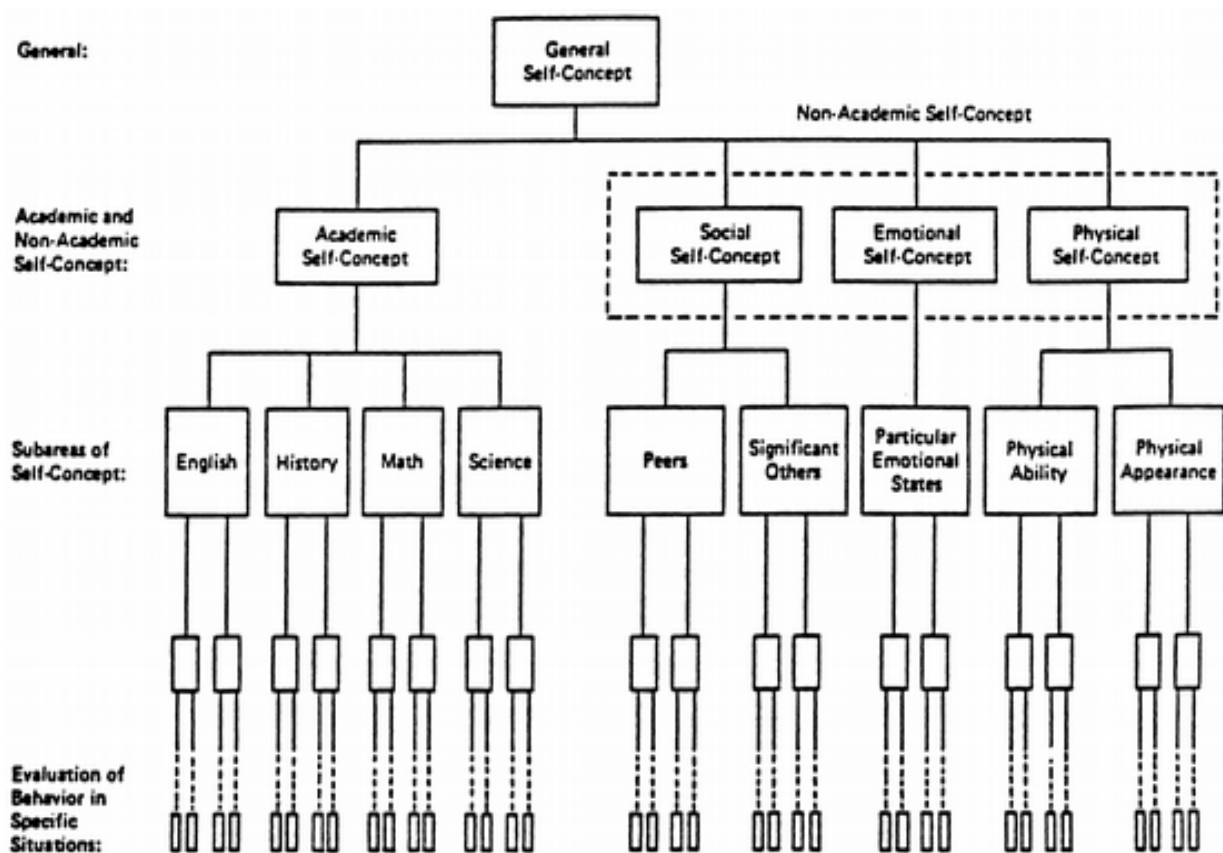
For å få en mer helhetlig forståelse av selvoppfatningsbegrepet vil en nærmere drøfting av begrepene selvverd, selvvurdering og mestringsforventning nå bli presentert.

3.1.1 Selvverd og selvvurderinger

Selvvurderingstradisjonen fokuserer på individers vurdering av seg selv generelt og på ulike områder, og er opptatt av de emosjonelle reaksjonene individet kan oppleve på bakgrunn av disse selvvurderingene. De emosjonene som oppstår relatert til selvvurderingen knyttes spesielt til følelsene stolthet og skam (James 1890; Cooley 1902; Rosenberg 1979). Rosenberg (1979) beskriver hvordan mennesker har en generell tilbøyelighet til å vurdere seg selv i ulike situasjoner. Våre selv-observasjoner kan fungere som bakgrunn for en positiv, negativ, eller nøytral vurdering av oss selv. Om vi ikke anser den situasjonen eller aktiviteten vi observerer oss selv i som viktig eller betydningsfull for oss, vil vi sannsynligvis forholde oss nøytralt til vår egen utførelse. Selvvurderingen kan gjøres i forhold til alle mulige standarder. Eksempler kan være ideelle standarder eller relative standarder som andre mennesker i miljøet rundt (Shavelson m. fl. 1976).

Som tidligere omtalt innebærer James' teori om selvet flere faktorer som påvirker hvordan et individ oppfatter seg selv. James' selvoppfatningsbegrep kan beskrives som flerdimensjonalt.

Selv om teorien helt fra start har beskrevet et flerdimensjonalt selvpoppfatningsbegrep har imidlertid forskningen innen selvvurderingstradisjonen lenge fokusert på selvverdet, som er den generelle formen for selvvurdering. I 1976 gikk Shavelson m. fl. gjennom eksisterende forskning på feltet og utviklet på bakgrunn av dette en modell som illustrerer et flerdimensjonalt hierarkisk selvvurderingsbegrep (se figur 1). Ifølge modellen består selvvurderingen av flere dimensjoner som er organisert hierarkisk, der en generell selvvurdering er plassert øverst, og akademiske og ikke-akademiske selvvurderinger kan ses som deler av den generelle selvvurderingen. Senere forskning støtter opp under en slik oppbygging av selvvurderingsbegrepet (Marsh, Byrne & Shavelson 1992; Skaalvik og Skaalvik 2007).



Figur 1: En multidimensjonal hierarkisk modell av selvpoppfatningsbegrepet (Shavelson m. fl. 1976: 413).

Det figuren betegner som ”General Self-Concept” (se figur 1) er den generelle selvvurderingen, eller ”selvverdet” i Skaalvik og Skaalviks terminologi. Å ha et høyt selvverd handler om at individet aksepterer seg selv slik han eller hun er, og at individet tillegger seg selv verdi. På

engelsk blir selvvord ofte omtalt som "self-esteem" eller "self-worth", og selvvordet kan defineres slik: "self-esteem refers to one's judgment of one's worth or value as a person" (Wigfield & Wagner 2005: 228). Selvvordet er individets bedømmelse av egen betydning eller verdi i kraft av den personen han eller hun er. Å ha et positivt selvvord betyr ikke at man føler seg overlegen og bedre enn andre, eller at man føler seg perfekt. Personer med et positivt selvvord føler seg trygge med seg selv, de er observante i forhold til egne sterke og svake sider, og de er ikke for fokusert på og opptatt av hvordan andre oppfatter dem (Skaalvik og Skaalvik 2007).

Individets selvvurdering på mer spesifikke områder blir i figuren delt inn i akademisk, sosial, emosjonell og fysisk selvvurdering (se figur 1). Sosial, emosjonell og fysisk selvvurdering utgjør den ikke-akademiske selvvurderingen. De ulike selvvurderingene er igjen delt inn i vurderinger på mer spesifikke områder. For eksempel vil den akademiske selvvurderingen bestå av vurderinger innen alle fag eleven har på skolen. Hvert fag vil i sin tur bestå av enda mer spesifiserte områder, for eksempel kan individet ha ulike vurderinger av seg selv i forhold til brøk og algebra innenfor matematikkfaget.

Det flerdimensjonale selvvurderingsbegrepet kan sammenlignes med et rep. Akkurat som et rep består av mange fibre, inneholder selvvurderingen mange dimensjoner som er sammenflettet og overlapper hverandre. Selvvurderingens styrke ligger ikke i én dimensjon, akkurat som repets styrke ikke ligger i ett fiber. Styrken ligger i overlappingen av mange dimensjoner eller fibre (Hattie 2009). Avhengig av hvilke områder personen selv anser som viktige vil det eksistere individuelle forskjeller i forhold til hvilke selvvurderinger som har mest betydning for individets selvvord (Rosenberg 1979). Hvilke dimensjoner i selvvurderingen som påvirker et individs selvvord er med andre ord subjektivt, og vil variere fra individ til individ. Rosenberg betegner det individet anser som viktig som "psykologisk sentralitet". Dette vil drøftes nærmere under avsnittet om hva som påvirker individets selvvurdering og selvvord.

Shavelson m.fl. (1976) beskriver selvvurderingens utviklingsmessige aspekt. Nyfødte babyer differensierer ikke mellom seg selv og miljøet rundt. Etter hvert vil de, gjennom å lære fra erfaringer, skille miljøet fra seg selv. Den første formen for selvvurdering barnet utvikler er global og udifferensiert. Etter hvert som barnet blir eldre blir selvvurderingen mer og mer differensiert, og når barnet klarer å koordinere de ulike erfaringene inn i den kognitive strukturen

om selvet, har barnet utviklet en flerdimensjonal selvoppfatningsstruktur. Et individ i ungdomsalderen vil ha bygget opp en slik flerdimensjonal hierarkisk selvoppfatning som modellen til Shavelson m. fl. beskriver.

Individets selvverd og selvvurderinger viser seg å ha stor betydning for individet. Selvoppfatningen er blant annet viktig for individets motivasjon. Motivasjon kan defineres som ”mobilisering av energi og retning til å skape interesse og utvikle engasjement og lyst til å investere av seg selv i bestemte aktiviteter og handlinger” (Lillemyr 2007: 29). Motivasjonen fungerer som den utløsende faktoren, den drivkraften, som får individet til å handle. Selv om Lillemyrs definisjon inneholder en omtalelse av motivasjon som ”mobilisering av retning”, har han ikke en klar beskrivelse av motivasjon som en målrettet aktivitet. De fleste teoretikere og forskere innen motivasjonsfeltet er imidlertid enige om at motivasjonen er målrettet. For eksempel definerer Schunk m. fl. motivasjon slik: ”motivation is the process whereby goal-directed activity is instigated and sustained” (2008: 4). Her blir motivasjonen knyttet til et mål, og beskrives som den prosessen der den målrettede aktiviteten blir drevet frem og opprettholdt.

Motivasjonen har både et energiaspekt og et retningsaspekt, og den kan være drevet av både indre og ytre betingelser (hhv indre og ytre motivasjon). Både indre og ytre motivasjon er viktig i skolesammenheng. En ytre motivert elev vil imidlertid handle for eksempel for å oppnå gode karakterer, mens en elev som er indre motivert handler på bakgrunn av en genuin interesse og engasjement der han eller hun føler en eller annen form for eierskap til aktiviteten (Lillemyr 2007).

Lillemyr (2007) påpeker hvordan spesielt den indre motivasjonen kan knyttes til individets selvvurdering. Individets selvoppfatning og tillitt til seg selv styrer individet i stor grad. I tillegg har individets interesser, samt hva som oppfattes som viktig for individet, stor betydning. Det er spesielt på felt som anses som viktige for individet, og når individet vurderer seg selv som dyktig på det aktuelle området, at han eller hun oftest har et ønske om å investere av seg selv. Individet vil i disse tilfellene være indre motivert, blant annet på bakgrunn av sin egen selvvurdering relatert til den oppgaven eller aktiviteten han eller hun står ovenfor.

Individets selvoppfatning har også betydning for den akademiske oppnåelsen. Skaalvik og Hagtvet (1990) studerte den kausale relasjonen mellom akademisk oppnåelse, akademisk

selvvurdering og selvverd. Resultatene støtter Shavelson m. fl. (1976) sin hierarkiske modell om selvoppfatning, og indikerer at individets vurdering av seg selv på det akademiske området fungerer som et mellomledd mellom individets akademiske oppnåelse og individets selvverd.

Ifølge resultatene til Skaalvik og Hagtvet (1990) blir selvverdet mer påvirket av individets akademiske selvvurdering enn av individets akademiske oppnåelse. Tilsvarende påvirker akademisk oppnåelse den akademiske selvvurderingen mer enn den påvirker selvverdet. I tillegg fant de en gjensidig relasjon mellom akademisk oppnåelse og akademisk selvvurdering. Ifølge denne undersøkelsen kan det virke som individets vurdering av seg selv er en viktigere påvirkningskilde til individets selvverd enn den faktiske akademiske oppnåelsen, selv om akademisk oppnåelse er en av faktorene som påvirker individets vurdering av seg selv. Resultatene viser også hvordan individets selvvurdering har innvirkning på den akademiske oppnåelsen.

I tillegg til selvverdets og selvvurderingens betydning for motivasjon og akademiske oppnåelse viser ulik forskning en sammenheng mellom lavt selvverd og psykiske vansker hos ungdom. Blant annet fant Ystgaard (1993) en sammenheng mellom selvakseptering (tilsvarende det oppgaven omtaler som selvverd), psykisk stress og selvmordstanker: individer med lavt selvverd opplevde selvmordstanker og mye psykisk stress. Ifølge Ystgaard kan individets selvverd beskrives som en underliggende personlighetsvariabel. En mulig forklaring er derfor at selvverdet påvirker både psykisk stress og selvmordstanker, både fordi det er legitimt å anta at individet lettere opplever psykisk stress i krevende situasjoner hvis han eller hun har et lavt selvverd, og at et lavt selvverd gjør selvmordstankene lettere tilgjengelig for individet.

Utover Ystgaards tolkning av resultatene er det viktig å påpeke at psykisk stress og selvmordstanker sannsynligvis også har innvirkning på individets selvverd, og at de ulike faktorene dermed kan påvirke hverandre gjensidig. Selv om undersøkelsen ikke kan gi en forklaring på den kausale sammenhengen indikerer resultatene uansett at et lavt selvverd har en sammenheng med dårlig psykisk helse.

Selvvurderingstradisjonen er opptatt av individets vurdering av seg selv og de emosjonene som følger med selvvurderingene. Selvoppfatningsbegrepet innen selvvurderingstradisjonen har en flerdimensjonal og hierarkisk oppbygging, der selvverdet er individets generelle vurdering av seg

selv, og består av flere mer spesifikke selvvurderinger. Individets selvverd og selvvurderinger har vist seg å ha betydning for blant annet individets motivasjon, akademiske oppnåelse og psykiske helse. Den andre delen av selvpoppfatningsbegrepet i Skaalvik og Skaalviks (1996) definisjon, nemlig individets mestringsforventninger, vil nå bli drøftet nærmere.

3.1.2 Mestringsforventninger

Forventningstradisjonen fokuserer på de kognitive sidene ved individers selvpoppfatning, og er opptatt av individets forventning om å mestre ulike oppgaver og aktiviteter. Et av de store navnene innen forventningstradisjonen er Bandura, som kom med begrepet "self-efficacy", eller forventning om mestring. Bandura definerer mestringsforventning slik: "Perceived self-efficacy refers to beliefs in one's capabilities to organize and execute the courses of action required to produce given attainments" (1997: 3). Forventning om mestring relateres til en gitt prestasjon, og innebærer individets egen overbevisning i forhold til om han eller hun har de ferdighetene som kreves for å organisere og utføre de handlingene som er nødvendige for å oppnå denne prestasjonen.

Bandura (1997) beskriver hvordan forventning om mestring ikke bare handler om en forventning om å kunne utføre handlinger. Den handler også om å ha en forventning om at man klarer å selvregulere tankeprosesser, affektive og psykologiske tilstander, samt motivasjon. Ifølge Bandura er forventning om mestring nøkkelfaktoren for all menneskelig virksomhet. Individer som ikke selv tror de har mulighet til å mestre en oppgave vil heller ikke gjøre noen innsats for å forsøke å få det til. I likhet med selvpoppfatningsbegrepet i selvvurderingstradisjonen er mestringsforventning et flerdimensjonalt begrep. Individet har ikke en generell forventning om mestring, men ulike mestringsforventninger knyttet til ulike situasjoner, aktiviteter og oppgaver.

Et viktig utgangspunkt for å forstå individets mestringsforventning er sosial-kognitiv teori, en teori Bandura selv var med på å etablere. Ifølge sosial-kognitiv teori kan menneskelig fungering forklares ut fra et gjensidig påvirkningsforhold mellom atferd, miljø og personlige faktorer. De personlige faktorene innebærer kognitive, affektive og biologiske elementer. Det gjensidige påvirkningsforholdet mellom atferd, miljø og personlige faktorer blir betegnet som "resiprok determinisme". Resiprok betyr gjensidig, determinisme betyr at man kan forutsi- eller fastsette

noe på forhånd. Determinismebegrepet i resiprok determinisme betyr imidlertid ikke at bestemte årsaker nødvendigvis har konsekvenser for, og kan forutsi, hvordan individet utvikler seg.

Banduras mening med determinismebegrepet er at bestemte faktorer gir visse effekter, men på grunn av mangfoldigheten i de interagerende påvirkningene kan den samme faktoren være en del av ulike sammensetninger av betingelser som har ulike effekter. Ofte må det også mange faktorer til for å oppnå en effekt. De ulike faktorene kan dermed sies å gi ulike probabilistiske, ikke uunngåelige, effekter (Bandura 1986).

I lys av resiprok determinisme mener Bandura at menneskelig atferd ikke kan forstås fullt ut ved å kun fokusere på psykologiske faktorer, eller kun på faktorer i den sosiale strukturen (1997).

Individet er verken automatisk formet av ytre stimuli eller fullstendig drevet av indre krefter (Bandura 1986). Å oppnå en helhetlig forståelse av menneskelig atferd krever et integrert kausalt perspektiv. Det er mange faktorer som påvirker menneskelig atferd. Individene selv er derfor bidragsyttere, ikke fullstendige determinatorer i forhold til hva som hender med dem. Likevel er det viktig å påpeke individets mulighet for å påvirke sin egen situasjon. Gjennom ulike selv-påvirkninger har individet innflytelse på egne handlinger, tanker og følelser. Forventning om mestring, som et av individets bidrag til å påvirke sin egen situasjon, er derfor en viktig del av sosial-kognitiv teori. Individet operer pro-aktivt, ikke bare re-aktivt, individet får ting til å skje (Bandura 1997). Individets bidrag i kraft av hans eller hennes forventning om mestring er derfor en viktig faktor i forhold til hvilke muligheter individet har for læring og utvikling.

