



Universitetet  
i Stavanger

**DET HUMANISTISKE FAKULTET**  
**MASTEROPPGAVE**

Studieprogram: MUTMAS Masterutdanning i Utdanningsvitenskap	Vårsemesteret, 2016 Åpen
Forfatter: Birgitte Svela	..... (signatur forfatter)
Veileder: Erik Paulsen Bi-veileder: Edvin Bru	
Tittel på masteroppgaven: Sjenerte elevers opplevelse i skolen. Engelsk tittel: Shy students' experiences in school.	
Emneord: Sjenanse Elevperspektiv Sosiale relasjoner Skolefag Arbeidsmåter Evalueringsformer	Antall ord: 32175 + vedlegg/annet: 4219 Stavanger, 8. juni 2016 dato/år

# Forord

Etter en lang og krevende, men også lærerik og spennende prosess er tiden inne for å levere inn masteroppgaven som jeg har arbeidet med det siste halve året. Arbeidet med denne oppgaven har satt selvdisiplinen min på prøve, samtidig som at jeg har opplevd dette arbeidet som veldig interessant.

Først og fremst vil jeg takke alle de fem informantene som sa seg villig til å delta i denne studien. Jeg er veldig takknemlig for all den nyttige informasjonen dere ga meg, og for at dere sa dere villig til å dele deres refleksjoner og meninger med en fremmed person. Denne oppgaven hadde ikke blitt slik den er i dag uten deres hjelp.

En stor takk rettes også til veilederen min førsteamanuensis Erik Paulsen. Tusen takk for god veiledning, gode konstruktive tilbakemeldinger og oppmuntrende ord. Du har vært tilgjengelig gjennom hele prosessen og jeg setter stor pris på hjelpen jeg har fått av deg og det gode samarbeidet vi har hatt. Jeg vil også takke bi-veilederen min professor Edvin Bru for din hjelp i deler av prosessen.

Til slutt vil jeg takke rekrutteringspersonene som har hjulpet meg med å komme i kontakt med informantene. Takk for at dere, i en travel hverdag, tok dere tid til å ta førstehåndskontakt med informantene, ga dem informasjon om denne studien og organiserte tid og sted for gjennomføring av intervjuene.

Vikeså, juni 2016

Birgitte Svela

# Sammendrag

Temaet for denne studien var sjenerte elevers opplevelse i skolen, og studien hadde et elevperspektiv på temaet. Hensikten med studien var å få innsikt i og mer kunnskap om sjenerte elevers opplevelser i skolen, og dermed også forhåpentligvis vinne mer kunnskap om hva som kan gjøres for at disse elevene får det bedre på skolen. Hensikten var også å hjelpe til med å rette fokuset på elever som er sjenert, og dermed være med på å få dette temaet frem i lyset slik at disse elevene ikke blir oversett i skolen. Følgende problemstilling ble formulert:

## *Hvordan opplever sjenerte elever skolen?*

Det ble benyttet kvalitativt forskningsintervju som metode for å samle inn empiri, og gjennom semistrukturerte intervjuer fortalte informantene om sine meninger og refleksjoner rundt det å være sjenert i skolen. Utvalget bestod av fem informanter fra ulike videregående skoler som hadde erfaring med sjenanse. Intervjuene ble transkribert og analysert ved hjelp av meningskoding.

Resultatene fra studien tydet på at sjenanse kan knyttes til vansker med sosial kompetanse og nervøsitet og bekymring i situasjoner hvor det er mange mennesker som skal være sammen samtidig. Resultatene kunne også gi grunnlag for å hevde at sjenerte elever ikke foretrekker gruppearbeid og muntlige presentasjoner, men at de heller foretrekker individuelt arbeid og skriftlige evalueringsformer i skolen. Det kom også frem resultat som kunne tyde på at sjenanse kan vise seg i ulik grad i ulike kontekster, altså at elever kan være sjenerte i skolen, men ikke hjemme eller på fritiden. Funnene fra denne studien kan gi et nyttig bidrag til kunnskapen på dette temaet fordi studien har et elevperspektiv.

## Innholdsfortegnelse

Forord .....	2
Sammendrag .....	3
<b>1. Innledning</b> .....	<b>6</b>
1.1. Bakgrunn for valg av tema .....	6
1.2. Studiens hensikt, problemstilling og avgrensning .....	7
1.3. Studiens oppbygning .....	8
<b>2. Sjenanse</b> .....	<b>10</b>
2.1. Begrepsavklaring .....	10
2.2. To typer sjenanse .....	12
2.3. Årsaker til sjenanse .....	14
2.4. Konsekvenser av sjenanse .....	16
<b>3. Teoretisk tilnærming</b> .....	<b>18</b>
3.1. Lazarus sin kognitive relasjonelle teori .....	18
3.2. Målorienteringsteori .....	21
3.3. Struktur, forutsigbarhet og opplevelse av kontroll .....	23
3.4. Sosial støtte .....	24
3.5. Organisering av fag på skolen .....	26
<b>4. Metode</b> .....	<b>29</b>
4.1. Beskrivelse av metodisk tilnærming .....	29
4.1.1. Fenomenologi .....	30
4.2. Kvalitativt forskningsintervju som metode .....	31
4.2.1. Intervjuguide .....	31
4.3. Rekruttering .....	33
4.4. Utvalg .....	33
4.5. Datainnsamling .....	34
4.6. Transkribering av intervjudata .....	36
4.7. Analyse og tolkning av intervjudata .....	36
4.8. Forskningens troverdighet, bekreftbarhet og overførbarhet .....	38
4.8.1. Troverdighet .....	38
4.8.2. Bekreftbarhet .....	40
4.8.3. Overførbarhet .....	41
4.9. Forskningsetiske problemstillinger .....	42

4.9.1.	Informert og fritt samtykke.....	42
4.9.2.	Konfidensialitet .....	43
4.9.3.	Konsekvenser av å delta i studien.....	44
<b>5.</b>	<b>Presentasjon og drøfting av resultater .....</b>	<b>46</b>
5.1.	Sosiale faktorer.....	46
5.1.1.	Relasjoner til medelever .....	46
5.1.2.	Relasjoner til lærere.....	53
5.2.	Faglige faktorer .....	56
5.2.1.	Skolefag og arbeidsmåter i undervisningen.....	57
5.2.2.	Evalueringsformer .....	61
5.2.2.1.	Muntlige presentasjoner.....	65
5.3.	Ulik grad av sjenanse i ulike kontekster.....	68
<b>6.</b>	<b>Avsluttende drøfting .....</b>	<b>73</b>
6.1.	Oppsummering av hovedfunn .....	73
6.2.	Praktiske implikasjoner .....	76
6.3.	Metodiske forbehold og refleksjoner .....	80
6.4.	Videre forskning.....	81
	Referanseliste .....	82
	Vedlegg .....	87

# 1. Innledning

## 1.1. Bakgrunn for valg av tema

For flere år siden var en lærerstyrt undervisning den vanligste måten å undervise på i skolen. Dette innebar at læreren ofte stod ved kateteret og underviste lærestoffet til elevene ved å forelese og overføre stoffet til dem. Gjennom flere år med endringer og utvikling i skolen, har det blitt mer og mer vanlig å bruke undervisnings- og evalueringsformer som innebærer stor grad av elevaktivitet (Carlgren, Klette, Mýrdal, Schnack, & Simola, 2006). Eksempler på slike undervisnings- og evalueringsformer er gruppearbeid, muntlige presentasjoner og rollespill. For elevene innebærer dette en skolehverdag fylt med både krav og muligheter for å være aktive i egen læringsprosess.

Skolen har altså utviklet seg til å bli en sosial arena hvor elevene skal være sosiale deltakere i klassens fellesskap. I tillegg til gruppearbeid, muntlige presentasjoner og rollespill, er det også i mange fag ønskelig at elevene deltar i faglige diskusjoner og at de rekker opp hånden for å svare på lærerens spørsmål. Selv om mange elever liker at skolen innebærer sosiale måter å arbeide på, er det en relativt stor andel elever som synes det er skummelt og som føler seg truet ved å skulle eksponere seg selv foran andre på denne måten. På grunn av at sjenerte elever ofte er bekymret for å bli negativt vurdert av andre (Asendorpf, 1993), og at slike måter å arbeide på i skolen innebærer elevaktivitet, kan dette være situasjoner som er sosialt krevende og vanskelig for dem. Jeg ønsker derfor å få kunnskap om hvordan sjenerte elever opplever en skolehverdag fylt med sosiale krav.

En annen motivasjonsfaktor for å fordype meg i dette temaet er at elever med internaliserte vansker er utsatt for å bli oversett av lærerne. Elever med internaliserte vansker vil ofte være tilbaketrukne, usikre og sosialt passive, og kan deles inn i fire hovedtyper; angst, depresjon, sosial tilbaketrekking og psykosomatiske vansker (Merrell, 2008). Internalisert atferd vil på ulike måter skille seg fra utagerende vansker. I motsetning til internaliserte vansker, har elever med en utagerende atferd en tendens til å få mer oppmerksomhet i skolen (Bowers, 2005). Grunnen til dette kan blant annet være at utagerende atferd oppleves som forstyrrende for lærerne og for de andre elevenes læring. Innagerende atferd er derimot ikke forstyrrende for lærerne og elevene på samme måte. Disse elevene lager ikke oppstyr og bråk i klassen, og kan dermed bli oversett av læreren fordi læreren ikke enser eleven eller oppfatter at eleven har det

fint. Sjenanse innebærer internaliserte vansker (Coplan et al., 2013), og sjenerte elever kan dermed være mer utsatt for å ikke få den støtten og oppfølgingen som de trenger i skolen.

Det er viktig å fokusere på elever som er sjenerte på grunn av at deres mangel på initiativ i klasserommet og i sosiale situasjoner kan føre med seg negative konsekvenser for både faglig og sosial utvikling. Sjenerte elevers faglige utvikling kan bli påvirket i en negativ retning hvis mestringsstrategien er unngåelse i krevende situasjoner. En av konsekvensene av å unngå skolerelaterte sosiale situasjoner er at eleven ikke får det læringsutbyttet som han eller hun kunne ha fått hvis mestringsstrategien hadde vært en annen. Dette vil kunne resultere i dårlige resultater i skolen og samtidig påvirke elevens selvbilde negativt. På grunn av at sjenerte elever har en tendens til å ta lite initiativ for å ta kontakt med andre mennesker (Coplan et al., 2013), kan dette føre til vansker med å danne og opprettholde sosiale relasjoner til medelever og jevnaldrende. Dette vil kunne hemme disse elevenes sosiale utvikling og kan føre til ensomhet og i verstefall isolering.

En annen grunn til at jeg ønsker å skrive om dette temaet er at det finnes lite forskning på elevenes perspektiv av å være sjenert, både i Norge og internasjonalt. Jeg har funnet studier og masteroppgaver som har fokusert på lærernes opplevelser og meninger av tilbaketrunkne elever, og hva de mener at skolen bør gjøre for disse elevene. Jeg har derimot funnet svært lite forskning på hvordan sjenerte elever selv opplever skolen, og hvilke tanker de selv har om hva som burde vært annerledes i skolen. Med bakgrunn i dette, ser jeg dette temaet som viktig for lærere, pedagoger og andre som jobber i skolen å få kunnskap om.

## 1.2. Studiens hensikt, problemstilling og avgrensning

Hensikten med denne mastergradsoppgaven er å hjelpe til med å rette fokuset på elever som er sjenerte i skolen. Ved å forsøke å være med på å få dette temaet frem i lyset, kan det kanskje bidra til at disse elevene ikke blir oversett og dermed får hjelp og støtte. Hensikten er også å få innsikt i sjenerte elevers opplevelser i skolen, og dermed også forhåpentligvis vinne mer kunnskap om hva som kan gjøres for at disse elevene får det bedre på skolen. Med bakgrunn i dette er følgende problemstilling blitt formulert:

### *Hvordan opplever sjenerte elever skolen?*

Problemstillingen for denne studien mener jeg er viktig å studere fordi den setter fokus på elevenes opplevelsesaspekt av å være sjenert. Det er viktig at lærere forstår hvordan sjenerte

elever opplever skolehverdagen slik at de mest krevende sosiale situasjonene kan tilrettelegges for dem på en god måte.

Det er mange ulike sider ved sjenerte elevers opplevelse i skolen man kan studere, og jeg har derfor måttet avgrense hvilke sider av opplevelsesaspektet jeg kan fokusere på. Den ene siden ved opplevelsesaspektet av å være sjenert som jeg vil gå inn på er sosiale faktorer. Her blir det fokusert på ulike sosiale relasjoner som informantene opplever som viktig for trivsel og læring i skolen. De sosiale relasjonene som blir trukket frem i denne studien er relasjoner til medelever og lærere. En annen side jeg går inn på er faglige faktorer i skolen. Dette vil innebære hvordan sjenerte elever opplever ulike fag på skolen, nærmere bestemt hvilke fag de liker og hvilke fag de ikke liker. Innenfor faglige faktorer vil jeg også se på sjenerte elevers opplevelse av ulike måter å arbeide på i klasserommet, samt ulike evalueringsformer i skolen. Viktigheten av å være klar over at man kan være sjenert i noen situasjoner og kontekster, samtidig som at man ikke føler seg sjenert i andre kontekster, blir også trukket frem.

Shyness er det engelske begrepet som brukes i faglitteraturen, men i denne studien blir det norske begrepet sjenanse brukt. Dette er et begrep som ofte blir brukt i hverdagspråket vårt, og som veldig mange mennesker har et forhold til. Mange har ved et eller annet tidspunkt opplevd å være sjenert i noen situasjoner. I denne studien fokuseres det på en grad av sjenanse som påvirker elevers skolehverdag i negativ form. Det finnes veldig mange ulike forklaringer og definisjoner på sjenanse, noe som kan gjøre søken etter en god og «riktig» definisjon forvirrende og vanskelig. Sjenanse blir i denne studien forstått som frykt og skepsis i fremmede sosiale situasjoner og i situasjoner hvor man er utsatt for sosial evaluering (Asendorpf, 1993; Crozier, 1995).

### 1.3. Studiens oppbygning

Denne studien består av fem deler; innledning, teori, metode, presentasjon og drøfting av resultater, samt en avsluttende drøfting. Den teoretiske delen av studien er basert på relevant teori og tidligere forskning, og jeg har valgt å dele denne delen i to. Teoridelenes første del har fokus på fenomenet sjenanse. Her blir det gitt en begrepsavklaring for å vise hvordan sjenanse forstås i denne studien. For å vise at det finnes ulike grunner til at elever er sosialt tilbaketrunkne i skolen, og at det å være tilbaketrunket kommer til uttrykk i forskjellige former, vises det til ulike grupper av lite sosialt deltakende elever, samt to ulike typer av sjenanse. De ulike gruppene av lite sosialt deltakende elever som blir trukket frem i denne studien er elever med en introvert personlighet og elever som har en kombinasjon av



nedstemthet og depresjon, og de to ulike typene av sjenanse som det fokuseres på er engstelig sjenanse og selvbevisst sjenanse. I tillegg vises det til mulige årsaker til og konsekvenser av sjenanse. I teoridelens andre del rettes fokuset mot det teoretiske rammeverket til studien. Her blir det først gitt en forklaring av Lazarus sin kognitive relasjonelle teori for å vise hvordan sjenerte elevers mestring og vurdering av vanskelige situasjoner kan forstås. Denne teorien inneholder ulike kulturelle og strukturelle forhold som vil kunne være med å påvirke hvordan elever håndterer og mestrer ulike krevende situasjoner i skolen. Som en forlenging av denne teorien, vil det bli presentert ulike kulturelle og strukturelle forhold i skolen som vil være relevante for sjenerte elever. De kulturelle og strukturelle forholdene som er relevante for sjenerte elever og som blir fremhevet i denne studien er målorienteringsteori, sosial støtte, organisering av fag på skolen, samt struktur, forutsigbarhet og opplevelse av kontroll.

For å svare på studiens problemstilling valgte jeg å gjennomføre et kvalitativt forskningsintervju med fem elever som går på videregående skole og som har ulike utfordringer knyttet til sjenanse. Hvorfor og hvordan jeg valgte å bruke denne metoden blir nærmere beskrevet i metoddelen. I metoddelen gjøres det også rede for studiens utvalg, hvordan utvalget ble rekruttert, hvordan datainnsamlingen foregikk og hvordan datamaterialet ble analysert. I tillegg vurderes forskningens troverdighet, bekreftbarhet og overførbarhet, samt refleksjoner rundt forskningsetiske problemstillinger.

I presentasjons- og drøftingsdelen presenteres og drøftes resultatene fra intervjuene. Det vil bli vist funn relatert til sosiale og faglige faktorer, samt at sjenanse kan komme til uttrykk i ulik grad i ulike kontekster. Denne delen av studien vil basere seg på informantenes egne uttalelser fra intervjuene, samt drøfting av disse uttalelsene. Drøftingen skjer hovedsakelig i lys av studiens teoretiske rammeverk, men noen innslag av ny teori har også blitt brukt.

Studiens siste del er en avsluttende drøfting, som først og fremst vil gi en oppsummering av hovedfunnene fra intervjuene. Den avsluttende drøftingen vil også inneholde refleksjoner rundt metodiske forbehold som ble gjort underveis, samt drøfting av praktiske implikasjoner. De praktiske implikasjonene er muligheter og forslag for hva skoler eventuelt kan gjøre annerledes, hva de bør gjøre mer av og kanskje også mindre av, for at sjenerte elever skal få gode opplevelser i skolen. Disse forslagene er basert på funnene fra intervjuene og teori.

## 2. Sjenanse

### 2.1. Begrepsavklaring

Alle mennesker kan til en viss grad være sjenerte i ulike situasjoner, og hvorvidt man føler seg sjenert vil kunne variere mye fra person til person. Det å være nervøs for å møte nye mennesker i en ny jobb man har fått, kan være et naturlig eksempel på en situasjon hvor man kan føle seg sjenert og usikker i starten. Andre vil kanskje være såpass sjenert at de kvier seg for å spørre om hjelp i en klesbutikk fordi dette innebærer å skulle snakke med en fremmed person. Noen vil altså kunne føle en viss grad av sjenanse i nye situasjoner, mens andre vil oppleve sjenanse i veldig mange situasjoner som kan påvirke hverdagslivet på en negativ måte. En høy grad av sjenanse innebærer internaliserte vansker (Coplan et al., 2013), og kjennetegnes av en sterk og stabil unngåelsestendens (Asendorpf, 1993). Sjenerte elever har en tendens til å føle seg redd og usikker på sine sosiale evner (Crozier & Burnham, 1990), samtidig som de er bekymret, pinlig berørt og anspent i sosiale situasjoner (Cheek & Watson, 1989). En annen ting som kjennetegner sjenerte mennesker er lav selvtillit (Crozier, 1995). Det er i hovedsak to ting som sjenerte mennesker frykter. For det første er det frykt for å møte nye mennesker og å være i nye sosiale situasjoner. (Asendorpf, 1993). En studie som registrerte hvor mye sjenerte barn snakket i løpet av syv dager, fant at disse barna snakket like mye som andre barn i kjente situasjoner. Forskjellen var at de sjenerte barna snakket mindre i situasjoner som var ukjente for dem (Asendorpf & Meier, 1993). Denne studien er med på å vise at sjenerte mennesker ikke trives i ukjente sosiale situasjoner med nye mennesker. For det andre er sjenerte mennesker redd for å bli negativt vurdert av andre. Frykten for å bli vurdert negativt av andre mennesker kan påvirke den sjenerte eleven til å bruke unngåelsesstrategier for å beskytte seg selv (Asendorpf, 1993). Et eksempel på dette kan være at eleven aldri svarer på lærerens spørsmål i klasserommet før han eller hun vet om svaret er helt riktig.

Å ha en følelse av å bli gransket av andre mennesker kan føre til at eleven bekymrer seg mye i sosiale situasjoner som kan forverre og opprettholde sjenansen. Fra et motivasjonsperspektiv oppstår sjenert atferd på grunn av en intern konflikt hos individet. Dette kalles for en approach-avoidance conflict eller conflicted shyness, og handler om at individet både er motivert til og ønsker å ha kontakt med andre mennesker, samtidig som en ikke våger å ha denne kontakten (Asendorpf, 1993). Sjenerte elever kan altså være i en konflikt hvor de ønsker både å unngå og å tilnærme seg sosiale situasjoner.

Sjenanse knyttes til lav sosial kompetanse og sosiale ferdigheter (Bohlin, Hagekull, & Andersson, 2005). Sosial kompetanse defineres som holdninger, kunnskap og ferdigheter som bidrar til å etablere og vedlikeholde relasjoner til andre. For å oppleve sosial mestring og for å få nære vennskap, er det nødvendig å ha sosial kompetanse (Ogden, 2009). Eksempler på vansker med sosial kompetanse kan være vansker med øyekontakt, aktiv lytting, sosialt samarbeid og vansker med å introdusere seg selv. Selv om studier peker på at sjenerte elever har lav sosial kompetanse, kan deres tendens til å underestimere sine egne ferdigheter i sosiale situasjoner føre til at de egentlig bare har vansker med å vise disse ferdighetene. Følelsen av nervøsitet og deres lave selvtillit kan altså hemme dem i å samhandle med jevnaldrende selv om de egentlig har den sosiale kompetansen som trengs. Samtidig ser det ut til at sjenanse er en situasjonsspesifikk internalisert vanske (Crozier, 2001). Dette betyr at sjenerte elever kan vise mangel på sosial kompetanse i noen sammenhenger og samtidig klare seg helt fint i andre situasjoner. Siden sjenanse kan være situasjonsspesifikt for noen elever, kan det være lurt å kartlegge hvilke situasjoner den enkelte elev trenger trening i.

Sjenanse og sosial angst har en del likheter ved seg. Å være sjenert innebærer nervøsitet og ubehag når det gjelder å engasjere seg med andre mennesker i sosiale situasjoner. Det samme gjelder også for mennesker med sosial angst. Både sjenanse og sosial angst innebærer manglende sosiale ferdigheter og unngåelsesatferd. I likhet med sjenanse, er også sosial angst kjennetegnet av få venner, mistriivsel i skolen og unngåelsestendenser i ulike skoleaktiviteter (Rubin & Coplan, 2010). Siden det finnes mange likheter mellom sjenanse og sosial angst, vil noe av teorien i denne studien som er skrevet om sosial angst også bli brukt for sjenanse.

I tillegg til sjenanse finnes det også andre grupper av tilbaketrukne og lite sosialt deltakende elever. I motsetning til sjenerte elever, som ønsker kontakt med andre mennesker, finnes det også elever som har liten motivasjon eller interesse for sosial interaksjon. Slike elever har en introvert personlighet, og har en preferanse for å være alene istedenfor å delta i sosial samhandling med andre mennesker. Når disse elevene selv velger å være sammen med andre, eller når de må, er de like sosialt kompetente som sine medelever (Asendorpf, 1993). Elever med en introvert personlighet har altså ikke noe imot å være sammen med andre elever, men de har liten interesse og motivasjon for det. En annen gruppe av elever som er stille og tilbaketrukne er elever som har en kombinasjon av nedstemthet og depresjon (Harrist, Zaia, Bates, Dodge, & Pettit, 1997). Deprimerte elever har en tendens til å ha negative tankemønstre om seg selv generelt sett, og om seg selv som en deltaker i sosiale situasjoner. På grunn av deres negative tankemønstre, har de liten interesse for å delta i aktiviteter

sammen med andre. Deprimerte elever har også lite energi og kan føle seg hjelpeløse, som kan føre til at de trekker seg tilbake i sosiale situasjoner (Kovacs & Beck, 1978; Merrell, 2008). Disse ulike typene av stille elever kan oppføre seg temmelig likt i klasserommet, og det er derfor viktig å skille dem fordi de har ulike behov og trenger tilpasset tilrettelegging. Det er viktig at lærere er klar over at det finnes ulike typer av elever som er stille og tilbaketrukkne, og lærere bør finne ut av hvorfor eleven er stille i klasserommet og ellers i skolen, før tilretteleggingen starter.

## 2.2. To typer sjenanse

Det har vist seg at sjenanse kan vise seg forskjellig ved ulike utviklingsforløp og at det finnes ulike årsaker som påvirker sjenansen som igjen vil kunne føre til ulike konsekvenser (Rubin & Coplan, 2010). Det har derfor blitt beskrevet to ulike typer sjenanse. Den ene typen blir på engelsk beskrevet som *fearful shyness* eller *anxious shyness*, men i denne studien blir begrepet oversatt til *engstelig sjenanse*. Engstelig sjenanse utvikles tidlig, ofte i løpet av et spedbarns første leveår (Asendorpf, 1993). Denne typen sjenanse er noe som man kan se hos små barn som møter nye mennesker, og disse nye menneskene som barnet møter og er redd for er ofte voksne. Barnet assosierer den fremmede med fare fordi barnet ikke kjenner mennesket fra før. Responsen til barnet kan være å gråte og trekke seg bort fra den fremmede, gjerne ved å søke trygghet i foreldrenes favn (Buss, 1986). Hos de aller fleste barn vil denne engstelige sjenansen forsvinne ettersom barnet møter flere og flere nye mennesker, og fremmede mennesker vil ikke lenger assosieres med frykt. Hos noen barn derimot, vil engstelig sjenanse vedvare.

Det er først og fremst nye sosiale situasjoner og det å møte fremmede mennesker som er vanskelig for mennesker med engstelig sjenanse. Denne typen sjenanse innebærer en angst for å bli evaluert av andre i sosiale situasjoner (Buss, 1986). Eksempler på slike situasjoner kan være å snakke foran andre mennesker og møte familien til en ny kjæreste. De umiddelbare konsekvensene av å være engstelig sjenert er at de krevende sosiale situasjonene fører til at elevens atferd kan bli sett på som «tåpelig» (Buss, 1986). Det paradoksale ved dette er at dette er det siste sjenerte mennesker ønsker å bli oppfattet som, men deres frykt i sosiale situasjoner kan få dem til å gjøre eller si ting som de i utgangspunktet ikke ville gjort. Varige konsekvenser av å være engstelig sjenert er å være kronisk redd for nye mennesker og nye sosiale situasjoner. I tillegg kan det medføre at individet i liten grad omgås med andre

mennesker, og i verstefall isolasjon. Dette kan igjen føre til at individet ikke utvikler sosiale ferdigheter på grunn av deres mangel på sosial trening (Buss, 1986; Rubin & Coplan, 2010).

Den andre typen av sjenanse blir på engelsk beskrevet som self-conscious shyness, og blir her oversatt til *selvbevisst sjenanse*. I motsetning til engstelig sjenanse, oppstår denne typen litt senere i et barns utvikling, ofte i fem års alderen. Her begynner individet å bli bevisst seg selv i forhold til andre mennesker (Asendorpf, 1993; Buss, 1986). De fleste mennesker har i noen sammenhenger følt seg naken og sårbar hvis man føler at man blir gransket av andre mennesker, spesielt hvis man ikke føler seg komfortabel i utgangspunktet. Konsekvensen av dette er ofte at man føler seg flau, forlegen og at man rødmer. Noen mennesker vil kjenne dette i enda større grad enn andre. Grunnen til at denne typen sjenanse ikke forekommer hos spedbarn, er for det første at de ikke har lært at andre mennesker observerer og vurderer deres sosiale atferd. For det andre har ikke spedbarn utviklet selvtillit og har ikke den kognitive evnen til å forstå at andre mennesker har et annet perspektiv enn dem selv. Ettersom barn blir eldre vil deres kognitive kapasitet modnes og de forstår at andre mennesker er observant på deres atferd. Ved fem års alderen klarer barnet å se seg selv som et sosialt objekt som samhandler med andre mennesker, og klarer å forstå hvordan andre mennesker tenker om andre mennesker (Buss, 1986).