I likhet med selvverd og selvvurdering har mestringsforventningen vist seg å ha stor betydning for individet. Forskning viser at mestringsforventningen vil kunne påvirke om individets tankemønstre er selv-hindrende eller selv-hjelpende, samt hvor mye stress eller depresjon individet opplever når han eller hun må takle ytre krav (Bandura 1997). I tillegg viser forskning at forventning om mestring er en av de beste predikatorene for elevens gjennomsnittskarakterer (Hattie 2009). Flere modeller er foreslått som forklaringer på relasjonen mellom selvoppfatning og akademisk oppnåelse, både at selvoppfatning er årsak til individets oppnåelse, at elevens oppnåelse er årsak til individets selvoppfatning, samt at selvoppfatning og oppnåelse påvirker hverandre gjensidig. Valentine, Du Bois og Cooper (2004, i Hattie 2009) utførte en meta-analyse på disse kausale modellene, og fant mest bevis for at selvoppfatning og oppnåelse påvirker hverandre gjensidig. Ifølge Hattie støtter disse resultatene sosial-kognitiv teori. Elevens atferd

gjennom den akademiske oppnåelsen, og individets personlige faktorer gjennom selvoppfatningen, påvirker hverandre gjensidig, slik den resiproke determinismen i sosial-kognitiv teori beskriver.

Det er viktig å påpeke at mestringsforventningen ikke er en direkte konsekvens av de ferdighetene en har. Bandura (1997) beskriver hvordan mestringsforventningen handler om hva individet i ulike situasjoner selv er overbevist om at han eller hun kan gjøre med ferdighetene sine, og forventningsaspektet fungerer derfor som en avgjørende faktor for hvordan individet klarer å utnytte de ferdighetene han eller hun har. Mestringsforventningen vil være med på å forme individets ambisjoner, og individets tvil vedrørende egne evner kan lett overstyre de gode ferdighetene individet måtte ha.

Schunk m. fl. (2008) viser til forskning som støtter Banduras beskrivelse av mestringsforventningens betydning. Resultatene indikerer at mestringsforventning er en signifikant forutsetning for læring og oppnåelse selv etter at det kontrolleres for individets kognitive ferdigheter. Elever som tror at de kommer til å mestre en oppgave har større sannsynlighet for lykkes på høyere nivå, for å være mer kognitivt engasjerte i oppgaven, samt for å prøve hardere og holde ut lenger med oppgaven, enn elever med lav mestringsforventning. Bandura (1997) påpeker hvordan det samme individet i ulike situasjoner, eller ulike individer med de samme ferdighetene, kan prestere dårlig, gjennomsnittlig eller veldig bra på bakgrunn av deres forventning om mestring.

Forskning viser videre at det er en relasjon mellom mestringsforventning og akademisk motivasjon (Schunk og Meece 2006). Lillemyr (2007) sin definisjon av motivasjon viser hvordan motivasjonen fungerer som en drivkraft som får individet til å handle. Schunk m. fl. (2008) tydeliggjorde motivasjonens målrettede aspekt. I likhet med motivasjonsbegrepet knyttes Banduras mestringsforventningsbegrep til et mål eller en bestemt oppnåelse. Både motivasjonen og mestringsforventningen beskrives som forutsetninger for at individet skal utføre en handling. Selv om det er en tydelig sammenheng mellom motivasjon og mestringsforventning er motivasjonsbegrepet imidlertid et mer generelt begrep enn mestringsforventningsbegrepet.

Flere faktorer knytter mestringsforventningen sammen med individets motivasjon. Bandura (1997) mener mestringsforventningen blant annet vil kunne påvirke retningen på de handlingene

individet ønsker å oppnå, hvor mye innsats individet legger i de forsøkene han eller hun gjør, samt hvor lenge individet vil holde ut når han eller hun møter hindringer eller gjør feil. Alle disse punktene har med individets motivasjon å gjøre, og ulik forskning (i Schunk m. fl. 2008) støtter Banduras uttalelser. Resultatene viser hvordan mestringsforventningen påvirker individets innsats og valg av oppgaver. Innsatsen blir både påvirket i kvantitativ og kvalitativ forstand, da mestringsforventningen har betydning for hvor lenge individet orker å gjøre en innsats, og for individets kognitive engasjement og bruk av strategier.

Forventningstradisjonen er opptatt av individets egne forventning om at han eller hun kan organisere og utføre de handlingene som kreves for å nå et bestemt mål eller oppnå en prestasjon. Individet har mestringsforventninger relatert til ulike spesifikke områder. Mestringsforventningen har vist seg å ha betydning blant annet for individets tankemønstre, akademiske oppnåelse, og motivasjon. I og med at både individets selvverd, selvvurderinger, og mestringsforventninger er viktige sider ved individets selvoppfatning, kan det videre være interessant å se på hvilke faktorer som kan påvirke disse sidene ved individets selvoppfatning.

3.2 Hva kan påvirke selvoppfatningen?

Selvoppfatningsbegrepet kan forstås som en samlebetegnelse på både vurderinger individet gjør om seg selv, og forventninger individet har om egen mestring. I Læreplanverket for Kunnskapsløftet står det beskrevet hvordan "den viktigste av alle pedagogiske oppgaver er å formidle til barn og unge at de stadig er i utvikling, slik at de får tillit til egne evner" (2006). Å styrke elevenes mestringsforventning og positive vurdering av seg selv er dermed en svært viktig oppgave for lærerne og skolen. Hva kan så påvirke elevenes selvoppfatning?

3.2.1 Påvirkningskilder til selvverd og selvvurderinger

Basert på ulike forskningsprosjekter om selvoppfatning trekker Rosenberg (1979) frem fire prinsipper som han mener påvirker den delen av selvoppfatningsbegrepet som dreier seg om selvverd og selvvurderinger. De fire prinsippene er:

- Reflekterte eller gjenspeilede vurderinger

- Sosial sammenligning
- Selv-attribusjon
- Psykologisk sentralitet

Det første prinsippet, *reflekterte eller gjenspeilede vurderinger*, dreier seg om andres tilbakemeldinger til, og holdninger ovenfor, individet (Rosenberg 1979). Individet blir på en avgjørende måte påvirket av de oppfatningene andre har ovenfor dem, og selvoppfatningen påvirkes av andre menneskers reaksjoner på individets væremåte og på de handlingene individet utfører (Nordahl 2002). Andre menneskers holdninger er avgjørende fordi individene etter en stund kan komme til å se seg selv slik andre ser dem (Rosenberg 1979). Ifølge Rosenberg er det viktig å forstå dette prinsippet for å kunne se hvilken sammenheng det er mellom den sosiale interaksjonen individet er en del av og individets selvoppfatning.

Flere teoretikere skildrer hvilken betydning andre menneskers oppfatning av et individ har for individets oppfatning av seg selv. I forlengelsen av James' beskrivelse av det sosiale selvet utviklet Cooley (1902) teorien om "the looking-glass self". Cooley mener vi ser på vårt eget selv slik vi ser i et speil. Vi forestiller oss en idé om hvordan vår framtrede oppfattes av en annen person. Slik som speilbildet reflekterer vårt ytre utseende forestiller vi oss en refleksjon av vår framtrede i den andres sinn. Denne ideen om oss selv innebærer tre prinsipielle elementer. Det første elementet er den forestillingen vi har om vår framtrede for den andre personen. Vi forestiller oss hvordan den andre personen iakttar oss. Det andre elementet er forestillingen vi har om denne personens bedømmelse av vår framtrede. Det er i denne sammenheng begrepet "looking-glass" kommer inn. Vi vurderer oss selv gjennom en refleksiv bedømming, via den forestilte oppfatningen i den andres sinn. Det tredje elementet er de selv-følelsene forestillingene bringer med seg, enten i form av stolthet eller skam.

Det å knytte emosjonene stolthet og skam til et individs oppfatning av seg selv går igjen flere steder i litteraturen, for eksempel hos James (1890) og Rosenberg (1979). Ut fra Cooleys teori får vår forestilling om andre menneskers bedømmelse av oss stor betydning for både positive og negative emosjoner som vi retter mot oss selv. Om andre mennesker vurderer oss på en positiv måte vil dette påvirke våre selv-følelser i en positiv retning, noe som kan føre til at vi opplever en følelse av stolthet. Tilsvarende kan andre menneskers negative holdninger ovenfor oss kunne

påvirke oss i negativ retning, noe som kan gjøre at vi heller føler oss skamfulle over å være den vi er. Disse emosjonene, som vi relaterer til oss selv, vil naturligvis ha stor innvirkning på vår selvoppfatning.

Mead (1934) har senere bygget videre på Cooleys beskrivelse av "looking-glass self", og han utviklet en retning som blir omtalt som symbolsk interaksjonisme. I likhet med Cooley understreker Mead betydningen andre mennesker har for individets selvoppfatning, og han spinner videre på ideen om at individet "speiler" seg i den andres sinn. Mead beskriver blant annet hvordan individet påvirkes av signifikante- og generaliserte andre. Signifikante andre er personer som står individet nært og som er viktige for individet, som for eksempel foreldre, søsken, venner eller en lærer. Generaliserte andre er de organiserte holdningene, eller de normene og reglene som gjelder, i det samfunnet og de gruppene individet er en del av. Meads teori skildrer hvordan individets selvoppfatning blir påvirket både av de personene som står individet nært, og av det samfunnet og de gruppene han eller hun er en del av. Begrepene signifikante- og generaliserte andre har senere ofte blitt benyttet for å beskrive hvilken betydning mennesker rundt individet kan ha for individets oppfatning av seg selv.

Det andre prinsippet Rosenberg (1979) trekker frem som påvirker individets selv vurdering er *sosial sammenligning*. Individet vurderer seg selv ved å sammenligne seg selv med andre mennesker eller grupper. Dette kan relateres til de relative vurderingsstandardene som er beskrevet tidligere i oppgaven gjennom Shavelson m. fl. (1976). Som det blir belyst nærmere i det neste kapitlet, er ungdom ofte spesielt opptatt av å sammenligne seg med andre jevnaldrende. I tillegg til å påvirke individets selvoppfatning er den sosiale sammenligningen en viktig bidragsyter til individets identitetsutvikling. Den sosiale sammenligningen er dermed en betydningsfull del av ungdomsskoleelevens forsøk på å finne seg selv.

Individet kan sammenligne seg med andre på to måter, enten i form av en overlegen-underlegenskala, eller gjennom en konformitet-avvikskala (Rosenberg 1979). Overlegen-underlegenskalaen innebærer de sammenligningene der individet ser seg selv relativt til en annen person eller gruppe, og gir merkelapper som for eksempel sterkere eller svakere, penere eller styggere, flinkere eller dårligere etc. Konformitet-avvikskalaen er en normativ vurdering, og dreier seg om individets vurdering av om han eller hun er lik eller annerledes andre individer

eller grupper. Begge former for sosial sammenligning har innvirkning på individets selvoppfatning.

Det tredje prinsippet Rosenberg (1979) omtaler er *selv-attribusjoner*. Å attribuere vil si å årsaksforklare egne eller andres handlinger og handlingsresultater, og begrepet knyttes ofte til Weiner (1986), en av pionerene innen attribusjonsfeltet. Attribusjonen er ikke nødvendigvis en riktig tolkning av hva den bakenforliggende årsaken egentlig er. Ifølge Weiner kan årsaker tilskrives i forhold til tre dimensjoner. Disse dimensjonene er locus (om årsaken tilskrives til indre eller ytre faktorer), stabilitet, og kontrollerbarhet. Weiner trekker fram evner, innsats, oppgavevanskegrad og hell som de vanligste attribusjonsfaktorene (1979, i Haugen 1994). De forskjellige attribusjonsfaktorene relateres ulikt til de tre dimensjonene. For eksempel vil det å tilskrive en utfallsårsak til evner være en indre, stabil og ukontrollerbar tilskrivning. Tilsvarende vil det å tilskrive til innsats være en indre, ustabil og kontrollerbar tilskrivning. Som det nå vil bli sett nærmere på, indikerer forskning at de ulike attribusjonsfaktorene har forskjellige påvirkninger på individet avhengig av om individet har lyktes eller mislyktes.

Ifølge forskning vil individets tilskrivningsmønster påvirke emosjoner som skam og stolthet, og ha en innvirkning både på individets selvverd og mestringsforventninger (Weiner 1986). I denne sammenheng beskriver Haugen (1994), med utgangspunkt i Weiner, gunstige og ugunstige tilskrivningsmønstre. Når individet lykkes vil en gunstig tilskrivning være å tilskrive suksessen til stor innsats og egen dyktighet. Denne gunstige måten å tilskrive på vil kunne øke individets selvverd og forventning om mestring, samt gi individet en følelse av glede og stolthet. En ugunstig tilskrivning når individet lykkes vil være å tilskrive suksessen til hell. Et slikt tilskrivningsmønster vil hindre en øking i mestringsforventningen og kun generere en svak følelse av glede. Det vil imidlertid ikke utgjøre noen trussel for individets selvutvurdering.

Haugen (1994) beskriver videre gunstige og ugunstige tilskrivningsmønstre når individet mislykkes. En gunstig tilskrivning når individet mislykkes vil være å tilskrive til liten innsats. Selv om individet med en slik tilskrivning kan sitte igjen med en skyldfølelse for ikke å ha gjort en større innsats, vil tilskrivningen forhindre at nederlaget blir en trussel mot selvverdet, samt bidra til å kunne opprettholde individets mestringsforventning. En ugunstig tilskrivning når individet mislykkes er imidlertid at individet tilskriver utfallet til dårlige evner. Dette kan bidra

til en skamfølelse hos individet, føre til en redusert mestringsforventning, samt påvirke individets selvverd i negativ retning. Å ha et ugunstig attribusjonsmønster når det er noe man ikke mestrer kan med andre ord få alvorlige konsekvenser for individets selvoppfatning. At individets kognitive attribusjoner påvirker individets emosjoner i så stor grad er et eksempel på den sammenhengen som eksisterer mellom individets kognisjoner og emosjoner.

Det fjerde prinsippet Rosenberg (1979) trekker frem som en viktig påvirkningsfaktor for individets selvverd og selvvurderinger er *psykologisk sentralitet*. Tidligere har oppgaven nevnt hvordan forskjellige selvvurderingsområder kan ha ulik betydning for forskjellige individer. Det å for eksempel være god i matematikk kan ha stor innvirkning på ett individs selvoppfatning, og lite innvirkning på et annet individs selvoppfatning, alt ettersom individet anser det som viktig å være god i matematikk eller ikke.

Den psykologiske sentraliteten påvirkes av det samfunnet, den kulturen og de subkulturene individet er en del av (Ystgaard 1993), eller etter Meads terminologi: de generaliserte andre. Hva som er viktig for individet er med andre ord påvirket av andre menneskers vurdering av hva som har betydning. Samtidig påpeker Rosenberg (1979) at selvoppfatningen ikke er så konkurransepreget som det kan virke som når vi vet at andres holdninger ovenfor individet og sosial sammenligning er to viktige kilder til individets selvoppfatning. Den psykologiske sentraliteten gjør at forskjellige individer som har gode ferdigheter innenfor hver sine felt alle kan ha positive selvverd fordi de gjerne anerkjenner det området der de selv er dyktigst. De kan også være klar over de andres dyktighet uten at de selv føler noe nederlag av den grunn.

De fire prinsippene Rosenberg omtaler viser hvordan både sosiale faktorer, og faktorer ved individets psykologiske disposisjoner, sammen er med på å danne individets selvvurderinger og selvverd. Shavelson m.fl. (1976) beskriver stabiliteten i en persons selvverd og selvvurdering. Det generelle selvverdet er relativt stabilt og vanskelig å endre, mens de ulike selvvurderingene er mer labile. Når en beveger seg nedover i hierarkiet vil de ulike selvvurderingene bli mer og mer situasjonsavhengige. Endringer i disse situasjonsavhengige "lavere" delene av selvvurderingen blir dempet av selvvurderingene lenger opp. Dette gjør at den generelle selvvurderingen, selvverdet, er relativt motstandsdyktig i forhold til endring. For å endre det

generelle selvvurderet er en derfor avhengig av at mange situasjons-spesifikke selvvurderinger ikke lenger stemmer med den generelle selvoppfatningen.

Å vite noe om hva som kan påvirke individets selvvurd og selvvurderinger er viktig informasjon for å kunne styrke et individs selvoppfatning. For å få et innblikk i hva som kan bidra til å påvirke den kognitive delen av individets selvoppfatning blir det nå sett på hvilke faktorer Bandura mener påvirker individets mestringsforventninger.

3.2.2 Påvirkningskilder til mestringsforventninger

Relatert til hva som kan påvirke individets mestringsforventninger trekker også Bandura (1997) frem fire faktorer. I likhet med det Rosenberg omtaler som påvirkningskilder til individets selvvurd og selvvurderinger, er også Banduras fire påvirkningskilder understøttet av ulik forskning på feltet. De fire påvirkningskildene er:

- ”Enaktive” eller direkte mestringserfaringer
- Stedfortredende eller vikarierende erfaringer
- Verbal overtalelse
- Fysiologiske og affektive tilstander

Den første påvirkningskilden Bandura (1997) trekker fram, *enaktive eller direkte mestingserfaringer*, handler om individets egen erfaring i forhold til mesting. Ifølge Bandura er dette den påvirkningsfaktoren som har størst innflytelse på individets mestringsforventning, fordi den gir den mest autentiske tilbakemeldingen til individet. Når individet mestrer en oppgave kan det bygge opp under og styrke individets forventning om mesting. Tilsvarende kan det å ikke mestre en oppgave svekke mestringsforventningen.

Selv om individets mestringsforventning styrkes gjennom suksesserfaringer betyr ikke det at alle oppgaver og aktiviteter bør være enkle å gjennomføre. Tvert imot bør det være en viss vanskegrad på de aktivitetene og oppgavene individet skal prøve å utføre. Å bare oppleve suksess på en lettvinnt måte, kan få individet til å forvente raske resultater, noe som gjør at individet lett blir demotivert når han eller hun møter motgang. For å utvikle en motstandsdyktig mestringsforventning er det derfor viktig at individet møter utfordringer på veien fram mot

endelig suksess. Dette vil kunne bidra til at individet får en forståelse av at suksess krever innsats. Å klare å holde ut utfordrende aktiviteter og oppgaver vil kunne styrke individets mestringsforventning ytterligere (Bandura 1997).

I tilknytning til de direkte mestringserfaringenes innvirkning på individets selvoppfatning kan det trekkes en link til Rosenbergs (1979) beskrivelse av selv-attribusjoner. Han påpeker hvordan individets observasjon av seg selv i suksess og nederlagssituasjoner danner grunnlag for individets vurdering av seg selv. Gjennom Haugen (1994) ble det beskrevet hvordan individets attribusjonsmønstre relatert til egne erfaringer med suksess og nederlag har innvirkning både på individets mestringsforventning og på individets selv vurdering. Både mestringserfaringer, og individets attribusjonsmønster i tilknytning til disse mestringserfaringene, kan dermed sies å være mulige påvirkningskilder både for individets mestringsforventning og for individets vurdering av seg selv.

Den andre kilden som kan påvirke mestringsforventningen er *stedfortredende eller vikarierende erfaringer*. Bandura mener individets forventning om mestring påvirkes av å observere andre menneskers prestasjoner. For de fleste aktiviteter finnes ingen absolutte mål på hva som er tilstrekkelige ferdigheter, individet må derfor ofte vurdere egne ferdigheter ved å observere hva andre individer er i stand til å mestre (Bandura 1997). Hvis for eksempel en elev er vitne til at en klassekamerat mestrer en oppgave, kan dette styrke den observerende elevens mestringsforventning i forhold til samme type oppgave, og gi eleven en følelse av at –kan han klare det så kan også jeg! At andre menneskers suksess eller nederlag er kilde til vår egen mestringsforventning er en form for sosial sammenligning. Som tidligere beskrevet mente Rosenberg (1979) at sosial sammenligning er en viktig påvirkningskilde til individets selvverd og selv vurderinger. Sosial sammenligning kan derfor sies å ha innvirkning på både den affektive og kognitive delen av selvoppfatningsbegrepet.

Effekten av å observere andres suksesserfaringer styrkes ved at individet oppfatter den andre som lik seg selv, eller på en eller annen måte identifiserer seg med den andre (Bandura 1997).

Individet vil for eksempel mer sannsynlig anse en annens erfaringer som relevant for seg selv hvis den andre er like gammel enn hvis den andre er mange år eldre. Tilsvarende kan det å være vitne til at en person man identifiserer seg med ikke mestrer en oppgave eller aktivitet svekke

individets forventning om mestring. Den sosiale sammenligningen som ifølge Bandura har mest innvirkning på individets mestringsforventning kan dermed beskrives ved hjelp av Rosenbergs (1979) tidligere omtalte konformitet-avvikskala: den sosiale sammenligningen vil ha størst betydning når individet vurderer seg selv som konform eller lik den personen han eller hun observerer.

Den tredje kilden Bandura (1997) mener påvirker individets mestringsforventning er *verbal overtalelse*. Dette innebærer at signifikante andre (jf. Mead) viser at de har tro på at individet er kompetent, at de forventer at individet kan mestre de utfordringene han eller hun møter på, og at de kommuniserer dette til individet. For at verbal overtalelse skal kunne gi noen effekt på individets mestringsforventning må man gi realistiske tilbakemeldinger, og ha forventninger til individet som faktisk er mulig for individet å utrette gjennom innsats. Om man kommuniserer forventninger til individet som er urealistiske risikerer man at individet begir seg ut på oppgaver eller aktiviteter der han eller hun kun har mulighet for nederlag. Dette kan gi en nederlagsfølelse som kan svekke mestringsforventningen. Det er derfor svært viktig at andres verbale overtalelse innebærer realistiske forventninger til hva individet er i stand til å mestre.

Banduras prinsipp om verbal overtalelse har flere likhetstrekk med Rosenbergs (1979) prinsipp om reflekterende eller gjenspeilende vurderinger. Begge prinsippene innebærer andre menneskers oppfatninger av individet, enten det dreier seg om oppfatninger som faktisk eksisterer, eller om oppfatninger individet forestiller seg at de andre har. Andre menneskers forventning til, og syn på, individet vil med andre ord være med på å påvirke både individets selv vurdering og forventning om mestring.

Den fjerde og siste kilden Bandura (1997) trekker frem er *fysiologiske og affektive tilstander*. Fysiologiske og affektive tilstander kan komme til uttrykk ved at man begynner å svette, at hjertet dunker fortere, at man blir svimmel, at man føler seg redd eller at man har en indre uro. Individet benytter ofte fysiologiske og affektive tilstander i egen kropp som informasjon om hvorvidt de er i stand til å mestre den situasjonen de står oppe i eller ikke. Også prinsippet om fysiologiske og affektive tilstander har likhetstegn med Rosenbergs (1979) beskrivelse av selv-attribusjoner. Individet benytter observasjon av egne affektive og fysiologiske reaksjoner som grunnlag for å attribuere til personlige egenskaper. En sterk fysiologisk og affektiv reaksjon kan

for eksempel få individet til å attribuere årsaksfaktoren til å være at han eller hun er en engstelig person. Det er derfor grunn til å anta at fysiologiske og affektive tilstander kan være utgangspunkt for individets selv-attribusjon og vurdering av seg selv, i tillegg til at de er utgangspunkt for forventning om mestring.

Relatert til forventning om mestring beskriver Bandura (1997) hvordan det spesielt er i situasjoner der individet skal prestere fysisk, tilfeller som er relatert til egen helse, eller når individet må takle stressende situasjoner, at fysiologiske og affektive reaksjoner vil påvirke individets mestringsforventning. Om individet for eksempel begynner å svette, eller at hjerterytmen øker når han eller hun er i en stressende situasjon, kan individet tolke det som at han eller hun er sårbar og ikke takler utfordringen. Når individet tolker de kroppslige reaksjonene i en negativ retning er det lett å havne i en ond sirkel. Oppfattet sårbarhet ovenfor psykologisk stress øker nivået på fysiologiske reaksjoner, noe som igjen kan bekrefte individets oppfatning om egen sårbarhet, og svekke mestringsforventningen. Dette kan gi grobunn for ytterligere bekymringer, som igjen styrker den fysiologiske eller emosjonelle reaksjonen. Bandura mener derfor at det å korrigere mistolkninger av kroppslige tilstander kan styrke individets mestringsforventning.

De fire faktorene Bandura trekker frem som påvirkningskilder til individets mestringsforventning innebærer, i likhet med Rosenbergs fire prinsipper, både sosiale og individuelle faktorer. Som tidligere beskrevet vil individets selvverd ofte være relativt stabilt, mens individets selvvurderinger kan påvirkes i større grad. Mestringsforventningen blir imidlertid beskrevet som enda mer følsom for små endringer i situasjonen enn individets selvvurdering.

Mestringsforventningen kan variere på bakgrunn av indre og ytre forhold, som for eksempel hvor godt man har forberedt seg, om man er frisk eller syk, hvilket humør man er i, og hva slags oppgave man står ovenfor (Schunk m. fl. 2008). Dette er forhold som individets selvvurdering ikke nødvendigvis påvirkes av. Individets mestringsforventninger anses derfor som å være mer foranderlig og dynamisk enn individets selvvurdering og selvverd.

3.3 Oppsummering

I dette kapittelet har det blitt drøftet hva selvoppfatningsbegrepet inneholder, samt hva som kan påvirke individers selvoppfatning. Selvoppfatning kan beskrives som de tanker, forventninger,

vurderinger og følelser en person har om seg selv. Det ble i oppgaven tatt utgangspunkt i en definisjon der individets selvvurderinger, selvverd og mestringsforventninger beskrives som deler av individets selvoppfatning. Individets selvvurderinger innebærer de vurderingene individet gjør av seg selv på ulike områder. Individets selvverd er den generelle verdien individet iligger seg selv som person. Begrepet mestringsforventning innebærer den spesifikke forventningen individet har om å mestre ulike oppgaver. Forskning på individets selvvurderinger og selvverd stammer fra selvvurderingstradisjonen, som har et affektivt tyngdepunkt.

Mestringsforventningsbegrepet stammer fra forventningstradisjonen, som har et kognitivt tyngdepunkt.

Ifølge Rosenberg er det fire påvirkningskilder til individets selvvurderinger og selvverd:

1) Reflekterte eller gjenspeilede vurderinger. Andres holdninger ovenfor individet påvirker individets syn på seg selv. *2) Sosial sammenligning.* Individet vurderer seg selv ved å sammenligne seg med andre. *3) Selv-attribusjon.* Individets tolkning av hva årsaken til suksess og nederlag er, påvirker individets selvverd og mestringsforventninger. *4) Psykologisk sentralitet.* Hvorvidt individet anser selvvurderingsområdet som betydningsfullt eller ikke, avgjør om prestasjonen påvirker individets selvverd og selvvurderinger.

Ifølge Bandura er det fire påvirkningskilder til individets mestringsforventninger: *1) Direkte mestringserfaringer.* Dette er den mest autentiske og dermed også den største påvirkningskilden til individets mestringsforventninger. *2) Vikarierende erfaringer.* Mestringsforventningen kan påvirkes av å observere andres mestringsforventninger. *3) Verbal overtalelse.* At signifikante andre viser at de har tro på, og en forventning om, at individet kan mestre. *4) Fysiologiske og affektive tilstander.*

Egne kroppslige og emosjonelle reaksjoner benyttes som informasjon om hvorvidt man er i stand til å mestre en situasjon eller en oppgave.

4 Emosjonelle vansker hos ungdom

Dette kapitlet utgjør en kort presentasjon av den gruppen elever som blir beskrevet i problemstillingen, nemlig ungdomsskoleelever som har emosjonelle vansker. I kapitlet blir det diskutert hva som kjennetegner emosjonelle vansker, og hvilke utfordringer som er knyttet til ungdomstiden.

Første del omhandler begrepet emosjonelle vansker. I denne sammenheng blir det, på bakgrunn av ulik forskning, beskrevet hva elever med emosjonelle vansker strever med, og hva en kan finne i de ulike diagnosemanualene om emosjonelle vansker. Begrepet emosjonelle vansker vil dermed bli definert, og det blir tatt utgangspunkt i en definisjon som rommer utfordringer både hos elever som har og elever som ikke har noen form for diagnose. I andre del blir noen av de endringene individer må forholde seg til i ungdomstiden drøftet. Hvordan selvoppfatningen kan bli påvirket i ungdomstiden, samt sammenhengen mellom ungdom, selvoppfatning og emosjonelle vansker, blir også her bli belyst.

4.1 Emosjonelle vansker

Emosjonelle vansker er en samlebetegnelse for utfordringene til de individene som sliter med sterke emosjonelle reaksjoner eller en nedsatt sinnstilstand. Disse individene framtrer ofte som svært tilbaketrukne og innadvendte. Elever med emosjonelle vansker har ofte en hemmet og nervøs atferd, de kan bekymre seg overdrevent, vise unngåelsesatferd og ha nevrotiske trekk (Lund 2004). De trekker ofte oppmerksomheten innover mot seg selv i stedet for utover mot omgivelsene, de blir eksempelvis heller frustrert på seg selv enn på andre (Olsen & Traavik 2010). Mange er preget av passivitet og overkontroll av egen atferd (i motsetning til mangel på kontroll), og de kan virke triste og vise lite spontanitet og glede (Lund 2004). Elever som har emosjonelle vansker kan ofte være engstelige, deprimerte, ensomme, passive i timene og alene i friminuttene (Sørli & Nordahl 1998). De er ofte tilbaketrukne og sjenerte, og atferden går som regel kun ut over dem selv. Det kan derfor være vanskeligere å legge merke til disse elevenes vansker enn for eksempel å legge merke til en elev som har mer utagerende sosiale vansker.

Emosjonelle vansker blir ofte omtalt sammen med sosiale vansker. Sosiale vansker er en av mange betegnelser på utfordringene til de elevene som har en form for utagerende atferdsproblematikk, der handlingene både går ut over eleven selv og andre mennesker, for eksempel i form av aggressivitet eller omfattende forstyrrelser i timen. I likhet med elever med emosjonelle vansker omfatter sosiale vansker både elever med og uten diagnose. Noen eksempler på diagnoser som kan betegnes som sosiale vansker er AD/HD, atferdsforstyrrelse (CD) eller opposisjonell atferdsforstyrrelse (ODD) (Ogden 2009).

For elever som har ulike typer vansker er komorbiditet eller samsykdom svært vanlig (Haugen 2008). Det er mange elever som har en kombinasjon av sosiale og emosjonelle vansker, en kombinasjon av emosjonelle eller sosiale vansker og andre vansker som for eksempel språkvansker, eller en kombinasjon av ulike typer sosiale eller ulike typer emosjonelle vansker. En elev som har en utpreget aggressiv atferd kan for eksempel ofte oppleve sterke emosjonelle reaksjoner i tilknytning til sin aggressivitet. Det er derfor ikke uvanlig at sosiale og emosjonelle vansker opptrer i kombinasjon med hverandre.

Verken diagnosemanual ICD-10 (World Health Organization 2010) eller DSM-IV (American Psychiatric Association 1994) omtaler begrepet emosjonelle vansker i sin helhet.

Diagnosemanualene inneholder imidlertid kriterier på flere diagnoser som kan plasseres under termen emosjonelle vansker. De mest vanlige diagnosebaserte formene for emosjonelle vansker er depresjon og angst. Depresjon blir i ICD-10 og DSM-IV omtalt under kapitlene om stemningslidelser, og blir beskrevet som forstyrrelser der individet opplever en betydelig endring i humør eller affekt i negativ retning. Begge manualene beskriver flere former for depresjon, eksempler på disse kan være depressive episoder, tilbakevendende depressiv lidelse, eller dystymi som er en mer utholdende og alvorlig depressiv lidelse.

Angstlidelsene blir i DSM-IV omtalt under angstlidelser og i ICD-10 beskrevet under nevrotiske lidelser. Angstlidelsene har det til felles at individet opplever en unormal og upassende angstfølelse uten at det er noen utløsende faktor som passer med individets reaksjon.

Diagnosemanualene beskriver flere former for angstlidelser, som for eksempel ulike fobier, panikklidelse, generalisert angst, OCD (obsessive compulsive disorder) eller PTSD (posttraumatisk stresslidelse).

ICD-10 og DSM-IV beskriver flere diagnoser som kan plasseres under termen emosjonelle vansker. Som tidligere nevnt kommer de imidlertid ikke med noen definisjon eller beskrivelse av begrepet emosjonelle vansker i sin helhet. Haugen (2008) beskriver begrepet emosjonelle vansker som en samlebetegnelse for utfordringer hos individer med og uten en diagnose, og i tråd med Haugens beskrivelse påpeker Lund (2004) at det er vanlig å se på atferdsproblemer, inkludert emosjonelle vansker, som variasjoner av allmennmenneskelige egenskaper og problemer. Haugen (2008) beskriver hvordan alle individer opplever ulike former for emosjoner, for eksempel glede, sinne, tristhet eller lykke. Det er stor grad av variasjon mellom ulike mennesker i forhold til om man ofte opplever positive eller negative emosjoner, samt hvor sterke de emosjonene man opplever er. Disse ulikhetene er helt normale, og de er knyttet til forskjeller i menneskers personligheter. Når er det da man snakker om emosjonelle vansker?

Haugen (2008) trekker frem to faktorer som kjennetegner emosjonelle vansker. Den første faktoren er et misforhold mellom miljøbegivenheten og den emosjonelle reaksjonen individet får, basert på denne miljøbegivenheten. Den andre faktoren er emosjonenes varighet, når de negative emosjonene kan beskrives som kroniske. På bakgrunn av dette definerer Haugen emosjonelle vansker slik: ”emosjonelle vansker kjennetegnes ved en affektiv reaksjonsform som utgjør et markert misforhold med den reaksjonsformen som kunne forventes fra miljøbegivenheten og/eller en generell sinnstilstand som klart avviker fra normal sinnstilstand” (2008: 28). Det markerte misforholdet mellom individets emosjonelle reaksjon og miljøbegivenheten kan minne om beskrivelsen av angstlidelser i DSM-IV og ICD-10. Tilsvarende kan man sammenligne definisjonens beskrivelse av en generell sinnstilstand som har et klart avvik fra normal sinnstilstand med diagnosemanualenes beskrivelsene av sinnslidelser og depresjon.

Mange elever kan imidlertid oppleve slike reaksjonsformer eller sinnstilstander som definisjonen omtaler uten å nødvendigvis dekke de betingelsene som skal til for å få en diagnose. Disse elevene kan likevel ha såpass store vansker at det oppleves som et problem av dem selv og/eller andre, samt at det virker hemmende i interaksjon med andre mennesker (Haugen 2008). Det er derfor viktig at også denne gruppen får oppmerksomhet i skolen. Ved å benytte Haugens definisjon kan emosjonelle vansker fungere som en samlebetegnelse både for de elevene som har, og de som ikke har en diagnose, men som likevel i ulik grad har behov for ekstra oppfølging i skolen.

Forekomsten av elever med emosjonelle vansker viser seg å være overaskende høy i forhold til hvilken oppmerksomhet disse elevene får i skolen i dag. Forskning viser at antall elever som rapporterer om emosjonelle vansker (i denne undersøkelsen betegnet som ”sosial isolasjon”) ligger på 10-28 % (Nordahl 2000). Selv om det er sosiale vansker som har fått desidert mest oppmerksomhet i forskningen og i skolen, viser det seg at emosjonelle vansker nesten er like vanlig som sosiale vansker (Sørli & Nordahl 1998; Olsen & Traavik 2010). Dette gjelder ifølge denne forskningen både på barneskolen, ungdomsskolen og i videregående skole.

Videre har det vært vanlig å regne med at det er flest jenter som sliter med emosjonelle vansker. Noe forskning støtter også denne antakelsen (Olsen & Traavik 2010). Gjennom lærernes vurdering av elevene får man tall som hevder at syv av ti elever med emosjonelle vansker er jenter (Sørli & Nordahl 1998). Forskning som er basert på elevenes egne vurderinger viser imidlertid at det *ikke* er signifikante kjønnsforskjeller i forhold til emosjonelle vansker (Sørli & Nordahl 1998; Nordahl 2000). At lærere og elever har en så ulik oppfatning av kjønnsfordelingen når det gjelder emosjonelle vansker kan tyde på at spesielt flere gutter sliter med utfordringer i skolehverdagen som lærerne ikke er klar over.