Den første, og kanskje største årsaken til selvbevisst sjenanse, er redsel for å bli observert og stirret på. Barn lærer å bli bevisst på seg selv som et sosialt objekt, og forståelsen av at andre mennesker observerer hva en gjør, hva en sier og hvilke klær man har på seg kan gjøre sosiale situasjoner krevende (Buss, 1986). Hvis man i tillegg har lav selvtillit, noe som sjenerte mennesker ofte har, kan situasjonen føles enda mer skremmende. Når foreldre skal lære barna sine hvordan man skal oppføre seg sammen med andre mennesker, kan deres måte å vise dette på gjøres ved å peke på feil barnet gjør. Dette kan føre til at barnet assosierer sosiale situasjoner med kritikk, og har dermed en følelse av seg selv som en person som ikke mestrer sosiale normer. Ved slike situasjoner er kanskje ikke barnet redd fra før av, men denne følelsen blir lært. En annen ting som påvirker mennesker med selvbevisst sjenanse, er hvis de blir bevisst at de er annerledes enn andre mennesker (Buss, 1986). Et eksempel på dette er hvis en mann har på seg bukse og genser i en middag hvor resten av de mannlige middagsgjestene går med dress. Her vil personen bli bevisst på hvor annerledes han ser ut i forhold til de andre gjestene, og blir redd for at de andre skal legge merke til dette.

Det har blitt diskutert hvorvidt denne teorien om to typer sjenanse kan sies å stemme med virkeligheten. Tidligere empiriske studier har fått resultater som tyder på at man kan se forskjeller mellom de to typene (Bruch, Giordano, & Pearl, 1986; Robinson, 1989; Schmidt & Robinson, 1992). Det skal sies at de fleste av disse studiene har hatt deltakere som er voksne, noe som kan gjøre resultatene litt mer usikre siden teorien fokuserer på barns utvikling av sjenanse. Det er derfor vanskelig å vite om det har noen hensikt å se på disse to typene av sjenanse, eller om en heller bare skulle sett på alt som én type. Samtidig mener Asendorpf (1993) at denne teorien stemmer, altså at man kan se to ulike typer av sjenanse, at de blir stimulert av ulike ting og bør behandles ulikt. Elever med engstelig sjenanse bør systematisk, forsiktig og gradvis bli eksponert for sosiale kontekster, mens elever med selvbevisst sjenanse bør bli fortalt og få oppleve at andre mennesker ikke er like opptatt av å observere andre så mye som de tror (Buss, 1986).

### 2.3. Årsaker til sjenanse

Flere studier har forsøkt å finne svar på hva som kan være årsaken til at noen mennesker er sjenerte, og det er funnet ulike resultater fra hva som kan være årsaken. På grunn av dette er det vanskelig å kunne si hva som kan karakteriseres som årsakene til sjenanse. Noen av studiene som det blir vist til nedenfor har forsket på årsaker til generell tilbaketrukkethet. På grunn av at sjenanse er en av flere grupper innenfor dette området, har jeg valgt å se resultatene fra disse studiene også i forhold til mulige årsaker til sjenanse.

Det har blitt forsket på hvorvidt man kan si at sjenanse er genetisk arvelig, hvor forskjellige studier har fått ulike resultater. Crozier (2001) har oppsummert resultater fra flere studier som har studert tvillinger, og hans oppsummering av disse resultatene viser at sjenanse har en betydelig genetisk komponent. Han viser blant annet til en studie som, ut ifra deres funn, hevder at sjenanse er den mest arvelige personlighetsegenskapen (Boomsma & Plomin, 1986). I tillegg til den genetiske komponenten, kan det se ut til at sjenanse innebærer en biologisk komponent. Resultater fra en studie som studerte hvordan hjernen til tilbaketrukne barn reagerer når de møter nye og fremmede mennesker, fant at tilbaketrukne barn viser tegn til å være veldig årvåkne i situasjoner som innebærer fremmede mennesker og nye kontekster (Coll, Kagan, & Reznick, 1984). Det antydes at denne reaksjonen på ny og fremmed stimuli er et resultat av responser fra amygdala. Amygdala er en del av hjernen som blir assosiert med følelser, særlig følelsen av frykt (Ledoux, 2007). Dette har senere blitt testet, og resultatene viser at de tilbaketrukne forsøkspersonene viste høy aktivitet i amygdala da de så fremmede

fjes, i motsetning til da de fikk se kjente fjes (Schwartz, Wright, Shin, Kagan, & Rauch, 2003; Schwartz, Wright, Shin, Kagan, Whalen, et al., 2003).

I tillegg til genetiske og biologiske komponenter, kan det se ut til at sjenanse også kan være påvirket av miljømessige faktorer. Det er blant annet funnet at oppdragelsesstiler og atferd fra omsorgspersoner som er overkontrollerende og overbeskyttende kan føre til at barnet viser sjenanserelatert atferd (Rubin, Cheah, & Fox, 2001). På samme måte kan en veldig omsorgsfull oppdragelse kombinert med en overdreven bekymring over barnet relateres til sjenanse (Brakel, Muris, Bögels, & Thomassen, 2006; Degnan, Henderson, Fox, & Rubin, 2008). Det er viktig å få frem at foreldre som er veldig overbeskyttende ikke har noen som helst vonde intensjoner med det de gjør, men at det i noen tilfeller kan virke mot sin hensikt. Istedenfor å vise og lære barnet at det er viktig å bli kjent med nye mennesker, kan en slik måte å oppdra barnet på være med på å gjøre barnet redd og usikker i slike situasjoner. Grunnen til at slike måter å oppdra barn på kan føre til at barnet blir sjenert, er at foreldrene på et vis kan være med å bygge opp om barnets frykt for ukjente mennesker og nye situasjoner. Dette vil minske barnets evne til å kunne takle situasjoner hvor man står alene i en ny kontekst og må snakke med fremmede mennesker.

I kontrast til at en overbeskyttende oppdragelsesstil kan føre til at barnet blir sjenert, finnes det også studier som har funnet det motsatte. Resultater fra en av disse studiene viser at en oppdragelse preget av sensitivitet og varme ikke er relatert til sjenanse, men heller at mangel på omsorg og insensitivitet fra foreldre kan knyttes til utvikling av sjenanse (Wood, McLeod, Sigman, Hwang, & Chu, 2003). Grunnen til dette er at en ustabil tilknytning til mor og far kan føre til vansker med å danne og opprettholde sosiale relasjoner senere i livet (Crozier, 2001). Sjenansen kan således stamme fra minner om en tidlig usikker tilknytning til foreldrene som fører til at man blir usikker og bekymret over hvordan nye mennesker vil behandle en.

En annen mulig årsak til sjenanse er self-efficacy eller mestringsforventning. Self-efficacy blir definert som individers tro på seg selv og sine evner. I hvilken grad man tror på at egne ferdigheter strekker til, vil påvirke troen på å mestre utfordrende situasjoner. Slike mestringsforventninger påvirker hvordan mennesker motiverer seg selv for å mestre en utfordring, som igjen vil påvirke atferden og handlingen. Mennesker med høy grad av self-efficacy tenker på utfordringer som en mulighet for mestringsfølelse, istedenfor å se på utfordringen som en trussel (Bandura, 1994). En studie fant at self-efficacy, altså tro på egne evner til å mestre utfordringer, er en medvirkning til utvikling av sjenanse (Caprara, Steca,

Cervone, & Artisticco, 2003). Ifølge Bandura (1977) vil self-efficacy påvirke valg av atferd og hvilke aktiviteter man velger å delta i. Mennesker har en tendens til å involvere seg i aktiviteter og situasjoner som de mener at de er kapable til å håndtere. Hvis man derimot havner i situasjoner som overstiger ferdighetene man selv mener at man har, vil situasjonen bli fryktet og sannsynligvis unngått. Self-efficacy, altså forventninger til seg selv, vil påvirke hvilke situasjoner og aktiviteter man velger å ta del i, hvor stor innsats man gir og hvor lenge man vil fortsette å gi en innsats for å håndtere en stressende situasjon (Bandura, 1977). Hvis elever har liten grad av selv-efficacy, kan dette føre til at de gir liten innsats for å delta i sosiale situasjoner som er krevende for dem. Det å ha liten tro på at en klarer å håndtere alt som skjer i sosiale situasjoner, kan være en årsak til sjenanse.

## 2.4. Konsekvenser av sjenanse

Det å være sjenert kan føre med seg flere uheldige konsekvenser som kan påvirke elevens skolehverdag i en negativ retning. Dette gjelder både deres sosiale og faglige utvikling.

### **Relasjoner til jevnaldrende**

Alle former for sosial tilbaketrukkethet ser ut til å føre til negative relasjoner til jevnaldrende i sen barndom. Dette gjelder også for sjenerte elever, og forskning viser at sjenerte elever har vansker med å skape relasjoner til medelever (Coplan et al., 2013). På grunn av at disse elevene er lite kontaktinitierende til andre mennesker, vil dette medføre at det er vanskelig for dem å danne relasjoner til jevnaldrende (Coplan et al., 2013). Hvis den sjenerte eleven ikke selv tar kontakt, og de jevnaldrende oppfatter dette som at eleven ikke ønsker kontakt med dem, kan dette føre til en misforståelse som ender i at den sjenerte eleven ender opp uten viktige relasjoner. Å tilbringe store deler av dagen alene fordi man ikke tør å være sammen med andre elever, fører med seg ensomhet. Det er viktig å huske på at mange sjenerte elever ønsker kontakt med andre elever, men det er vanskelig for dem på grunn av frykten.

I tillegg til vansker med å etablere relasjoner, kan sjenerte elever også ha vansker med å opprettholde relasjoner til jevnaldrende (Coplan et al., 2013). En av grunnene til at sjenerte elever har vansker med å opprettholde relasjoner til medelever, kan være at andre elever ser på den sjenertes atferd som annerledes, uforståelig og lite attraktiv. Forskning har nemlig vist at elever som har vansker med sosial samhandling og som blir nervøse og engstelige når de skal snakke foran et publikum, blir sett på som annerledes av andre elever (Miers, Blöte, & Westenberg, 2010).



Barn og ungdom som er tilbaketrukkne i høy grad har en tendens til å skylde på seg selv når de opplever negative sosiale erfaringer (Rubin & Krasnor, 1986; Wichmann, Coplan, & Daniels, 2004). Når sjenerte elever blir avvist av medelever har de altså en tendens til å se på seg selv som årsaken. De bruker en intern og stabil attribusjonsstil, hvor en ikke ser noen måte å håndtere dette på fordi problemet blir oppfattet å ligge hos eleven selv. I slike sosiale situasjoner vil mestringsstrategien til disse elevene være å trekke seg enda mer tilbake eller å unngå situasjonen (Wichmann et al., 2004). Når årsaken til de negative opplevelsene oppfattes som å være seg selv kan dette påvirke selvtilliten, selvbildet og føre til ensomhet.

### **Faglig utvikling**

Forskning har vist at elever med angst for sosiale situasjoner misliker å presentere et faglig produkt foran klassen (Beidel et al., 2007; Essau, Conradt, & Petermann, 1999; Gren-Landell et al., 2009). Dette kan relateres til Buss' sin teori om selvbevisst sjenanse, nemlig at noen sjenerte elever er redd for å bli stirret på og observert av andre fordi de er usikre på seg selv. I tillegg vil det å lese noe høyt foran klassen, spørre læreren om hjelp og svare på spørsmål høyt i klassen være situasjoner som er stressende og som krever mye av disse elevene (Blöte, Miers, Heyne, & Westenberg, 2015). Ved å ikke delta i slike aktiviteter vil elevenes minimale deltakelse i klassen føre til at de mister læringsutbytte, som får negative konsekvenser for elevens faglige utvikling.

Sjenerte elever får lavere karakterer enn andre elever, og dette har vist seg å ha en sammenheng med at de er lite aktive i klasserommet og viser lite faglig engasjement (Hughes & Coplan, 2010). Forskning har også vist at lærere har lavere tro på sjenerte elever enn elever som er sosialt aktive (Coplan, Hughes, Bosacki, & Rose-Krasnor, 2011). Det å trekke seg tilbake og bidra så lite som mulig i for eksempel faglige diskusjoner eller aldri rekke opp hånden for å svare på lærerens spørsmål, kan føre til misforståelser hos læreren. Læreren kan tro at sjenerte elever mangler interesse for faget, at de er late eller at de mangler faglig kompetanse, mens realiteten er en helt annen. Konsekvensen av dette er for det første at eleven ikke får vist hva han eller hun egentlig kan av det faglige stoffet, og dermed får dårlige resultater. For det andre kan læreres lave forventninger til disse elevene gjøre situasjonen verre enn den allerede er, ved at eleven mister motivasjon og gleden som en kunne fått hvis læreren hadde hatt positive og tilpassede læringsforventninger til eleven.

Sjenanse kan knyttes til bruk av negative mestringsstiler, og innebærer en sterk og stabil unngåelsestendens i sosiale situasjoner (Asendorpf, 1993; Coplan, Prakash, O'Neil, Armer, &

Dannemiller, 2004; Coplan et al., 2013). Disse elevene unngår en stor del av den sosiale aktiviteten i klasserommet fordi de ikke føler seg komfortable nok til å delta, og fordi de er redd for å bli negativt vurdert av andre. Å for eksempel være i sentrum av en faglig diskusjon vil medføre en fare for å bli negativt vurdert av de andre, og en måte å håndtere dette på kan være å unngå hele situasjonen. Sjenerte elever vil derfor ofte unngå sosiale situasjoner hvor han eller hun kan bli negativt vurdert av andre, og dette kan føre til at eleven ikke får vist frem evnene sine. Det å stå foran klassen og presentere et prosjektarbeid vil også være en situasjon hvor andre elever vurderer personen som skal presentere. Hvis eleven velger å unngå å presentere prosjektarbeidet, vil eleven miste muligheten til å vise sin kompetanse for læreren og dermed få en dårlig vurdering.

Andre konsekvenser av bruk av unngåelsesstrategier kan være at en stopper å være sosial og isolerer seg selv. Dette kan skje hvis følelsen av stress blir for mye for eleven. Her kan også en konsekvens være at eleven frykter ulike sosiale situasjoner såpass mye at resultatet blir å ikke møte opp på skolen (Van Ameringen, Mancini, & Farvolden, 2003). Resultater fra andre studier viser at ulike typer av sosial tilbaketrukkethet henger sammen med skolevegring (Heyne et al., 1998; Place, Hulsmeier, Davis, & Taylor, 2002).

### 3. Teoretisk tilnærming

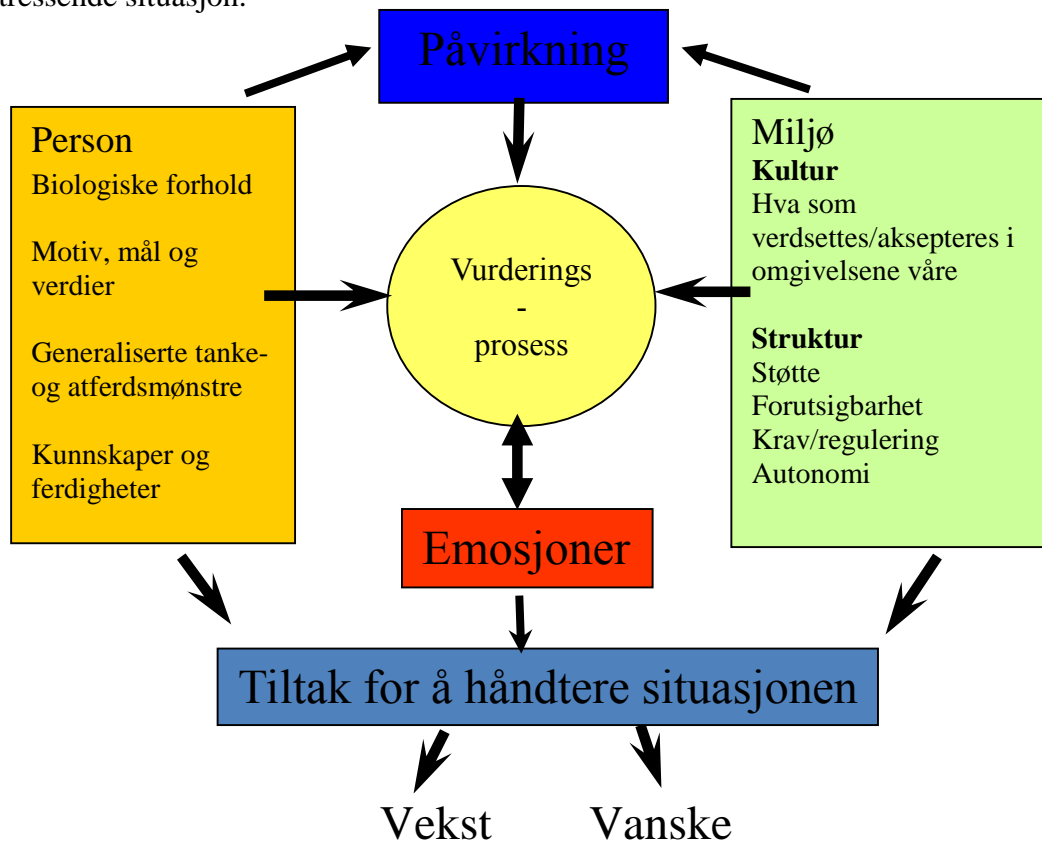
Elever tilbringer mye av sin tid på skolen, og skolen vil derfor være en viktig del av barn og unges utvikling. Hvordan elever opplever skolen, deres resultater fra skolen og hvilke erfaringer de får herfra påvirker deres psykososiale utvikling og deres muligheter senere i livet. Det er derfor viktig at elevene opplever læringsmiljøet som trygt slik at de trives på skolen. Videre vil det fokuseres på ulike sider ved læringsmiljøet som kan ha en påvirkning på hvordan sjenerte elever opplever skolehverdagen. Dette vil bli gjort ved å starte med en forklaring av Lazarus sin kognitive relasjonelle teori. Denne teorien inneholder ulike kulturelle og strukturelle forhold som vil være med å påvirke hvordan elever håndterer og mestrer ulike situasjoner i skolen. Som en forlenging av denne teorien, vil det bli presentert ulike kulturelle og strukturelle forhold i skolen som vil være relevante for sjenerte elever.

#### 3.1. Lazarus sin kognitive relasjonelle teori

Sjenerte elevers hverdag i skolen er fylt av krav som kan være vanskelige å møte. Frykt kan oppfattes som en stressfølelse fordi denne følelsen ofte kommer i situasjoner som oppleves som truende eller utfordrende. Sosiale situasjoner i skolen kan dermed føre til psykologisk

stress for sjenerte elever. Når man opplever stress er det snakk om en ubalanse mellom krav fra miljøet og personens egne psykologiske ressurser. En situasjon vil oppleves som stressende hvis miljøets krav er alt for høye i forhold til personens egne ressurser. Stress og følelsene man får, er avhengig av hvordan situasjonen vurderes av personen. Dette er hovedtanken i den kognitive relasjonelle teorien til Lazarus, som legger vekt på vår tanke- og vurderingsprosess i stressende situasjoner (Bru, 2011; Lazarus, Folkman, & Visby, 2006). Denne teorien tar utgangspunkt i en relasjonell tilgang til psykologisk stress, og kan brukes for å forstå hvordan sjenerte elever mestrer en skolehverdag fylt av krav om å være sosialt aktiv.

I hvilken grad elever tror på sine egne muligheter for å håndtere en stressende situasjon som truer ens mål og behov, er avgjørende for hvilken følelse en ender opp med. Enhver truende situasjon man møter blir tolket, og alle mennesker tolker situasjoner ulikt. Det er altså snakk om en subjektiv vurderingsprosess som blir påvirket av elevens tro på egne ressurser og muligheter. (Bru, 2011; Lazarus et al., 2006). Nedenfor vises en modell som er utviklet av Edvin Bru, som har bearbeidet og forenklet teorien til Lazarus. Modellen viser på en oversiktlig måte viser hva som påvirker vurderingsprosessen til en person som står i en stressende situasjon.



Figur 1: Edvin Bru sin bearbejdede modell av Lazarus sin kognitive relasjonsmodell

Når en person står i en stressende situasjon vil personen starte med å vurdere situasjonen. Her vil både personfaktorer og miljøfaktorer påvirke vurderingsprosessen (Lazarus et al., 2006). Personfaktorene inneholder blant annet biologiske forhold, personens tankemønstre og personens egne mål og verdier. Disse personfaktorene kan påvirke vurderingen ved at en for eksempel husker tidligere opplevde erfaringer, og disse erfaringene påvirker hvordan denne situasjonen håndteres. Miljøfaktorene inneholder blant annet støtte, krav, forutsigbarhet og hva som aksepteres og verdsettes i omgivelsene. Her kan for eksempel en elev vite hva som verdsettes i klasserommet, noe som kan påvirke hans vurdering av en situasjon. I denne første vurderingsprosessen, som kalles for primærvurdering, vil individet først og fremst vurdere hvorvidt den stressende situasjonen truer ens behov og mål. Dette fører til en emosjon som påvirker hvordan eleven tenker om situasjonen. Følelsen man nå har vil påvirke hvordan situasjonen håndteres, altså hvilken mestringsstrategi som blir valgt. Dette kalles for sekundærvurdering. Målet med valg av mestringsstrategi er å redusere eller fjerne stresset, og strategiene som velges kan være problemfokuserte eller emosjonsfokuserte. Ved problemfokuseret mestring håndterer individet problemet ved å forstå hva som må gjøres og deretter foreta handlinger som løser den problematiske situasjonen. Den emosjonsfokuserte mestringen handler om hvordan man forholder seg til de følelsene man får til den stressende situasjonen (Lazarus et al., 2006). Et eksempel på en emosjonsfokuseret mestringsstrategi er unngåelse.

For å knytte Lazarus sin kognitive relasjonelle teori til sjenanse, kan et eksempel på dette være at en sjenert elev får i oppgave å presentere et faglig produkt foran klassen. Dette er en krevende oppgave, og eleven vil straks starte en vurdering av hans eller hennes evner for å klare å gjennomføre presentasjonen. I denne vurderingen vil eleven ta med tidligere erfaringer i slike situasjoner i betraktning. Eleven har kanskje dårlige erfaringer med å presentere noe, og muligheten for å takle situasjonen blir tolket som lav. Eleven vil også ta i betraktning det kulturelle, for eksempel at det forventes at han skal gjennomføre denne presentasjonen, eller at han skal forsøke så godt han kan. Her kan følelsen av frykt komme frem fordi eleven mener selv at vanskelighetsgraden er alt for stor til at han noen gang kommer til å klare det, og han er redd for å bli flau over nederlaget. Her vil en sannsynlig mestringsstrategi være unngåelse.

Hvis den valgte mestringsstrategien er effektiv så vil stressnivået synke, mens når mestringen er ineffektiv vil stressnivået være høyt (Lazarus et al., 2006). Stressnivået vil trolig synke når en ser at unngåelsen førte til at en kom seg bort fra situasjonen, men eleven vil sannsynligvis komme opp i en lignende situasjon på et senere tidspunkt, og da vil stressnivået stige igjen.

Selv om man velger den mestringsstrategien som kjennes riktig ut der og da, er det altså ikke sikkert at strategien løser problemet på en god og langvarig måte. Ikke alle mestringsstrategier, for eksempel unngåelse, får et utfall som vil gjøre det lettere for personen neste gang en lignende situasjon oppstår. Det at alle mestringsstrategier ikke er fruktbare illustreres nederst i modellen, hvor det står at utfallet av den stressende situasjonen kan enten være vekst eller vansker.

I forhold til miljøfaktorene i modellen, som blant annet innebærer forutsigbarhet, krav og hva som verdsettes og aksepteres i klasserommet, blir det viktig at disse elementene blir lagt til rette på en god og tydelig måte. Lærere må vise elevene hva som verdsettes i læringsmiljøet og ta en lederrolle når det gjelder å få til et godt og trygt klima i klasserommet. Dette kan for eksempel være å fortelle elevene at ingen skal le av medelever hvis de svarer feil på et spørsmål eller hvis de har utfordringer med å snakke foran klassen. Lærere bør også formidle at det å gjøre en innsats verdsettes i klasserommet og vise alle elevene støtte. Dette kan kanskje bidra med at sjenerte elever bruker mestringsstrategier som er mer hensiktsmessige. Ulike kulturelle og strukturelle miljøfaktorer som er relevant for sjenerte elever vil bli gjennomgått dypere nedenfor.

Som en kan se ut fra modellen er det forholdet mellom individet og miljøet som er det grunnleggende prinsippet, og som avgjør om eleven føler seg stresset eller ikke. For at det skal være snakk om en stressende situasjon må individet i tillegg ønske noe av miljøet, for eksempel unngå noe eller å oppnå noe. For mange sjenerte elever vil det her være snakk om å unngå noe, for eksempel å unngå å være med på å vise frem et rollespill som klassen har øvd på. Hvilke forventninger eleven har til utfallet av situasjonen er individuelt, og disse er påvirket av for eksempel personlige ressurser og selvoppfattelse (Lazarus et al., 2006).

## 3.2. Målorienteringsteori

Innenfor miljøfaktorene i Lazarus sin kognitive relasjonelle teori vil kulturelle forhold, nærmere bestemt hva som verdsettes og aksepteres i omgivelsene, virke inn på hvordan elever vurderer stressende og vanskelige situasjoner. Målorienteringsteori er et eksempel på relevant teori for sjenerte elever som faller inn under kulturelle forhold til teorien til Lazarus. I motsetning til å fokusere på hva elever skal oppnå i skolen, har målorienteringsteori fokusert på å få frem hvorfor og hvordan elever skal forsøke å oppnå mål i skolen. Tanken bak teorien har vært å prøve å få elever til å bli mer engasjert og motivert til å prøve å nå sine individuelle mål i klasserommet ved å vise dem formålet med det de skal lære (Kaplan & Maehr, 2007).

Innenfor målorienteringsteorien skiller man mellom to orienteringer som representerer ulike oppfatninger av suksess og ulike årsaker til å engasjere seg i oppgaver (Ames, 1992).

Den ene målorienteringen er et *prestasjonsorientert klima*. I et slik klima har man et høyt fokus på elevens evner og deres resultater. Det oppstår raskt et konkurransepreget miljø hvor det blir viktig for elevene å få bedre resultater enn de andre. Ønsket om å få frem at man har fått gode resultater på en prøve og få anerkjennelse for dette, blir viktig for elevene i et slikt klima. For noen elever kan et slikt klima gjøre at elevene blir motivert til å få bedre skoleprestasjoner og dermed lære mer. Andre elever vil derimot ha vansker med å forholde seg til et slikt klima i skolen, og dermed få dårligere skoleprestasjoner. Dette gjelder særlig elever som har faglige utfordringer og elever med internaliserte vansker (Ames, 1992). Sjenerte elever vil sannsynligvis ha vansker med å takle et prestasjonsorientert klima i klasserommet. Som tidligere nevnt, er sjenanse knyttet til dårligere skoleprestasjoner og lav selvtillit. At elevene sammenligner seg selv med andre kan føre til at de sjenerte elevenes selvtillit blir enda lavere enn den allerede er. Dette kan føre til nederlagsopplevelser som kan utvikle seg til bruk av negative mestringsstrategier.