Både elever med og uten en kjent diagnose kan møte på store utfordringer i skolehverdagen som kan knyttes til emosjonelle vansker. Ulik forskning viser hvordan negative emosjoner kan påvirke ulike sider ved elevens kognisjon. For eksempel har studier vist at negative emosjoner kan virke forstyrrende på arbeidshukommelsen og oppmerksomheten, påvirke hvilke strategier eleven er motivert til å engasjere seg i, samt påvirke elevens indre motivasjon (i Schunk m. fl. 2008). Her er nok et eksempel på sammenhengen mellom individets emosjoner og kognisjoner. Som tidligere påpekt er elever med emosjonelle vansker ofte preget av negative, gjerne vedvarende emosjoner, og selv om Schunk m. fl. etterlyser mer forskning på området, indikerer resultatene at emosjonelle vansker kan gi konsekvenser som går utover elevens læringsmuligheter. Noen av de endringene som skjer i ungdomstiden vil nå kort bli diskutert.

4.2 Kjennetegn ved ungdomstiden

Ungdomstiden er preget av mange endringer. Forskning viser at ungdom må forholde seg både til biologiske endringer, kognitive endringer, endringer i sosiale relasjoner, endringer i tilknytning

til skoleoverganger, og endringer i forhold selvoppfatning og identitet (for eksempel Erikson 1971; Harter 1993; Lund 2004; Wigfield & Wagner 2005). De biologiske endringene knyttes til puberteten, som gjør at kroppen går igjennom store forandringer i løpet av noen få år. Dette kan påvirke blant annet individets tenkning, selvoppfatning og atferd. I tillegg skjer det en del kognitive endringer i ungdomstiden. Elevene utvikler en evne til å tenke abstrakt og til å benytte mer sofistikerte informasjonsprosesseringsstrategier. Videre utvikler de en evne til å benytte hypotetisk, i tillegg til realistisk tenkning, og til å vurdere flere sider av et komplekst problem samtidig. Som ungdom blir man også mer reflektert i forhold til seg selv (Wigfield & Wagner 2005).

I tillegg til biologiske og kognitive endringer hos individet vil elevens sosiale relasjoner endre seg i ungdomstiden. I likhet med i barneårene er relasjonen med foreldrene fortsatt viktig, men den er ofte preget av flere konflikter. Ungdommen ønsker ofte å være mer uavhengige enn de var som barn. Sammenlignet med barndommen får foreldrene mindre innflytelse, mens vennegruppen og jevnaldrende får en økt betydning. Vennegjengen kan fungere som motivatorer for hverandre både i positiv og i negativ retning avhengig av hva man er opptatt av som gruppe. I tillegg vil overgangen mellom barne- og ungdomsskolen føre med seg en del endringer. Det sosiale nettverket på skolen endrer seg, skolebyråkratiet er større og mer upersonlig, elevenes ferdigheter og evner blir mer synlig blant annet gjennom karaktervurderinger, og relasjonen med læreren er ofte mer upersonlig enn eleven er vant med fra barneskolen (Wigfield & Wagner 2005).

Ungdomstiden vil også innebære endringer i elevens selvoppfatning og identitet (Lund 2004). Erikson (1971) omtalte identitetsbegrepet første gang slik man kjenner det i dag, og han knyttet begrepene identitet og identitetskrise til nettopp ungdomstiden. Eriksons teori beskriver hvordan individets søken etter en identitet, etter en ensartethet og kontinuitet i selvet, for mange kan bringe fram kriser som individet har opplevd i barndommen. Gjennom en såkalt identitetskrise må individet forsøke å slå seg til ro med sin fortid og knytte den til det idealet han eller hun ønsker å være. Som tidligere beskrevet kan dette enten føre til en følelse av identitet eller til rolleforvirring. Gjennom sin søken etter en identitet blir ungdom ofte mer selvbevisste enn de var i barndommen, de har gjerne et perspektiv som er rettet innover mot seg selv (gjærne i sammenligning med andre jevnaldrende) og de er ofte veldig opptatt av eget image (Harter 1993).

De mange påvirkningene og endringene individet møter i ungdomstiden kan endre selvoppfatningen enten i positiv eller negativ retning. Selv om det tidligere har blitt påpekt at individets selvverd er relativt stabilt over tid, viser forskning at ungdomstiden ofte byr på så store omveltninger at selvverdet ofte kan endre seg i denne perioden (Harter 1986, i Harter 1993). Ungdom blir innlemmet i en sterk sammenligningskultur, der det å bli inkludert av jevnaldrende ofte har en avgjørende betydning for hvordan de oppfatter seg selv. De blir ofte svært opptatt av eget image og får et større fokus på hvordan de fremstår for andre, i tillegg til at de blir mer reflektert og evner å tolke andre menneskers signaler. Samtidig opplever ungdommene mange endringer, blant annet at kroppen forandrer seg, noe som kan føre med seg stor usikkerhet. Den store usikkerheten kan forsterke behovet for å bli godtatt av andre, og andres ”godkjenning” kan dermed få en avgjørende betydning for individets selvoppfatning. Vi ser hvordan de store omveltningene ungdom opplever i form av kognitive og kroppslige endringer kan gjøre deres selvoppfatning åpen for påvirkninger enten i positiv eller negativ retning, og at andre mennesker derfor har en stor betydning for elevens selvoppfatning.

Trekk ved miljøet og utfordringene på ungdomsskolen, for eksempel at elevene får karakterer, bygger også opp under den sammenligningskulturen som finnes. Sammenlignet med miljøet på barneskolen viser ulik forskning at ungdomsskoleelever oppfatter læringsmiljøet som mer fokusert på evner og konkurranse elevene imellom, og som mindre lærings- og mestringsfokusert (i Schunk & Meece 2006). Relatert til det oppgaven tidligere har beskrevet i forhold til sosial sammenligning kan man si at miljøet på ungdomsskolen fremmer en selv vurdering basert på relative standarder, en sammenligning med andre i stedet for en sammenligning med seg selv. I motsetning til et konkurransepreget miljø vektlegger et lærings- og mestringsfokusert miljø innsats, selvforbedring, meningsfull læring, elevenes interesser og samarbeid. Tilbakemeldinger som fokuserer på fremgang og fokus på prosessmål kan være viktige virkemidler fra lærerens side. Et mestringsorientert læringsmiljø bidrar til å opprettholde elevenes forventning om mestring og positive oppfattelse om egen kompetanse. Et konkurransepreget læringsmiljø, som ungdomsskolen ofte er preget av, kan imidlertid bidra til å redusere elevenes mestringsforventning (i Schunk og Meece 2006).

På grunn av den sterke sammenligningskulturen ungdom er en del av, og fordi den sosiale sammenligningen synes å være så viktig for det enkelte individ, vil ungdomsskoleelever ofte

sammenligne seg med andre på mange forskjellige områder. Eksempler kan være i forhold til utseendet (jf. fysisk selvverd), sosiale ferdigheter, og akademiske oppnåelser. Dette kan både styrke og svekke elevens selvoppfatning på ulike områder og generelt. Som tidligere beskrevet trekker både Rosenberg (1979) og Bandura (1997) fram sosial sammenligning som påvirkningskilde til både selvverd og mestringsforventning. Det miljøet ungdom er en del av og de endringene de opplever i ungdomstiden kan derfor ha stor påvirkning på deres selvoppfatning.

Identitetskrisen og en negativ selvoppfatning i ungdomstiden kan gjøre eleven sårbar for negative påvirkninger på den psykiske helsen, fordi ungdom enda ikke har utviklet evnen til å fordøye livets påkjenninger i tilstrekkelig grad (Berg 2005). Ulik forskning indikerer at det er en sammenheng mellom selvoppfatning og emosjonelle vansker. Som tidligere nevnt er det en sammenheng mellom selvverd og psykisk helse, og individets mestringsforventning påvirker blant annet hvor mye depresjon individet opplever når han eller hun må takle ytre krav. Videre viser forskning en klar sammenheng mellom lavt selvverd og depresjon, samt at et lavt selvverd har sammenheng med sterke emosjonelle reaksjoner og en følelse av håpløshet (Harter 1993). I tillegg vet vi at lavt selvverd kan gi flere symptomer som for eksempel magevondt, søvnløshet, hodepine, angst og depresjon (Skaalvik og Skaalvik 2007).

Motsatt vei har elever med emosjonelle vansker en tendens til å vurdere seg selv på en negativ måte (jf. lavt selvverd), og å se på seg selv som uadekvate (Lund 2008). I følge lærervurderinger i undersøkelsen til Sørli og Nordahl (1998) er en negativ selvoppfatning det mest karakteristiske trekket hos elever med sosiale og/eller emosjonelle vansker. Blant ungdomsskoleelevene gjaldt dette halvparten av gruppen med sosiale og/eller emosjonelle vansker. Forskingen indikerer med andre ord at det er en gjensidig relasjon mellom en lav selvoppfatning og emosjonelle vansker. Det er derfor god grunn til å anta at ungdomsskoleelever som sliter med emosjonelle vansker har en negativ selvoppfatning, og at det å styrke selvoppfatningen kan bidra til å gjøre hverdagen litt enklere for denne elevgruppen.

4.3 Oppsummering

I dette kapitlet har det blitt drøftet hva som kjennetegner emosjonelle vansker, og hvilke utfordringer ungdomstiden kan innebære. Elever som har emosjonelle vansker strever ofte med

sterke emosjonelle reaksjoner og/eller en nedsatt sinnstilstand. De er ofte ensomme, sosialt isolerte, tilbaketrukne og preget av en overkontroll av egne handlinger. Noen elever med emosjonelle vansker kan ha diagnoser som angst og depresjon, men også elever uten noen form for diagnose kan streve med emosjonelle vansker. Omfanget av elever med emosjonelle vansker ligger på 10-28 %, og både gutter og jenter har utfordringer som passer under denne betegnelsen. Å ha emosjonelle vansker kan blant annet gå ut over elevens læring på skolen, fordi det kan svekke elevens oppmerksomhet, hukommelse og motivasjon.

I ungdomstiden går elevene gjennom biologiske og kognitive endringer, endringer i sosiale relasjoner, endringer i selvoppfatning og identitet, og endringer relatert til overgang mellom barne- og ungdomsskolen. Ungdomsmiljøet er preget av en sterk sammenligningskultur, og det å bli godkjent av de andre er ofte svært viktig. Ungdomsskoleelever går gjennom en tid fylt av usikkerhet, der alle søker etter en egen identitet. Elevene kan ofte være sårbare for å utvikle en negativ selvoppfatning, og for å utvikle emosjonelle vansker. Forskning viser at det er en sammenheng mellom emosjonelle vansker og en negativ selvoppfatning. Mange elever som strever med emosjonelle vansker vil derfor ha en negativ oppfatning av seg selv.

5 Drøfting av problemstillingen

I de tidligere kapitlene har ulike forskningsfunn og teorier blitt drøftet. I kapitlet om elevsamtalen ble det basert på en sammenfatning av empiri fra andres forskning trukket frem og drøftet fem faktorer som kjennetegner gode elevsamtaler. Disse faktorene er lærerens kompetanse og viktige rolle, en trygg lærer-elevrelasjon, en gjensidig dialog, et innhold som tar opp viktige deler ved elevens læring og utvikling, samt en god oppfølging i etterkant av samtalen. I kapitlet om selvoppfatning ble det på bakgrunn av etablerte teorier og ulike empiriske funn trukket fram åtte påvirkningskilder til selvoppfatning. Disse påvirkningskildene er gjenspeilede vurderinger fra andre, sosial sammenligning, selv-attribusjon, psykologisk sentralitet, direkte mestringserfaringer, vikarierende erfaringer, verbal overtalelse, og fysiologiske og affektive tilstander. I kapitlet om ungdom med emosjonelle vansker ble det på bakgrunn av ulik forskning trukket fram kjennetegn på emosjonelle vansker hos elever, og noen utfordringer ungdomstiden kan bringe med seg. Det ble også belyst hvordan individets selvoppfatning kan være sårbar for endring i ungdomstiden, samt at det er en sammenheng mellom emosjonelle vansker og en negativ selvoppfatning.

I dette kapitlet vil det i første del bli trukket fram noe forskning som belyser betydningen av at læreren ved hjelp av elevsamtalen forsøker å forstå de elevene som har emosjonelle vansker. Andre del vil bestå av en analyse av tidligere framstilt teori og empiri for å besvare problemstillingen: ”kan elevsamtaler bidra til å styrke selvoppfatningen hos ungdomsskoleelever med emosjonelle vansker?”. Det blir gjennom analysen identifisert noen viktige forhold som kan bidra til at elevsamtalene medvirker til å styrke selvoppfatningen hos elever med emosjonelle vansker. Her blir teori og forskningsfunn tatt ned på et praktisk nivå. Gjennom analysen blir betydningen av en styrket relasjons- og dialogkompetanse hos læreren trukket fram som et svært viktig grunnlag for å kunne gjennomføre en god elevsamtale med disse elevene. Det blir også belyst hvordan en lærer som har en god relasjons- og dialogkompetanse kan gå fram i samtaler med hele klassen generelt, og i samtaler med eleven som har emosjonelle vansker spesielt, for å kunne bidra til å styrke elevens selvoppfatning. Avslutningsvis vil noen faktorer som kan virke hindrende på mulighetene til å skape en god elevsamtale kort bli drøftet.

5.1 Elevsamtalen som middel til å forstå elever med emosjonelle vansker

Som tidligere omtalt er elever med emosjonelle vansker ofte tilbaketrukne og sjenerte, gjerne preget av negative følelser som angst, tristhet, depresjon og ensomhet. Å ha emosjonelle vansker kan få store konsekvenser for elevens sosiale interaksjon, læring og motivasjon. Likevel er disse elevene en neglisjert gruppe i den norske skolen. Et overaskende høyt antall elever sliter med emosjonelle vansker. I skolen har det ikke vært et så stort fokus på denne elevgruppen som det forskningen, basert på forekomst, indikerer at det bør være (Sørli & Nordahl 1998). Det er derfor viktig at lærerne og skolen er observant på disse elevene, slik at de kan utføre de tiltak som må til for å tilrettelegge for en best mulig læring og utvikling.

Beskrivelsene ovenfor er generelle betegnelser på vanskene hos en gruppe elever. Forskning viser imidlertid at elevenes egne vurderinger, erfaringer og opplevelser er viktig for å kunne forstå deres atferd og vansker (Sørli & Nordahl 1998). Å forstå eleven er, på bakgrunn av Nordahls (2002) forskning, en forutsetning for at læreren skal kunne påvirke elevens utvikling og vekst. Ifølge Nordahl vil det at læreren forstår eleven kunne ha innvirkning både på elevens og lærerens handlinger, på elevens oppfatning av læreren, samt bidra til at eleven kan forstå seg selv bedre. Forskning som kan belyse perspektivene til noen elever som har emosjonelle vansker vil derfor nå bli drøftet.

5.1.1 Elevenes egne perspektiver

Lunds (2008) forskning kan bidra til å gi et innblikk i perspektivet til noen elever som har emosjonelle vansker, og gi oss en dypere forståelse av hvordan disse elevene kan oppleve skoledagen. Lund gjennomførte dybdeintervjuer med ti ungdomsskolejenter som har emosjonelle vansker. Hun fant at det var tre temaer som gikk igjen hos de ti jentene. For det første forteller alle historier som beskriver en følelse av å være usynlige for andre. For det andre benytter de stillhet og sosial tilbaketrekking som en strategi for å mestre skolehverdagen og unngå ubehagelige situasjoner. For det tredje responderer jentene likt på spørsmålet: hvis du var din lærer, hva ville du gjort for å gjøre din skoledag så bra som mulig for deg? I denne sammenheng ønsker *alle* å bli utfordret av læreren til å være mer aktive og deltakende i klassen.

Det første temaet, følelsen av å vær usynlig for andre, viser hvordan elevene ofte er utenfor sosialt. Lund (2008) påpeker at vennskap spiller en viktig rolle for barn og unges selvoppfatning, og at det å føle seg utenfor og ensom påvirker selvoppfatningen på en negativ måte. En negativ selvoppfatning kan gjøre det vanskeligere å etablere vennskap, og usikkerheten og de negative tankemønstrene fører ofte til sjenert atferd. Sosial sammenligning er ifølge Rosenberg en kilde som påvirker selvverdet, og i ungdomstiden er den sosiale sammenligningen spesielt fremtredende. Det kan derfor oppleves som svært vanskelig å være sosialt isolert, noe mange elever med emosjonelle vansker er.

Det kan virke som jentene i Lunds intervjuer har kommet inn i en ond sirkel som fremmer denne usynlighetsfølelsen. En negativ selvoppfatning kan hindre dem i å bygge relasjoner, og mangel på venner og gode relasjoner kan fungere som en bekreftelse på deres negative selvoppfatning. Utfordringen for læreren og eleven blir å sammen finne framgangsmåter som kan bidra til å bryte denne onde sirkelen.

Det andre temaet viser hvordan stillhet og sosial tilbaketrekking kan være en måte å presentere seg selv på for andre, som en strategi for å beskytte seg selv. Jentene vil heller sitte alene enn å risikere å bli avvist, heller være stille enn å dumme seg ut foran de andre (Lund 2008). At elever med emosjonelle vansker ofte trekker seg tilbake kan ses som rasjonelle handlinger, elevene velger å gjøre det de mener vil føre til det beste utfallet, nemlig å unngå ubehagelig oppmerksomhet (Elster 1996). Fordi elevene har en tendens til å trekke seg tilbake er det lett for læreren å tenke at eleven faktisk *ønsker* å være for seg selv. Mange lærere lar av den grunn eleven være i fred.

Gjennom det tredje temaet viser jentene at de vil at læreren skal utfordre dem, de ønsker å være en del av gruppen og å bli inkludert. Intervjuene viser en elevgruppe som ønsker å bli involvert og utfordret, til tross for at deres tilbaketrukne atferd ofte signaliserer det motsatte. Det kan virke som elevene opplever en indre konflikt mellom ønsket om å bli inkludert og det å ikke tørre å ta initiativ. Som et tiltak vil alle jentene at læreren skal utfordre dem. I denne sammenheng kan elevsamtalen fungere som en god arena, slik at læreren og eleven kan finne ut hva som er passende utfordringer for eleven i skolehverdagen.

I og med at det kun er ti deltakere i Lunds (2008) utvalg, samt at det kun er jenter, kan en stille spørsmål ved generaliserbarheten til studien. Intervjuene gir likevel et innblikk i hvordan elever med emosjonelle vansker kan ha det på skolen, og hvordan de ønsker å bli møtt. Som tidligere nevnt er det flere gutter som strever med emosjonelle vansker enn man har antatt. Den forskningen som omhandler elever med emosjonelle vansker i den norske skolen har imidlertid stort sett konsentrert seg om jenter. Det vil derfor være interessant med mer forskning som også fokuserer på emosjonelle vansker hos gutter.

I tillegg er det viktig å påpeke at elever med emosjonelle vansker er en sammensatt gruppe. Elevene har forskjellige erfaringer, behov og tanker om sin egen situasjon, det er snakk om ulike individer, og det er derfor viktig å ikke sette disse elevene i bås (Lund 2004). Elevsamtalen gir en unik mulighet for læreren å få et innblikk i enkeltelevers perspektiv. At studiet til Lund (2008) er basert på intervjuer, og at alle de ti jentene åpnet seg for henne, viser at det nytter å spørre, og at det er fullt mulig å komme inn på disse elevene.

Tidligere har det blitt trukket frem forskning som indikerer at elever som er ensomme og som har liten kontakt med jevnaldrende og voksne, eller med andre ord elever med emosjonelle vansker, er de elevene som har størst nytte av gode elevsamtaler. Noen av årsakene til dette kan kanskje ligge i Collins' (1996) beskrivelse av fordelene med en god dialog i møtet med en elev som har emosjonelle vansker. Ifølge Collins kan elevsamtalene fungere som en arena der eleven får en sjanse til å snakke om egne opplevelser og behov uten å måtte konkurrere med andre om lærerens oppmerksomhet. Videre kan læreren få mulighet til å bli kjent med de elevene som ofte blir oversett i klasserommet. Elevsamtalen kan gi læreren et viktig innblikk i elevens liv og erfaringer, noe som igjen kan bidra til at læreren bedre forstår elevens tilbaketrukne atferd. En slik forståelse kan ifølge Nordahl (2002) være avgjørende for hvilken betydning læreren kan ha for elevens læring og utvikling.

Elevsamtalene kan fungere som en aktuell arena for å få i gang en dialog med elever med emosjonelle vansker, slik at lærerne blir observante på elevens utfordringer og kan tilrettelegge for elevens skolehverdag. Hvordan opplever så elever med emosjonelle vansker elevsamtalen? Klarer lærerne å gjennomføre samtalene slik at de potensielle fordelene en god elevsamtale kan gi kommer til uttrykk?

5.1.2 Elevenes vurdering av elevsamtalen

Det finnes lite forskning som har undersøkt hvordan elever med emosjonelle vansker opplever elevsamtalene. Sørensen m. fl. (2011) gjennomførte en pilotstudie som blant annet beskriver hvordan elever med emosjonelle vansker, sammenlignet med elever uten slike vansker, vurderer lærers dialogkompetanse, elevsamtalenes temaer, og nytteverdi. Nytteverdien relateres til hvilket utbytte eleven får av samtalen. Sørensen m. fl. fant at det er flere temaer som blir tatt opp signifikant sjeldnere i samtalene med elever som har emosjonelle vansker enn i samtaler med elever som ikke har slike vansker. De fant også at faktorer som omhandler lærers dialogkompetanse og samtalens nytteverdi ble vurdert som signifikant dårligere av elever med emosjonelle vansker enn av elever uten emosjonelle vansker.

Temaene som i undersøkelsen til Sørensen m. fl. (2011) blir tatt opp signifikant sjeldnere i samtaler med elever med emosjonelle vansker, omfatter områder som er viktig for å kunne styrke elevenes selvoppfatning. Temaer som kan knyttes til elevens trivsel på skolen og i fritiden, lærerens tro på eleven, og elevens tro på seg selv, blir tatt opp i liten grad. Lærerens tro på eleven og elevens tro på seg selv er viktige temaer fordi de kan bidra til å styrke elevens selvoppfatning gjennom verbal overtalelse. Elevens trivselsituasjon kan hjelpe læreren til å forstå eleven bedre. Videre blir flere temaer som kan knyttes opp mot et mestringsorientert læringsmiljø, for eksempel elevens fremgang og utvikling, arbeidsinnsats og samarbeid, nedprioritert. Som tidligere påpekt kan et mestringsorientert læringsmiljø virke positivt for elevens oppfatning av seg selv. At slike viktige temaer blir nedprioritert i samtalen med elever som har emosjonelle vansker er svært alvorlig med tanke på at de ofte har en så negativ selvoppfatning og en så lav tro på seg selv at de er avhengige av andres pågående initiativ, oppmuntring og tilrettelegging for å klare å hevde seg på skolen.

Lærerens dialogkompetanse ble også vurdert av elevene. Elevene svarte blant annet på om læreren er lett å snakke med, om de opplever at læreren virkelig lytter i samtalen, om de opplever at de kan stole på læreren i samtalene, samt om de føler de kan ta opp personlige spørsmål med læreren (Sørensen m. fl. 2011). Resultatene viser at elevene gjennomsnittlig vurderer at lærers dialogkompetanse er bra, men at elever med emosjonelle vansker vurderer lærerens dialogkompetanse som signifikant dårligere enn resten av elevgruppen. Resultatene viser at

elever med emosjonelle vansker, som har et økt behov for en kvalitetssikret dialog, er de som opplever kvaliteten på samtalen som dårligst.

Elevsamtalens nytteverdi er den tredje faktoren Sørensen m. fl. (2011) så på. Nytteverdien kan knyttes til samtalens utbytte i forhold til utvikling av selvforståelse, selvvinnsikt, tiltro til seg selv, mestring og læring. Dette er faktorer som kan relateres til elevens selvoppfatning både i form av selvverdinger, selvverd og mestringsforventninger. Resultatene viser at elevene generelt sett vurderer nytten av elevsamtalene som gjennomsnittlig bra. Også her vurderer elever med emosjonelle vansker samtalene som signifikant mindre nyttige enn resten av elevene. Dette er kanskje ikke så overaskende, i og med at elevsamtalens nytteverdi sannsynligvis har en sammenheng med både temaer i samtalen, og med lærerens dialogkompetanse.

Undersøkelsen til Sørensen m. fl. (2011) er en pilotstudie som er gjennomført på en ungdomsskole i Norge med 369 deltakende elever fra 8.-10. trinn. Studien er en tidsbundet caseundersøkelse, den har et deskriptivt design, og den kan verken si noe om kausale sammenhenger eller generaliseres til andre skoler og elever. Fordi det finnes så lite forskning som ser på hvordan elever med emosjonelle vansker opplever elevsamtalen presenteres likevel de resultatene pilotundersøkelsen kom fram til. Resultatene kan ikke generaliseres utover den konteksten dataene er samlet inn i, de kan likevel gi et viktig innblikk i hvordan elever med emosjonelle vansker opplever elevsamtalene på en skole i Norge. Resultatene viser tendenser som kan ha store konsekvenser for elever som har emosjonelle vansker. Det er imidlertid behov for mer forskning på dette feltet.

Det kan også påpekes at undersøkelsen kun tar opp *elevenes* vurdering av samtalene. Det er vanskelig å vite hvorvidt disse vurderingene speiler de ”faktiske” forholdene på skolen, eller om elevenes emosjonelle vansker gjør at disse elevene oppfatter samtalen annerledes. Det kan også forekomme en kombinasjon av at elever med emosjonelle vansker oppfatter samtalen annerledes, og at lærerne opptrer ulikt ovenfor elever som er aktive i samtalen og elever som er mer tilbaketrukne. Sørensen m. fl. (2011) beskriver dette som et dualistisk problem. En elev med emosjonelle vansker kan ha vansker med å dra nytte av den tilrettelegging skolen gjør, samtidig som skolen ikke klarer å møte elevens behov. Enten den ”faktiske” virkeligheten er slik eleven oppfatter den eller ikke, vil elevens opplevelse av samtalen uansett være et svært viktig

utgangspunkt. At elever med og uten emosjonelle vansker opplever samtalene så ulikt bør være et signal for læreren til å strekke seg enda lenger i møtet med elever som har emosjonelle vansker.

Den forskningen som her har blitt presentert viser betydningen av at læreren forsøker å forstå eleven. Elever med emosjonelle vansker beskriver hvordan de kan føle seg usynlig for andre, og at de benytter sosial tilbaketrekking som en bevisst strategi for å unngå ubehagelig oppmerksomhet. Samtidig har flere et sterkt ønske om å bli involvert og utfordret. Gjennom elevsamtalen får læreren en mulighet til å bli kjent også med elever som har emosjonelle vansker, og til å få et innblikk i deres opplevelser gjennom skoledagen. Elevsamtalen kan utgjøre en trygg arena der eleven kan snakke om egne tanker, behov og følelser, uten å måtte konkurrere med andre om lærerens oppmerksomhet. Til tross for dette er det en fare for at læreren ikke klarer å optimalisere de mulighetene som ligger i en god elevsamtale, noe undersøkelsen til Sørensen m. fl. gir et bilde på. Det er derfor viktig å vite noe om hva som må til for at elevsamtalene skal kunne bidra til å styrke selvoppfatningen hos elever med emosjonelle vansker.

5.2 Den vanskelige elevsamtalen: hvordan kan læreren styrke elevens selvoppfatning?

Individets selvoppfatning blir antatt å være relativt stabil. Likevel bringer ungdomstiden med seg så store omveltninger at selvoppfatningen i denne perioden, ifølge forskning, kan endre seg både i positiv og negativ retning. Det er derfor viktig å legge forholdene til rette, enten for å opprettholde elevers positive selvoppfatning eller for å styrke selvoppfatningen hos elever som har en negativ oppfatning av seg selv.

Den utviklingen ungdom går gjennom fører til at også de mulighetene elevsamtalene bringer med seg endres i ungdomstiden. Selv om elevsamtalen er et nyttig virkemiddel på barneskolen vil de kognitive forandringene elevene gjennomgår i ungdomsalderen muliggjøre en annen type elevsamtale enn tidligere. Eleven er mer moden, og mer bevisst på egne behov, tanker og følelser. Læreren kan få mye informasjon om hvordan eleven har det, samt hvordan eleven ønsker å ha det, bare læreren tør å spørre.

Hvordan kan læreren så benytte elevsamtalen som et middel til å styrke selvoppfatning hos ungdomsskoleelever med emosjonelle vansker? Det finnes lite (om noe?) empirisk forskning som tar for seg en slik problemstilling. Ved å sammenfatte det oppgaven har trukket fram av etablerte teorier og forskning på områdene elevsamtaler, selvoppfatning, emosjonelle vansker, og ungdom, kan det imidlertid identifiseres noen viktige forhold som bør være til stede for at elevsamtalene skal kunne bidra til å styrke disse elevenes selvoppfatning:

For det første er det svært viktig at læreren har en **styrket dialog- og relasjonskompetanse**, slik at læreren kan skape og opprettholde et tillitsforhold i møtet med eleven. Med en god dialog- og relasjonskompetanse til grunn er det videre flere tiltak læreren kan gjøre **i samtale med hele klassen**, og **i samtale direkte med eleven** som har emosjonelle vansker. Hva som innebærer en styrket dialog- og relasjonskompetanse hos læreren, hva læreren kan gjøre i samtale med hele klassen, og hva læreren kan gjøre i samtale med eleven alene, vil nå drøftes nærmere.

5.2.1 En styrket relasjons- og dialogkompetanse hos læreren

En viktig forutsetning for at elevsamtalene skal kunne bidra til å styrke selvoppfatningen hos elever med emosjonelle vansker, er at læreren har en god relasjons- og dialogkompetanse. Elever med emosjonelle vansker ofte er svært innesluttet, noe som krever en lærer som strekker seg litt ekstra for å imøtekomme deres behov. Som tidligere påpekt kan en trygg lærer-elevrelasjon ha en avgjørende betydning for elever i risikosonen, en avgjørende betydning for elever med emosjonelle vansker. Ut fra selvoppfatningsforskningen vet vi også at to viktige påvirkningskilder til de ulike delene av individets selvoppfatning er andre menneskers holdninger ovenfor individet (jf. *reflekterte eller gjenspeilede vurderinger*), og at andre viser at de har en forventning om, og en tro på, at individet er kompetent og kan mestre (jf. *verbal overtalelse*).

Signifikante andre er de personene som står individet nært, og som er betydningsfulle for individet. For elever med emosjonelle vansker kan læreren være en signifikant annen, og en trygg relasjon til læreren kan derfor ha stor betydning for disse elevene. Elevene er ofte sosialt isolerte og har få venner på og utenfor skolen. Enkelte har kanskje heller ikke gode relasjoner hjemme. Gjennom å skape en trygg relasjon og opptre som en god samtalepartner, kan læreren være en signifikant annen både for elevene som har gode relasjoner hjemme, og for de som har mindre

gode hjemmeforhold. Læreren kan med dette utgjøre en stor forskjell for elevens lærings- og utviklingsmuligheter.

I sitt møte med elever som har emosjonelle vansker må læreren beholde rollen som pedagog og tilrettelegger av undervisningen. Læreren er ikke en terapeut, og skal heller ikke gå inn i noen behandlerrolle (Berg 2005). Om eleven har behov for terapi bør kvalifiserte fagfolk som for eksempel psykologer ta seg av dette, og læreren bør i disse tilfellene henvise eleven videre til de rette hjelpeinstansene. På skolen bør læreren likevel opptre som en støtteperson for eleven. Dette vil i mange tilfeller være nødvendig for å kunne skape gode rammer for den pedagogiske oppgaven læreren har i forhold til å legge til rette for elevens læring på skolen.

Lund (2012) beskriver hvordan læreren bør være en tydelig leder, som ”bruker hodet, hjertet og magen” i relasjonen med sine elever. Ved å ”bruke hodet” mener Lund at læreren må sette forventninger og krav til elevene som bringer eleven videre i lærings- og utviklingsprosessen. Dette blir drøftet under avsnittet om adekvate læringsmål. Ved å ”bruke hjertet og magen” mener Lund at læreren må forsøke å bygge en trygg ramme for den læringen eleven skal oppnå. Dette innebærer blant annet å skape trygge lærer-elevrelasjoner, gjennom at læreren viser at han eller hun bryr seg om elevene.

Ungdom med emosjonelle vansker sier selv at den viktigste forutsetningen for at de ønsker å gå inn i en dialog med læreren er at de opplever at læreren vil dem vel (Lund 2010). Når eleven har en følelse av å bli likt av læreren kan man snakke om at læreren har elevens tillitt. Dette er noe læreren må gjøre seg fortjent til. Elevens tillitt kan opparbeides blant annet gjennom fortrolige samtaler, gjennom oppfølging av avtaler som blir gjort, samt gjennom en anerkjennende holdning hos læreren (Spurkeland 2011).

En anerkjennende holdning bygger, som tidligere beskrevet, på et subjekt-subjektsyn, som forutsetter at alle elever har sin egen opplevelsesverden. Læreren kan vise anerkjennelse for eleven gjennom å bekrefte, akseptere, lytte, vise omsorg og respekt, samt å være åpen og empatisk. For elever med emosjonelle vansker vil det være spesielt viktig at læreren gir eleven lov og rom til å ha egne følelser, tanker og opplevelser. Om læreren klarer å anerkjenne elevens negative emosjoner og tankemønstre viser læreren at han eller hun ”ser” eleven. Eleven på sin side kan oppleve at læreren bryr seg ”til tross” for de tankene og følelsene eleven opplever, og

gjennom dette få en opplevelse av å være verdt noe. En anerkjennelse av eleven i kraft av den personen eleven er kan derfor bidra til å styrke elevens selvverdfølelse. Lærerens anerkjennelse er viktig for alle elever i skolen. For elever med emosjonelle vansker, som også ofte har en negativ selvoppfatning, vil lærerens anerkjennelse kunne få en helt avgjørende betydning for deres videre utviklingsmuligheter.

Når læreren går inn i dialog med elever som har emosjonelle vansker, vil faktorene som er drøftet relatert til lærerens dialogkompetanse i kapittelet om elevsamtaler, være enda viktigere enn når læreren forholder seg til en elev uten slike vansker. Resultatene som tidligere ble trukket fram av Sørensen m. fl., understreker viktigheten av at læreren har et ekstra stort fokus på hvordan han eller hun opptrer i dialogen med en elev som har emosjonelle vansker. En elev med emosjonelle vansker kan slite med å uttrykke seg og å være åpen i interaksjoner. Læreren forventer imidlertid ofte at eleven sier fra hvis han eller hun har problemer (Lund 2008). Det kan være krevende for læreren å oppfatte at eleven har vansker som bør tas tak i, og kommunikasjonen med eleven stiller derfor store krav til lærerens dialogkompetanse. Læreren bør være spesielt sensitiv ovenfor elevens utspill, og speile og bekrefte eleven i stor grad.

Om eleven ikke er klar for å prate, er det viktig at læreren fortsetter å ta kontakt for å vise at han eller hun bryr seg og ønsker å være der for eleven. Læreren bør være tålmodig, ta seg tid i dialogen, og formidle at han eller hun ønsker å lytte til eleven når eleven er klar for det. For eleven kan det å oppleve at noen bryr seg og stiller opp over tid ha stor betydning. Det er derfor viktig at læreren ikke gir seg. Forskning viser at lærere med en lav mestringsforventning raskt gir opp når de må forholde seg til elever med ulike vansker. Lærere med en høy mestringsforventning, som selv tror de har kompetanse til å hjelpe eleven, viser en større tålmodighet i møtet med disse elevene (i Schunk m. fl. 2008). Lærerens egen mestringsforventning vil dermed få betydning for i hvilken grad læreren er i stand til å være der for en elev med emosjonelle vansker.

Selv om læreren fokuserer på vesentlige sider ved egen relasjons- og dialogkompetanse kan det oppstå brudd i kommunikasjonen med eleven. Lassen og Breilid (2010) påpeker hvordan det ofte forekommer ”tapte øyeblikk” og tapte muligheter i elevsamtalene. Dette kan komme av at lærer og elev mangler et felles fokus, at dialogen ikke har framdrift, at læreren og eleven snakker forbi

hverandre, eller at læreren er uoppmerksom i forhold til eleven eller i forhold til seg selv som samtalepartner. Det kan også komme av at samtalen er preget av moralisering, innsnevring, at den har et negativt fokus, eller at læreren unnviker å utforske kritiske emner, for eksempel ved å skifte tema eller bagatellisere elevens følelser.