Den andre målorienteringen er et *mestringsorientert klima*, hvor man forsøker å unngå sammenligning mellom elevene, og heller fokusere på innsats. Her ønsker man å vise elevene at det å gjøre sitt beste ut fra de forutsetningene man har, er det viktigste for å oppnå gode resultater og mestring. Her er ikke resultatene det viktigste, men læringen i seg selv ses på som en verdi. Gjennom læringsprosessen ønskes det at elevene skal utvikle nye ferdigheter, få mer kompetanse og forstå det de gjør. I et prestasjonsorientert klima kan mange elever føle at de ikke mestrer det samme som de andre elevene gjør, mens i et mestringsorientert klima kan det være lettere å få elevene til å føle en balanse mellom krav fra miljøet og deres egne ressurser. Dette er fordi man tar utgangspunkt i elevenes egne ferdigheter og jobber derfra (Ames, 1992). Sjenerte elever er redd for å bli negativt vurdert av andre, og man kan anta at et mestringsorientert klima vil passe bedre for sjenerte elever fordi det ikke blir lagt et like stort press på sammenligning mellom elever i et slikt miljø.

På grunn av at målorienteringsteorien har et fokus på at ulike klimaer og kulturer i skolen vil kunne påvirke elevenes læring og trivsel, vil denne teorien kunne være et eksempel på et kulturelt forhold innenfor miljøfaktorene i Lazarus sin kognitive relasjonelle teori. Et mestringsorientert klima vil kanskje kunne virke positivt inn på sjenerte elevens

vurderingsprosess i vanskelige situasjoner, ved at de er klar over at det er innsatsen man legger i læringsoppgaven som er det viktigste.

### 3.3. Struktur, forutsigbarhet og opplevelse av kontroll

I den kognitive relasjonelle teorien til Lazarus vil strukturelle forhold, slik som forutsigbarhet, være viktig for hvordan elever vurderer sine egne evner for å mestre en vanskelig situasjon. Dette gjelder også for sjenerte elever, og disse elevene vil blant annet ha god nytte av at evalueringssituasjoner og undervisningen har en god og tydelig strukturering (Paulsen & Bru, 2016). Hvis læreren klarer å strukturere undervisningen og evalueringssituasjoner på en god måte, vil dette sannsynligvis føre til at mye av skolehverdagen gradvis blir mer gjenkjennelig og forutsigbar for eleven. Dette vil føre til at eleven får en følelse av kontroll, som forhåpentligvis kan føre til mestringsfølelser og gode resultater. En forutsigbar skolehverdag, hvor eleven vet hva som skal skje og til hvilken tid, roer ned sjenerte elevers nervøsitet og usikkerhet (Paulsen & Bru, 2016). Samtidig er det viktig at elevene får vite hva som forventes av dem. For å unngå at elever opplever stress og bekymring, er det viktig at elevene føler at de har kontroll. Dette kan oppnås ved at elevene opplever at ting rundt dem i skolen er forutsigbart, ved at de er forberedt på hva som skal skje, at de vet at lærerne har kontroll i klasserommet og at de vet at lærerne er der for å støtte og hjelpe dem. Dette kan bidra til at elevene ikke føler seg usikre og bekymret i skolen.

Som tidligere nevnt, er sjenerte elever redd for nye sosiale situasjoner, og de vil derfor trives best i situasjoner hvor ting er gjenkjennelig og trygt. Når undervisnings- og evalueringssituasjoner er strukturerte, forutsigbare og gjenkjennelige, kan lærere hjelpe eleven til å øve seg på å delta gradvis mer i sosiale situasjoner ved å gjennomføre eksponeringsoppgaver. Å hjelpe elever til å gradvis eksponere seg for situasjoner som er krevende, har vist seg å være effektivt (Kazdin & Weisz, 1998). Det er viktig at dette gjøres ved å balansere mellom det nye og det kjente for eleven, altså at eleven til en viss grad kan kjenne seg igjen, samtidig som at eleven blir eksponert for litt mer utfordrende situasjoner og arbeidsformer. Ved å eksponere eleven gradvis for sosial samhandling, vil det forhåpentligvis bli lettere for eleven å håndtere krevende sosiale situasjoner. Målet er at eleven etter mye tid og øving skal klare å mestre slike situasjoner på en god måte (Kendall et al., 2006).

Ved å gjøre skoledagen mer strukturert og forutsigbar, og ved å eksponere elevene gradvis for sosiale situasjoner, kan eleven få en opplevelse av kontroll (Paulsen & Bru, 2016).

Struktureringen og forutsigbarheten kan føre til at de vet hva som skal skje, og de vil

forhåpentligvis mestre lærings situasjoner som de tidligere ville unngått. Ved at eleven oppdager at han eller hun klarer å ta initiativ i en kjent sosial sammenheng, vil dette gi en mestringsfølelse og hjelpe på elevens selvtillit. Hvis sjenerte elever etter hvert får flere slike gode erfaringer, vil de forhåpentligvis ta disse positive erfaringene med seg i andre situasjoner også.

### 3.4. Sosial støtte

Et annet strukturelt forhold innenfor miljøfaktorene i Lazarus sin kognitive relasjonelle teori, sosial støtte, er også viktig for utfallet av elevens vurderingsprosess. Som tidligere nevnt har sjenerte elever vansker med å danne og opprettholde relasjoner til andre mennesker, noe som kan føre med seg uheldige konsekvenser for deres sosiale utvikling. Det er viktig for alle mennesker å ha signifikante, trygge og stabile relasjoner, og for barns sosiale utvikling er det særlig viktig med relasjoner til jevnaldrende. Ulike teoretikere, blant annet Piaget og Mead, har i lang tid lagt vekt på viktigheten av å ha relasjoner og få støtte fra andre. Gjennom relasjoner til jevnaldrende lærer barn å se seg selv i forhold til andre, perspektivtaking, konfliktløsning og andre sosiale ferdigheter (Mead, 1934; Piaget, 1997). Dette er viktige sosiale ferdigheter for at barn skal kunne danne og opprettholde relasjoner. Når man opplever stress, slik som sjenerte elever ofte kan gjøre, kan sosial støtte ha en modererende effekt (Cohen & Wills, 1985). Sosial støtte er viktig for at alle elever skal føle trygghet, og bidrar samtidig til at sjenerte elever tar større del i læringsaktiviteter. I skolen vil sjenerte elever trenge støtte fra både lærere og medelever, og nedenfor vil det fokuseres på hvordan sjenerte elever kan få bedre relasjoner til disse viktige støttespillerne i skolen.

#### **Støtte fra lærere**

Lærere er viktige personer i alle elevens skolehverdag, og støtte og anerkjennelse fra lærere er derfor viktig for at elever skal trives på skolen. Lærer støtte har vist seg å være særlig viktig for elever som er engstelige (Bru, 1988), noe som sjenerte elever ofte er. En god relasjon mellom lærer og elev kan øke elevens motivasjon og engasjement i skolen som kan føre til at de får bedre resultater (Connell & Wellborn, 1991). Opplevelsen av å få gode resultater i skolen fører til at eleven får et mer optimistisk syn på seg selv og innser viktigheten av gjøre en innsats. Årsakene til suksess vil altså bli gjort interne og eleven forstår at det er han selv som er grunnen til de gode resultatene. Elever som har gode relasjoner til lærerne sine vil altså i mindre grad tvile på sine egne ferdigheter og ikke gi flaks og andre eksterne årsaker grunnen til suksess (Skinner, Zimmer-Gembeck, Connell, Eccles, & Wellborn, 1998).



Sosial støtte kan teoretisk sett skilles i instrumentell og emosjonell støtte (Lazarus & Folkman, 1984). Lærere kan gi instrumentell støtte ved å gi faglig hjelp til elevene, mens emosjonell støtte innebærer at læreren viser at hun eller han ser og bryr seg om eleven. Emosjonell støtte kan også gis ved at læreren bruker tid og ressurser på at eleven skal klare seg bra faglig. Eleven vil da forstå at han eller hun blir anerkjent av læreren. Hvis det oppstår konflikter eller at en elev blir utestengt eller mobbet av medelever, kan læreren vise emosjonell støtte ved å forsøke å ordne opp (Bru, 2011). Hvis læreren gir både instrumentell og emosjonell støtte til sjenerte elever kan dette hjelpe dem å tro på seg selv, som igjen kan føre til mestringsfølelse.

Forskning har vist at elevers opplever at støtte fra læreren bli mindre etter hvert som elevene blir eldre. Dette viser seg særlig i overgangen fra barneskolen til ungdomsskolen, hvor ungdomsskoleelever opplever lærerstøtten som liten (Bru, Boyesen, Munthe, & Roland, 1998). Selv om elever blir eldre betyr ikke dette nødvendigvis at de ikke trenger støtte fra lærere, og ungdomsskolelærere bør gi elevene støtte og oppmuntring gjennom hele ungdomsskolen. Dette kan gjøres ved å ha øyekontakt når de snakker sammen, bruke en tilpasset og varm stemme, smile til elevene og på en genuin måte vise at en bryr seg om eleven som person.

### **Støtte fra medelever og jevnaldrende**

Elever med angst for sosiale situasjoner har blitt funnet å ha lavere sosiale ferdigheter enn andre elever. I tillegg blir de behandlet på en mindre positiv måte enn elever som mestrer alle sosiale områder, og de har færre sosiale interaksjoner med medelever (Spence, Donovan, & Brechman-Toussaint, 1999). Elever med internaliserte vansker, som sjenerte elever har, er mer utsatt for å bli avvist av jevnaldrende, og disse negative sosiale erfaringene kan igjen forverre de internaliserte vanskene (Reijntjes, Kamphuis, Prinzie, & Telch, 2010). Grunnen til at sjenerte elever har færre relasjoner til medelever og at de blir behandlet på en mindre positiv måte enn andre elever, kan være på grunn av at de har lave sosiale ferdigheter (Spence et al., 1999). Andre ting som kan gjøre dem mer utsatt for avvisning av jevnaldrende er at de blir sett på som annerledes (Blöte, Bokhorst, Miers, & Westenberg, 2012), engstelige (Verduin & Kendall, 2008) og sosialt ineffektiv (Miers et al., 2010).

Medelevers negative holdning til og avvisning av elever med angst for sosiale situasjoner skjer ofte med en gang de får kontakt med hverandre. Etter hvert som den sosiale interaksjonen mellom disse elevene fortsetter, blir den negative holdningen som oftest verre

når de blir bedre kjent med hverandre (Blöte et al., 2015). De andre elevene oppdager da hvor lave sosiale ferdigheter den sjenerte eleven har og deres lave sosiale status kommer frem. Her vil de sjenertes elevenes negative tanker om seg selv bli bekreftet av medelever, og dette minsker sjansen for at sjenerte elever vil forsøke å ta kontakt med andre neste gang. Disse elevene er altså fanget i en ond sirkel av sjenanse. De har negative forventninger til seg selv i sosiale situasjoner og negative forventninger om hvordan andre vil tenke og respondere på det de gjør. Samtidig blir disse negative forventningene ofte bekreftet av jevnaldrende som fører til at sjenansen bare blir sterkere (Blöte et al., 2015).

Mennesker i alle aldre har behov for venner for å få sosial støtte, men dette er særlig viktig i ungdomsalderen, hvor venner er viktige elementer i individets sosialisering. Relasjoner til jevnaldrende kan øke barn og unges selvtillit, selvfølelse og hjelpe dem med å takle stressende utfordringer (Hartup, 1996; Ladd, 2005). Elver med angst for sosiale situasjoner har en uheldig tendens til å tolke signaler fra medelever på en negativ måte (Snoek, 2002). En konsekvens av dette kan være at signalene fra medeleven ikke var ment å være negativ, men tolkningsfeilen blir årsaken til at den sjenerte eleven erfarer dette som en negativ sosial opplevelse. En annen konsekvens kan være at slike uheldige sosiale opplevelser kan føre til en frykt for å bli gjort narr av, og den sjenerte eleven kan dermed prøve å unngå sosial samhandling med medelever. Å unngå sosial samhandling vil føre til at eleven får vansker med å få relasjoner til medelever, og kan medføre en risiko for isolasjon og ensomhet.

Læreren bør organisere elevgruppen på en måte som kan hjelpe sjenerte elever. Dette kan for eksempel gjøres ved at læreren setter sammen grupper av elever når de skal ha gruppearbeid (Bru, 2011). Hvis elevene selv får velge gruppesammensetningen, kan dette medføre at elever som ikke har relasjoner til de andre elevene ender opp uten noen gruppe. Det å være den som er utenfor og som læreren plasserer i grupper etter at de andre har dannet grupper, kan tære på selvtilliten og den sjenerte eleven kan føle seg ensom. Læreren kan også organisere og strukturere faglige aktiviteter på en slik måte at sjenerte elever lettere kan komme inn i varmen sammen med de andre elevene.

### 3.5. Organisering av fag på skolen

Sjenerte elever er passive i klasserommet, og forskning viser at passivitet i skolen og sjenanse henger sammen (Paulsen, Bru, & Murberg, 2006). Siden det er funnet at passive elevers karakterer varierer i forhold til fag i skolen, kan man også forvente å se noe av det samme hos sjenerte elever. Passive elever fikk dårligere karakterer i fag som musikk og norsk muntlig,

som er fag som innebærer muntlige og estetiske vurderinger. Dette er også fag hvor elevene skal samarbeide med andre elever. I matematikk, som er et fag med mye individuelt arbeid, ble det ikke funnet lavere karakterer enn normalt (Paulsen & Bru, 2008b). Krevende sosiale situasjoner og nye arbeidsformer kan ta mye av sjenerte elevers mentale energi og ressurser. Fag som innebærer mye samarbeid mellom elever vil kunne føre til at sjenerte elever bruker mye energi på å mestre det sosiale i gruppen. Dette betyr at det kan være lite ressurser igjen til å konsentrere seg om det faglige som gruppen skal arbeide med. Når sjenerte elever skal lære nytt eller vanskelig lærestoff er det spesielt viktig at læringsarbeidet er organisert på en trygg og kjent måte (Paulsen & Bru, 2016). Hvis ikke dette blir gjort kan de ende opp med å ikke få med seg noe av det nye stoffet og dermed bli hengende etter de andre elevene.

Sjenerte elever får bedre utbytte av evalueringsformer i skolen som ikke fokuserer for mye på konteksten rundt evalueringen, men som heller er rettet mot det faglige stoffet (Paulsen, 2010). Dette innebærer blant annet at evalueringsformer som innebærer muntlig deltakelse ikke går i sjenerte elevers favør. I motsetning til muntlige presentasjoner, vil skriftlige og andre evalueringsformer med mye struktur og forutsigbarhet gi sjenerte elever bedre resultater.

Forskning viser også at sjenerte elever trives minst når hele klassen er samlet, og at de foretrekker å arbeide alene eller i mindre grupper. Ved jobbing i små grupper foretrekker de å arbeide sammen med kjente medelever (Paulsen & Bru, 2008a). Når sjenerte elever skal lære seg nytt lærestoff, er det ekstra viktig at de får lære i kjente og trygge omgivelser. Hvis de får lov til dette vil de ha mer ressurser til å fokusere på læringsoppgaven istedenfor å bruke all kapasitet på å beherske det sosiale (Paulsen & Bru, 2016).

Samtidig som at disse elevene bør få lære nytt lærestoff i kjente omgivelser, vil dette kunne føre til at de «gror fast» i et isolert miljø og at de dermed aldri oppøver sosiale ferdigheter. Det er viktig å huske på at disse elevene befinner seg i en approach- avoidance conflict hvor de egentlig ønsker å være sosial. En balansegang mellom å la sjenerte elever arbeide individuelt kombinert med en gradvis øvelse i å tilnærme seg nye mennesker og sosiale situasjoner, vil kunne hjelpe dem på lang sikt.

Dette kan relateres til et kulturelt forhold i Lazarus sin kognitive relasjonelle teori, nemlig krav og regulering. Ulike fag, arbeidsmåter og evalueringsformer vil innebære ulike krav og reguleringer til elevene. Noen fag vil for eksempel innebære gruppearbeid og muntlige

presentasjoner, mens dette ikke vil være relevant i andre fag. Dette vil kunne påvirke sjenerte elevers trivsel i skolen.

Det har nå blitt vist til relevant teori som gir en viktig forståelse av dette temaet, og som vil kunne hjelpe til med å svare på problemstillingen for denne studien. Studiens problemstilling er: *Hvordan opplever sjenerte elever skolen?*

Neste del av studien vil blant annet vise de valgene jeg har tatt i forhold til metode og hvordan innsamlingen av empirien gikk.

## 4. Metode

På en forenklet måte kan vitenskap forklares som studier av sosiale eller fysiske fenomener. Det er i samspillet mellom teori og informasjon fra virkeligheten at vitenskapelig kunnskap blir skapt. Det finnes ulike fremgangsmåter og metoder for å svare på vitenskapelige problemstillinger, og disse ulike fremgangsmåtene kalles for forskningsmetoder (Ringdal, 2013). I dette kapittelet gjøres det rede for den metodiske tilnærmingen som denne studien bygger på og hvorfor og hvordan det kvalitative forskningsintervjuet har blitt brukt som metode. Det redegjøres også for studiens utvalg, hvordan utvalget ble rekruttert og hvordan datainnsamlingen foregikk. I tillegg blir det gitt en forklaring av hvordan datamaterialet ble analysert, samt en vurdering av forskningens troverdighet, bekreftbarhet og overførbarhet. Til slutt vil forskningsetiske problemstillinger rundt forskningsprosessen reflekteres over.

### 4.1. Beskrivelse av metodisk tilnærming

Sjenerte elevers opplevelsesaspekt er en sentral del av min problemstilling, og dette var en av grunnene til at jeg valgte å bruke kvalitativ metode i denne studien. Jeg så på kvalitativ metode som bedre mulighet for å få tak i disse elevenes opplevelse av å være sjenert enn ved bruk av kvantitative metoder.

To ulike strategier eller metoder man kan ha innenfor forskning er kvantitative og kvalitative metoder. Mens kvantitative metoder fokuserer på antall og utbredelse, ønsker man i kvalitative metoder å gå i dybden og man fokuserer på betydning, mening og opplevelse. Karakteristisk for kvantitativ forskning er at man måler i kvantiteter og frekvenser (Thagaard, 2013). På grunn av at det er vanskelig å måle en persons meninger i kvantiteter og frekvenser, gjennomføres kvalitativ forskning på en annen måte. For å få innsikt i informantenes meninger og erfaringer, vil det være viktig at forskeren har en nær relasjon til informantene for å få innsikt i de sosiale fenomenene i felten. Disse to metodene innebærer altså ulik grad av hvor nær forskeren kommer på informantene. I kvalitative metoder oppstår det ofte en relasjon mellom forsker og informant, mens i kvantitative metoder har forskeren en større avstand (Kleven, Tveit, & Hjordemaal, 2011). Hvilken forskningsstrategi man velger å bruke avhenger av problemstillingens utforming, og det er derfor viktig at den metodiske tilnærmingen evner å svare på problemstillingen. Min interesse var å få innsikt i sjenerte elevers opplevelse i skolen, og det passet derfor best å samle inn empiri med utgangspunkt i kvalitativ metode, i form av et kvalitativt forskningsintervju.

Kvalitative forskningsmetoder passer godt hvis man ønsker å studere personlige temaer (Thagaard, 2013). Det å være sjenert er et personlig tema for den personen det gjelder, og det kan være noe som man ikke er stolt av. En av grunnene til at jeg valgte kvalitativt intervju som metode, var tanken om at å snakke med de sjenerte elevene ansikt til ansikt ville gi meg større innsikt i deres opplevelse av å være sjenert, i motsetning til hvis jeg hadde sendt ut et spørreskjema. Det var viktig for meg at jeg klarte å leve meg inn i de sjenerte elevenes situasjon og opplevelser, noe som er viktig i kvalitative metoder for å få en forståelse av informantens situasjon og erfaringer (Thagaard, 2013). Jeg forsøkte å vise at jeg var tilstede i intervjusituasjonen ved å lytte og ha øyekontakt fordi personene som studeres merker raskt hvis forskeren er mer opptatt av hvilket spørsmål han eller hun skal stille istedenfor å lytte til det som blir sagt.

Jeg valgte å ha et fenomenologisk perspektiv ved det kvalitative intervjuet. Siden målet ved kvalitative metoder er å få en forståelse for de sosiale fenomenene som studeres, er fortolkning viktig innenfor kvalitativ forskning. Fortolkende teorier som for eksempel hermeneutikk og fenomenologi har dermed en stor plass innenfor denne type forskning. Hvilken fortolkende vitenskapsteori en velger å bruke påvirker forskerens forståelse av det som studeres gjennom hele forskningsprosessen (Thagaard, 2013).

#### 4.1.1. Fenomenologi

Jeg ønsket å få innsikt i sjenerte elevers opplevelser og erfaringer av å være sjenert, og så det derfor som naturlig å ha et fenomenologisk perspektiv ved det kvalitative intervjuet.

Fenomenologi, som er en fortolkende vitenskapsteori, kan hjelpe forskeren med å tolke og reflektere over det som blir sagt i intervjusituasjonen. Det fenomenologiske perspektivet legger vekt på å beskrive livsverdenen slik den erfarer av de menneskene som studeres. Fenomenet som det forskes på skal forstås ut fra informantens egne perspektiver, og ideen bak fenomenologien er at realiteten er slik mennesker selv oppfatter den (Thagaard, 2013).

Innenfor kvalitativ forskning er den fenomenologiske tradisjonen viktig på grunn av fokuset på å få en forståelse av informantens erfaringer. Ved å ha et fenomenologisk perspektiv forsøker man å se bort fra den ytre verden og vår egen forhåndskunnskap, for å gi en så fordomsfri beskrivelse av den gitte informasjonen som mulig (Kvale & Brinkmann, 2015).

Studier som har et fenomenologisk perspektiv forsker på informantens erfaringer og hvilken mening som blir lagt til disse erfaringene. Forskerens oppgave er å finne felles trekk ved disse erfaringene, og beskrive disse så presist som mulig ut i fra informantens egen forklaring (Thagaard, 2013).

## 4.2. Kvalitativt forskningsintervju som metode

Hovedmålet med denne studien var å få innsikt i sjenerte elevers opplevelse i skolen gjennom et elevperspektiv. På grunn av at intervjuundersøkelser er en god måte å få informasjon om informanternes opplevelser, selvforståelse og synspunkter (Thagaard, 2013), så jeg det som naturlig å velge kvalitativt forskningsintervju som metode for å få frem elevenes opplevelsesaspekt. Som forskningsmetode er intervju en god metode hvis en ønsker forståelse i andre menneskers erfaringer og opplevelser fordi informanten kan selv fortelle om sin egen livssituasjon (Thagaard, 2013). I intervjusituasjonen kunne jeg for eksempel se på ansiktsuttrykk, lytte til stemmeleiet og tonefallet til informantene og dermed få en forståelse av hvordan de følte om det som det ble snakket om. Formålet med forskningsintervjuet er å få en dypere forståelse av menneskers opplevelser av temaer som det fokuseres på i intervjusituasjonen (Thagaard, 2013).

Det kvalitative forskningsintervjuet kjennetegnes ved at to mennesker har en uformell samtale, og samtalen tar utgangspunkt i et emne som disse to har felles interesse i. Den kunnskapen som skapes gjennom intervjuet oppstår mellom informantens og intervjuerens synspunkter (Kvale & Brinkmann, 2015). Det er altså snakk om en sosial interaksjon mellom forsker og informant hvor kunnskapen konstrueres i fellesskap. Intervjusituasjonen karakteriseres av en asymmetrisk relasjon på grunn av forskerens bestemmelse av tema og spørsmål. Det er likevel ønskelig at intervjusituasjonen skal være preget av en trygg og tillitsfull atmosfære slik at informanten føler seg fortrolig til situasjonen og trygg nok til å åpne seg om temaene som det spørres om (Kvale & Brinkmann, 2015).

### 4.2.1. Intervjuguide

I de aller fleste intervjusituasjoner har forskeren på forhånd utformet en intervjuguide som inneholder ulike spørsmål og temaer for samtalen. Intervjuguiden er et slags manus for forskeren, og bidrar til i hvor stor grad intervjuet skal struktureres (Kvale & Brinkmann, 2015). Det kvalitative forskningsintervjuet kan utformes på ulike måter i forhold til hvor strukturert man ønsker at intervjuet skal være. På den ene siden kan intervjuguiden være veldig strukturert ved at spørsmålene er formulert på en detaljert måte hvor spørsmålenes rekkefølge følges nøyaktig. På den andre siden kan intervjuguiden være lite strukturert og bare inneholde stikkord og interessante temaer som det skal snakkes om. En mellomting mellom disse to intervjutypene er et semistrukturert intervju. I et semistrukturert intervju

inneholder intervjuguiden forskjellige spørsmål og temaer, samtidig som at intervjuet er åpent i den forstand at rekkefølgen på spørsmålene og spørsmålene i seg selv tilpasses situasjonen. (Kvale & Brinkmann, 2015). I tillegg bør intervjueren klare å improvisere ved å stille oppfølgingsspørsmål til informantens svar (Ringdal, 2013). Jeg valgte å bruke et semistrukturert forskningsintervju i denne studien for å fokusere på sjenerte elevers opplevelse i skolen.

Når intervjueren har som mål å få informasjon om erfaringer og opplevelser til en person, kan en god metode å bruke være et semistrukturert intervju. Her vil intervjupersonens livsverden og hvordan denne personen opplever meningen med det fenomenet som beskrives, være det sentrale (Kvale & Brinkmann, 2015). Tanken bak valget av et semistrukturert intervju var at informantene fritt kunne utforme svarene sine, men at jeg fulgte opp med spørsmål fra intervjuguiden hvis disse spørsmålene ikke ble berørt. Siden jeg ikke hadde mye erfaring med å intervju fra før, kunne ferdig formulerte spørsmål fra intervjuguiden gi meg mer trygghet i intervjusituasjonen ved at jeg hadde en pekepinn på hva jeg ønsket å få svar på fra deltakerne. Grunnen til at jeg valgte å ikke ha et fullstendig ustrukturert intervju var at jeg ønsket å sammenligne svarene til informantene. For å kunne sammenligne svarene, er det viktig at informantene blir stilt de samme spørsmålene, noe som er vanskelig i et ustrukturert intervju.

Spørsmålene i intervjuguiden var laget med bakgrunn i studiens teoretiske rammeverk og hva jeg ønsket å studere, og spørsmålene er i hovedsak inndelt i tre grupperinger. Den første grupperingen tok utgangspunkt i elevenes opplevelse av læringsmiljøet. Den andre grupperingen fokuserte på sosial støtte og sosiale relasjoner i skolen, og den tredje grupperingen fokuserte på hvorvidt elevene hadde tro på at de klarte å håndtere stressende situasjoner i skolen.

Ved utformingen av intervjuguiden forsøkte jeg å plassere spørsmålene i en passende rekkefølge. Siden sjenerte elever er redd for å møte nye mennesker kunne intervjusituasjonen være krevende for dem. For at informantene skulle føle seg mest mulig fortrolig til situasjonen og til meg, ønsket jeg å starte intervjuet med spørsmål som ikke gikk rett på sak med en gang, men som var lette å svare på og som kunne gi en myk start. Spørsmålene beveget seg deretter til gradvis å bli mer rettet mot mer personlige sider av å være sjenert. Et eksempel på spørsmål som ble stilt senere ut i intervjuet var hvordan informantene opplevde deres forhold til medelever. På grunn av at forskning har vist at sjenerte elever har vansker



med å skape relasjoner til medelever (Coplan et al., 2013), tenkte jeg at dette kunne være noe som informantene kviet seg for å snakke om. Spørsmål av denne typen ble derfor stilt mot slutten av intervjuet. Intervjuene ble avsluttet med at informantene fikk mulighet til å tilføye noe mer som det ikke allerede var snakket om.