Ifølge Lassen og Breilid (2010) vil alle elevsamtaler inneholde slike tapte øyeblikk, noe som kan svekke relasjonen mellom lærer og elev, og bidra til en lite meningsfull opplevelse for eleven. Kristiansen (2004) påpeker hvordan til og med korte kommentarer eller bemerkninger kan være nok til at eleven mister tillitt til læreren. Øyeblikk som tidligere er tapt kan imidlertid tas opp igjen senere, noe som kan bidra til at relasjonen igjen styrkes (Lassen og Breilid 2010). For en elev med emosjonelle vansker, som ofte har vansker med å gå inn i relasjoner og knytte seg til andre mennesker, vil tillitten til læreren sannsynligvis være spesielt skjør. Det er derfor viktig at læreren er bevisst hvilke ”fallgruver” som finnes i dialogen. Dette kan kanskje bidra til å unngå slike kommunikasjonsbrudd i mest mulig grad under elevsamtalen, samt at læreren i etterkant av samtalen kan vurdere hvordan samtalen gikk, og om det var noen tapte øyeblikk som burde tas opp på nytt.

Til tross for at relasjons- og dialogkompetansen hos læreren gjennom forskningen viser seg å ha en så stor betydning for elever generelt, og for elever med emosjonelle vansker spesielt, kan det virke som det er lite fokus på dette i lærerutdanningen og i skolen. Spurkeland (2011) mener lærerutdanningen i dag har for lite fokus på relasjonskompetanse. Også innad i skolen kan det virke som det er for lite fokus på lærerens relasjonskompetanse, og at få tiltak settes i gang for å styrke den (Drugli og Nordahl 2010, i Spurkeland 2011). Det er derfor naturlig nok stor variasjon i lærernes dyktighet til å bygge trygge relasjoner med sine elever. Sett i forhold til hvordan forskningen peker ut lærer-elevrelasjonen som en av de viktigste faktorene for elevens læring, og med tanke på hvilken betydning den kan ha for å styrke elevenes selvoppfatning, bør relasjons- og dialogkompetanse være en vesentlig del av lærerutdanningen. En styrket dialog- og relasjonskompetanse kan gjøre læreren mer rustet til å møte elever med emosjonelle vansker på en god måte.

I og med at lærernes forutsetning for å møte elever med emosjonelle vansker på en tilfredsstillende måte varierer, er det viktig å sikre at elever med emosjonelle vansker får en

dialogpartner som har en god relasjons- og dialogkompetanse. Det bør derfor nøye vurderes hvilken lærer som skal være elevens samtalepartner, og eleven bør selv få være med på å bestemme dette. Når det er sikret at eleven har en samtalepartner med en god relasjons- og dialogkompetanse, er det flere tiltak læreren kan gjøre i møtet med hele klassen, som kan danne et viktig grunnlag for å kunne styrke selvoppfatningen hos eleven som har emosjonelle vansker. Hvordan bør læreren så, med dette som mål, forholde seg til hele klassen?

5.2.2 I samtale med hele klassen

Lund (2012) mener, som tidligere nevnt, at læreren må bruke hjertet og magen i relasjon til sine elever for å skape en trygg ramme for elevenes læring. I tillegg til en trygg lærer-elevrelasjon vil denne trygge rammen innebære et godt psykososialt klassemiljø. I opplæringsloven står det at elevene har rett til et ”godt (...) psykososialt miljø som fremjar helse, trivsel og læring” (1998: § 9a-1). I følge Lund (2012) er et godt psykososialt klassemiljø noe som må være til stede, som en grunnleggende forutsetning for at læreren skal kunne sette krav til elevene. En kan for eksempel ikke forvente at en elev skal lese høyt i en klasse der de andre elevene ler av den som leser. Om eleven i tillegg har emosjonelle vansker kan et slikt krav fra læreren virke svært ødeleggende for elevens positive utvikling, om målet er at eleven skal få styrket sin selvoppfatning og tørre å være mer deltakende sosialt og i timene.

Om læreren ikke har et bredt blikk i forhold til tiltak som styrker et godt klassemiljø, kan det gå utover hvilke krav det er rimelig at læreren setter til eleven. Det kan også gå utover hvilke muligheter læreren har for å styrke elevens selvoppfatning gjennom elevsamtalen. Det er mange faktorer som må til for å bygge et godt psykososialt klassemiljø, for eksempel at læreren er tydelig i sin klasseledelse og kommunikasjon med elevene. To tiltak, som læreren kan gjøre i dialog med hele klassen for å skape et godt klassemiljø og for å styrke selvoppfatningen hos elever med emosjonelle vansker, er:

- Gruppesamtaler med elevene
- Fremme et mestringsorientert læringsmiljø

Gruppesamtalene kan bidra til å skape et mer åpent klassemiljø. I tillegg kan samtalene gjennom *vikarierende læring* bidra til å styrke mestringsforventningen hos elever med emosjonelle

vansker. Ved å fremme et mestringsorientert læringsmiljø kan læreren bidra til å redusere den *sosiale sammenligningen*, og til å styrke elevenes selvvurd og selvvurderinger. Å fremme et mestringsorientert læringsmiljø har gjennom forskningen også vist seg å kunne styrke elevenes mestringsforventninger.

Grppesamtaler

Forskning som ble fremstilt i kapittelet om elevsamtalen viser at elevene ønsker jevnlig klassemøter der lærer og elever tar opp og diskuterer ulike temaer. De kognitive endringene som skjer hos ungdom gjør dem mer reflekterte og i stand til å utforske ulike perspektiver. Å benytte seg av gruppesamtaler, der elevene og læreren utforsker og drøfter forskjellige utfordringer en kan møte på i ungdomstiden, kan skape en større åpenhet og være nyttig for å styrke et godt psykososialt klassemiljø.

Temaene i gruppesamtalene kan være knyttet til alt fra biologiske endringer og utfordringer i puberteten, til det konformitetspresset ungdomsskoleelever opplever i hverdagen. For å opprettholde en dialog, og i tråd med prinsippet om *psykologisk sentralitet*, kan det også være nyttig om elevene får lov til å påvirke hvilke temaer som skal tas opp. Ved å drøfte ulike temaer som er viktig, og ved å skape en åpenhet rundt vanskelige temaer, kan elevene få erfare at også andre jevnaldrende møter på utfordringer og opplever at ting kan være vanskelig. Dette kan føre til at de elevene som strever med emosjonelle vansker ikke føler seg så veldig alene med problemene sine, og gjøre det litt lettere for dem å åpne seg og snakke med læreren om det de opplever som utfordrende.

Det kan være mye å forvente at en elev med emosjonelle vansker skal være veldig aktiv i slike gruppesamtaler. Et tiltak som kan skape en tryggere atmosfære er å dele opp i mindre grupper (Collins 1996), samt nøye vurdere hvilke elever som skal delta i samme samtalegruppe.

Selv om eleven ikke nødvendigvis tør å snakke høyt i gruppen, vil det å observere at andre elever snakker om temaer som opptar dem, og at de blir møtt på en god måte, kunne virke positivt på eleven. Eleven kan styrke sin mestringsforventning gjennom vikarierende læring; ved å observere andres mestring. Læreren bør gjennom gruppesamtalene vise en anerkjennelse for elevenes synspunkter, tanker og følelser. Når en elev med emosjonelle vansker observerer at andre elever

deler tanker og følelser, og at læreren responderer i form av en positiv anerkjennelse av disse elevenes opplevelser, kan det bli enklere også for eleven som strever med emosjonelle vansker å åpne seg, om ikke for hele klassen, så muligens for læreren på tomannshånd.

Gjennom gruppesamtaler med elevene kan læreren vise at han eller hun anerkjenner elevenes perspektiver, og det kan bidra til å skape en større åpenhet i klassen. Dette kan gjøre det lettere også for de elevene som har emosjonelle vansker å åpne seg for læreren. Hvordan kan læreren så gjennom kommunikasjon med klassen fremme et mestringsorientert læringsmiljø?

Mestringsorientert læringsmiljø

Et annet tiltak som både kan bedre det psykososiale klasse miljøet, og styrke elevenes selvoppfatning, er at læreren fremmer et mestringsorientert læringsmiljø. En betydningsfull kilde til elevers selvoppfatning er sosial sammenligning, og som tidligere beskrevet kommer en ikke utenom sammenligning med andre i ungdomstiden. Fordi elever med emosjonelle vansker ofte vurderer seg selv på en negativ måte, er ikke sosial sammenligning nødvendigvis en positiv kilde til selvoppfatningen hos disse elevene. Mange av elevene er sosialt isolerte, noe som gjør det rimelig å anta at også flere anser seg selv som annerledes enn de andre elevene i forhold til en konformitets-avviksskala. Den negative selvoppfatningen gjør det også rimelig å anta at de, i forhold til en underlegen-overlegenskala, raskere enn elever med en positiv selvoppfatning vurderer seg selv som underlegen andre elever. Mange elever med emosjonelle vansker vil også føle seg engstelige i testsituasjoner, noe som ofte virker hemmende på mestringsforventninger og prestasjoner.

Det som har blitt omtalt som et prestasjonsorientert læringsmiljø, der elevene ønsker å prestere for å gjøre det bedre enn de andre elevene, er sterkt preget av sosial sammenligning.

Ungdomsskolen er mer preget av et slikt prestasjonsorientert læringsmiljø enn barneskolen. Forskning viser imidlertid at gode tiltak for å redusere testangst innebærer å redusere den sosiale sammenligningen (i Schunk m. fl. 2008). Som tidligere nevnt viser forskningen også at mestringsorienterte læringsmiljøer, som fremmer prosess og egen framgang fremfor det å prestere bedre enn andre, har en positiv innvirkning på mestringsforventningen. Å forsøke å dempe noe av den sammenligningskulturen som eksisterer i ungdomsskolen, og heller få

elevens og lærerens fokus over på elevens forbedring av egen mestring, kan derfor være et godt tiltak for å styrke selvoppfatningen både hos elever med og uten emosjonelle vansker.

Ifølge Schunk m. fl. (2008) kan læreren fremme et mestringsorientert læringsmiljø gjennom å redusere en offentlig visning av karakterer, og heller gjøre den faglige tilbakemeldingene til et privat anliggende. Å snakke om karakterer som et resultat av konkrete ferdigheter og innsats fremfor generelle evner og talent er også et nyttig tiltak. Videre kan læreren være tydelig i sin kommunikasjon om at prøver er en mulighet for elevene å finne ut av hva han eller hun har lært, for å synliggjøre mestring, og for at læreren og eleven skal kunne gå tilbake og ta opp igjen det eleven ikke mestrer. Å snakke om prøver som en mulighet for å gjøre det bedre enn andre kan være svært uheldig, spesielt for de elevene som er engstelige i prestasjonssituasjoner.

Hatties (2009) analyse indikerer at det er viktig at læreren forventer at alle elever kan lære og oppleve fremgang. Dette er i tråd med det Rosenberg betegnet som verbal overtalelse. I dette ligger det et syn på at det å oppnå noe er en dynamisk prosess, ikke et statisk fenomen som kun er aktuelt for enkelte elever. Det at læreren tydelig viser alle elevene at han eller hun bryr seg om deres læring og utvikling kan påvirke læringsutbyttet hos elevene. I tillegg viser analysen at det å ha lave forventninger til elevene ofte blir en selvoppfyllende profeti. Forskningen viser positive resultater når læreren har høye forventninger til elevene, både i forhold til læringsutbytte og læringsmiljø. Resultatene blir negative når læreren har lave forventninger til elevene. Det er derfor viktig at læreren formidler at han eller hun forventer at elevene kan mestre.

Et tillitsbånd i en trygg relasjon mellom lærer og elev, og et godt psykososialt klassemiljø, kan bidra til å gi eleven en trygg ramme for å kunne tørre å utfordre sine egne vansker. Fordi elever med emosjonelle vansker ofte ikke tør å ta initiativ er det læreren som må være drivkraften for å inkludere, støtte og utfordre eleven. Hvordan kan en-til-en-samtalen mellom lærer og elev utformes for at den skal kunne bidra til å styrke elevens selvoppfatning?

5.2.3 I samtale med eleven alene

I tillegg til de faktorene som er diskutert i forhold til lærerens relasjons- og dialogkompetanse, er det flere andre forhold som kan bidra til at elevsamtalen styrker selvoppfatningen hos elever med emosjonelle vansker. I en-til-en-samtalen med en elev som har emosjonelle vansker kan læreren:

- Bli kjent med eleven faglig, sosialt og emosjonelt
- Hjelp eleven med å sette adekvate læringsmål
- Gi en reell og gunstig attribusjonsfeedback

Alle de tre punktene kan bidra til å legge til rette for elevens *direkte mestringserfaringer*, som ifølge Bandura er den viktigste påvirkningskilden til individets mestringsforventninger. Ved å benytte elevsamtalen til å bli kjent med eleven kan læreren få en bedre forståelse av eleven, samt få informasjon om hvordan han eller hun best kan tilrettelegge for elevens mestring og læring. Å sette adekvate læringsmål kan også være et godt tiltak for å fremme elevens mestringsopplevelser på skolen. I denne sammenheng er det viktig å finne ut hva som er den optimale dissonansen mellom det eleven kan i dag og de målene som skal settes for elevens videre læring.

Elevens *selv-attribusjoner* kan påvirkes av lærerens attribusjonsfeedback til eleven. Som tidligere beskrevet kan selv-attribusjonene påvirke både elevens selvverd, selvvurderinger og mestringsforventninger. Både det å legge til rette for adekvate læringsmål, og å gi attribusjonsfeedback til eleven, kan bidra til å korrigere og redusere elevens *fysiologiske og affektive reaksjoner*. Dette kan være ytterligere bidrag til å styrke elevens mestringsforventninger. Hvordan læreren gjennom elevsamtalen kan bli kjent med eleven, hjelpe eleven med å sette adekvate læringsmål, samt gi eleven en fruktbar attribusjonsfeedback, vil nå bli drøftet.

Bli kjent med eleven faglig, sosialt og emosjonelt

Ved å benytte elevsamtalen til å bli kjent med elevens faglige status, sosiale relasjoner og emosjonelle utfordringer, kan læreren få en dypere forståelse av eleven. Dette kan gjøre det enklere for læreren å forholde seg til eleven som et subjekt med egne tanker, følelser og behov. Det kan også gi en bedre forutsetning for å kunne legge til rette for elevens direkte mestringserfaringer. Det kan være nyttig at eleven bidrar til å sette ord på egne styrker, svakheter, tanker, følelser og behov (Charkuff 1987). Eleven kan på denne måten få et eierskapsforhold til de tilretteleggingstiltakene som gjennomføres av læreren, i stedet for at tiltakene blir ”tredd” over hodet på eleven uten at eleven selv har kunnet fortelle om sin opplevelse av situasjonen. Læreren og eleven bør derfor sammen utforske hvilke faglige, sosiale og emosjonelle utfordringer eleven møter på skolen.

Ved å vurdere elevens arbeid får læreren mye informasjon om elevens faglige status. For å få et innblikk i hvilke tanker eleven har i forhold til egne forutsetninger på skolen, kan det være nyttig å be eleven selv formulere ambisjoner og mål i de ulike fagene (Spurkeland 2011). Hvilke mål eleven setter kan gi læreren mye informasjon om elevens mestringsforventninger, akademiske selvvurdering, selvinnsikt, samt hvilket støttebehov eleven eventuelt har. Hvordan læreren så kan hjelpe eleven å sette adekvate læringsmål, og hvordan læreren kan gi en gunstig attribusjonsfeedback på elevens prestasjoner, vil drøftes under overskriftene ”adekvate læringsmål” og ”attribusjonsfeedback”.

Informasjon om elevens sosiale relasjoner kan også være viktig for å forstå eleven. Har eleven venner på skolen? Føler eleven seg ensom? Hvem pleier eleven å være sammen med? Ifølge Spurkeland (2011) kan det være nyttig for læreren å benytte informasjonen fra elevsamtalene som grunnlag for å observere eleven gjennom skoledagen. Som tidligere påpekt er det lett å tolke elevens stille og tilbaketrukne atferd som at eleven ønsker å være alene. Ulike individer har også ulike personligheter, og noen mennesker er mer stille enn andre. I de tilfeller der en elev hele tiden unngår sosiale situasjoner der det er naturlig å være sammen med jevnaldrende, er det imidlertid god grunn for læreren å bekymre seg (Olsen & Traavik 2010). Det er utrolig viktig at læreren tar tak og initiativ i disse tilfellene, og benytter elevsamtalene for å komme i dialog med eleven.

Videre er elevens emosjonelle utfordringer et viktig tema i samtalen med elever som har emosjonelle vansker. Individets væremåte, tanker og emosjoner henger sammen, og i ungdomsalderen er det mange elever som ikke er klar over dette. For eleven kan det være viktig å bli kjent med egne vanskelige følelser (Haugen 2008), og for læreren kan informasjon om elevens emosjonelle utfordringer være viktig for en optimal tilrettelegging.

I undersøkelsen til Sørensen m. fl. (2011) ble temaer som omhandler hvordan eleven har det følelsesmessig, og hvor fornøyd eleven er med seg selv, tatt opp i liten grad i elevsamtalen. Dette er temaer som omhandler kjernen i det mange elever med emosjonelle vansker strever med. At læreren er klar over hvilke faktorer som vekker negative emosjonelle reaksjoner hos eleven, kan være avgjørende for en god tilrettelegging, og for at eleven skal kunne lære på skolen. Læreren kan gjennom elevsamtalen hjelpe eleven med å snakke om hvilke tanker og følelser som oppleves

som vanskeligst. En undrende framgangsmåte, der læreren utforsker ulike temaer sammen med eleven, kan hjelpe eleven å sette ord på hvordan han eller hun har det.

I tråd med prinsippet om *psykologisk sentralitet* bør den voksne i tillegg kjenne til hvilke områder eleven verdsetter, som en forutsetning for å kunne styrke elevens selvvurderinger og selvverd (Lillemyr 2007). For læreren kan dette gi viktig informasjon for å kunne tilrettelegge for mestring på de områdene eleven selv anser som betydningsfulle.

Å gjennomføre slike elevsamtaler krever at det settes av nok tid. Forskning som er trukket frem tidligere anbefaler to elevsamtaler per semester for alle elever. Om skolen ikke finner tid til dette, vil det være spesielt viktig å gi et slikt tilbud til elever som har emosjonelle vansker. Ideelt sett bør disse elevene få mer samtale tid enn de anbefalte to samtaler per semester. Ved å benytte elevsamtalene til å gå gjennom temaer som er skissert ovenfor, får læreren mulighet til å bli kjent med eleven både faglig, sosialt og emosjonelt, noe som er svært viktig for relasjonen, for å kunne forstå eleven, og for en optimal tilrettelegging. Å ta opp slike temaer kan også bidra til at lærerne blir observante på elever som har emosjonelle vansker, men som tidligere har blitt oversett.

I tillegg til å, med Lunds (2012) terminologi, bruke hjerte og mage i relasjon til elevene, gjennom å forsøke å skape et godt psykososialt miljø, en trygg lærer-elevrelasjon, og en gjensidig dialog, er det viktig at læreren også ”bruker hodet”. Med dette mener Lund at læreren må utfordre eleven slik at eleven får optimalisert sin læring på skolen. Dette gjøres blant annet gjennom å sette mål for elevens videre læring. Hvordan læreren kan hjelpe eleven å sette adekvate læringsmål vil nå drøftes nærmere.

Adekvate læringsmål

I kapittelet om elevsamtalen ble begrepene ”tilbakemelding” og ”framovermelding” diskutert. I denne sammenheng ble det påpekt at læreren bør finne den optimale dissonansen mellom elevens tidligere læring (jf. tilbakemelding) og elevens videre prosesser og mål (jf. framovermelding). Læreren kan med andre ord legge til rette for elevens mestring ved å hjelpe han eller henne med å sette opp adekvate læringsmål.

Fra motivasjonsforskningen (i Schunk m. fl. 2008) vet vi at de målene som best fremmer motivasjon og læring er klart formulerte og spesifikke. Det bør være en blanding av mål som er nære og fjerne i tid, der flere delmål settes på veien til et større mål. Ifølge forskningen skaper mål med en middels vanskegrad størst motivasjon hos elevene. En middels vanskegrad er også best for at mestringsforventningen skal kunne opprettholdes når eleven møter motgang. Det ser ut som den optimale dissonansen i nivå mellom elevens nåværende ståsted og fremtidige mål dermed ligger på en middels vanskegrad. Vil dette også gjelde for elever med emosjonelle vansker?

Forskere innen prestasjonsmotivasjonsteori (achievement motivation), og spesielt Atkinson (1978), er opptatt av hvorvidt elever har det de omtaler som ”tendens til å oppnå suksess” (Ts) eller ”tendens til å unngå feil” (T-f). Elever kan ha Ts og T-f i ulike styrkegrader, og tendensene kan variere i ulike typer prestasjonssituasjoner. Tendens til å oppnå suksess og tendens til å unngå feil omfatter det som har betydning for eleven, elevens forventning, og elevens motiv. Hva som har betydning for eleven kan relateres til Rosenbergs (1979) prinsipp om psykologisk sentralitet, mens forventningsbegrepet ligner på Banduras (1997) begrep om mestringsforventning. Elevens motiv blir av Atkinson (1978) beskrevet som en relativt stabil og generell egenskap ved individet.

Ifølge Atkinson (1978) vil en elev som har tendens til å oppnå suksess både ha et motiv for å oppnå suksess, en forventning om å lykkes med oppgaven, samt anse det å lykkes med oppgaven som noe som har betydning. Tilsvarende vil en elev som har tendens til å unngå feil ha et motiv for å unngå feil, en forventning om å feile, samt tenke at det å feile på oppgaven har en negativ betydning. Elever som har et motiv for å unngå feil ønsker å mestre oppgaver fordi de ikke tør å feile. Dette er ofte knyttet til en sterk frykt eller angst for å gjøre feil, og det gjelder spesielt elever som har prestasjonsangst. Mange elever med emosjonelle vansker opplever angst i prestasjonssituasjoner.

I tråd med den øvrige motivasjonsforskningen fant Nygård (1977) at den vanskegraden som optimaliserer motivasjonen hos elever med tendens for å oppnå suksess er på et middels nivå. Engstelige elever, eller elever som har tendens til å unngå feil, vil imidlertid få maksimert sin angst når de må løse oppgaver med en middels vanskegrad. De vil med andre ord oppleve sterke

fysiologiske og emosjonelle reaksjoner. På oppgaver som tydelig er *for* vanskelige eller på oppgaver som er veldig enkle ligger angsten på lavest nivå for denne gruppen.

Årsakene til dette er sannsynligvis at eleven på oppgaver som er for vanskelige kan skyldes på oppgavens vanskegrad, mens eleven på enkle oppgaver vet at han eller hun klarer å mestre oppgaven uten noen spesiell risiko for å feile. De middels vanskelige oppgavene gir imidlertid en utfordring som eleven gjennom innsats bør mestre, men der eleven likevel har en risiko for å feile. Om eleven feiler på slike oppgaver vil ofte elevens egne forutsetninger, innsats og ferdigheter tolkes som årsak (Nygård 1977). Om eleven selv får velge vil de ofte, for å beskytte seg selv, velge oppgaver som er altfor lette eller altfor vanskelige.

Forskningen viser altså at elever som har prestasjonsangst, noe mange elever med emosjonelle vansker kan ha, opplever mest angst når de må løse oppgaver med middels vanskegrad. Det som kan betegnes som en optimal dissonans for en elev uten prestasjonsangst vil med andre ord være den minst gunstige dissonansen for en elev med prestasjonsangst. De oppgavene der eleven ikke opplever angst i spesielt hemmende grad er imidlertid enten så vanskelige at eleven umulig kan mestre dem, eller så enkle at oppgaven ikke medfører noen ny læring. Hvordan kan læreren så finne elevens optimale dissonans og hjelpe eleven å sette adekvate mål for fremtidig mestring og læring? For å redusere angsten og ufarliggjøre prestasjonssituasjonene kan det, basert på denne forskningen, være gunstig å starte med å sette opp enkle mål for så å bygge sakte på med økende utfordringer. På denne måten kan eleven oppleve framgang gjennom å skulle mestre stadig mer utfordrende oppgaver, uten at angstreaksjonene overtar og hemmer elevens læringsmuligheter.

I tillegg til å utfordre eleven gjennom blant annet å sette adekvate mål, vil lærerens tilbakemeldinger i form av attribusjonsfeedback kunne ha betydning for elevens selvoppfatning. Det vil nå bli diskutert hvordan læreren kan gi en reell og gunstig attribusjonsfeedback.

Attribusjonsfeedback

En av kildene som påvirker elevens selvvurderinger, selvverd og mestringsforventninger er de attribusjonene eleven gjør relatert til suksess og nederlag. Motivasjonsforskningen viser hvordan lærerens feedback til eleven kan være svært viktig for elevens attribusjoner (i Schunk m. fl. 2008). Lærerens attribusjonsfeedback til eleven kan derfor påvirke elevens selvoppfatning. I

tillegg til en konstruktiv tilbakemelding og adekvat planlegging av videre målsetting kan det være nyttig om læreren benytter elevsamtalene til å veilede eleven i retning av gunstige attribusjonsmønstre.

Som tidligere nevnt vil en gunstig attribusjon når eleven lykkes være stor innsats og dyktighet, mens det vil være ugunstig å attribuere til hell. En gunstig attribusjon når eleven mislykkes vil være liten innsats, mens en ugunstig attribusjon her vil være dårlige evner. Selv om det er viktig at læreren hjelper eleven til gunstige attribusjonsmønstrene er det elementært at den attribusjonsfeedbacken lærerne gir til eleven faktisk stemmer (Schunk m. fl. 2008). Om attribusjonsfeedbacken ikke baseres på realiteten vil den, i stedet for å styrke selvoppfatningen til eleven, kunne svekke elevens tiltro til læreren. For elever med emosjonelle vansker vil det være spesielt viktig at tiltroen til læreren opprettholdes.

Schunk m. fl. (2008) sammenfattar ulike forskningar som omhandlar hvordan læreren best kan hjelpe eleven til et gunstig attribusjonsmønster. Når eleven har lykkas kan det vere gunstig å attribuere til en stabil årsak, fordi dette vil kunne styrke elevens selvvurd og mestringsforventning i forhold til framtidige oppgaver. Læreren kan for eksempel gi tilbakemeldingar som ”du jobber alltid hardt” eller ”dette har du talent for”. Det er imidlertid viktig å kun attribuere suksess til innsats når læreren vet at eleven har lagt inn mye arbeid. I noen tilfeller kan det hende suksessen ikke er grunnet stor innsats fra eleven, men heller at oppgaven har en enkel vanskegrad. I så fall bør læreren se dette og gi større utfordringar til eleven. Å fortelle eleven at han eller hun har gjort en stor innsats når årsaken egentlig er at oppgaven er lett, kan enten få eleven til å føle seg dum, eller føre til at lærerens troverdighet blir redusert. Hvis oppgaven var utfordrende og eleven la ned mye arbeid er det imidlertid bra å attribuere til innsats og ferdigheter.

Når eleven mislykkes, bør læreren også gi korrekt tilbakemelding til eleven om årsaken til utfallet. Å attribuere nederlaget til lite innsats kommuniserer at eleven kan gjøre det bedre ved å jobbe mer, da innsats ut fra Weiners klassifikasjonar er en ustabil, intern og kontrollerbar årsak. Når eleven faktisk har jobbet hardt, er det imidlertid svært viktig at læreren *ikke* attribuerer årsaken til lav innsats. For eleven kan det vere demotiverende å da høre at det er en enda større arbeidsinnsats som må til for å lykkas. Det kan også føre til at læreren mister elevens tillit, fordi eleven vet med seg selv at han eller hun faktisk har jobbet hardt. Læreren bør derfor i slike

tilfeller peke på hvilke kunnskaper eller ferdigheter eleven mangler for å mestre oppgaven, kommunisere at kunnskaper og ferdigheter kan læres, og så hjelpe eleven å lære disse ferdighetene og kunnskapene (Schunk m. fl. 2008).

Det er viktig at attribusjonsfeedbacken stemmer, både når eleven har lyktes og mislykkes. Om det er tvil om årsaken til elevens utfall kan læreren snakke med eleven om hva eleven selv tenker er årsaken til at han eller hun mestret eller ikke mestret oppgaven. På bakgrunn av elevens egne tanker kan læreren veilede eleven inn på et gunstig og adekvat attribusjonsmønster.

I tillegg til at attribusjonsfeedbacken må stemme, kan det være nyttig for elevens selvaattribusjoner at læreren signaliserer til eleven at evner og ferdigheter er noe dynamisk som kan endres ved hjelp av innsats (Schunk m. fl. 2008). Evner og ferdigheter blir ofte sett på som stabile egenskaper. For en elev som ikke føler at han eller hun har spesielt gode evner, som kanskje har en lav mestringsforventning og en negativ akademisk selvvurdering, kan et slikt stabilt syn på evner og ferdigheter virke svært ødeleggende på motivasjonen. At læreren kommuniserer hvordan elevens kompetanse og ferdigheter hele tiden er under utvikling er derfor svært viktig. Å fremme et dynamisk syn på evner og ferdigheter vil også kunne være en gunstig framgangsmåte for å styrke elevens selvoppfatning i forhold til egne sosiale ferdigheter. I og med at elever med emosjonelle vansker ofte er sosialt isolert, kan de sosiale ferdighetene være et område der eleven er preget av lav mestringsforventning og en negativ selvvurdering.

I samsvar med drøftingen om optimal dissonans, kan det å sette opp realistiske mål for eleven bidra til at eleven får direkte erfaring med at en økt innsats gir mulighet for mestring, og for styrking av egne ferdigheter. Å hjelpe eleven med å sette adekvate læringsmål kan derfor være viktig også for å få eleven til å oppleve at evner og ferdigheter ikke nødvendigvis er statiske egenskaper ved en person.

Fysiologiske og affektive tilstander er faktorer som kan påvirke elevers mestringsforventninger. Bandura (1997) påpeker at det eksisterer individuelle forskjeller med hensyn til hvor raskt individer tolker slike signaler, og at oppfattet sårbarhet ovenfor psykologisk stress øker nivået på fysiologiske og affektive reaksjoner. Dette vil igjen bekrefte individets oppfatning om egen sårbarhet og svekke individets mestringsforventning. Elever med emosjonelle vansker, som i mange tilfeller kan oppleve en affektiv eller emosjonell reaksjonsform som overgår det man

forventer ut fra miljøbegivenheten, vil sannsynligvis være svært bevisst disse reaksjonene, og raskt tolke selv små reaksjoner i negativ retning.

En elev som ofte er preget av angst, og som i en situasjon føler han eller hun begynner å svette og at hjertet dunker raskere, kan for eksempel tolke reaksjonen som at han eller hun er engstelig og ikke takler situasjonen. En annen elev vil kanskje tolke de samme fysiologiske og affektive reaksjonene som at han eller hun er litt nervøs eller spent, og at dette vil være positivt for prestasjonen. Skolen er en arena der elevene ofte blir satt i situasjoner der de kanskje føler nervøsitet og spenning, der de skal prestere. Elever som har emosjonelle vansker og en negativ selvoppfatning opplever sannsynligvis flere situasjoner som stressende enn det andre elever gjør, både relatert til skoleprestasjoner og til sosiale situasjoner. Det er derfor grunn til å anta at elever med emosjonelle vansker ofte opplever fysiologiske og emosjonelle reaksjoner på skolen.

Som tidligere nevnt kan det å korrigere mistolkninger av fysiologiske og emosjonelle reaksjoner bidra til å styrke elevens mestringsforventning. En veiledning fra læreren, i form av attribusjonsfeedback rettet mot elevens kroppslige tilstander og reaksjoner, kan derfor være en gunstig måte å styrke elevens selvoppfatning gjennom elevsamtalen. Igjen er det viktig at læreren er bevisst sin egen rolle, det er ikke meningen at læreren skal gå inn som en terapeut eller behandler i samtalen med eleven. Det er likevel mulig å snakke med eleven om at alle opplever stress, føler hjertebank og svette, og at nervøsitet kan være en god ting fordi det kan gjøre deg mer konsentrert. I tillegg vil det være veldig viktig at læreren spør eleven hva som skal til for at de situasjonene på skolen eleven opplever som ubehagelige blir mindre ubehagelige. Å tilrettelegge situasjonen slik at eleven føler mindre ubehag kan føre til mindre fysiologiske og emosjonelle reaksjoner hos eleven, noe som igjen kan styrke elevens mestringsforventning.

5.3 Avsluttende drøfting

Ut fra drøftingen i denne oppgaven kan elevsamtalen virke som en gunstig arena for å kunne styrke selvoppfatningen hos ungdomsskoleelever med emosjonelle vansker. Flere forhold kan identifiseres som betydningsfulle for å nå dette målet. Lærers kompetanse og pågangsmot er svært viktig, fordi læreren kan gjøre svært mye for å skape en trygg ramme for eleven som har emosjonelle vansker. Som drøftingen har vist kan læreren styrke elevens selvoppfatning både

gjennom dialog med hele klassen og gjennom den direkte dialogen med eleven. Det er imidlertid flere faktorer som kan virke inn på hvor mye læreren gjennom de tiltakene som er beskrevet ovenfor kan bidra til å styrke elevens selvoppfatning. I hvilken grad er det egentlig mulig å påvirke selvoppfatningen gjennom elevsamtalen?

Betydningen av lærerens kompetanse er blitt understreket flere ganger. Hva hvis læreren ikke har en spesielt god relasjons- og dialogkompetanse? Det virker ikke som lærerutdanningen i dag gir et tilfredsstillende grunnlag for at læreren skal kunne skape trygge relasjoner til alle sine elever, Lærernes personlige egenskaper har dermed ofte en avgjørende betydning for hvor dyktig læreren er til å "se" elevene. En lærerutdanning som fokuserer mer på relasjons- og dialogkompetanse, kan derfor være et godt tiltak for å gjøre lærerne mer rustet til å være der for elever som har et ekstra stort behov for en trygg og tydelig voksen. Det at så mange forskningsresultater viser betydningen en trygg lærer-elevrelasjon har for *alle* elevers læringsutbytte, kan forhåpentligvis føre til en økt satsing på å styrke lærernes relasjons- og dialogkompetanse gjennom lærerutdanning og etterutdanningskurs.

Tidspresset lærerne opplever i jobben sin er en annen faktor som kan hindre gode elevsamtaler. Hvordan kan lærerne få nok tid til å kunne gjennomføre alle de elevsamtalene som forskningen anbefaler? Artikkelen "lærere dropper elevsamtalene" belyser hvordan lærerne på en skole ser seg nødt til å kutte ut elevsamtalene for å få tid til alle de andre oppgavene de er satt til å gjennomføre (Ruud 2010). Også i undersøkelsene til Nordahl og Sørensen m. fl. ble elevsamtaler kuttet. Dette kan være svært uheldig, spesielt for elever som har behov for ekstra oppfølging. Ut fra drøftingen i denne oppgaven kan det virke som elever med emosjonelle vansker kan ha et spesielt godt utbytte av å bli møtt og sett gjennom elevsamtaler med læreren, fordi dette kan bidra til å styrke elevens selvoppfatning. En styrket selvoppfatning kan ifølge forskningen ha en gjennomgripende betydning for eleven, fordi den kan fremme elevens motivasjon, læring, sosiale interaksjon og psykiske helse. Et noe større fokus på gode elevsamtaler med elever som har emosjonelle vansker kan i det lange løp være tidsbesparende, da det kan redusere eller avverge andre tiltak som kan bli nødvendige fordi man ikke klarer å skape og opprettholde en god relasjon og dialog med disse elevene.

At lærere føler seg tvunget til å droppe elevsamtaler, som er en lovpålagt rettighet elevene har, kan tyde på at det stilles for høye krav til de oppgavene enkeltlærere skal gjennomføre. Ressursbevilgninger og organisering i skolen bør derfor settes under lupen, med det mål å redusere arbeidspresset for den enkelte lærer. På denne måten kan lærerne få bedre forutsetninger for også å ta seg av de elevene som har emosjonelle vansker.