### 4.3. Rekruttering

Måten jeg rekrutterte informanter til denne studien på var å ringe til sosialrådgivere ved ulike videregående skoler. I telefonsamtalen med de ulike sosialrådgiverne fortalte jeg om studien og spurte om hun eller han visste om det var noen elever ved deres skole som kunne passet til denne studien. Grunnen til at jeg valgte å kontakte sosialrådgivere var at de ofte har en tett oppfølging av elever med sosiale utfordringer, og tanken var at disse menneskene ville kjenne til de sjenerte elevene i skolen.

Jeg hadde ingen kjennskap til informantene fra før, og det var altså sosialrådgiverne som tok førstehåndskontakt. Et informasjonsskriv ble sendt til sosialrådgiverne på epost.

Informasjonsskrivet inneholdt informasjon om studiens hensikt, tema, metode, taushetsplikt, anonymitet og at all data kom til å bli slettet etter at studien var ferdig. Det ble også gitt informasjon om at det var frivillig å delta i studien og at man til enhver tid kunne trekke seg uten negative konsekvenser for dem. Sosialrådgiverne ga informasjonsskrivet videre til de aktuelle informantene, og de skrev under på om de ville delta i studien. Når informantene hadde skrevet under på informasjonsskrivet, kontaktet sosialrådgiverne meg igjen for å fortelle dette til meg.

### 4.4. Utvalg

Utvalget er de personene jeg skal få informasjon fra, og det finnes ulike typer utvalgsprosedyrer. I denne studien valgte jeg å benytte meg av et strategisk utvalg, som er en utvalgsprosedyre hvor man velger informanter som har kvalifikasjoner eller egenskaper som er strategiske i forhold til problemstillingen (Thagaard, 2013). Utvalgskriteriene for utvalget i denne studien var at informantene skulle være fra 16 år og oppover, og dermed gå på videregående skole. I tillegg var det viktig at de var sjenerte i skolesammenheng, i en slik grad at sjenansen påvirket dem negativt og hemmet dem i ulike situasjoner. Slike situasjoner kunne for eksempel være muntlige presentasjoner foran klassen, gruppearbeid med medelever eller å svare på spørsmål i klassen. Disse utvalgskriteriene ble gitt til sosialrådgiverne, og det var sosialrådgiverne som fant elever som de mente passet til kriteriene. Jeg visste altså ikke i hvilken grad informantene selv definerte seg som sjenert, men jeg visste at disse elevene var

sjenererte i sosialrådgivernes øyne. Forskning har vist at elevenes oppfatning av dem selv som sjenererte ikke alltid samsvarer med foreldrenes og lærernes oppfatninger om denne elevens sjenanse (Spooner, Evans, & Santos, 2005). Med bakgrunn i dette visste jeg altså ikke i hvilken grad utvalget passet til de kriteriene jeg hadde satt opp, men for å ikke selv ta førstehåndkontakt med informantene valgte jeg likevel å gjøre det på denne måten.

Siden det finnes ulike typer av tilbaketrukne og lite sosialt deltakende elever, hadde jeg noen kriterier for hvem jeg ikke ønsket å ha som informanter. Dette var blant annet elever med en introvert personlighet. Dette er elever som har god sosial kompetanse og ingen utfordringer med å være sosial, men som har lav motivasjon eller interesse for å være sammen med andre mennesker. Det samme gjaldt for en annen type tilbaketrukne elever, nemlig de som har en kombinasjon av nedstemthet og depresjon. En fare med utvalget var at jeg kunne ende opp med et utvalg som inneholdt elever med disse typene tilbaketrukkenhet, når studiens tema var sjenanse. Jeg opplevde likevel ikke dette som en utfordring etter at jeg hadde møtt informantene.

Utvalget bestod av fem informanter, og dette var tre jenter og to gutter. Alderen på informantene var 17 og 18 år, og alle gikk på videregående skole. Noen av informantene var elever ved samme skole.

## 4.5. Datainnsamling

Jeg valgte å gjennomføre et prøveintervju før jeg gikk i gang med å intervju informantene. Personen som sa ja til å være med på et prøveintervju var en 20 år gammel gutt som jeg kjente fra før. Han hadde ingen erfaringer med sjenanse, men dette var ikke viktig for prøveintervjuet. Hensikten var ikke å se på svarene fra denne personen, men heller en mulighet for å teste ut spørsmålene i intervjuguiden. Jeg så på dette som en mulighet for å få tilbakemeldinger på om spørsmålene var forståelige. I dette prøveintervjuet ble også lydopptakeren testet. Siden jeg hadde liten erfaring med å intervju, syntes jeg det var fint å kunne øve meg på å intervju, få tilbakemeldinger på spørsmålene og på meg som intervjuer, samt å få testet ut lydopptakeren.

Oppstarten av alle intervjuene med informantene ble gjort på samme måte. For at et intervju skal fungere på en god måte er det en forutsetning at intervjueren klarer å skape tillit hos informanten (Ringdal, 2013). I oppstarten av alle intervjuene brukte jeg tid på å fortelle litt om meg selv og masteroppgaven som jeg var i gang med å skrive. Jeg fortalte dem om

formålet med intervjuet, nemlig et ønske om å få mer innsikt i og kunnskap om sjenerte elevers opplevelse i skolen. Ved å fortelle om meg selv og mine hensikter håpet jeg at dette ville føre til at informantene ble litt mer trygge på intervjusituasjonen og meg som intervjuer. Jeg fortalte også informantene at det å være sjenert er noe som de aller fleste mennesker kan kjenne seg igjen i, og at jeg også kunne føle meg litt sjenert i noen sammenhenger. Jeg forsøkte på en måte å normalisere det å være sjenert slik at informantene ikke skulle føle seg annerledes på noen måte. I tillegg til dette forklarte jeg hvorfor jeg ønsket å bruke lydopptaker. Informantene fikk beskjed om at det som ble sagt i intervjuene ville bli behandlet konfidensielt, og at opptakene ville bli slettet etter at jeg hadde transkribert dem. Alle denne informasjonen stod også i informasjonsskrivet, og informantene var derfor kjent med dette fra før. Lydopptakeren ble slått på etter at jeg hadde fortalt om meg selv og mine hensikter og etter at informanten hadde fått spørre om det han eller hun ønsket å spørre om. Alle intervjuene foregikk på informantenes skole i et rom hvor vi ikke ble forstyrret.

De to første intervjuene ble gjennomført på samme dag, og det var de to guttene som ble intervjuet denne dagen. Disse to informantene virket litt ukomfortable i intervjusituasjonen, selv om den ene informanten virket mer komfortabel enn den andre. Den informanten som virket mest ukomfortabel var lite snakkesalig og svarte veldig kort på spørsmålene. Den andre informanten var et hakk mer snakkesalig, svarte litt mer utfyllende på spørsmålene og samtalen hadde en litt bedre flyt. På noen av spørsmålene fikk jeg veldig korte svar hvor jeg ønsket å stille oppfølgingsspørsmål for å få en bedre forståelse. Dette gjorde jeg også, men siden dette var to informanter som virket veldig sjenerte, og som jeg merket ikke trivdes med å snakke om seg selv med en fremmed person, ønsket jeg heller ikke å presse dem mer enn nødvendig om å fortelle for mye om seg selv. Etter hvert som minuttene gikk i intervjuet opplevde jeg at begge informantene slappet litt mer av, og at ting gikk bedre etter hvert.

Informanten som ble intervjuet som nummer tre var imøtekommende, reflektert, snakket mye og jeg følte at relasjonen mellom oss fungerte svært godt. I det fjerde intervjuet fungerte også intervjusituasjonen svært godt og informanten var reflektert og fortalte mye. Jeg fikk inntrykk av at informanten syntes det var fint å kunne snakke med noen om det å være sjenert.

Informanten som ble intervjuet sist svarte veldig kort på spørsmålene mine, og jeg syntes det var vanskelig å få henne til å snakke. Jeg opplevde likevel ikke at hun mistrivdes i intervjusituasjonen.

## 4.6. Transkribering av intervjudata

Å transkribere vil si å endre noe fra en form til en annen, og transkripsjoner av intervjudataene innebærer å omgjøre den muntlige samtalen fra lydbåndene om til skriftlig tekst. Når talespråket blir gjort om til tekst blir det lettere å få oversikt over datamaterialet fordi man da kan se dataene i tekstform. Å transkribere er en begynnelse på analyseprosessen (Kvale & Brinkmann, 2015). Det var jeg selv som transkriberte datamaterialet, og dette ble gjort rett etter at intervjuene var ferdig. Ifølge Kvale & Brinkmann (2015) er det ofte en fordel av forskeren transkriberer intervjudataene selv. Grunnen til dette er at forskeren har en bedre mulighet til å huske eller reflektere over de følelsesmessige og sosiale elementene med intervjusituasjonen enn en sekretær som ikke var tilstede under intervjuet.

Det finnes fortolkningsmessige problemstillinger knyttet til transkripsjon fra lydopptak til tekst. Et eksempel på en liten, men også i noen sammenhenger avgjørende fortolkningsprosess er valg av hvor man setter punktum og komma (Kvale & Brinkmann, 2015). Hvis forskeren misforstår en informants utsagn og plasserer punktum eller komma feil sted i en setning, innebærer dette en fortolkning fra forskerens side og dette kan påvirke forskningens troverdighet. To forskjellige forskere kan også transkribere to lydopptak forskjellig, noe som også viser til en fortolkningsmessige problemstilling.

Det finnes ulike måter å transkribere på. Noen forskere velger å transkribere informantenes uttalelser ordrett, mens andre omdanner den muntlige samtalen til en skriftlig og formell tekst. Hvilken måte man velger å transkribere på avhenger av hva transkripsjonen skal brukes til (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg valgte å transkribere lydopptakene til en mer formell tekst, og jeg valgte derfor ikke å transkribere informantenes utsagt på dialekt. Grunnen til dette var at transkripsjonene ikke skulle brukes til en språklig analyse, men til en lettlest gjengivelse av informantens meninger og opplevelser. Jeg brukte dataprogrammet Nvivo for å transkribere og analysere intervjuene.

## 4.7. Analyse og tolkning av intervjudata

Å analysere handler om å finne viktige og fremtredende begreper i datamaterialet, og se på hvordan disse begrepene forholder seg til hverandre (Thagaard, 2013). Analyse går således ut på å dele materialet opp i biter (Kvale & Brinkmann, 2015) og studere sammenhenger, forskjeller og likheter hos informantenes utsagn. Analyseprosessen hjelper til med å gi en helhetlig forståelse av meningsinnholdet til datamaterialet. Analyse og tolkning henger nært sammen, og kan vanskelig skilles fra hverandre. Begrepene som blir brukt og måten

datamaterialet deles inn på, vil være påvirket av hvordan forskeren forstår dataene. Det er derfor viktig at skillet mellom forskerens tolkninger knyttet til teoretisk forståelse og tolkninger knyttet til informantenes utsagn kommer frem (Thagaard, 2013). Jeg har forsøkt å vise på en forståelig måte hva som er mine egne tolkninger og hva som er informantenes utsagn i resultatdelen. Dette ble gjort ved bruk av sitater ved informantenes uttalelser.

Man kan ha ulike tilnærminger til hvordan man velger å analysere et datamateriale; personsentrerte analytiske tilnærminger og temasentrerte analytiske tilnærminger. En temasentrert tilnærming fokuserer på å sammenligne informasjonen man får fra informantene. Dette gjøres ved å se på informasjonen om hvert tema for alle informantene. En personsentrert tilnærming retter derimot oppmerksomheten mot enkeltpersonene som deltar i studien (Thagaard, 2013). I utgangspunktet hadde jeg planlagt å ha en temasentrert tilnærming til analysen av datamaterialet, men siden et av kriteriene ved denne tilnærmingen er å få utfyllende informasjon fra alle informantene om de samme temaene (Thagaard, 2013), forstod jeg at dette kunne bli vanskelig. Under intervjuet ble alle informantene stilt de samme spørsmålene, men noen av informantene svarte ikke utfyllende nok til at det lot seg gjøre å gå i dybden på de mest interessante temaene. Jeg bestemte meg derfor for å kombinere disse to tilnærmingene, noe som ifølge Thagaard (2013) er vanlig. Når jeg analyserte intervjuene hadde jeg både de ulike informantene i tankene, samtidig som jeg fokuserte på de forskjellige sentrale temaene.

Analysemetoden jeg brukte for å analysere datamaterialet fra intervjuene var meningskoding. Koding innebærer å knytte begreper eller nøkkelord til utsnitt av data slik at man kan identifisere de ulike utsagnene fra informanten (Kvale & Brinkmann, 2015). Det er viktig at disse begrepene som blir benyttet som kodeord for deler av teksten fra det transkriberte intervjuet er meningsbærende. Dette betyr at kodeordene skal uttrykke hovedpoengene fra informantens utsagn (Thagaard, 2013). For å få en helhetlig forståelse av alle intervjuene, startet jeg analyseprosessen med å lese nøye gjennom de transkriberte intervjuene, ett for ett. Mens jeg gikk igjennom de transkriberte intervjuene ble ulike relevante avsnitt kodet. Dette ble gjort ved at jeg dannet kodeord som jeg merket gikk igjen i intervjuene, og som jeg mente var meningsbærende for informantenes utsagn. Denne delprosessen innebar tolkning fordi de valgene som ble tatt om hvordan kodene skulle utformes og hvordan man knyttet utsnitt av intervjutekstene til ulike koder, er påvirket av hva forskeren selv oppfatter som viktige aspekter ved datamaterialet (Thagaard, 2013).

For å kode datamaterialet brukte jeg dataprogrammet Nvivo, som jeg hadde øvd meg på å bruke tidligere. Ved å bruke dette programmet kan man «dra» ulike deler av teksten inn i de ulike kodeordene. På denne måten kunne jeg få en oversikt over kodeordene og tekstutsnittene som var knyttet til dem. Det ble dermed mulig å se et mønster på hva som gikk igjen i de ulike intervjuene.

Målet med kodingen er finne frem til kategorier som beskriver informantenes opplevelse av situasjonen som det studeres på (Kvale & Brinkmann, 2015). Etter at alle intervjutekstene var kodet, ble de skrevet ut i papirform slik at jeg fikk en god oversikt over alle kodene. Kodene ble sammenlignet og koder som lignet på hverandre og som passet sammen ble plassert i samme gruppering. Jeg merket raskt at begrepene som jeg brukte som kodeord hang nært sammen med det teoretiske rammeverket jeg hadde for oppgaven. Forklaringen på dette er kanskje at intervjuguiden min var nært knyttet til teorien jeg hadde brukt. De ulike kategoriene som jeg bestemte meg for å bruke hang derfor sammen med mange av de teoretiske begrepene jeg tidligere hadde brukt i oppgaven.

## 4.8. Forskningens troverdighet, bekreftbarhet og overførbarhet

Innenfor kvantitativ forskning brukes ofte begrepene reliabilitet, validitet og generalisering. På grunn av at disse begrepene har stor relevans innenfor den kvantitative tilnærmingen, men mindre relevans innenfor kvalitativ forskning, har det blitt diskutert hvorvidt disse begrepene er aktuelle for kvalitativ forskning. Thagaard (2009) mener for eksempel at innenfor kvalitativ forskning bør begrepene reliabilitet, validitet og generalisering byttes ut med troverdighet, bekreftbarhet og overførbarhet fordi disse passer bedre innenfor kvalitativ forskning. Med bakgrunn i dette har jeg valgt å bruke begrepene troverdighet, bekreftbarhet og overførbarhet for å vurdere forskningen min.

### 4.8.1. Troverdighet

Troverdighet knyttes til hvorvidt forskningen er pålitelig, og for å vurdere kvalitative datas troverdighet bør forskeren reflektere over hvordan datainnsamlingen har foregått. Ved å reflektere over datainnsamlingsforløpet kan forskeren bli seg bevisst eventuelle feilkilder som har oppstått underveis. Disse feilkildene bør komme frem i rapporten (Ringdal, 2013). I tillegg til å vise til hvordan datainnsamlingen har foregått, bør forskeren også vise hvilke analysemetoder som er brukt, argumentere hvorfor disse ble brukt og vise hvilket teoretisk ståsted man hadde som utgangspunkt for tolkningene som ble gjort (Thagaard, 2013). Ved å

viser til disse prosessene kan forskeren på en ærlig måte argumentere for at resultatene er troverdige. Man skal kunne argumentere for de valgene som har blitt gjort og man skal være ærlig og kunne vise til svakheter ved sin egen forskning. Gjennom hele prosessen har jeg forsøkt å vise hvilke fremgangsmåter jeg har hatt for å gjøre forskningen mer troverdig. I tillegg har jeg forsøkt å vise begrunnelser for mine valg, ved for eksempel å vise til hvorfor jeg har valgt å bruke den forskningsmetoden som ble valgt, hvorfor det valgte vitenskapsteoretiske perspektivet passet inn i denne studien og hvordan jeg valgte å analysere dataene.

For å argumentere for troverdighet er det viktig at forskeren reflekterer over og viser eksplisitt i forskningsrapporten hvordan relasjonene til informantene kan ha påvirket resultatene i datamaterialet (Thagaard, 2013). Jeg opplevde de to første intervjuene som mest utfordrende, mens de tre neste intervjuene fungerte fint. I de to første intervjuene virket begge informantene usikre og litt ukomfortable i situasjonen de var i. Grunnen til dette kan være at jeg var litt nervøs fordi dette var første gang jeg skulle intervju noen, men jeg opplevde begge informantene som usikre med en gang de kom inn i rommet. Selv om jeg opplevde at informantene var usikre og nervøse, tror jeg ikke at dette hadde noe å gjøre med relasjonen oss imellom. Dette var elever som var sjenerte og usikre på å møte en fremmed person som de skulle snakke sammen med om seg selv. Jeg var forberedt på forhånd på at jeg kunne møte noen informanter som syntes at det var skummelt å skulle snakke med meg. Med tanke på hvor lite disse to informantene snakket, kan dette ha påvirket resultatene i den forstand at jeg ikke fikk særlig mye informasjon fra dem. Den informasjonen jeg likevel fikk fra disse informantene opplevde jeg som troverdig og lite påvirket av intervjusituasjonen.

En annen ting forskere skal reflektere over når det gjelder troverdighet er hvorvidt man kan være sikker på at informantene har snakket sant eller i hvilken grad de har blitt påvirket av forskeren til å svare slik de gjorde. Hvis det blir stilt mange ledende spørsmål av forskeren i intervjuet, kan dette påvirke svarene til informantene (Kvale & Brinkmann, 2015). Et intervju som er preget av mange ledende spørsmål som gjør at informantene svarer slik forskeren ønsker, påvirker studiens troverdighet i negativ retning. Jeg prøvde å la være å stille ledende spørsmål under intervjuene, og heller stille åpne spørsmål til informantene. Da jeg transkriberte de to første intervjuene merket jeg at jeg hadde stilt noen ledende spørsmål til informantene. Dette ble ikke gjort bevisst, men jeg oppdaget da hvor lett det var å stille ledende spørsmål ubevisst selv om jeg hadde tenkt på å ikke gjøre det på forhånd. Jeg forsøkte

så godt jeg kunne å stille bare åpne spørsmål på de andre intervjuene, og under de neste transkriberingene merket jeg at det hadde blitt bedre, men jeg oppdaget også dessverre noen få ledende spørsmål innimellom. Jeg følte likevel at informantene snakket sant og at mine ledende spørsmål ikke påvirket deres svar i en problematisk grad.

Hvordan forskeren velger å transkribere intervjuet kan også ha noe å si for forskningens troverdighet (Kvale & Brinkmann, 2015). I denne studien var det bare jeg som transkriberte intervjuene, og dette kan påvirke troverdigheten både positivt og negativt. Det kan være positivt i den forstand at hele transkriberingen ble gjort helt likt og på samme måte ved alle intervjuene, noe som kunne vært annerledes hvis flere forskere skulle ha transkribert litt hver. Det kan på en annen side være en svakhet at det bare er én person som tolker lydopptakene fordi det kunne ha vært andre og kanskje bedre måter å tolket informantenes utsagn på. Jeg valgte å transkribere intervjuene slik at måten utsagn og setninger ble sagt på ble gjengitt ordrett, men jeg valgte å ikke transkribere på dialekt. Dette mener jeg kan styrke troverdigheten, ved at lesingen og tolkningen av transkripsjonene vil gi en ordrett beskrivelse av hva informantene sa i intervjuet. I tillegg valgte jeg å inkludere tonefall og pauser i transkripsjonene slik at gjengivelsen av informantenes uttalelser ble mest mulig korrekt.

Forskeren bør også gjøre rede for konteksten for innsamling av data. Grunnen til dette er at hvordan konteksten var i intervjusituasjonen kan ha påvirket resultatene (Thagaard, 2013). Alle intervjuene ble gjennomført på egne rom hvor det ikke var andre mennesker til stede. Ved det ene intervjuet satt vi på et rom med mange vinduer og dette rommet var rett ved siden av en inngangsdør. Dette gjorde at folk som gikk inn og ut av døren ved siden av rommet kunne se inn på vårt rom når de gikk forbi. Jeg opplevde derimot ikke at noen kikket inn på rommet som vi satt i. Inngangsdøren som var ved siden av rommet laget lyd når den gikk opp og igjen, noe som jeg merket at informanten la merke til ved at hun snudde seg mot vinduet hver gang noen gikk gjennom døren. Dette kan ha forstyrret informanten noe, men jeg opplevde ikke at dette var noe problem som påvirket informantens svar. Ved alle de andre intervjuene var vi helt uforstyrret.

#### 4.8.2. Bekreftbarhet

Innenfor kvalitativ forskning er bekreftbarhet knyttet til tolkningen av resultatene, og en vurdering av hvorvidt tolkningene kan sies å være gyldige for virkeligheten (Kvale &



Brinkmann, 2015; Thagaard, 2013). For å argumentere for bekræftbarhet ved sin egen studie kan man gjøre forskningen gjennomsiktig. Å gjøre forskningen gjennomsiktig innebærer at forskeren viser hvilken begrunnelse han eller hun har for tolkningen, og dermed redegjøre for tolkningene sine. Det handler også om å være kritisk til sine egne tolkninger (Thagaard, 2013). For å vise hva jeg tolker ut i fra, blir eksempler fra datamaterialet vist gjennom sitater. Ved å bruke sitater har jeg forsøkt å vise skillelinjer mellom hva som er eksempler fra datamaterialet og hva som er mine egne tolkninger og vurderinger.

For å sikre meg at jeg forstod informantenes utsagn og forklaringer riktig, stilte jeg ulike spørsmål som kunne gi meg bekræftelse på dette. Disse spørsmålene ble for eksempel stilt i form av «Vil det si at...» eller «Har jeg forstått deg riktig når du sier at...». Ved å stille slike spørsmål fikk jeg bekræftet eller avkreftet om jeg hadde forstått hva informantene mente, samt at de fikk mulighet til å korrigere min oppfatning av det som ble sagt eller rette på seg selv hvis de oppdaget at de hadde vært uklare.

Utvalget mitt bestod av tre jenter og to gutter, og som tidligere nevnt, var det intervjuene med de to guttene som i størst grad var preget av en litt mer ukomfortabel relasjon, i den forstand at jeg opplevde de to guttene som litt ukomfortable i intervjusituasjonen. En mulig forklaring på dette kan være at disse guttene syntes at det var litt ubehagelig å bli intervjuet av en jente. Betydningen av kjønn kan nemlig påvirke datainnsamlingen (Thagaard, 2013). Disse to guttene er sjenerte, og min posisjon som jente kan ha gjort at disse to informantene ble mer sjenerte og usikre i intervjusituasjonen.

### 4.8.3. Overførbarhet

Overførbarhet handler om hvorvidt man kan si at de resultatene man har fått kan overføres og også gjelde i andre lignende situasjoner. Den nye informasjonen og forståelsen som ulike studier utvikler, kan altså bidra til at man kan forstå lignende personer eller situasjoner. Overførbarhet handler også om hvorvidt lesere av forskningen kan kjenne seg igjen i resultatene (Thagaard, 2013). I kvalitativ forskning er det ofte vanskelig å overføre resultatene til andre liknende situasjoner. Siden jeg hadde et lite utvalg, blir det vanskelig å si at resultatene fra denne studien kan være overførbare og dermed skulle kunne gjelde alle ungdommer med sjenanse. Det å overføre funnene fra denne studien til andre situasjoner var heller ikke en av hensiktene jeg hadde med denne studien fordi hver enkel informants opplevelser trenger ikke være det samme som det andre sjenerte ungdommer opplever. Studien kan likevel gi et innblikk i hvordan sjenerte elever opplever skolen, og kan dermed

kanskje være med på å bidra til mer kunnskap om dette fenomenet. Innenfor kvalitativ forskning kan overførbarhet innebære at forskeren knytter det informantene sier til tidligere forskning og teori. Jeg ønsket derfor å se om resultatene fra intervjuene stemte overens eller kunne knyttes til den teorien jeg har brukt. Under analysen oppdaget jeg at de ulike kategoriene som dukket opp var nært knyttet til den teorien jeg hadde brukt tidligere i oppgaven.

## 4.9. Forskningsetiske problemstillinger

Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) er en studie som innebærer intervju en moralsk undersøkelse. Å bruke et kvalitativt intervju som metode innebærer altså etiske spørsmål og problemstillinger som jeg har måttet reflektere over gjennom hele skrive – og forskningsprosessen. Før datainnsamlingen startet fylte jeg ut et meldeskjema på nettsiden til Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD). NSD er et personvernombud som vurderer studier i henhold til lovverk, og som skal ivareta personvernet til mennesker som deltar i forskningsprosjekter (Kalleberg et al., 2006).

### 4.9.1. Informert og fritt samtykke

Ved studier som inkluderer mennesker i forskningen skal forskeren motta et fritt og informert samtykke fra alle informantene før datainnsamlingen starter. Et fritt samtykke innebærer at deltakelsen er frivillig og at informantene ikke har følt et ytre press for å delta i studien. Alle informanter skal ha fått informasjon om at de til enhver tid kan velge å trekke seg fra studien, og at det ikke vil få negative konsekvenser for dem om de velger å trekke seg. Et informert samtykke betyr at informantene har fått god informasjon slik at de kan få en forståelse av hva studien handler om. Informasjonen bør også innebære en forklaring av hensikten med studien og eventuelle konsekvenser ved å delta (Kalleberg et al., 2006). Jeg sendte på forhånd ut et informasjonsskriv til de aktuelle informantene, og dette informasjonsskrivet var godkjent av NSD. I skrivet ble det kort forklart om temaet og hva studien gikk ut på, samt problemstilling, formålet med studien og at deltakelse innebar å delta i et intervju. I informasjonsskrivet ble det også opplyst om at datamaterialet ville bli behandlet konfidensielt, at deltakelsen var frivillig og at en kunne trekke seg fra studien til enhver tid uten å forklare hvorfor. Ved å sende ut et slikt informasjonsskriv til eventuelle informanter, kan informanten selv vurdere ulemper og fordeler med å delta. Jeg fortalte også alle informantene under intervjuet at de når som helst kunne trekke seg. Jeg sa at de kunne forlate rommet med en gang hvis de følte seg

ubekvem eller at de kunne sende meg en tekstmelding og si ifra om at de ønsket å trekke seg. Ønsket mitt var at de ikke skulle føle seg presset til å delta.