Hvorvidt læreren kan påvirke elevens selvverd er også avhengig av psykologisk sentralitet. Er skolemestring egentlig viktig for eleven? Opplevs det å være aktiv i timene som betydningsfullt? Om det å oppleve mestring på skolen ikke anses som viktig av eleven, vil det å tilrettelegge for elevens skolemestring sannsynligvis heller ikke ha spesielt stor innvirkning på elevens selvverd. Å legge til rette for elevens mestring vil likevel være et viktig tiltak for å styrke mestringsforventningen, og det vil ikke minst være viktig for elevens læring på skolen. Ifølge Rosenberg anser individer ofte de områdene der de selv er dyktige som de områdene som har betydning. Det er derfor mulig at det at eleven begynner å oppleve mestring faktisk kan føre til at han eller hun endrer sitt syn, og begynner å anse det å mestre på skolen som noe som er viktig. På denne måten kan elevens skolemestring styrke den akademiske selvverden, noe som igjen kan ha innvirkning på elevens selvverd.

Som beskrevet i selvpoppfatningskapittelet kan det være enklere å påvirke elevens mestringsforventninger og selvverd enn å påvirke det globale selvverdet. Dette fordi mestringsforventninger og selvverd ikke er like stabile som individets selvverd. Selv om det er store endringer som må til, viser forskning imidlertid at det å påvirke elevens selvverd kan ha en indirekte innvirkning på elevens globale selvverd. Dette betyr at det er mulig å påvirke elevens selvverd gjennom å påvirke elevens selvverd.

Mange faktorer kan hindre et optimalt utbytte av gode elevsamtaler. Det er likevel svært viktig at læreren forsøker å komme i dialog med eleven. Det at ingen spør, og at ingen viser at de bryr seg, har definitivt *ikke* en god effekt på elevens selvpoppfatning. Tvert i mot vil det kunne bekrefte elevens negative selvverd, bekrefte at eleven ikke er verdt andres oppmerksomhet, og bekrefte elevens usynlighet ovenfor andre mennesker. Det kan ha stor betydning for mange elever at læreren viser at han eller hun ønsker å komme i dialog. ”Hun snakket med meg og torde å se meg og hvordan jeg hadde det. Hun var den første voksne som virkelig brydde seg. Jeg tror faktisk

hun reddet livet mitt.” (Opplevd av Karianne Zachariassen, i Garbo 2012: 9). Karianne Zachariassen strevde lenge med emosjonelle vansker, og hun begynte å skade seg selv for å døyve smerten. Selv med synlige arr på armene gikk det mange år før en voksen stilte spørsmål om hvorfor hun var så trist. At noen turte å spørre førte til at Karianne etter hvert ble henvist til ulike hjelpeinstanser og fikk den hjelpen hun trengte.

Karianne Zachariassen er svært oppgitt over det hun beskriver som voksnes unnfallenhet:

”Voksne må rett og slett tørre å se barn og unge som lider, og tørre å stille spørsmål. (...) det som gjør det farlig, er om man ikke tør å snakke om det. I dag vet jeg jo at årsaken til at jeg skadet meg, var at det ikke fantes noen jeg kunne gå til med problemene mine.” (Garbo 2012: 9). Det å ta det viktige første steget, å tørre å spørre, å bry seg, og å være der for en eleven, er derfor kanskje den viktigste handlingen en lærer kan gjøre for en elev som har emosjonelle vansker.

Avslutningsvis er det viktig å påpeke at det er behov for mer forskning. Det finnes lite forskning som ser på problemstillinger som omhandler elevsamtaler med elever som har emosjonelle vansker. Det er blitt forsket mindre på dette enn på sosiale vansker, og den forskningen som eksisterer konsentrerer seg stort sett om emosjonelle vansker hos jenter. Det etterlyses derfor mer forskning på emosjonelle vansker generelt, og på emosjonelle vansker hos gutter spesielt. Tradisjonene innen selvoppfatningsforskningen er mer etablerte, det finnes både anerkjente teorier og mye forskning på området. Det kunne imidlertid være interessant med empirisk forskning som ser på tilsvarende problemstillinger som denne oppgaven har forsøkt å belyse, der både elevsamtaler, selvoppfatning og emosjonelle vansker blir inkludert i forskningsspørsmålet.

5.4 Oppsummering

Den teorien og empirien som er blitt presentert tidligere i oppgaven, er i dette kapitlet sammenfattet og analysert for å kunne besvare problemstillingen: ”kan elevsamtaler bidra til å styrke selvoppfatningen hos ungdomsskoleelever med emosjonelle vansker?”. Drøftingen i denne oppgaven indikerer at elevsamtalen *kan* bidra til å styrke selvoppfatningen hos ungdomsskoleelever med emosjonelle vansker. Drøftingen viser hvordan lærerens relasjon til, holdninger ovenfor, forventinger til, og dialog med eleven, kan utgjøre en betydningsfull forskjell for elevens selvoppfatning. Det er imidlertid behov for mer forskning, spesielt på elevsamtalen

og elever med emosjonelle vansker, og det vil være interessant med empirisk forskning som ser mer direkte på lignende problemstillinger som den som er blitt drøftet i denne oppgaven.

Drøftingen indikerer at mange faktorer knyttet til elevsamtalen kan bidra til å styrke selvoppfatningen hos ungdomsskoleelever med emosjonelle vansker. Noen faktorer er direkte knyttet til elevsamtalen, en-til-en eller i gruppe. Andre har en mer indirekte påvirkning, men vil kunne bidra til at elevsamtalen får en positiv effekt. Noen faktorer som direkte og indirekte kan styrke den positive effekten av elevsamtalen er at læreren vektlegger følgende:

- Opparbeide elevens tillitt ved å vise at han eller hun bryr seg om eleven
- Vise anerkjennelse for elevens opplevelser, og for eleven som person (eleven som ”subjekt”)
- Være sensitiv i dialogen, og speile og bekrefte eleven
- Være tålmodig og ikke gi opp det å komme i dialog med eleven
- Være bevisst på hva som kan føre til brudd i kommunikasjonen med eleven
- Være klar over at et godt psykososialt klasse miljø er en grunnleggende forutsetning for å kunne utfordre eleven i klassen
- Benytte gruppesamtaler for å skape en åpenhet i klassen, og for at eleven skal kunne observere at andre elever bli møtt på en god måte i samtale med læreren
- Redusere offentlig visning av karakterer, gi tilbakemeldinger en-til-en
- Vektlegge prosessmål og tydeliggjøre elevens egen fremgang
- Ha forventninger om at eleven kan mestre, og tydelig kommunisere dette til eleven
- Bli kjent med eleven faglig, sosialt og emosjonelt
- Snakke med eleven om kvalitative temaer, som eksempelvis relasjonen til læreren, elevens trivsel, og elevens tro på seg selv
- Være observant og forsøke å fange opp de elevene som ofte er alene
- Sette læringsmål med en enkel vanskegrad i starten, for så å gradvis øke utfordringene. Dette gjelder for elever som er engstelige i prestasjonssituasjoner
- Gi attribusjonsfeedback som stemmer med realiteten, men som likevel opprettholder elevens motivasjon og tro på seg selv

- Finne ut hvordan man kan tilrettelegge prestasjonssituasjonene slik at eleven opplever minst mulig angst, og minst mulig negative emosjonelle og fysiologiske reaksjoner
- Finne ut hva eleven er opptatt av, og legge til rette for mestring på de områdene som er viktig for eleven
- Være bevisst sin egen pedagogiske rolle, og henviser eleven videre om eleven har behov for terapi

Alle disse faktorene kan bidra til at elevsamtalen kan gi en positiv innvirkning på elevens selvoppfatning. For å kunne gjennomføre slike elevsamtaler på nasjonal basis, er det imidlertid flere faktorer som med fordel kan forbedres:

- Et større fokus på lærerens dialog- og relasjonskompetanse i lærerutdanningen
- En undersøkning av ressursbevilgning og organisering i skolen, med mål om å redusere lærernes arbeidspress
- Mer kunnskap om elever med emosjonelle vansker: en elevgruppe som trekker seg tilbake, men som ofte ønsker å bli inkludert og utfordret av læreren

Det er mye som kreves av læreren for å kunne gjennomføre elevsamtaler som rommer alle de faktorene og tiltakene som har kommet fram i denne drøftingen. Det at læreren forsøker å fange opp elevene som har emosjonelle vansker, at læreren tør å spørre eleven hvordan han eller hun har det, og at læreren er tålmodig i dialog med eleven, er likevel noe av det viktigste læreren kan fokusere på. Dette er de første betydningsfulle stegene på veien til å hjelpe en elev som sannsynligvis er avhengig av en annens initiativ for å tørre å utfordre sine egne vansker.

Litteraturliste

- American Psychiatric Association (1994). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fourth Edition (DSM-IV)*. Hentet fra http://allpsych.com/disorders/disorders_alpha.html.
- Arneberg, P. (2004). Dialog og dannelse. I: Per Arneberg, Jan Harald Kjærre & Bjørn Overland (red.) *Samtalen i skolen*. Oslo: N.W. Damm & Søn.
- Atkinson, J. W. (1978). The Mainsprings of Achievement-Oriented Activity. I: John W. Atkinson & Joel O. Raynor (red.) *Personality, Motivation, and Achievement*. Washington: Hemisphere Publishing Corporation.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action. A Social Cognitive Theory*. New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Berg, N. B. J. (2005). *Elev og menneske. Psykisk helse i skolen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Carkhuff, R. R. (1987). *The Art of Helping*. Massachusetts: Human Resource Development Press.
- Collins, J. (1996). *The Quiet Child*. London: Cassell.
- Cooley, C. H. (1902). *Human Nature and the Social Order*. New York: Charles Scribner's Sons.
- Elster, J. (1996). *Nuts and Bolts for the Social Sciences*. New York: Cambridge University Press.
- Erikson, E. H. (1971). *Identitet- ungdom og kriser*. København: Hans Reitzel.
- Forskrift til opplæringsloven (2006). *FOR 2006-06-23 nr 724: Forskrift til opplæringslova*. Hentet fra <http://www.lovdatab.no/for/sf/kd/kd-20060623-0724.html>.

- Garbo, G. L. (2012). Selvskadingen ble en flukt. *Psykisk helse, spesialbilag til Bedre helse*, 5(12), 6-9.
- Gelso, C. & Fretz, B. (2001). *Counseling Psychology*. USA: Wadsworth, Cengage Learning.
- Harter, S. (1993). Causes and Consequences of Low Self-Esteem in Children and Adolescents. I: Roy F. Baumeister (red.) *Self-Esteem. The Puzzle of Low Self-Regard*. New York: Plenum Press.
- Hattie, J. (1992). *Self-Concept*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Hattie, J. A. C. (2009). *Visible Learning. A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. New York: Routledge.
- Haugen, R. (1994). Årsaksattribusjon og skoleresultater: Teoretiske overveielser og empiriske resultater. *Nordisk Psykologi*, 46(4), 257-270.
- Haugen, R. (2008). Hva er sosiale og emosjonelle vansker? I: Richard Haugen (red.) *Barn og unges læringsmiljø 3 – med vekt på sosiale og emosjonelle vansker*. Kristiansand: Høyskoleforlaget AS – Norwegian Academic Press.
- James, W. (1890). *The Principles of Psychology*. Hentet fra <http://psychclassics.yorku.ca/James/Principles/index.htm>.
- Kinge, E. (2006). *Barnesamtaler – Det anerkjennende samværet og samtalens betydning for barn med samspillsvansker*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Kristiansen, A. (2004). Tillit - hva betyr det for samtalen? I: Per Arneberg, Jan Harald Kjærre & Bjørn Overland (red.) *Samtalen i skolen*. Oslo: N.W. Damm & Søn.
- Lassen, L. & Breilid, N. (2010). *Den gode elevsamtalen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Lillemyr, O. F. (2007). *Motivasjon og selvforståelse*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Limstrand, K. (2002). *På jakt etter entusiasmen og talentene- om elevsamtaler og elevfortellinger i ungdomsskolen*. (HBO-rapport 14/02). Bodø: Høgskolen i Bodø.

- Limstrand, K., M. (2006). *Elevsamtalen. En kilde til danning og vekst*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Limstrand K. & Mørck, S. (1999). *Sluttrapport fra prosjekt "Elevsamtalen i ungdomsskolen". Et forsøks- og utviklingsarbeid over tidsperioden 1996-98*. (HBO-rapport 1/99). Bodø: Høgskolen i Bodø, Avdeling for Lærerutdanning.
- Limstrand, K. & Sjøbakken, O. J. (2004). Elevsamtalen - i demokratiets ånd? I: Per Arneberg, Jan Harald Kjærre & Bjørn Overland (red.) *Samtalen i skolen*. Oslo: N.W. Damm & Søn.
- Lund, I. (2004). *Hun sitter jo bare der! Om innagerende atferd hos barn og unge*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Lund, I. (2008). "I just sit there": shyness as an emotional and behavioral problem in school. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 8, 78-87.
- Lund, I. (2010). *"Listening to Shy Voices". Shyness as an Emotional and Behavioural Problem in the Context of School*. PhD, Universitetet i Stavanger, Stavanger.
- Lund, I. (2012). Klasseledelse i møtet med det stille atferdsproblemet. *Bedre skole*, 01(12), 49-52.
- Læreplanverket for Kunnskapsløftet* (2006). Hentet fra <http://www.udir.no/Lareplaner/>.
- Løgstrup, K. E. (1999). *Den etiske fordring*. København: J. W. Cappelens Forlag AS.
- Marsh, H. W., Byrne, B. M. & Shavelson, R. J. (1992). A Multidimensional, Hierarchical Self concept. I: Thomas M. Brinthaupt & Richard P. Lipka (red.) *The Self. Definitional and Methodological Issues*. New York: State University of New York Press.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, Self, & Society*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Nordahl, T. (2000). *En skole - to verdener. Et teoretisk og empirisk arbeid om problematferd og mistilpasning i et elev- og lærerperspektiv*. PhD PFI, Universitetet i Oslo, Oslo.

- Nordahl, T (2002). *Eleven som aktør. Fokus på elevens læring og handlinger i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nygård, R. (1977). *Personality, Situation, and Persistence. A study with emphasis on achievement motivation*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ogden, T. (2009). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen. Kompetanseutviklende og problemløsende arbeid i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Olsen, M. I. & Traavik, K. M. (2010). *Resiliens i skolen. Om hvordan skolen kan bidra til livsmestring for sårbare barn og unge. Teori og tiltak*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Opplæringsloven (1998). *LOV 1998-07-17 nr 61: Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. Hentet fra <http://www.lovdatab.no/all/nl-19980717-061.html>.
- Roberts, H. & Petticrew, M. (2006). *Systematic Reviews in the Social Sciences: A Practical Guide*. Oxford: Blackwell.
- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the Self*. New York: Basic Books, Inc.
- Rousseau, J. J. (2010). *Emile eller Om oppdragelse*. Oslo: Vidarforlaget AS.
- Ruud, M. (2010). Kontaktlærere kutter elevsamtalen. *Utdanning*, 4(10), 14-17. Hentet fra <http://www.utdanningsnytt.no/15918/Global-meny/Last-ned-pdf/>.
- Schibbye, A. L. L. (1988). *Familien: tvang og mulighet. Om samspill og behandling*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Schibbye, A. L. L. (2009). *Relasjoner. Et dialektisk perspektiv på eksistensiell og psykodynamisk psykoterapi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Schunk, D. H. & Meece, J. L. (2006). Self-Efficacy Development in Adolescence. I: Frank Pajares & Tim Urdan (red.) *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents*. Greenwich: Information Age Publishing.

- Schunk, D. H., Pintrich, P. R. & Meece, J. L. (2008). *Motivation in Education. Theory, Research, and Applications*. New Jersey: Pearson Education, Inc.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J. & Stanton, G. C. (1976). Self-Concept: Validation of Construct Interpretations. *Review of Educational Research*, 46(3), 407-441.
- Skaalvik E. M. & Hagtvedt, K. A. (1990). Academic Achievement and Self-Concept: An Analysis of Causal Predominance in a Developmental Perspective. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58(2), 292-307. doi: 10.1037/0022-3514.58.2.292.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (1996). *Selvoppfatning, motivasjon og læringsmiljø*. Otta: TANO A.S.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2007). *Skolens læringsmiljø*. København, Akademisk forlag.
- Skjervheim, H. (1976). *Deltakar og tilskodar og andre essays*. Oslo: Forlaget Tanum Norli A/S.
- Smith, K. (2009). Samspillet mellom vurdering og motivasjon. I: Stephen Dobson, Astrid B. Eggen & Kari Smith (red.) *Vurdering, prinsipper og praksis. Nye perspektiver på elev-og læringsvurdering*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Spurkeland, J. (2011). *Relasjonspedagogikk. Samhandling og resultater i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Stortingsmelding nr. 22 (2010-2011). *Motivasjon-Mestring-Muligheter*. Oslo: Kunnskapsforlaget.
- Sørensen, P. M., Theie, S., Lassen, L. & Breilid, N. (2011). Ungdomsskoleelevers vurdering av nytten og kvaliteten på planlagte elevsamtaler, med fokus på elever i risiko. *Spesialpedagogikk*, 01(11), 74-86.
- Sørli, M. A. & Nordahl, T. (1998). *Problematferd i skolen. Hovedfunn, forklaringer og pedagogiske implikasjoner. Hovedrapport fra forskningsprosjektet "Skole og samspillsvansker"*. (NOVA-rapport 12a/98). Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.

- Watson J. B. (1930). *Behaviorism*. London: Kegan Paul, Trench, Trubner & Co., Ltd.
- Weiner, B. (1986). *An Attributional Theory of Motivation and Emotion*. New York: Springer Verlag Inc.
- Wigfield, A. & Wagner, A. L. (2005). Competence, Motivation, and Identity Development during Adolescence. I: Andrew J. Elliot & Carol S. Dweck (red.) *Handbook of Competence and Motivation*. New York: The Guilford Press.
- World Health Organization (2010). *International Classification of Diseases and Related Health Problems 10th Revision (ICD-10)*. Hentet fra <http://apps.who.int/classifications/icd10/browse/2010/en>.
- Ystgaard, M. (1993). *Sårbar ungdom og sosial støtte. En tilnærming til forebygging av psykisk stress og selvmord*. (Rapport nr. 1/93). Oslo: Senter for sosialt nettverk og helse.