For barn som skal delta i forskning, er det vanligvis påkrevd at barnets foresatte samtykker frem til barnet er 15 år (Kalleberg et al., 2006). I denne studien var alle informantene over 15 år, nærmere bestemt 17 og 18 år, og jeg valgte derfor å ikke innhente samtykke fra foreldrene. En annen grunn for at jeg valgte å ikke hente inn samtykke fra foreldrene var at det ikke skulle samles inn noen sensitive opplysninger om elevene, og at det å delta i studien ikke ville innebære en stor risiko for dem.

#### 4.9.2. Konfidensialitet

Konfidensialitet handler om at informantenes identitet forblir skjult slik at informasjonen som brukes ikke skal være til skade for de personene som er involvert i forskningsprosjektet. Dette innebærer at informantene og den informasjonen de gir, blir anonymisert når resultatene fra studien presenteres i forskningsrapporten (Kalleberg et al., 2006). For å svare på studiens problemstilling var det ikke nødvendig registrere direkte personidentifiserende opplysninger om informantene, som navn, bosted eller hvilken skole de gikk på. Jeg valgte derimot å registrere kjønn, som er en indirekte personidentifiserende opplysning. All informasjon om informantene ble anonymisert når resultatene ble skrevet inn i denne forskningsrapporten.

Den informasjonen som forskeren får fra informantene skal anonymiseres ved at eventuelle lister med navn og andre personopplysninger slettes slik at det ikke er mulig å identifisere informantene. (Kalleberg et al., 2006; Thagaard, 2013). Intervjuene med informantene ble tatt opp på lydopptaker. Resistering av informantenes kjønn og bruk av lydopptak av intervjuene kan sammenstilt gjøre informantene gjenkjennelige for utenforstående. For å hindre dette ble lydopptakene slettet rett etter transkriberingen av intervjuene var ferdig. Datamaterialet ble deretter oppbevart på min private datamaskin med et passord som bare jeg hadde tilgang til. De transkriberte intervjuene som var på min private datamaskin inneholdt ingen opplysninger som kunne føre til at noen kunne identifisere informantene.

For at kravet om konfidensialitet skal opprettholdes, er det også viktig at andre ikke skal få innsyn i datamaterialet. Hvis andre enn forskeren selv skal ha tilgang til datamaterialet, skal informantene ha opplysninger om dette. Informasjon fra informantene som er ment å brukes i ett bestemt forskningsprosjekt, skal ikke brukes i andre studier (Kalleberg et al., 2006). I forhold til kravet om å begrense gjenbruk, vil datamaterialet fra intervjuene i denne studien bli slettet etter at masteroppgaven er avsluttet.

### 4.9.3. Konsekvenser av å delta i studien

Ved studier som innebærer forskning på menneskers erfaringer, opplevelser og livssituasjon bør forskeren reflektere over eventuelle konsekvenser deltakelse i studien kan ha for informantene. Det er forskerens ansvar å sikre at informantene ikke utsettes for belastninger og skade. Forskeren har dermed et etisk ansvar, og dette etiske ansvaret skal holdes og reflekteres over gjennom hele forskningsprosessen (Thagaard, 2013). Siden det ikke var behov for å samle inn sensitive opplysninger om informantene, mener jeg at informantene ikke ble utsatt for negative konsekvenser av å delta i studien.

Informantenes medbestemmelse og integritet skal respekteres av forskeren (Thagaard, 2013). I informasjonsskrivet som ble sendt til informantene på forhånd, ble det opplyst om at deltakelsen var frivillig og at de kunne trekke seg når som helst uten negative konsekvenser for dem. På denne måten mener jeg at integriteten til informantene ble beskyttet. Informantenes medbestemmelse ble respektert ved at de fikk gi sitt frie og informerte samtykke etter å ha lest gjennom informasjonsskrivet uten noe som helst ytre press.

I hovedsak er det forskeren som har fordeler av at informantene deltar i studien fordi forskeren får informasjon om det som det forskes på av informanter med førstehåndserfaring til temaet. Når det gjelder informantene, kan de oppleve både positive og negative konsekvenser ved å delta i studien. På den ene siden kan mange informanter oppleve at å delta i intervjuer er spennende fordi de får mulighet til å fortelle om seg selv og sin situasjon til en interessert lytter. På en annen side kan informantene oppleve intervjusituasjonen som problematisk hvis temaene som tas opp er sensitive for dem (Thagaard, 2013). Dette har vært viktig for meg å reflektere over gjennom hele forskningsprosessen. Jeg var klar over at jeg var en ny person for disse sjenerte elevene, og sjenerte mennesker har ofte utfordringer med å møte nye mennesker. Jeg forsøkte å sette meg inn i deres situasjon og prøvde å forstå hvordan de måtte føle seg i intervjusituasjonen. For at de skulle bli fortrolige til meg, valgte jeg å bruke god tid før intervjuet startet på å fortelle om meg selv, hensikten med intervjuet og hvordan intervjuet kom til å foregå. Samtidig åpnet jeg opp i for at de kunne spørre om ting de lurte på. Jeg opplevde at de fleste av informantene syntes det var greit å bli intervjuet om dette temaet, og jeg fikk inntrykk av at de følte seg sett og hørt. Som tidligere nevnt virket to av informantene usikre og ubekvemme i intervjusituasjonen.

En mulig konsekvens av å delta i denne studien var at informantene kunne oppleve at de ble sett på som annerledes. Ved å bli kontaktet av sosialrådgiveren på skolen deres og bli spurt

om å delta i en studie som skal studere sjenerte elevers opplevelser i skolen, kunne dette føre til at de kjente seg stemplet som annerledes. Noen av disse elevene var kanskje ikke klar over at andre så på dem som sjenerte. For at informantene ikke skulle føle at de ble sett på som annerledes og «feil», fortalte jeg litt om sjenanse helt i starten av intervjuet. Jeg fortalte blant annet at de aller fleste mennesker har opplevd å være sjenert i visse situasjoner, blant annet meg selv, og at det ikke er noe galt i å være sjenert. Jeg fortalte også at jeg visste at mange sjenerte elever kan ha det vanskelig på skolen, og at jeg derfor ønsket å få informasjon om hvordan skolen og læringsmiljøet bedre kan tilrettelegges for disse elevene.

## 5. Presentasjon og drøfting av resultater

Formålet med denne studien var å få kunnskap om hvordan sjenerte elever opplever skolen. I dette kapittelet vil jeg presentere resultatene fra intervjuene jeg hadde med fem informanter fra ulike videregående skoler om hvordan de som sjenerte elever opplever skolen. Jeg har valgt å presentere resultatene og drøftingen i samme kapittel. Gjennom analysen av intervjuene ble funnene plassert i tre kategorier. Den første kategorien har jeg valgt å kalle for sosiale faktorer, som vil vise funn knyttet til informantenes opplevelser av ulike sosiale relasjoner i skolen. Den andre kategorien er faglige faktorer, og innebærer funn relatert til informantenes opplevelse av skolefag og arbeidsmåter i undervisningen, samt refleksjoner rundt evaluering i skolen. Den tredje kategorien fokuserer på det faktum at noen elever kan oppleve ulik grad av sjenanse i ulike kontekster. Her vil det bli presentert funn som viser at det er mulig å være sjenert i skolen, selv om man ikke er sjenert hjemme eller på fritiden.

Resultatene blir presentert hovedsakelig ved bruk av sitater fra intervjuene. Det var noen få forklaringer fra informantene som ikke egnet seg som sitater, som jeg derfor valgte å gjengi uten bruk av sitater. Meningsinnholdet i informantenes utsagn er likevel gjengitt så tydelig og virkelig som mulig. Det er informantenes egne opplevelser og erfaringer ved å være sjenert som kommer frem i dette kapittelet, samtidig som jeg vil supplere med drøfting ved hjelp av relevant teori. Drøftingen av resultatene vil bli gjort rett etter at resultatene og egen forståelse av sitatene er presentert.

For å gjøre det lettere for leseren å få et forhold til hver av informantene og for å følge hvem de ulike svarene tilhører, har jeg valgt å gi informantene fiktive navn. Informantenes fiktive navn er Peter, Asle, Tone, Sara og Hege.

### 5.1. Sosiale faktorer

Det er veldig vanlig at sjenerte elever har vansker med å skape og opprettholde relasjoner til andre (Coplan et al., 2013). Innholdet i denne kategorien vil fokusere på sosiale relasjoner, og de sosiale relasjonene som ble fremhevet av informantene var relasjoner til medelever og lærere.

#### 5.1.1. Relasjoner til medelever

Alle mennesker har behov for å ha nære og trygge relasjoner for å oppleve støtte og anerkjennelse. I ungdomsalderen er dette særlig viktig, og relasjoner til jevnaldrende kan være

pleiende for selvtilliten og selvfølelsen, samt være viktig for å kunne takle stressende og krevende utfordringer man møter på (Hartup, 1996; Ladd, 2005).

Fire av fem informanter fortalte at de har venner på skolen, og at de har noen å være sammen med i friminuttene. Peter uttrykte seg slik;

*«Jeg har fått mange gode venner i klassen, så jeg trives veldig godt i klassen.»*

Tone fortalte også at hun har noen å være sammen med på skolen og i friminuttene;

*«Sånn i skolen har jeg mange venner liksom, så i friminuttene... jeg har alltid noen å være med liksom.»*

Asle fortalte at han har venner på skolen, men at han ofte kan ha utfordringer med å både bli kjent med nye mennesker og starte samtaler med andre;

*«Jeg pleier ikke å snakke så mye... eller jeg er mer en slik person som... for å snakke med en annen person så må den personen snakke til meg først.»*

I intervjuene med Peter, Tone og Asle fikk jeg en oppfattelse av at en av grunnene til at de trivdes på skolen, var at de hadde venner og at de likte å være sammen med vennene sine i friminuttene. Ifølge Asendorpf (1993) er det å være redd for å møte nye mennesker ofte en del av det å være sjenert. Alle mine informanter gikk på videregående skole, og ved å begynne på videregående skole kan man si at man blir «tvunget» til å møte nye mennesker på grunn av at man begynner på en ny skole. Siden de fleste av informantene fortalte at de har venner på skolen, og at de opplever seg selv som en del av fellesskapet i klassen, kan det virke som at det å møte nye mennesker ved å begynne på videregående skole ikke har vært et stort problem for dem.

I motsetning til de andre informantene, fortalte Hege at hun har få venner, nærmere bestemt to gode venner i klassen. Hun fortalte også at det ikke plager henne at hun ikke er venner med alle medelevene;

*«Jeg liker å ha det smått sånn at jeg slipper stresset med masse forskjellige folk. Det er helt greit for meg. Det hadde vært alt for mange personligheter å være med liksom. Greiere å forholde seg til én.»*

Hege fortalte videre at hun synes det er utfordrende på klasseseturer hvor hele klassen er samlet

samtidig;

*«Når vi er på turer av og til så må vi være i store grupper, og da kreves det at vi er sosiale fordi det er en del av karakteren vår. Da kjenner jeg at jeg blir stresset, fordi jeg liker som regel å sitte for meg selv og kanskje lese eller være med bare én annen. Så det er vanskelig om kveldene når vi skal være sosiale med alle.»*

Hun fortalte også at hun ikke følte seg flink i sosiale sammenhenger, og da jeg spurte henne om hvordan hun oppfattet seg selv sosialt, beskrev hun seg selv slik;

*«Klein. Jeg synes jeg er veldig klein sosialt fordi jeg kan liksom ha veldig dårlig timing på det jeg skal si. Jeg har liksom hørt at de snakker om noe, så prøver jeg å få med meg hva de sier for å så kaste inn noe selv for å prøve å være med, men så når jeg sier det så har de kanskje allerede gått bort fra det temaet for lenge siden fordi jeg har tenkt så mye over det. Jeg føler at jeg må tenke gjennom ting for eller så sier jeg mye feil, føler jeg. Det har skjedd mange ganger at folk at har stoppet opp og sett dumt på meg fordi jeg har sagt noe feil. Da har jeg ikke tenkt meg om.»*

Jeg forstår denne informantens sitat som at hun prøver å gjøre en innsats for å være med i samtalen, men opplever å ikke få det til. Dette kan gå ut over selvtilliten hennes, og terskelen for å gjøre en slik innsats en annen gang kan bli enda vanskeligere å komme over. Jeg oppfattet henne som veldig reflektert, flink til å snakke for seg og kunne ikke se noen tegn til at hun slet med den sosiale kompetanse under intervjuet. Jeg spurte henne derfor om hva hun syntes om å sitte og snakke med meg, med bakgrunn i det hun akkurat hadde fortalt meg om at hun hadde vansker i sosiale sammenhenger. Hun svarte slik;

*«Men nå er vi bare to. Hvis vi hadde vært flere som skulle snakket sammen så hadde det blitt for mange personligheter å forholde seg til. Jeg hadde ikke klart å følge med på alt.»*

Dette kan forstås som at hun ikke har store vansker med den sosiale kompetansen hvis det er snakk om å prate med bare en eller få personer av gangen, men at utfordringene kommer når det blir flere mennesker å forholde seg til. Jo flere personer hun skal snakke sammen med samtidig, jo større er muligheten for at flere personer skal kunne vurdere atferden hennes



negativt. Samtidig vil en slik negativ erfaring kunne føre til unngåelsesstrategier senere i en lignende situasjon. Hege fortalte videre at hun av og til trakk seg bort fra samtaler for å unngå å snakke med noen;

*«Av og til så prøver jeg jo å komme litt inn i samtalen, men jeg stresser veldig mye så jeg pleier som regel bare å gå bort for å være alene eller sette meg i et hjørne der bare én person sitter og holde meg der, fordi jeg er ikke flink i sosiale sammenhenger.»*

Hun fortalte også at hun sitter bak en slags vegg i klasserommet for å komme litt bort fra de andre elevene;

*«Jeg får for eksempel lov til å sitte bak en sånn vegg i klasserommet for å få roe meg ned hvis jeg blir stresset. Lærerne lar folk få komme inn der og snakke med meg og såne ting hvis jeg vil. Det er egentlig mange bokhyller eller noe sånt, og så sitter jeg bak der for å roe meg ned fordi jeg blir lett distraherert i tillegg.»*

Hege fortalte at hun er den eneste eleven i klasserommet som har denne ordningen, og at hun synes det fungerer fint for henne. Hun fortalte at det hjelper henne å ikke se noen rundt seg, at ting blir roligere for henne på denne måten og at hun dermed klarer å jobbe bedre med skolearbeidet.

Som noen av sitatene ovenfor viser, brukte Hege ordet «stress», et ord som hun brukte flere ganger under intervjuet. Jeg er usikker på hva hun egentlig mener med dette ordet. Jeg tenker at det kan være en måte å uttrykke lett ubehag på, og en måte å uttrykke seg på som hun bruker i flere sammenhenger uten helt å vite hva som blir lagt i ordet. Jeg opplever at jeg selv og andre bruker ordet «stress» i flere sammenhenger, og at det å «stresse» kan for noen bli et hverdagsuttrykk for alt som er litt ubehagelig og slitsomt. På en annen side kan det være at hun bruker dette ordet fordi hun virkelig mener at det er veldig vanskelig og utfordrende for henne. Det kan altså hende at hun bruker begrepet i henhold til Lazarus et al. (2006) sin teori om stress, altså at hun opplever at kravene hun møter er for høye til at hun skal kunne klare å mestre dem ut ifra evnene hennes. Uansett hva hun legger i dette ordet, tolker jeg det som at hun har vansker med å være i sosiale sammenhenger sammen med flere personer av gangen, og at dette er noe som hun av og til unngår. Faren ved å unngå sosiale sammenhenger og heller å være alene, er at man kan bli ensom og i verste fall isolere seg selv.

En av informantene synes altså å være opptatt av hva andre skal tenke om henne i situasjoner hvor hun skal være en del av en samtale med flere personer samtidig. I teorien blir det pekt på at sjenerte mennesker har en tendens til å underestimere sine egne ferdigheter i sosiale sammenhenger (Crozier, 2001), og at de kan føle ubehag og bli nervøse når de skal samhandle med andre mennesker (Rubin & Coplan, 2010). En følelse av at egne sosiale ferdigheter ikke strekker til, kan føre med seg nervøsitet og bekymring over hvordan man fremstår for andre i den sosiale situasjonen. Denne nervøsiteten kan gjøre situasjonen enda verre enn den allerede er, ved at man blir så nervøs at man ødelegger for seg selv. Hvis man føler seg veldig nervøs og engstelig for å si noe feil, vil dette kunne virke hemmende i å samhandle og prate i sosiale situasjoner. Samtidig er det å bli negativt vurdert av andre en veldig stor frykt for sjenerte elever (Asendorpf, 1993), og denne frykten kan føre til at man er ekstra observant på hva man selv sier og gjør når man er i sosiale situasjoner. Denne frykten kan føre til at man stopper opp og tenker nøye gjennom hva som er lurt å si før man tørr å si noe høyt fordi man er redd for å si noe feil. Medelever eller andre jevnaldrende kan se på den sjenerte som annerledes og dermed lite attraktiv å være sammen med på grunn av den lave sosiale kompetansen (Miers et al., 2010), og dette kan bidra til å styrke den negative forventningen som de sjenerte elevene har til seg selv. Det kan altså se ut til at både frykt for å bli negativt vurdert av andre og underestimering og bekymring over egne sosiale ferdigheter kan virke hemmende for sjenerte elever i sosiale situasjoner.

Blöte, Miers, Heyne og Westenberg (2015) viser til at sjenerte elever kan befinne seg i en ond sirkel. Sjenerte elever kan ofte ha negative forventninger til seg selv i sosiale situasjoner og negative forventninger til hvordan andre vil tenke om det de sier og gjør. Disse negative forventningene blir ofte bekreftet av jevnaldrende, og dette kan ende i en ond sirkel hvor sjenansen blir sterkere. Informantens opplevelse av å bli sett dumt på når hun sier noe feil, kan være et eksempel på hvordan en slik ond sirkel kan ramme sjenerte elever. Det er ikke vanskelig å tenke seg at når en er bekymret over egne sosiale evner, og da samtidig opplever at disse negative forventningene til seg selv blir bekreftet av andre, kan dette føre med seg enda mer negative tanker om seg selv.

Informanten som virker veldig bevisst seg selv i forhold til andre mennesker, hvordan andre vil vurdere atferden hennes og hva hun sier, kan relateres til selvbevisst sjenanse (Buss, 1986). Mens engstelig sjenanse vil vise seg ved vansker i nye sosiale situasjoner og vansker med å møte fremmede mennesker, vil selvbevisst sjenanse handle om frykt for hva andre mennesker skal tenke og si om denne personen og hans eller hennes atferd (Buss, 1986).

En av informantene synes å ha vansker med å føre en samtale med flere personer samtidig på grunn av at hun er såpass opptatt av hva hun selv skal si. Når man er veldig opptatt og bevisst på at man blir observert av andre, kan dette føre til at man ikke klarer å styre oppmerksomheten mot noe annet enn seg selv (Crozier, 2001). Mennesker som ikke er sjenerte har evnen til å dele oppmerksomheten mellom flere oppgaver i en samtale ved å for eksempel lytte til hva som blir sagt, planlegge hva man skal si i forhold til samtaletemaet, finne tidspunkter for når det er passende å snakke og plukke opp nonverbale signaler. Grunnen til at mange sjenerte elever ikke klarer dette er at de er så bekymret at de ikke klarer å konsentrere seg om noe annet enn seg selv (Crozier, 2001). Når oppmerksomheten blir fokusert på seg selv og ikke på andre ting rundt, reduserer dette oppmerksomheten som kunne blitt gitt til andre aspekter ved situasjonen, og fører til at man ikke klarer å konsentrere seg som det som er viktig, nemlig å føre en samtale.

Sammen med sjenanse så finnes det også andre typer av tilbaketrukne elever som har andre utfordringer enn det sjenerte elever har. En av disse typene er elever med en introvert personlighet. Mennesker med introvert personlighet har liten motivasjon eller interesse for å være sammen med andre mennesker, og trives best med å være alene (Asendorpf, 1993). De ulike typene av tilbaketrukne elever kan ha mange felles trekk, og det kan derfor være vanskelig å vite hvilken gruppe de tilhører. Informanten som fortalte at hun foretrekker å være med få personer av gangen, trenger ikke nødvendigvis ha en introvert personlighet. En alternativ mulighet kan være at denne informant har vansker med sosial kompetanse som fører til at eleven blir nervøs og bekymret på grunn av mangel på sosiale ferdigheter. Ifølge Asendorpf (1993) er elever med en introvert personlighet like sosialt kompetente som alle andre mennesker når de er sammen med andre. At en elev foretrekker å være alene trenger altså ikke nødvendigvis bety at eleven har en introvert personlighet, men like gjerne at eleven har vansker med sosial kompetanse som fører til at eleven ikke ønsker å utsette seg selv for nederlag og ydmykelse.

Når sjenerte elever gir uttrykk for at de ønsker å være alene eller sammen med få personer av gangen, kan dette relateres til den interne konflikten som sjenerte elever kan befinne seg i, nemlig en approach-avoidance conflict (Asendorpf, 1993). Denne interne konflikten handler om at den sjenerte eleven ønsker å ha kontakt med andre mennesker, samtidig som han eller hun frykter hva en slik samhandling kan innebære (Asendorpf, 1990; Coplan et al., 2004). Grunnen til at man ikke tørr å tilnærme seg andre mennesker er at man er redd for hva denne kontakten kan innebære. Disse elevene kan blant annet være bekymret, usikker, nervøs og

redd for å dumme seg ut når man befinner seg i situasjoner sammen med andre mennesker. For mange vil dette være mest aktuelt hvis det er mange mennesker på samme sted samtidig.

Hvis man føler at man ikke mestrer en situasjon eller at man møter alt for utfordrende krav, kan en måte å håndtere dette på være å unngå hele situasjonen (Lazarus et al., 2006). Uansett om det er vansker med sosial kompetanse eller en følelse av nervøsitet og bekymring som ødelegger for sjenerte elevers samhandling med medelever, ser det ut til at mange sjenerte elever har utfordringer med å snakke sammen med andre mennesker, spesielt hvis det er flere mennesker samtidig. For å knytte dette til Lazarus sin teori om psykologisk stress, handler en opplevelse av stress om at det foreligger en ubalanse mellom krav fra miljøet og personens egne ressurser og ferdigheter. Her vil situasjonen oppleves som stressende hvis kravene fra omgivelsene er for høye i forhold til hva individet mestrer med bakgrunn i hans eller hennes ressurser (Lazarus et al., 2006). Her kan unngåelsesstrategier være en mulig og lettvinnt måte å unngå slike stressende situasjoner på.

I forhold til den kognitive relasjonelle teorien til Lazarus, er det hvordan individet vurderer situasjonen, som er avgjørende for hvilke følelser man får og hvordan individet velger å håndtere situasjonen (Lazarus et al., 2006). Følelse av nervøsitet og bekymring i sosiale situasjoner kan komme fra tidligere opplevde negative erfaringer. Hvis man har erfaringer fra at man ikke har mestret en spesiell type samtale før, kan dette føre til at man blir nervøs når man møter en lignende situasjon senere. Da vil den sjenerte eleven starte en vurderingsprosess av situasjonen. Denne vurderingen vil være basert på tidligere erfaringer i liknende situasjoner og hans eller hennes tro på egne ressurser (Bru, 2011; Lazarus et al., 2006). Vurderingen vil altså da ta utgangspunkt i hvordan utfallet ble av den tidligere samtalen og i hvilken grad han eller hun opplever at evnene og ferdighetene man har strekker til. Slike negative erfaringer kan være med på å styrke opp under unngåelsesstrategien fordi man kan være redd for å oppleve det samme igjen. Ved å få bekreftet slike negative forventninger om seg selv, kan det føre til at man får enda lavere tro på sine egne sosiale ferdigheter. Dette vil også kunne påvirke mestringsstrategien i slike situasjoner på en negativ måte.

Flertallet av informantene fortalte at de har venner på skolen og noen å være sammen med i friminuttene. Med bakgrunn i dette kan det hende at situasjoner hvor de skal bli kjent med nye mennesker ikke trenger å være utfordrende for dem, men heller at situasjoner hvor de er utsatt for å bli vurdert negativt av andre i en faglig skolesammenheng er mer utfordrende. Sjenanse kan nemlig vise seg forskjellig i ulike kontekster, og det er særlig to ulike situasjoner som kan

fremkalle sjenanse (Asendorpf, 1989). Kjennetegn ved den første typen situasjoner er når man møter nye mennesker og er nødt til å være sosial. Den andre typen situasjon som kan fremkalle sjenanse er situasjoner hvor man er utsatt for å bli vurdert negativt av andre (Asendorpf, 1989). Selv om disse flertallet av disse informantene fortalte at de har noen å være sammen med på skolen, hadde det vært interessant å visst hvor mange venner de har i forhold til elever som ikke er sjenerte.

### 5.1.2. Relasjoner til lærere

På grunn av at sjenerte elever ofte har vansker med sosiale relasjoner, kan dette også gjelde vansker med relasjoner til lærere. Hvordan sjenerte elever opplever deres relasjon til lærerne, vil kunne være med å påvirke hvordan de opplever skolen.

Flertallet av informantene fortalte at de har et godt forhold til de fleste lærerne sine, selv om de ikke har en like god relasjon til absolutt alle lærerne. Hege svarte dette på spørsmålet mitt om hvordan hun opplevde sin relasjon til lærerne sine;

*«De fleste har jeg et veldig godt forhold til. Jeg kan si nesten alt til de, noen andre er jeg litt mer skeptisk til, men det er litt med de som er veldig strenge. Men de fleste har jeg et godt forhold til.»*

Asle sa også at han har et bra forhold til lærerne, og svarte kort og greit at;

*«Jeg synes det er bra forhold. Veldig bra.»*

Sara sitt svar på spørsmålet skilte seg derimot litt ut da hun svarte;

*«Det varierer litt egentlig. Jeg tørr å si ifra til lærerne hvis det er noe som..., for mye lekser og for mye ditt og datt. Men jeg har aldri hatt noe personlig forhold til kontaktlæreren min på en måte. Jeg føler ikke de... på en måte at de kjenner... eller jeg føler ikke jeg har noe skikkelig forhold til de på en måte, slik at de kjenner meg liksom.»*

Sara fortalte videre at hun ikke synes det er viktig for henne å ha en god relasjon til lærerne sine;

*«Ikke egentlig. Jeg har ikke behov for å kunne gå og snakke med dem hvis noe plager meg og sånn.»*

Alle de andre informantene ga derimot uttrykk for at de synes det er viktig å ha en god relasjon til lærerne sine. Hege svarte slik;

*«Ja, veldig viktig, fordi jeg vet at jeg kan komme til dem hvis det er noe. Jeg føler ikke redsel for å gå til dem for å si ifra om det er noe galt. Det synes jeg er veldig viktig spesielt hvis jeg har det litt vanskelig på skolen, og da kan jeg snakke med dem og vite at de faktisk bryr seg, i forhold til andre lærere som ikke gjør det. Så det er veldig viktig.»*

De aller fleste informantene fortalte at de opplever at lærerne har tro på dem og at de føler seg sett i klasserommet. Sara, som også fortalte at hun ikke hadde et nært forhold til lærerne sine, fortalte derimot at hun ikke opplever at lærerne har særlig tro på henne;

*«Det varierer litt. Det er noen som på en måte kanskje stempler litt, eller hvis du har fått en treer i faget så er du liksom en treer elev. Og så er det noen som prøver å dra deg opp.»*

Jeg stilte Sara et oppfølgingsspørsmål om hun har opplevd at lærerne noen ganger stempler henne som lat og lite interessert i det som foregår i klasserommet. Hun svarte at hun opplever at noen lærere kanskje gjør det litt, men at det ikke er noe som plager henne eller som hun tenker mye over.

Da jeg spurte informantene hvilket forhold de hadde til lærerne sine, var det for det meste den følelsesmessige støtten fra lærerne de fortalte om, noe som også sitatene ovenfor viser. De fleste av informantene la vekt på hvorvidt de føler at de kan gå til lærerne og snakke med dem om ting som eventuelt måtte plage dem, noe som jeg ser på som følelsesmessig støtte. Støtte og anerkjennelse fra læreren kan øke elevens engasjement som kan føre til bedre trivsel og resultater i skolen (Connell & Wellborn, 1991), og kan teoretisk sett deles i to; instrumentell og følelsesmessig støtte (Lazarus & Folkman, 1984). Et eksempel på følelsesmessig støtte som lærere kan gi til elever, kan være å vise at man bryr seg om eleven, både at eleven har det bra på skolen og at eleven klarer faglige utfordringer (Bru, 2011). Grunnen til at informantene la vekt på den følelsesmessige støtten i svarene sine, kan ha bakgrunn i hvordan spørsmålet

jeg stilte ble formulert, eller det kan være at informantene så på den instrumentelle støtten som lite interessant å snakke om av ulike grunner.

Som sitatene ovenfor viser, føler flertallet av informantene seg trygge på å kunne snakke med lærerne sine om ting som plager dem. Dette kan også bety at de føler seg trygge på å spørre om hjelp i klasserommet, noe som er viktig for å komme seg gjennom vanskelig lærestoff. Informanten som derimot fortalte at hun ikke føler behov for å snakke med lærerne sine og som til en viss grad føler at lærerne ikke har tro på henne, kan kanskje unngå å spørre lærerne om faglig hjelp. Forskning har vist at sjenerte elever kan ha vansker med å spørre læreren om hjelp i klasserommet (Blöte et al., 2015). Grunnen til dette kan være lav selvtillit og lav tro på seg selv (Newman, 2002). På grunn av at sjenerte elever ofte er svært opptatt av hva andre mennesker synes om dem, kan de være redd for at læreren skal synes at han eller hun er dum og lite smart hvis de spør om hjelp. I tillegg kan elevene føle seg til bry og ikke føle seg trygg nok på læreren. Elever som har evne og vilje til å spørre læreren om hjelp kan få hjelp til å komme seg gjennom vanskelige læringsoppgaver. Dette bidrar til at eleven unngår å mislykkes i å ikke få til oppgaven, samt føre til en følelse av mestring. Ved å spørre læreren om hjelp vil dette også vise engasjement fra elevens side (Newman, 2002). Evnen og viljen til å spørre læreren om hjelp i klasserommet kan relateres til begrepet om selvregulert læring. Elever som har evnen til å regulere læringen sin klarer å håndtere faglige utfordringer ved å spørre lærere eller medelever om hjelp. For å klare å spørre læreren om hjelp er det viktig at eleven er motivert for dette. Elever som har liten tro på at de vil klare å løse oppgaven, selv med hjelp fra læreren, vil ha liten motivasjon for å spørre om hjelp. Det er også viktig å være villig til å vise andre at man har behov for hjelp (Newman, 2002). Dette kan kanskje være vanskelig for sjenerte elever, da de kan føle seg redd for å bli vurdert som dumme eller veldig avhengig av læreren av medelever. Evnen til selvregulert læring innebærer også sider ved lærer-elev relasjonen. Dette er særlig viktig for elever som er tilbaketrukkne i skolen (Newman, 2002). Eleven som skal spørre læreren om hjelp, bør føle seg trygg på at læreren ønsker å hjelpe. Det er dermed viktig at eleven og læreren har en god relasjon.

Som man kan se ovenfor, oppfatter flertallet av informantene at lærerne har tro på dem i klasserommet. En av informantene føler derimot at noen av lærerne stempler elevene etter karakterer. Forskning viser at elever er klar over at lærere ofte har ulike forventninger til elever (Rubie-Davies, 2006). Disse forventningene kan bli oppfattet av elevene ved at det vises gjennom lærerens atferd og hvordan relasjonen mellom lærer og elev er (Kuklinski & Weinstein, 2001). Læreren kan for eksempel gi forskjellige akademiske muligheter til

elevene, favorisere ved bruk av karakterer og vise det gjennom tonefall og kroppsspråk. Forskning har også vist at bevisstheten elever har over at lærere har ulike læringsforventninger til ulike elever kan påvirke elevens selvoppfatning og fremtidig atferd (Rubie-Davies, 2006). Dette kan bety at hvis sjenerte elever oppleve at lærerne har negative læringsforventninger til dem, kan dette forverre deres lave selvoppfatning og samtidig føre til at de har enda mer vansker med å få gode relasjoner til lærere. Dette vil igjen kunne påvirke faglige utvikling for disse elevene.

I Lazarus sin kognitive relasjonelle teori pekes det på to typer faktorer som er med på å påvirke vurderingsprosessen man teoretisk sett er i når man står i en krevende situasjon. Disse to faktorene er personfaktorer og miljøfaktorer. Personfaktorene er individets tankemønstre, verdier og mål, mens miljøfaktorene blant annet er støtte fra miljøet (Lazarus et al., 2006). Når en elev står i en utfordrende situasjon, vil tidligere negative erfaringer og negative tankemønstre kunne føre til at man velger å unngå situasjonen. Hvis eleven samtidig opplever læreren som støttende i slike situasjoner, kan støtten fra læreren være med på å veie opp for de negative tankemønstrene. Selv om eleven har lav tro på muligheten å komme igjennom en krevende situasjon uten ydmykelse, kan lærerstøtten forhåpentligvis få elevens negative tanker i bakgrunnen. Miljøfaktoren, i denne sammenhengen støtte fra læreren, kan altså være med på å veie opp for de negative personfaktorene.

Forskning har vist at elever opplever at støtten fra læreren reduseres etter hvert som elevene blir eldre (Bru et al., 1998). Mine informanter gikk alle på videregående skoler, og man kan kanskje forvente at de opplever mindre støtte fra lærerne sine enn de gjorde da de var yngre. Jeg spurte ikke informantene om de opplevde at lærerstøtten hadde blitt mindre opp igjennom skoleårene, men fire av fem informanter gav uttrykk for at de er fornøyd med deres relasjon til lærerne, og at de opplever dette som viktig. For sjenerte elever, som ofte er engstelige i skolen, er det viktig å ha en god relasjon til læreren sin for å trives bedre på skolen (Bru, 1988; Paulsen & Bru, 2016).

## 5.2. Faglige faktorer

Den andre kategorien har jeg valgt å kalle for faglige faktorer. Sjenerte elever kan oppleve mange krevende situasjoner i løpet av skoledagen som har sammenheng med det faglige og det som foregår i klasserommet. Funnene i denne kategorien vil omhandle skolefag og



arbeidsmåter i undervisningen, samt evalueringsformer. Temaet om muntlige presentasjoner var et tema som det ble snakket mye om. Med bakgrunn i dette har jeg valgt å inkludere informantenes opplevelser av muntlige presentasjoner til funnene knyttet til evalueringsformer.

### 5.2.1. Skolefag og arbeidsmåter i undervisningen

Fagene i skolen kan være veldig forskjellige med tanke på hvordan læreren velger å organisere undervisningen i faget sitt på. I tillegg er de ulike fagene også ulike i forhold til hvilke evalueringsformer som vanligvis brukes i faget. Med bakgrunn i at ulike fag i skolen er veldig forskjellige, kan det føre til at sjenerte elever opplever forskjellige fag på ulik måte. Informantene ga ulike svar på spørsmålet om hvilke fag de liker best på skolen. Fag som ble nevnt av informantene var norsk, religion, engelsk og gym. I tillegg til disse fagene svarte Hege og Asle at de foretrekker matematikk;

*«Jeg liker aller mest matematikk siden der jobber vi selvstendig, og så har man ikke fremføringer.»*

*«Matte, fordi da går læreren gjennom alt og så gjør vi oppgaver resten av timen nesten hver gang.»*

Da jeg spurte informantene hvorfor de liker akkurat det faget som de nevnte under intervjuet, fortalte Tone at hun liker norsk og religion fordi det er mye skriving i disse fagene, noe som hun er glad i. Hennes opplevelse av disse to fagene er altså at de innebærer mye skriving, som ofte er en individuell arbeidsmetode som kan passe sjenerte elever godt. Selv om norsk, religion, engelsk og gymnastikk ofte ses på som muntlige og sosialt anlagte fag, kan fagene organiseres forskjellig fra lærer til lærer. Det trenger altså ikke være fagene i seg selv som elevene liker eller ikke liker, det kan også være læreren som person eller hvordan læreren har valgt å organisere og undervise faget som påvirker hvorvidt elevene foretrekker faget.

I likhet med spørsmål om hvilke fag informantene likte på skolen, fikk jeg også spredte svar på spørsmål om hvilke fag de *ikke* foretrakk. Fag som ikke faller i smak hos informantene er naturfag, økonomi, matematikk, tysk, norsk og engelsk. På spørsmål om hvorfor de ikke liker disse fagene, svarte flesteparten av informantene at det er på grunn av at de opplever fagene som vanskelige. Hege uttrykte seg annerledes enn de andre og svarte slik;

*«Jeg liker ikke så godt tysk fordi der må vi snakke høyt og ha gruppearbeid. Det gjelder egentlig de fleste fag utenom matte.»*

Da jeg spurte om hun kunne presisere hvilke fag dette gjaldt utenom matematikk, svarte hun norsk og engelsk. Hege er altså ikke glad i fag hvor elevene skal snakke høy og ha gruppearbeid, noe hun mener gjelder i tysk, norsk og engelsk.

Det finnes ulike arbeidsmåter som lærere kan bruke i sin undervisning i de ulike fagene, hvor elevene jobber med lærestoffet. Dette handler altså om hvordan læreren velger å organisere undervisningen på, og sjenerte elever kan oppleve slike ulike arbeidsmåter forskjellig. Da jeg stilte spørsmål til informantene om hvilken måte å arbeide på i klasserommet de likte best, fikk jeg temmelig like svar fra alle informantene.

*«Jeg liker best å jobbe individuelt»*

*«Jeg liker å gjøre oppgaver og ha innleveringer.»*

*«Jeg synes det er greit når vi får sånne oppgaver som står i boken på en måte. Jeg liker å jobbe med oppgaver alene.»*

På grunn av at alle informantene ga uttrykk for at de liker å arbeide selvstendig i klasserommet, var jeg interessert i å høre hva de synes om gruppearbeid. Asle, Peter og Sara fortalte at de ikke har noe problem med å arbeide i grupper selv om de foretrekker individuelt arbeid, mens Tone og Hege liker ikke slike måter å arbeide på i skolen. Tone fortalte at hun ikke er glad i å arbeide i store grupper;

*«Jeg synes at det kan bli for mange å forholde meg til i en stor gruppe.»*

Hege uttrykte seg slik;

*«Da begynner jeg å stresse litt fordi jeg liker ikke store grupper. Jeg synes faktisk det er litt stort, fordi jeg har skrekk for å snakke høyt med andre.»*

Hege fortalte videre at hun synes at det er vanskelig de gangene elevene selv skal velge hvem de vil være sammen med i gruppene, og at hun ofte har opplevd at hun ikke blir valgt;

*«Da er det som regel at de andre allerede går til vennegruppene sine, men så tørr jeg liksom ikke være med så jeg bare sitter og venter for å se om det er noen som er ledige. Så håper jeg på det beste som regel. For jeg tørr ikke å spørre noen.»*

Jeg spurte henne om det var noe hun mente lærerne kunne gjøre for å unngå slike situasjoner, og da svarte hun;

*«Som regel så spør de liksom på forhånd, eller hvert fall meg, om det er noen jeg har lyst til å være med. Så har de liksom gått rundt til forskjellige folk og spurt, og så setter de sammen grupper så godt de kan etterpå. Siden de vet at jeg har så få venner, så spør de ofte meg først slik at jeg kan prøve å komme meg inn i klassemiljøet.»*

Både Tone og Hege uttrykte ønsker om at det skal være mer fokus på det faglige i skolen og at de synes det er for mye sosialt som foregår i undervisningen;

*«Vi må jo ha presentasjoner, så jeg kan jo ikke si at de skal ta bort det siden det er jo sånn eksamen foregår og sånn, men kanskje litt mer fokus på det faglige, føler jeg. For det er mange fag hvor lærerne bruker mye tid på egenlagte oppgaver og kreative innslag og alt sånn liksom som egentlig ikke har noe med det vi skal lære på en måte.»*

*«Jeg synes det er veldig mye sosialt som har sammenheng med timene og sånn. For eksempel i gym. Hvis du for eksempel ikke har et godt forhold til de du er på lag med, så kan det jo være at de heller bare sentrer til de som de faktisk liker. Det har hendt før at jeg ikke har fått være med i spillet fordi jeg ikke er like sosial som de andre. Jeg tørr liksom ikke rope her eller hit, og jeg synes sånne ting er litt vanskelig. Jeg synes også at de kunne lagt det opp til at det kunne vært mye mer individuelt arbeid, selv om det er veldig mange som liker gruppearbeid.»*

Flertallet av informantene fortalte at de ikke liker ulike fag på skolen fordi på de synes fagene er vanskelige. Disse informantene la dermed ikke stor vekt på organiseringen av fagene, som for eksempel gruppearbeid, muntlige presentasjoner eller andre sosiale krav. Selv om dette gjaldt for flertallet av informantene, viser ett av sitatene ovenfor at det var en av informantene som la vekt på organiseringen av fagene på spørsmålet om hvilke fag hun ikke liker i skolen. Denne informantens opplevelse av fagene i skolen fokuserer altså på hvorvidt de må snakke høyt i klasserommet og ha gruppearbeid. I forhold til forskning på dette området, finnes det resultater som viser at sjenerte elever kan finne noen fag vanskeligere enn andre fag, og dermed ha noen fag som de foretrekker fremfor andre (Paulsen & Bru, 2008b). Sjenerte og passive elever har en tendens til å foretrekke og få bedre karakterer i skriftlige fag, og kanskje spesielt matematikk. En antar at grunnen til dette er at disse fagene innebærer få krav om å samarbeide med andre og være sosialt aktiv i undervisningen (Paulsen & Bru, 2008b). Norsk, religion, engelsk og gymnastikk, som noen av informantene nevnte som fag de liker på skolen, er alle fag som man kanskje tenker på som sosialt organiserte fag, hvor elevene ofte blir bedt om å være aktive og samarbeide med medelever. Forskning viser også at muntlige

fag, som musikk, norsk og engelsk, er fag som sjenerte og passive elever ikke foretrekker i skolen og som de ikke får særlig gode karakterer i. Grunnen til dette kan være at fagene er organisert på en måte som innebærer samarbeid med meelever, muntlige presentasjoner og andre sosiale krav i undervisningen (Paulsen & Bru, 2008b).

Som noen av sitatene ovenfor viser, foretrekker alle informantene selvstendig arbeid i undervisningen, samtidig som at det var to informanter som uttrykte ønske om at det skulle være mer fokus på det faglige i skolen. Informantene foretrekker også gruppearbeid i liten grad. Forskning har vist at sjenerte elever har en tendens til å foretrekke selvstendig arbeid i undervisningen, og kan ha vansker med situasjoner hvor hele klassen undervises samtidig. På samme måte kan disse elevene ha vanskeligheter med å samarbeide med medelever i store grupper (Paulsen & Bru, 2008a). En av informantene fortalte at hun føler seg stresset når elevene skal arbeide i grupper fordi hun er redd for å snakke med andre. Hvis sjenerte elever bruker all deres mentale kapasitet på å mestre selve gruppearbeidet, vil det være lite igjen til å fokusere på læringsoppgaven. For noen sjenerte elever kan det kanskje hjelpe at de får lov til å være på en liten gruppe med medelever som de kjenner godt. Dette kan være spesielt viktig hvis elevene skal lære nytt lærestoff, eller hvis lærestoffet er vanskelig (Paulsen & Bru, 2016).

En av flere grunner til at sjenerte elever ikke liker gruppearbeid kan henge sammen med frykten for å ikke blir valgt når elevene skal velge gruppesammensetninger selv, noe som også en av informantene fortalte at hun synes er vanskelig. En måte å unngå at slikt skjer på er at læreren setter sammen gruppene. På denne måten vil det ikke oppstå situasjoner hvor noen elever ikke blir valgt av medelever til å være i deres gruppe. Samtidig får lærere også mulighet til å sette sammen grupper hvor sjenerte elever kan fungere best mulig (Paulsen & Bru, 2016). For at sjenerte elever skal få utfordringer som er tilpasset deres behov og evner gjennom gruppearbeidet, kan det også være lurt at lærerne gir føringer på fordelingen av arbeidsoppgavene i gruppen (Paulsen & Bru, 2016).

En annen grunn til at sjenerte elever ikke liker gruppearbeid kan være at denne måten å arbeide på i klasserommet kan innebære situasjoner hvor medelever vurderer dem. Bruk av gruppearbeid som arbeidsmetode vil innebære at elevene skal fordele lærestoffet og arbeidsoppgaver seg imellom. Det vil dermed bli tydelig hvis noen i gruppen ikke får til sin arbeidsoppgave, eller hvis noen misforstår og dermed gjør oppgaven feil i forhold til slik gruppen hadde planlagt at det skulle gjøres. Som ett av sitatene ovenfor viser, liker ikke en av

informantene gruppearbeid blant annet fordi hun er redd for å snakke med andre. Denne frykten kan føre til at hun ikke tør å spørre de andre i gruppen om hjelp hvis hun ikke har forstått sin del av oppgaven. Elever som har utfordringer med sosiale relasjoner kvier seg ofte for å spørre medelever om hjelp. Grunnen til dette er at ved å spørre om hjelp vil man vise at man ikke får til lærestoffet, og man blir dermed redd for at medelevene skal vurdere han eller henne som dum (Newman, 2002). Det kan også hende at flertallet i gruppen ikke ønsker å gjøre en innsats og ser på gruppearbeidet som en mulighet til å snakke og tøyse i undervisningen. Hvis ett av grupped medlemmene derimot ønsker å lære, og i tillegg er sjenert, kan eleven føle et slags gruppepress om å ikke tørre spørre medelevene om hjelp fordi han eller hun vil kunne bli sett på som et skolelys. Her vil selvtilliten til eleven ha noe å si for hvorvidt man tør å bryte dette presset. Sjenerte elever har ofte lav selvtillit (Crozier, 1995), noe som kan gjøre det vanskelig å tørre å bryte et slikt press. Frykten for å bli vurdert negativt av andre vil dermed kunne hemme sjenerte elever i å spørre medelever om hjelp i gruppearbeidssituasjoner. På grunn av at sjenerte elever er redd for å bli vurdert negativt av andre, vil disse elevene sannsynligvis ikke ønske å bli oppfattet som en «gratispassasjer» og vil dermed sannsynligvis gjøre sin del av oppgaven. På en annen side kan bekymringen og presset de føler ved å være en del av et gruppearbeid, føre til et ønske om å unngå hele gruppesituasjonen.

### 5.2.2. Evalueringsformer

På grunn av at det å være sjenert innebærer å være redd for å bli vurdert, vil ulike evalueringssituasjoner som elevene møter i skolen kunne være med å påvirke hvordan eleven opplever skolen. Flertallet av informantene ga uttrykk av å foretrekke skriftlige evalueringsformer i skolen. Asle svarte dette;

*«...sånn prøve skriftlig går som regel veldig fint.»*

På samme måte liker Tone også skriftlige evalueringsformer best;

*«Ja, det er jo skriftlig egentlig. Prøver og sånn og innleveringer og sånn.»*

Alle de fem informantene fortalte at de er minst glad i muntlige presentasjoner som evalueringsform. Tone uttrykte seg på følgende måte, som også kan gjelde for de fleste av de andre informantene;

*«Jeg er flink til å øve og pugge inn alt, og kunne det og sånn, men det blir sånn når jeg skal stå oppe og ha en presentasjon foran klassen så får jeg uansett hjerneteppe... så jeg har aldri klart å stått der helt uten noe manus eller lapper og sånn.»*

Alle informantene fikk spørsmål om de hadde vært med på at medelever skulle vurdere dem, og hvordan de eventuelt opplevde dette. Dette kunne gjelde vurderinger fra medelever på både skriftlige arbeid og muntlige presentasjoner. Fire av informantene synes at dette er helt greit, og hadde ingen vonde opplevelser knyttet til dette. Hege synes derimot ikke noe om at medelever skal vurdere henne på faglige arbeid;

*«Jeg synes det er litt teit fordi elever kan være sånn, OK, han er kompisen min og derfor hjelpe ham litt ekstra. Og så er det de som meg som har få venner i klassen, og da blir det ganske vanskelig for meg å få bra på det.»*

På grunn av at sjenerte elever ofte er redd for å bli vurdert negativt av andre, hadde jeg en forventning om at det å skulle bli vurdert av medelever på et faglig arbeid kunne oppleves som utfordrende for informantene. Jeg fikk derimot inntrykk av at dette var noe som informantene ikke syntes var vanskelig, og ble litt overrasket over at Hege heller fokuserte på at det er vanskelig for henne å få gode vurderinger fra medelever på grunn av at hun har få venner i klassen. Dette tolker jeg som at hun er mer opptatt av å få gode vurderinger på skolearbeidet enn at medelevene skal vurdere henne negativt som person.

Elever som er aktive i muntlige fag ved å for eksempel rekke opp hånden og være aktiv i faglige diskusjoner i klasserommet, vil kunne få bedre karakterer enn elever som er passive. Sara fortalte at hun sjelden rekker opp hånden for å svare på lærerens spørsmål, men hun mente selv at dette ikke er på grunn av at hun er redd for å svare feil, men heller fordi hun ikke gidder eller orker. Hege fortalte også at hun aldri rekker opp hånden for å svare på lærerens spørsmål, men hadde en annen begrunnelse;

*«Jeg er veldig sjenert, og derfor er det at jeg ofte kan svarene, men jeg tørr ikke si det høyt. Hvis det er feil... jeg er redd for å bli ledd av.»*

Hun fortalte også at hun har blitt enig med lærerne om å slippe å rekke opp hånden i klasserommet, og at lærerne ikke gir henne dårligere karakterer i de muntlige fagene selv om de ønsker at elevene skal være aktive og svare på lærerens spørsmål;

*«Helt på begynnelsen når jeg får lærerne så sier jeg alltid ifra at jeg er veldig sjenert, og at jeg ofte kan svarene, men at jeg ikke tørr si det høyt. Det har de forstått, og de ser at jeg kan tingene når jeg har prøver og sånne ting.»*

Alle informantene fortalte at de synes det er viktig med forutsigbarhet når det kommer til evaluering i skolen, i den forstand at de vet hva som skal skje og når det skal skje;

*«Jeg liker best å ha litt gode frister.»*

*«Jeg synes det er viktig at jeg har fått forklart... at de forklarer meg godt hva jeg skal si, og at jeg får vite det i god tid.»*

*«Det trenger jeg en god stund før, ellers så forstår jeg det ikke. Det tar tid for meg å forstå ting, og da er det greit at jeg kan vite ting i forveien slik at jeg ikke får panikk når det kommer sånn plutselig på en måte.»*

På spørsmålene mine om forutsigbarhet fokuserte jeg på forutsigbarhet i forhold til evalueringssituasjoner. Informantenes ønske om forutsigbarhet i skolen handlet derfor om gode tidsfrister og gode forklaringer på hva de skal bli vurdert i og hvordan vurderingen skal foregå.

Som sitatene ovenfor viser foretrekker de fleste informantene skriftlige evalueringsformer, og at det er muntlige presentasjoner som er den evalueringsformen som er mest utfordrende. Forskning viser at sjenerte elever har bedre utbytte av og foretrekker evalueringsformer som er rettet mot det faglige stoffet, og ikke så mye på konteksten rundt evalueringen (Paulsen, 2010). I tillegg til dette er det vanlig at sjenerte elever har en tendens til å mislike å presentere et faglig produkt foran klassen (Beidel et al., 2007; Essau et al., 1999; Gren-Landell et al., 2009). Dette er en evalueringsform som tar utgangspunkt i mye av konteksten rundt evalueringen, og som forskning viser at sjenerte elever ikke har godt utbytte av (Paulsen, 2010). I motsetning til muntlige presentasjoner, vil skriftlige evalueringer, som prøver og innleveringer, være noe som kan fungere godt for sjenerte elever (Paulsen & Bru, 2016).

Med tanke på at alle informantene fortalte at de synes det er viktig at evalueringssituasjonen er forutsigbar, kan det se ut som at dette er noe som er viktig for sjenerte elever.

Forutsigbarhet er funnet å være viktig for å unngå at sjenerte elever bekymrer seg over evalueringssituasjoner (Øverland & Bru, 2016), samt viktig for at elever skal bli motivert til å

gjøre en innsats i skolen (Reeve, Jang, Carrell, Jeon, & Barch, 2004). Ved å ha en følelse av at skolehverdagen er forutsigbar vil dette igjen føre til en følelse av at man har kontroll, noe som er viktig for mange sjenerte elever. Forutsigbarhet handler blant annet om at elevene får forklaring på lærestoffet på en forståelig og klar måte, både på hva de skal lære og hvordan de skal arbeide med lærestoffet (Øverland & Bru, 2016). For sjenerte elever som kan være veldig bekymret for å gjennomføre en muntlig presentasjon, kan dette føre til at eleven bruker de kognitive ressursene sine på å bekymre seg istedenfor å fokusere på læringen i det å lage og gjennomføre presentasjonen (Øverland & Bru, 2016). I den kognitive relasjonelle teorien til Lazarus, er forutsigbarhet en av flere faktorer innenfor miljøfaktorene som påvirker vurderingsprosessen vår når vi er i krevende situasjoner (Lazarus et al., 2006). Hvis sjenerte elever opplever at de er godt kjent med forholdene rundt en evalueringssituasjon, kan dette være med på å gjøre en krevende vurdering mer trygg. Forutsigbarhet rundt en evalueringssituasjon, for eksempel en muntlig presentasjon, kan altså gjøre det lettere for sjenerte elever å roe ned nervøsiteten og bekymringer og dermed gjennomføre den.

Som noen av sitatene ovenfor viser, er det en av informantene som aldri rekker opp hånden for å svare på lærerens spørsmål. Slik atferd kan oppfattes som manglende interesse eller kompetanse av lærerne, og kan føre til at eleven ikke får vist kunnskapene sine i muntlige fag, hvor det er positivt at elevene rekker opp hånden og er aktiv i undervisningen. Forskning har vist at sjenerte elevers tendens til å vise lite initiativ i klasserommet kan føre til at lærere oppfatter dette som manglende interesse og kompetanse hos eleven. Eleven kan da oppleve negative læringsforventninger fra læreren (Coplan & Evans, 2009). I mange av tilfellene hvor sjenerte elever ikke rekker opp hånden, kan det godt hende at eleven vet svaret, men rekker likevel ikke opp hånden fordi han eller hun er redd for å bli vurdert negativt av læreren og medelevene. Selv om eleven er hundre prosent sikker på at svaret er riktig, er det likevel ikke sikkert at hun eller han tørr å rekke opp hånden (Paulsen & Bru, 2016).

Informantens sitat om å ikke rekke opp hånden på grunn av frykt for å bli ledd av, kan knyttes til Lazarus sin kognitive relasjonelle modell. Denne modellen går ut på at hvordan vi velger å handle i en utfordrende situasjon er påvirket av hvordan vi vurderer situasjonen (Lazarus et al., 2006). Når læreren stiller et spørsmål til elevene som han eller hun ønsker at elevene skal rekke opp hånden for å svare på, vil en sjenert elev starte en vurderingsprosess av situasjonen. Ifølge Crozier (2001), har sjenerte mennesker en tendens til å tenke negativt om krevende situasjoner og ser for seg dårlige utfall av slike situasjoner. Sannsynligheten for at den



sjenerete eleven rekker opp hånden er liten hvis han eller hun ser for seg å bli ledd av eller vurdert negativt av medelevene. Vurderingen av situasjonen vil sannsynligvis heller føre til at eleven unngår å rekke opp hånden, og på denne måten unngår noe som i elevens tanker kunne ført til ydmykelse.

Når sjenerete elever velger å unngå det å rekke opp hånden, kan lærerne tro at dette er mangel på interesse eller kompetanse hos eleven. Det ser ikke ut til at dette er tilfellet for informanten som fortalte at hun ikke rekker opp hånden fordi hun er redd for å bli ledd av, på grunn av at hun og lærerne har snakket om årsakene bak. For mange sjenerete elever kan en slik redsel for å rekke opp hånden likevel føre til negative læringsforventninger fra lærerne, spesielt hvis lærerne ikke forstår eller er klar over grunnen til at eleven ikke rekker opp hånden. Hvis forventningene fra læreren ikke er tilpasset elevens evner, kan dette føre til at eleven ikke yter like bra på skolen som han eller hun kunne ha gjort. Hvis elevene oppfatter det slik at lærerne har en manglende læringsforventning til elevene, kan også deres innsats i å prestere i klasserommet legges deretter. Dette vil kunne føre til lavere karakterer og lavere læringsmuligheter enn det eleven egentlig mestrer.

#### 5.2.2.1. Muntlige presentasjoner

Det var mange av informantene som fortalte at de har vansker med muntlige presentasjoner foran klassen på grunn av nervøsitet. Asle, Peter og Sara fortalte at de alltid gruer seg veldig til muntlige presentasjoner, men at de opplever at det som regel går greit hvis de har forberedt seg godt på forhånd. I tillegg fortalte Tone at hennes presentasjoner som regel aldri går bra i starten fordi hun er så nervøs, men at det blir bedre lengre ute i presentasjonen fordi hun da får roet seg litt ned;

*«I begynnelsen så er det sånn at magen knytter seg og så er det liksom helt forferdelig, men etter hvert så går det fint.»*

Hege fortalte derimot at hennes muntlige presentasjoner aldri går bedre lengre ut i presentasjonen. Hun blir så nervøs når hun skal presentere at hun begynner å rødme, svette og skjelve i kroppen og i stemmen. Skjelvingen i stemmen gjør at hun ikke klarer å snakke skikkelig;

*«Jeg synes det er veldig ekkelt. Jeg glemmer hva jeg skal si når jeg tar ting muntlig, og da begynner jeg å stresse og har bare lyst til å gå igjen. Jeg har ikke lyst til å være på skolen.»*

Jeg spurte alle informantene om de noen gang hadde valgt å ikke møte opp på skolen hvis de visste at de skulle ha en muntlig presentasjon. Selv om mange av informantene synes det er utfordrende med muntlige presentasjoner, fortalte alle at de alltid prøver så godt de kan å gjennomføre presentasjonene, og at de aldri har skulket skolen på grunn av dette.

Hege fortalte at nervøsiteten og ubehaget ved å presentere noe muntlig hadde ført til at hun ikke hadde muntlige presentasjoner foran klassen, men bare foran en lærer;

*«Jeg pleier ikke å ha fremføringer foran klassen. Jeg pleier bare å ha foran læreren. Da er det mindre folk å stresse over, da er det bare en person. Det er mye lettere for meg å gjøre det.»*

Hun fortalte videre at hun har prøvd å presentere foran klassen, men at det ikke fungerte;

*«Jeg har prøvd å hatt foran klassen, til og med her på denne skolen. Jeg fant ut ganske tidlig at jeg var veldig redd, men jeg måtte gjøre det en gang, men da måtte jeg bare gå ut av klasserommet fordi jeg fikk så mye panikk at jeg begynte å gråte. Så jeg måtte bare gå ut.»*

Hun gav uttrykk for at lærerne hadde prøvd å hjelpe henne med å gradvis bli mer trygg på å presentere foran andre ved å dele elevene inn i små grupper;

*«De har prøvd av og til når vi liksom har hatt små grupper med to eller tre personer i grupper. Så har de kanskje latt en gruppe være der mens jeg har presentert, men da kjenner jeg at jeg blir veldig nervøs med en gang. Så de prøver liksom med en person istedenfor slik at jeg skal være rolig og kunne kommunisere det jeg kan.»*

Hege viste videre til hvordan hun opplevde det når det ble prøvd ut med å ha en liten gruppe tilstede da hun presenterte;

*«Jeg stresser veldig med en gang det kommer andre inn. Jeg er veldig redd for at de andre elevene skal kunne dette bedre enn meg. Jeg begynner å stresse for at jeg er redd for å si noe feil. Så glemmer jeg hva jeg skal si og da kommer manuset opp i hendene hele tiden. Jeg klarer ikke se bort fra manuset.»*

Hege uttrykte også et ønske om å ha færre muntlige presentasjoner i skolen;

*«Jeg synes det skulle vært mer slik at man kunne valgt om man ville hatt fremføringer. Det er for eksempel mange flere enn meg som stresser med det, og jeg ser at det er flere i klassen som har lyst til å ha det foran lærerne. Det har ikke like mye skrekk som meg, så de har kanskje ikke mulighet for det.»*

Som vist ovenfor, var det ingen av mine informanter som skulket skolen eller som unngikk å gjennomføre muntlige presentasjoner, selv om en av informantene presenterer bare foran læreren. Sjenerte elever kan ofte bruke en negativ mestringsstil og kan ha en tendens til å unngå visse sosiale situasjoner (Asendorpf, 1993; Coplan et al., 2004; Coplan et al., 2013). På grunn av at sjenerte elever ofte misliker å presentere et faglig produkt foran andre mennesker (Beidel et al., 2007; Essau et al., 1999; Gren-Landell et al., 2009), kunne man forvente at dette var noe som sjenerte elever ville forsøkt å unngå. Forskning har også vist at ulike typer av sosial tilbaketrukkethet henger sammen med skolevegring (Heyne et al., 1998; Place et al., 2002), og at hvis elever opplever for mye stress på grunn av ulike sosiale situasjoner, som for eksempel kunne vært muntlige presentasjoner, kan resultatet bli å ikke møte opp på skolen (Van Ameringen et al., 2003). Dette fant jeg derimot ikke igjen hos mine informanter.

Som ett av sitatene ovenfor viser, er en av informantene bekymret for at medelevene skal kunne det faglige stoffet som skal presenteres bedre enn henne, og at hun dermed skal si noe feil og bli ledd av. Dette kan være en av flere grunner til at sjenerte elever mistrives når de skal presentere noe muntlig. Ifølge Asendorpf (1993) er frykten for å bli negativt vurdert av andre noe av det sjenerte mennesker frykter mest. Å skulle presentere et faglig produkt foran et publikum, er en situasjon hvor man er utsatt for å bli sosialt vurdert av både medelever og lærer. Når sjenerte elever er såpass opptatt av hvordan medelever tenker om dem, og opptatt av hvordan de vurderer dem, kan det virke som mye enklere å bare presentere foran læreren. Dette kan fort bli en unngåelsesstrategi for å beskytte seg selv mot risikoen for å bli negativt vurdert av andre.

Som noen av sitatene ovenfor viser, er spesielt en av informantene veldig opptatt av medelevene som er til stede, og hva de vil synes om det hun sier og gjør under en muntlig presentasjon. Når man møter krevende situasjoner, som muntlige presentasjoner ofte er for sjenerte elever, vil man i henhold til Lazarus sin kognitive relasjonelle teori starte en vurderingsprosess av situasjonen. En av flere miljøfaktorer som påvirker denne vurderingen

er at man tenker over hva som verdsettes i omgivelsene og de menneskene som er tilstede (Lazarus et al., 2006). Sjenerte elever har kanskje en oppfatning av at det som verdsettes i klasserommet av medelever og lærere er at man skal gjennomføre muntlige presentasjoner med glans uten å skjelve i stemmen eller virke nervøs. Denne oppfatningen kan komme av ulike grunner, men kanskje fordi disse elevene har sett at medelevene mestrer muntlige presentasjoner veldig bra. Dette kan føre til at sjenerte elever tviler på seg selv, og ikke føler seg like flinke som de andre, noe som kan føre til angst og nervøsitet over å skulle prestere like bra som de andre. I tillegg har disse elevene ofte lav selvtillit (Crozier, 1995), noe som kan forsterke denne følelsen av å ikke være god nok. På en annen side kan også det å observere at medelever mislykkes i eller ikke får til å presentere noe foran klassen være med på å forsterke nervøsiteten over å skulle presentere noe selv (Crozier, 2001). Den sjenerte eleven kan være vitne til at medelever begynner å le eller gir nedlatende kommentarer til den som sier noe feil i presentasjonen. Dette kan føre til at den sjenerte eleven er redd for at det samme skal skje med han eller henne.

### 5.3. Ulik grad av sjenanse i ulike kontekster

Denne kategorien er litt annerledes enn de to foregående kategoriene, hovedsakelig på grunn av at det foreligger lite empiri på dette. Funnet i denne kategorien handler om det å være sjenert i en kontekst, men ikke en annen. Det var bare en av informantene som fortalte om dette temaet, og temaet ble bragt opp av informanten selv. Grunnen til at jeg har valgt å inkludere dette i studien til tross for relativt lite empiri, er at jeg synes det kan være viktig for lærere og andre som jobber i skolen å få et innblikk i dette som informanten fortalte. I tillegg vil funnet i denne kategorien omhandle noe av funnene som er presentert ovenfor, og samtidig kaste et nytt lys over de tidligere presenterte funnene og teorien.

Tone fortalte meg at hun er sjenert på skolen, men at hun ikke er sjenert på fritiden, hverken hjemme eller sammen med venner;

*«Det er bare egentlig på skolen jeg ikke er sånn veldig sånn utadvendt. Med venner og sånn på fritiden så har jeg ikke noe problem.»*

Jeg spurte henne om hvorfor hun selv trodde at det var slik, og da svarte hun;

*«Nei, jeg vet ikke hvorfor det har blitt sånn på skolen egentlig, at jeg har blitt sånn sjenert.»*

Tone fortalte at hun ikke alltid hadde vært sjenert på skolen. Hun var ikke helt sikker på når hun begynte å bli sjenert, men trodde at det hadde startet i ungdomsskolen og fortsatt frem til slutten av videregående.

Det er vanskelig å vite hvorfor denne informanten er sjenert på skolen, men ikke på fritiden, men det kan virke som at sjenansen er kontekstavhengig. Sjenanse vil nemlig kunne vise seg i og variere i forskjellige kontekster (Crozier, 2001). Tidligere i dette kapittelet ble det vist sitater hvor denne informanten fortalte at hun har venner på skolen, og alltid noen å være sammen med i friminuttene. Denne informanten er dermed kanskje ikke sjenert i den forstand at hun er bekymret i sosiale situasjoner når hun skal være sammen med andre mennesker, men at utfordringen ligger i situasjoner hvor hun blir evaluert. Det kan dermed virke som at vansker med relasjoner ikke er grunnen til at informanten er sjenert i skolen. En alternativ forklaring på hvorfor denne informanten er sjenert i skolen, og ikke på fritiden kan være på grunn av at skolen innebærer mange situasjoner hvor man blir vurdert både faglig og sosialt. Man blir som oftest ikke vurdert og evaluert på fritiden i den grad som man blir på skolen. Det å være hjemme og være sammen med venner vil ikke innebærer like mye evaluering av personens faglige kompetanse.

For å knytte dette til tidligere forskning, har forskning vist at det er to ulike sosiale situasjoner som kan fremkalle sjenanse (Asendorpf, 1989). Man kan blant annet føle seg sjenert i situasjoner hvor man møter fremmede mennesker. I tillegg vil situasjoner hvor man er utsatt for å bli negativt vurdert av andre også være situasjoner hvor man kan føle seg sjenert (Asendorpf, 1989). En mulig forklaring på hvorfor noen elever er sjenert i skolen, men ikke på fritiden kan være at måten skolen er strukturert på ikke passer til sjenerte elever. Skolen innebærer svært mange situasjoner hvor man blir vurdert og evaluert, både sosialt og faglig. Det å skulle presentere et faglig produkt foran klassen vil være et eksempel på en situasjon hvor man er utsatt for å bli negativt vurdert. På grunn av dette føler sjenerte elever seg kanskje mer trygg hjemme og på fritiden enn de gjør på skolen. Det er også en mulighet for at denne informanten er mer evalueringsbekymret enn sjenert.

Med tanke på at informanten fortalte at hun trodde at sjenansen i skolen hadde startet på ungdomsskolen, en tid som for mange er preget av pubertet, usikkerhet og forsøk på å finne ut av hvem man er, kan dette knyttes til Eriksons teori om identitetsutvikling. Utviklingen av identitet vil være knyttet til hvilken oppfatning man har av seg selv, og hvem man opplever at man er. Erikson beskriver menneskets sosiale utvikling gjennom åtte faser, hvor man i hver av

disse fasene møter på en problemstilling. Slike problemstillinger innebærer at man står ovenfor ulike valgsituasjoner som vil påvirke identitetsutviklingen. Problemstillingen man står ovenfor, og valgene man tar, vil påvirke om man kommer positivt eller negativt ut av situasjonen (Erikson, 1994). Informantens forklaring på at sjenansen i skolen startet i ungdomsskolen, vil kunne henge sammen med Eriksons femte fase i identitetsutviklingen, som fokuserer på menneskets identitetsutvikling i ungdomstiden. Denne fasen innebærer søken etter å finne ut av hvem man er, bli trygg på den man er, og ofte en opplevelse av interne rollekonflikter mellom forskjellige roller man befinner seg i. I denne fasen vil individet gå gjennom puberteten, som innebærer store forandringer og usikkerhet. De forandringene som skjer i puberteten kan føre med seg utfordringer for ungdommens stabile identitetsutvikling (Erikson, 1994).

Puberteten innebærer ofte en usikkerhet på seg selv, hvor man forsøker å finne ut av hvem man er, og ifølge Erikson (1994) vil ungdom som ikke føler seg sikker på sin egen identitet, kunne ha vansker med å skape relasjoner til andre. Skolen innebærer mange situasjoner hvor man blir evaluert, og i denne perioden kan det å skulle bli evaluert på skolen være skremmende, fordi man i utgangspunktet er usikker på seg selv. Det å være redd for å bli evaluert i skolen, samtidig som at man er usikker på sin egen identitet i puberteten, kan være vanskelig. Dette kan være en av grunnene til at informanten startet å være sjenert i skolen på denne tiden. Dette kan også knyttes til selvbevisst sjenanse, som i likhet med puberteten kan innebære å være bekymret for hva andre skal mene om det en sier og gjør fordi man er usikker på seg selv.

Med tanke på at informantens sjenanse synes å være kontekstavhengig, kan man også si at den er systemavhengig. Med bakgrunn i Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell om at individer befinner seg i et samspill og i tilpasning mellom dem selv og ulike systemer rundt dem (Bronfenbrenner, 1977), står teorien om økologiske overganger sentralt. En økologisk overgang finner sted når en person beveger seg fra ett system til ett annet, og innebærer et skifte i både rolle og setting (Bø, 2012; Kvello, 2012). Det finnes både enkle og mer avanserte overganger. Et eksempel på overganger som kan være dramatisk og vanskelig for noen elever, er overgangen fra barneskole til ungdomsskole. Ved økologiske overganger vil det oppstå nye krav til både tilpasning og mestring hos individet, og dette kan føre med seg både positive og negative virkninger. Hvis individet mestrer kravene i det nye systemet og blir eksponert for nye positive erfaringer, kan den økologiske overgangen være en positiv opplevelse for individet. Hvis det nye systemet som individet møter derimot krever kompetanse og

ferdigheter som individet ikke har eller ikke mestrer, kan den økologiske overgangen være utviklingshemmende for individet. Dette kalles for en økologisk felle (Kvello, 2012).

Hvis en elev er sjenert på skolen, men ikke på fritiden, kan det være lett å tenke at utfordringen og problemene ligger i skolen. Men det trenger ikke nødvendigvis være noe spesielt med skolen som gjør at eleven er sjenert, men heller en kombinasjon mellom eleven og opplevelser som han eller hun har hatt i skolen. En mulig forklaring på hvorfor sjenansen til en elev startet i skolen kan være at eleven hadde en uheldig inngang til ungdomsskolen. Hvis man opplever å ha en uheldig overgang fra barneskolen til ungdomsskolen, kan dette karakteriseres som en økologisk felle, eller en økologisk sjenansefelle, som kan føre til at eleven blir sjenert i skolen. Det er ikke alle elever som håndterer overganger like bra. Elevene skal møte nye lærere, få karakterer for første gang, kanskje bytte skole og få nye medelever. Hvis en elev ikke har mestret det nye systemet, som kan ha vært ungdomsskolen, kan dette ha ført til at elevens måte å håndtere dette på ble å være tilbaketrucken i skolen.

For at en overgang skal være vellykket er det viktig at eleven er forberedt på hva som skal skje i det nye systemet. I tillegg kan det være positivt at eleven kjenner flere personer som også skal igjennom den samme overgangen, og som han eller hun skal være sammen med i det nye systemet (Bronfenbrenner, 1977). Ved en overgang fra for eksempel barneskole til ungdomsskole er det altså en fordel at eleven kjenner andre elever som han eller hun skal gå i klasse sammen med slik at man ikke er alene i overgangen. Det er også viktig at eleven opplever mye støtte i overgangen (Bronfenbrenner, 1977). Samtidig vil også karakteristika ved eleven selv, og karakteristika ved omgivelsene i skolen være med på å påvirke hvor vellykket overgangen blir. Dette kalles for proksimale prosesser, og handler om at det foregår en kontinuerlig interaksjonsprosess mellom individet og omgivelsene (Aasen & Nordtug, 2002). For å knytte dette til en overgang i en skolekontekst, vil karakteristika ved eleven, trekk ved skolen, og interaksjonsprosessen mellom eleven og skolen være med på å bestemme hvor bra eller dårlig overgangen blir for eleven (Kvasbø, 2006).

Med tanke på at informanten fortalte at hun er sjenert på skolen, men ikke hjemme, kan det tenkes at lærerne og foreldrene hennes vurderer sjenansen hennes forskjellig. På grunn av at informanten ikke er sjenert hjemme eller på fritiden, vil foreldrene hennes sannsynligvis ikke oppleve henne som sjenert. Lærerne hennes, som ser informanten i en kontekst som hun selv beskriver seg selv som sjenert i, vil derimot kunne se på henne som sjenert. Forskning viser nemlig at lærere og foreldre rapporterer ulik grad av sjenanse på samme individ (Rudasill et

al., 2014). Grunnen til dette kan være at lærere og foreldre ser individets atferd i ulike kontekster og situasjoner. Lærere har muligheten til å observere mange elevers atferd i klasserommet over relativt lang tid, og kan derfor sammenligne elevenes atferd. Elever som har en annerledes atferd vil dermed skille seg ut (Crozier & Badawood, 2009). I forhold til sjenanse, vil lærere gjennom store deler av skoledagen ha muligheten til å se elevenes samhandling med medelever i skolen. Lærere vil dermed kunne ha muligheten til å se mer sjenanserelatert atferd enn foreldrene. På en annen side vil lærernes opplevelse av elevens sjenanse bare være basert på observasjoner fra skolen. Foreldrene er sammen med barnet i mange kontekster, og vil dermed ha mulighet til å se elevens atferd i mange flere ulike sosiale situasjoner enn læreren (Rudasill et al., 2014).

Lærere har en tendens til å tilskrive årsaken til atferdsproblemer eller andre vansker som elever har til faktorer ved eleven eller hjemmet. I tillegg knytter lærere svært sjeldent årsakene til elevers atferdsproblemer til skolen, undervisning eller klasserommet (Ho, 2004; Miller, 1995; Soodak & Podell, 1994). Når lærere legger årsakene til elevers vansker hos eleven og i elevens hjem, kan det virke som at de fraskriver seg alt ansvar. Funnet fra min studie kan tyde på at det å være sjenert ikke nødvendigvis alltid trenger å være knyttet til faktorer ved eleven og hjemmet. Det kan også være faktorer og sider ved skolen som gjør at denne informantene er sjenert i skolen, men ikke hjemme eller på fritiden. Dette er noe som skolen bør være bevisst på, og skolen bør vurdere hvorvidt det er sider ved læringsmiljøet som kan gjøre at elever blir tilbaketrukkne og sjenerte, og dermed også være med på å ta ansvar for sjenerte elevers opplevelse og trivsel i skolen.



## 6. Avsluttende drøfting

I forrige kapittel ble funnene fra intervjuene presentert og drøftet. For å gi svar på problemstillingen min, vil jeg i dette kapitlet oppsummere de viktigste funnene fra intervjuene. Problemstillingen for denne studien er;

### *Hvordan opplever sjenerte elever skolen?*

På grunn av at jeg valgte å dele funnene inn i tre kategorier, vil oppsummeringen av resultatene også bli presentert i tre punkter; sosiale faktorer, faglige faktorer og ulik grad av sjenanse i ulike kontekster. Videre i dette kapitlet vil jeg drøfte mulige praktiske implikasjoner ut ifra resultatene fra denne studien. I tillegg vil jeg vise til metodiske refleksjoner, og til slutt vise til hva det kan være behov for å forske mer om på dette temaet.

### 6.1. Oppsummering av hovedfunn

#### **Sosiale faktorer**

Flertallet av informantene har venner på skolen og noen å være sammen med i friminuttene. Selv om flertallet av informantene fortalte at de har noen å være sammen med på skolen, kan det hende at disse sjenerte elevene har færre venner enn elever som ikke er sjenerte. Grunnen til dette kan være at sjenerte elever foretrekker å ha færre personer å forholde seg til, noe som også informanten som i denne studien ble kalt for Hege fortalte om. Forskning har vist at sjenerte elever kan ha vansker med å danne og opprettholde relasjoner til jevnaldrende (Asendorpf, 1993; Blöte et al., 2015; Coplan et al., 2013; Spence et al., 1999), men dette trenger altså ikke nødvendigvis bety at de ikke har noen venner i det hele tatt. Det kan heller bety at sjenerte elever har færre venner enn elever som ikke er sjenerte, og at dette er noe som kanskje ikke oppleves som et problem for dem.

Funnene fra denne studien tyder også på at sjenerte elever kan ha vansker med sosial kompetanse og vansker i situasjoner hvor det er mange mennesker som skal være sammen samtidig. Jeg har drøftet hvorvidt man kan si at sjenerte elever virkelig har vansker med sosial kompetanse, eller om det er bekymringen og ansentheten som hemmer dem i sosiale situasjoner, fordi selv om sjenanse kan knyttes til lav sosial kompetanse (Bohlin et al., 2005), har sjenerte elever også en tendens til å føle seg usikker på de sosiale ferdighetene sine (Crozier & Burnham, 1990), og kan være bekymret og ansent i sosiale situasjoner (Cheek & Watson, 1989).

Flertallet av informantene har et godt forhold til lærerne sine, og synes å oppfatte at en god relasjon til lærerne sine er viktig. Informantene fortalte også at de synes at det er viktig at de kan snakke med dem om ting som plager dem, og at de opplever at lærerne har en positiv læringsforventning til dem. Det var derimot en av informantene som ikke har behov for å ha en god relasjon til lærerne sine. Denne informanten uttrykte også at hun ikke har behov for å snakke med lærerne på et personlig plan hvis det er noe som plager henne, og at hun opplever at lærerne i liten grad har tro på henne i skolen.

### **Faglige faktorer**

Informantene kom med spredte svar på hvilke fag de foretrekker i skolen. Samlet sett var det norsk, religion, engelsk, gymnastikk og matematikk som informantene nevnte som de fagene de liker i skolen. Blant informantene kom det også frem at disse elevene har en tendens til å foretrekke matematikk fordi dette faget innebærer mye selvstendig arbeid i undervisningen, noe som også henger sammen med tidligere forskning (Paulsen & Bru, 2008b). På en annen side kom det også frem i denne studien at informantene foretrekker fag som norsk, engelsk, religion og gymnastikk. Dette er fag som ofte kan innebære muntlige presentasjoner, gruppearbeid og andre sosiale aktiviteter, som man kunne ha forventet at sjenerte elever ikke er glad i. En av informantenes begrunnelse på hvorfor norsk og religion er favorittfag, var at dette er fag som innebærer mye skriving. Det trenger altså ikke være fagene i seg selv som elevene ikke liker, men også læreren og hvordan læreren velger å organisere arbeidsmåtene på i undervisningen av faget. Grunnen til at resultatene fra min studie peker på at sjenerte elever også kan like fag som kan innebære sosiale aktiviteter, kan altså være at fagene blir organisert forskjellig fra lærer til lærer.

Det kom også spredte svar fra informantene om hvilke fag de ikke liker i skolen, og begrunnelsen for hvorfor informantene ikke liker disse fagene var også forskjellig. Her var fagene naturfag, økonomi, matematikk, tysk, norsk og engelsk. Informantenes begrunnelse for hvorfor de ikke liker disse fagene var at de synes at fagene er vanskelige. Her ble altså vanskelighetsgraden i faget vektlagt mer enn sosiale krav og sosial organisering av faget. Samtidig ble det også gitt en annen forklaringen på hvorfor fag som tysk, norsk og engelsk ikke faller i smak, med en begrunnelse i at dette er fag som innebærer gruppearbeid og elevaktivitet.

I forhold til arbeidsmåter i skolen, fortalte alle informantene at de foretrekker å arbeide individuelt i undervisningen, og at gruppearbeid er den arbeidsmåten som de liker minst. Det

kom også frem at det er utfordrende når elevene skal velge gruppesammensetning selv, noe som kan være en av flere grunner til at sjenerte elever ikke liker gruppearbeid. Samtidig vil gruppearbeid innebære situasjoner hvor disse elevene kan bli vurdert negativt av andre, noe som sjenerte elever er bekymret for. I forhold til evalueringsformer i skolen, fortalte alle informantene at de foretrekker skriftlige evalueringsformer. Alle informantene synes å oppfatte muntlige presentasjoner som utfordrende, og det ble også uttrykt et ønske om å ha færre muntlige presentasjoner og mindre sosiale evalueringsformer i skolen. En av informantene fortalte at hun sliter veldig med muntlige presentasjoner, og at hun ikke presenterer foran klassen, men bare foran en lærer.

Informantene synes altså å ikke foretrekke gruppearbeid og muntlige presentasjoner, og foretrekker heller individuelt arbeid og skriftlige evalueringsformer. Forskning har funnet at sjenerte elever får best utbytte av evalueringsformer som ikke er rettet for mye rundt konteksten av evalueringen, men heller mer mot det faglige stoffet (Paulsen, 2010). Muntlige presentasjoner vil være en evalueringsform hvor mye fokus er rettet mot hva eleven sier, hvordan eleven ter seg og hvordan eleven mestrer en slik situasjon. Det kan virke som at informantene opplever at muntlige presentasjoner er en evalueringsform som de ikke profitterer på, og som de derfor ønsker at det skal bli mindre av i skolen. Ut ifra resultatene fra denne studien, ser det samme også ut til å gjelde for arbeidsmåter i klasserommet. Det kan se ut til at sjenerte elever foretrekker og får best utbytte av arbeidsmåter som ikke er rettet for mye rundt konteksten av arbeidet.

Det ble uttrykt et ønske om å ha mer fokus på det faglige i skolen blant noen av informantene i denne studien. Det kan virke som at sjenerte elever ser på sosiale innslag i undervisningen som først og fremst veldig krevende, men også som unødvendig. Arbeidsmåter og evalueringsformer som har fokus på konteksten rundt det elevene skal gjøre kan oppleves som et hinder i å klare å fokusere på lærestoffet. Jeg oppfattet det som at informantene ønsket å lære, men at de opplevde de sosiale innspillene i undervisningen som et hinder i læringsprosessen.

### **Ulik grad av sjenanse i ulike kontekster**

En av informantene fortalte at hun er sjenert på skolen, men ikke sjenert hjemme eller på fritiden. Sjenansen i skolen startet i ungdomsskolen og hadde fortsatt frem til videregående. Denne informanten har venner på skolen, og er kanskje ikke sjenert på skolen på grunn av at hun er nervøs når hun er sammen med andre elever. Skolen inneholder mange situasjoner

hvor elever blir vurdert og evaluert, både sosialt og faglig. På bakgrunn av dette og fordi hun har venner på skolen, kan en av flere grunner til at hun er sjenert være at hun er bekymret over å bli vurdert negativt av andre. Det kan også hende at denne informanten ikke er sjenert, men bare evalueringsbekymret i skolen.

Når elever har atferdsproblemer eller andre vansker, har lærerne ofte en tendens til å legge årsaken til vansken hos eleven eller i hjemmet til eleven (Ho, 2004; Miller, 1995; Soodak & Podell, 1994). Mye kan tyde på at når en elev er sjenert i skolen, men ikke hjemme eller på fritiden, bør skolen være med på å ta ansvar for dette og forsøke å finne ut av hva som kan være årsakene til dette. Det å være sjenert trenger altså ikke alltid nødvendigvis å være knyttet til faktorer ved eleven eller hjemmet.

## 6.2. Praktiske implikasjoner

I denne delen av studien vil jeg vise til mulige råd og eventuelle endringer i skolen som er basert på resultatene fra denne studien. Resultatene som er belyst i oppgavens resultat- og drøftingsdel påpeker noen viktige faktorer som det er viktig at lærere er klar over.

Uttalelsene fra mine informanter peker på at sjenerte elever verken foretrekker eller trives i undervisningsmetoder som baserer seg på gruppearbeid. For å gjøre det enklere for disse elevene å delta i gruppearbeid kan læreren hjelpe til med å strukturere elevenes gruppearbeid (Paulsen & Bru, 2016). Dette kan gjøres ved at læreren forteller elevene hvordan et gruppearbeid skal fungere og at alle må ta sin del av arbeidet. I tillegg kan læreren vise elevene hvordan gruppearbeidet skal presenteres og gi sjenerte elever en rolle i gruppearbeidet som gir dem mulighet til å vise sine kunnskaper på en trygg måte. Det kom også frem i denne studien at situasjoner hvor elevene skal velge hvem de vil være på gruppe sammen med selv kan være utfordrende. For å unngå dette bør læreren sette sammen gruppesammensetningen selv. Dette er noe som nødvendigvis ikke krever mye av læreren, og som samtidig kan lette sjenerte elevers bekymring.

Funn fra denne studien peker også på at sjenerte elever kan oppleve at det blir for mange mennesker å forholde seg til når elevene skal jobbe sammen i grupper. Dette kan føre til at disse elevene bruker veldig mye energi på å mestre det som foregår i gruppen, noe som kan føre til at de bruker opp alt de har av mental kapasitet som burde vært brukt til lærestoffet (Paulsen & Bru, 2016). Sjenerte elever som gir uttrykk for at de absolutt ikke ønsker å arbeide i grupper sammen med medelever på grunn av at de lærer mer av å jobbe selvstendig, burde

kanskje få lov til å arbeide selvstendig med lærestoffet oftere. På en annen side er det også viktig at sjenerte elever lærer seg å være i grupper sammen med andre. Det kan være lurt å la disse elevene få lov til å være i gruppe sammen med elever som de føler seg trygg på, og at gruppene er små (Paulsen & Bru, 2008a).

Det å føle seg utrygg, nervøs og kvie seg for å presentere noe foran klassen ser ut til å være noe som gjelder for de fleste sjenerte elever, noe som også kom klart frem i denne studien. En måte å hjelpe sjenerte elever med å gjøre muntlige presentasjoner litt enklere for dem, er å la disse elevene trene mye på dette. For det første kan det hjelpe at læreren gir sjenerte elever tips og råd som kan være nyttige å bruke når en presenterer noe foran klassen. Læreren kan for eksempel gi dem opplæring i å skrive nyttige stikkord de kan ha med seg når de skal presentere, tips om å snakke sent og tydelig, og råd om å forsøke så godt de kan å se på publikum når de snakker. For det andre kan læreren gi sjenerte elever tilpassede utfordringer ved å gradvis eksponere dem for muntlige presentasjoner eller andre ting den enkelte elev har vansker med (Paulsen & Bru, 2016). Det er viktig at læreren klarer å balansere nye utfordringer med det som eleven er godt kjent med. Eleven kan starte med å snakke til seg selv foran speilet, og deretter snakke foran en venn, mor, far, søsken eller besteforeldre. Deretter kan eleven presentere foran læreren alene, og etter hvert kan antall lyttere økes til en eller to medelever. Eleven bør ha en relasjon til disse medelevene på forhånd slik at det blir minst mulig skummelt. Ideen er altså at eleven skal få trene seg opp ved å gradvis få et større publikum å snakke for. I tillegg er det viktig at elevene får god informasjon om når den muntlige presentasjonen skal foregå for å dempe bekymringene litt. Det er også bra hvis elevene får beskjed om hvordan presentasjonen skal foregå (Øverland & Bru, 2016), for eksempel hvem som skal være til stede, hva forventningene er og hvor lang presentasjonen skal vare. På denne måten vil elevene få bedre tid på å forberede seg faglig, og ikke minst mentalt, på hva som skal skje.

Funnene fra intervjuene med informantene tyder på at noen sjenerte elever kan ha en tendens til å unngå situasjoner og oppgaver som de synes er krevende. I dette tilfellet ble muntlige presentasjoner og det å rekke opp hånden nevnt som situasjoner som til en viss grad blir unngått. Ifølge teorien om flytsonen, vil man oppleve en sterk mestringsfølelse og befinne seg i en flytsone hvis egne ferdigheter samsvarer godt med de utfordringene man får. Det er veldig viktig at man presser seg selv litt for å klare utfordringen, hvis ikke vil man ikke oppleve denne mestringsfølelsen fordi man ikke har jobbet hardt for å mestre utfordringen. Dette vil forhåpentligvis føre til at man ønsker å klare lignende utfordringer en annen gang,

og dermed føre til at det blir lagt inn en innsats for å mestre slike utfordringer igjen (Csikszentmihalyi & Bjerre, 2005). Jeg tror at sjenerte elever ville opplevd en god mestringsfølelse hvis de oppdaget at de taklet å bli eksponert for små utfordringer av gangen. Små utfordringer som er tilpasset elevens behov, men som samtidig innebærer at man må strekke seg litt for å klare utfordringen, kan forhåpentligvis hjelpe eleven til å håndtere vanskelige situasjoner senere.

For at eksponeringsoppgavene skal være effektive er man avhengig av at læringsmiljøet er godt tilrettelagt og preget av trygghet, forutsigbarhet og støtte. Samtidig kreves det mye av læreren, blant annet en stor dose tålmodighet. Eleven vil sannsynligvis kvie seg for å bli eksponert for nye sosiale situasjoner, og sannsynligvis nekte i noen perioder. Det er også en fordel hvis læreren klarer å leve seg inn i elevens situasjon (Paulsen & Bru, 2016). For en utenforstående person kan det være vanskelig å forstå og klare å sette seg inn i hvor vanskelig det faktisk er for den sjenerte eleven. Hvis læreren ikke klarer å sette seg inn i elevens situasjon og forstå hvordan han eller hun har det, kan frustrasjonen hos læreren føre til at tiltaket må avbrytes. Å eksponere eleven for sosiale situasjoner er tidkrevende og ressurskrevende, men det vil forhåpentligvis hjelpe eleven både faglig og sosialt.

Sjenerte elever kan møte mange krav og utfordringer i skolen som kan være vanskelige for dem. Funn fra denne studien tyder på at det er særlig muntlige presentasjoner som er utfordrende for sjenerte elever. Samtidig som at disse elevene har behov for støtte og forståelse fra lærerne i slike situasjoner, er det også viktig at lærerne ikke blir for opptatt av å beskytte dem. For mye beskyttelse og for lite tilpassede utfordringer kan hemme elevenes læring og videre utvikling (Øverland & Bru, 2016). Det er viktig at sjenerte elever blir utfordret med små steg av gangen med tanke på læring og fremtidig utvikling. Det som er viktig å huske på ved å gi slike utfordringer er at utfordringen som eleven skal prøve seg på må balanseres mellom det som føles trygt og det som føles utfordrende (Øverland & Bru, 2016). Det kan i mange tilfeller være fornuftig at lærere tilpasser blant annet evalueringssituasjoner for elever som er sjenerte. Samtidig kan eleven gro fast i det trygge og kjente hvis han eller hun får for mange slike tilpassede ordninger over for lang tid. I mange sammenhenger kan det være positivt for elevens læring å få slike ordninger, men det kan også bidra til at eleven får vansker med å håndtere lignende utfordringer utenfor skolen og i fremtiden. Det å slippe å rekke opp hånden og slippe å ha muntlige presentasjoner foran klassen i kombinasjon med å kunne sitte bak en bokhyllevegg, kan gi eleven mindre

emosjonelt ubehag på kort sikt, men det vil sannsynligvis også kunne føre til redusert selvbilde (Øverland & Bru, 2016).

Det kom frem i denne studien at det å være sjenert kan knyttes til lav sosial kompetanse, og et tiltak for å gjøre sjenerte elevers skolehverdag enklere på kan være å gi dem trening i sosiale ferdigheter. Trening i sosial kompetanse innebærer at en kompetent voksen, for eksempel en lærer, modellerer god sosial atferd hvor eleven deretter øver på denne atferden i et trygt og kontrollert miljø (Beidel & Turner, 2007). I tillegg til at læreren viser eleven atferd som er ønskelig, kan læreren også vise atferd som ikke er ønskelig for å vise forskjeller til eleven. På denne måten kan det bli lettere for den sjenerte eleven å forstå hvordan andre ser på hans egen atferd. Innenfor oppøving i sosial kompetanse er det viktig med mye trening, og det kan bli gitt hjemmelekser slik at eleven kan øve seg hjemme eller i andre trygge omgivelser (Crozier, 2001). Etter hvert som eleven blir mer trygg på og har øvd mye på den nye lærte atferden, kan eleven bevege seg til å bruke det han har lært i andre situasjoner som er mer utfordrende.

Funnene fra denne studien peker også på at hvis man har negative opplevelser i sosiale situasjoner, kan dette føre til lav tro på seg selv i lignende situasjoner som man møter senere. Sjenerte elever som har lav tro på seg selv i sosiale situasjoner, vil ofte ha en lav selvtilit. Det er viktig at sjenerte elever trener på sosiale ferdigheter, fordi den lave selvtiliten kan føre til at den sjenerte eleven blir enda mer usikker på seg selv hvis han eller hun vet at en har utfordringer med sosial kompetanse. Hvis eleven opplever at treningen i sosial kompetanse fungerer, kan dette føre til at selvtiliten i sosiale situasjoner øker. Dette kan gjøre slike sosiale situasjoner enklere å håndtere og føre til mestringsfølelse.

For at sjenerte elever skal tørre å spørre om faglig hjelp av læreren i klasserommet, er det viktig at eleven og læreren har en god relasjon. Samtidig er det viktig at elevene oppfatter læreren som omsorgs- og forståelsesfull (Newman, 2002). For at sjenerte elever skal oppfatte læreren som en person som vil hjelpe til med faglige utfordringer uten å vurdere eleven negativt, er det viktig at læreren viser dette gjennom atferden sin. Læreren kan for eksempel lytte aktivt for å vise at det som eleven sier er viktig, vise at læreren bryr seg om at elevene skal mestre lærestoffet, gi elevene råd, samt ta seg god tid til å hjelpe uten å gi eleven indikasjon på at timen snart er slutt og at det sitter flere elever som venter på hjelp. I tillegg kan det være lurt at læreren regelmessig går bort til sjenerte elever og spør om de vil ha hjelp (Newman, 2002). På denne måten slipper eleven å spørre om hjelp selv, samtidig som at eleven forstår at læreren ønsker å hjelpe. Læreren atferd vil altså kunne påvirke elevens

oppfatning av og vilje til å spørre om hjelp, både i positiv og negativ retning. Elever kan oppleve at læreren ikke ønsker å hjelpe hvis læreren sier; «hvis du hadde fulgt med i undervisningen, så hadde du ikke trengt å spørre dette spørsmålet». Dette får elevene til å føle seg dumme og minsker sjansen til å spørre om hjelp igjen.

### 6.3. Metodiske forbehold og refleksjoner

Målet med denne masteroppgaven var å få innsikt i og kunnskap om sjenerte elevers opplevelse i skolen. Utvalget i studien bestod av fem informanter. På grunn av at utvalget er relativt lite, er det vanskelig å kunne si at funnene som kom frem i denne studien skal være gjeldende for alle elever som er sjenerte. Hensikten med denne masteroppgaven var derimot ikke at funnene skal være generaliserbare eller kunne overføres til liknende situasjoner, men heller se om mine funn er i henhold til tidligere forskning som er gjort på dette temaet.

Jeg tror at min rolle som student i intervjuene med informantene kan ha hatt både positive og negative virkninger. På den ene siden kan min studentrolle ha ført til at informantene svarte det de trodde jeg ville at de skulle svare. Informantene kan også ha svart at de er mindre sjenerte enn de egentlig er fordi de ikke ønsker å bli vurdert som sjenerte av en fremmed student. Hvis dette er tilfelle, kan dette være en utfordring for hvorvidt resultatene i denne studien er til å stole på, i forhold til troverdighet. På en annen side kan min rolle som student ha ført til at informantene følte at de kunne formidle sine opplevelser om å være sjenert til meg uten at det ville få noen negative konsekvenser for dem senere, med tanke på at jeg med stor sannsynlighet ikke kommer til å møte noen av disse informantene igjen.

Det er viktig å være klar over at resultatene fra denne studien er påvirket av spørsmålene jeg har stilt til informantene i intervjuene. Hvis spørsmålene i intervjuguiden hadde vært annerledes, ville sannsynligvis resultatene også vært annerledes. Samtidig forsøkte jeg så godt jeg kunne å stille informantene åpne spørsmål slik at de kunne vinkle svarene sine inn på ulike sider ved temaet.

Utvalgsprosedyren som jeg benyttet meg av var et strategisk utvalg. Dette innebærer at informantene har kvalifikasjoner eller egenskaper som er strategiske i forhold til problemstillingen (Thagaard, 2013). For å unngå å ta førstehåndskontakt med informantene, valgte jeg å ta kontakt med sosialrådgivere på informantenes skole. Kriterier og egenskaper hos elever som ville passet til min problemstilling ble gitt til sosialrådgiverne, og det var sosialrådgiverne som fant elever de mente passet til kriteriene. Forskning har vist at elevenes



oppfatning av dem selv som sjenert, ikke alltid samsvarer med foreldres og læreres oppfatning av denne elevens sjenanse (Spooner et al., 2005). Med bakgrunn i dette var jeg ikke sikker på hvorvidt informantene så på seg selv som sjenert. Jeg tror derimot ikke at informantene hadde sagt ja til å bli intervjuet om dette temaet hvis de absolutt ikke kjente seg igjen i det å være sjenert. Det kan likevel være en fare for at noen av informantene ikke er sjenert, men heller umotiverte, passive eller evalueringsbekymret i skolen.

## 6.4. Videre forskning

Med tanke på at det å være sjenert i skolen kan føre med seg både faglige og sosiale konsekvenser, er det behov for mer forskning på hvordan skolen kan motvirke de negative konsekvensene av å være sjenert. I denne masteroppgaven har det blitt fokusert på sjenerte elevers opplevelse i skolen. Bortsett fra at noen informanter uttrykte ønske om å ha færre muntlige presentasjoner og mer fokus på det faglige i skolen, kom det frem relativt få konkrete funn knyttet til hva disse informantene mener at skolen kan gjøre for dem. Det er behov for mer forskning på hvordan man konkret kan la disse elevene slippe all den sosiale aktiviteten som foregår i skolen, uten at de går glipp av viktig lærestoff og uten at de fullstendig mister kontakt med medelevene sine.

Videre hadde det vært interessant å forske mer på hvorvidt det er vanlig at noen elever opplever seg selv som sjenerte i skolen, men ikke hjemme eller på fritiden. Dette kunne gitt svar på om det er sider ved skole- og læringsmiljøet som elever opplever som utrygt, og som dermed gjør at noen elever er sjenerte i skolen, men ikke hjemme og på fritiden. En annen mulighet for videre forskning kan være å få innsikt i om det er en forskjell på antall venner som sjenerte elever har i forhold til elever som ikke er sjenerte.

# Referanseliste

- Aasen, P., & Nordtug, B. (2002). *Atferdsproblemer : innføring i pedagogisk analyse* ([Rev. utg.] Petter Aasen ... [et al.]. ed.). Oslo: Cappelen akademisk forl.
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology, 84*(3), 261.
- Asendorpf, J. B. (1989). Shyness as a final common pathway for two different kinds of inhibition. *Journal of Personality and Social Psychology, 57*(3), 481.
- Asendorpf, J. B. (1990). Beyond social withdrawal: Shyness, unsociability, and peer avoidance. *Human development, 33*(4-5), 250-259.
- Asendorpf, J. B. (1993). Abnormal shyness in children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 34*(7), 1069-1083.
- Asendorpf, J. B., & Meier, G. H. (1993). Personality effects on children's speech in everyday life: Sociability-mediated exposure and shyness-mediated reactivity to social situations. *Journal of Personality and Social Psychology, 64*(6), 1072.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review, 84*(2), 191.
- Bandura, A. (1994). *Self-efficacy*: Wiley Online Library.
- Beidel, D. C., & Turner, S. M. (2007). Prevalence of social anxiety disorder. In D. C. Beidel & S. M. Turner (Eds.), *Shy children, phobic adults: Nature and assesment of social anxiety disorder* (pp. 81-89). Washington, DC: American Psychological Association.
- Beidel, D. C., Turner, S. M., Young, B. J., Ammerman, R. T., Sallee, F. R., & Crosby, L. (2007). Psychopathology of adolescent social phobia. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment, 29*(1), 46-53.
- Blöte, A. W., Bokhorst, C. L., Miers, A. C., & Westenberg, P. M. (2012). Why Are Socially Anxious Adolescents Rejected by Peers? The Role of Subject-Group Similarity Characteristics. *Journal of Research on Adolescence, 22*(1), 123-134.
- Blöte, A. W., Miers, A. C., Heyne, D. A., & Westenberg, P. M. (2015). Social anxiety and the school environment of adolescents *Social Anxiety and Phobia in Adolescents* (pp. 151-181): Springer.
- Bohlin, G., Hagekull, B., & Andersson, K. (2005). Behavioral inhibition as a precursor of peer social competence in early school age: The interplay with attachment and nonparental care. *Merrill-Palmer Quarterly, 51*(1), 1-19.
- Boomsma, D. I., & Plomin, R. (1986). Heart rate and behavior of twins. *Merrill-Palmer Quarterly (1982-), 141*-151.
- Bowers, T. (2005). The forgotten 'E' in 'EBD'. In P. Clough, P. Garner, J. T. Pardeck, & F. Yuen (Eds.), *Handbook of emotional and behavioural difficulties* (pp. 83-102). London: Sage publications.
- Brakel, A., Muris, P., Bögels, S., & Thomassen, C. (2006). A multifactorial model for the etiology of anxiety in non-clinical adolescents: Main and interactive effects of behavioral inhibition, attachment and parental rearing. *Journal of Child and Family Studies, 15*(5), 568-578.
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American psychologist, 32*(7), 513.
- Bru, E. (1988). *Lærerstress og læringsmiljø* (Vol. 152/88). Stavanger.
- Bru, E. (2011). Emosjonelt sårbare og sosialt passive elever. In U. V. Midthassel, E. Bru, S. K. Erstesvåg, & E. Roland (Eds.), *Sosiale og emosjonelle vansker: Barnehagens og skolens møte med sårbare barn og unge* (pp. 17-36). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bru, E., Boyesen, M., Munthe, E., & Roland, E. (1998). Perceived social support at school and emotional and musculoskeletal complaints among Norwegian 8th grade students. *Scandinavian Journal of Educational Research, 42*(4), 339-356.
- Bruch, M. A., Giordano, S., & Pearl, L. (1986). Differences between fearful and self-conscious shy subtypes in background and current adjustment. *Journal of Research in Personality, 20*(2), 172-186.

- Buss, A. H. (1986). A theory of shyness. In H. J. Warren, M. C. Jonathan, & R. B. Stephen (Eds.), *Shyness: Perspectives on Research and Treatment* (pp. 39-46). New York: Plenum Press.
- Bø, I. (2012). *Barnet og de andre : nettverk som pedagogisk og sosial ressurs* (4. utg. ed.). Oslo: Universitetsforl.
- Caprara, G. V., Steca, P., Cervone, D., & Artisticco, D. (2003). The Contribution of Self-Efficacy Beliefs to Dispositional Shyness: On Social-Cognitive Systems and the Development of Personality Dispositions. *Journal of Personality, 71*(6), 943-970.
- Carlgren, I., Klette, K., Mýrdal, S., Schnack, K., & Simola, H. (2006). Changes in Nordic Teaching Practices: From individualised teaching to the teaching of individuals. *Scandinavian Journal of Educational Research, 50*(3), 301-326.
- Cheek, J. M., & Watson, A. K. (1989). Psychological Imperialism or Construct Validity? *Journal of Social Behavior and Personality, 4*(1), 85-95.
- Cohen, S., & Wills, T. A. (1985). Stress, social support, and the buffering hypothesis. *Psychological bulletin, 98*(2), 310.
- Coll, C. G., Kagan, J., & Reznick, J. S. (1984). Behavioral inhibition in young children. *Child development, 1005-1019*.
- Connell, J. P., & Wellborn, J. G. (1991). Competence, autonomy, and relatedness: A motivational analysis of self-system processes. 23.
- Coplan, R., & Evans, M. A. (2009). At a loss for words? Introduction to the special issue on shyness and language in childhood. *Infant and Child Development, 18*(3), 211-215.
- Coplan, R., Hughes, K., Bosacki, S., & Rose-Krasnor, L. (2011). Is Silence Golden? Elementary School Teachers' Strategies and Beliefs regarding Hypothetical Shy/Quiet and Exuberant/Talkative Children. *Journal of Educational Psychology, 103*(4), 939-951. doi:10.1037/a0024551
- Coplan, R., Prakash, K., O'Neil, K., Armer, M., & Dannemiller, J. L. (2004). Do You "Want" to Play? Distinguishing Between Conflicted Shyness and Social Disinterest in Early Childhood. *Developmental Psychology, 40*(2), 244-258. doi:10.1037/0012-1649.40.2.244
- Coplan, R., Rose-Krasnor, L., Weeks, M., Kingsbury, A., Kingsbury, M., & Bullock, A. (2013). Alone is a crowd: Social motivations, social withdrawal, and socioemotional functioning in later childhood. *Developmental Psychology, 49*(5), 861.
- Crozier, W. (1995). Shyness and self-esteem in middle childhood. *British Journal of Educational Psychology, 65*, 85-85.
- Crozier, W. (2001). *Understanding shyness: Psychological perspectives*: Palgrave.
- Crozier, W., & Badawood, A. (2009). Shyness, vocabulary and children's reticence in Saudi Arabian preschools. *Infant and Child Development, 18*(3), 255-270.
- Crozier, W., & Burnham, M. (1990). Age-related differences in children's understanding of shyness. *British Journal of Developmental Psychology, 8*(2), 179-185.
- Csikszentmihalyi, M., & Bjerre, B. (2005). *Flow : optimaloplevelsens psykologi*. København: Dansk Psykologisk Forlag.
- Degnan, K. A., Henderson, H. A., Fox, N. A., & Rubin, K. H. (2008). Predicting social wariness in middle childhood: The moderating roles of childcare history, maternal personality and maternal behavior. *Social Development, 17*(3), 471-487.
- Erikson, E. H. (1994). *Identity: Youth and crisis*: WW Norton & Company.
- Essau, C. A., Conradt, J., & Petermann, F. (1999). Frequency and comorbidity of social phobia and social fears in adolescents. *Behaviour research and therapy, 37*(9), 831-843.
- Gren-Landell, M., Tillfors, M., Furmark, T., Bohlin, G., Andersson, G., & Svedin, C. G. (2009). Social phobia in Swedish adolescents. *Social psychiatry and psychiatric epidemiology, 44*(1), 1-7.
- Harrist, A. W., Zaia, A. F., Bates, J. E., Dodge, K. A., & Pettit, G. S. (1997). Subtypes of social withdrawal in early childhood: Sociometric status and social-cognitive differences across four years. *Child development, 68*(2), 278-294.
- Hartup, W. W. (1996). The company they keep: Friendships and their developmental significance. *Child development, 67*(1), 1-13.

- Heyne, D., King, N., Tonge, B., Rollings, S., Pritchard, M., Young, D., & Myerson, N. (1998). The self-efficacy questionnaire for school situations: development and psychometric evaluation. *Behaviour Change*, 15(01), 31-40.
- Ho, I. T. (2004). A comparison of Australian and Chinese teachers' attributions for student problem behaviors. *Educational Psychology*, 24(3), 375-391.
- Hughes, K., & Coplan, R. (2010). Exploring processes linking shyness and academic achievement in childhood. *School Psychology Quarterly*, 25(4), 213.
- Kalleberg, R., Balto, A., Cappelen, A., Nagel, A., Nymoene, H., Rønning, H., & Nagell, H. (2006). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi: Oslo: De nasjonale forskningsetiske komiteer.
- Kaplan, A., & Maehr, M. L. (2007). The contributions and prospects of goal orientation theory. *Educational Psychology Review*, 19(2), 141-184.
- Kazdin, A. E., & Weisz, J. R. (1998). Identifying and developing empirically supported child and adolescent treatments. *Journal of consulting and clinical psychology*, 66(1), 19.
- Kendall, P. C., Robin, J. A., Hedtke, K. A., Suveg, C., Flannery-Schroeder, E., & Gosch, E. (2006). Considering CBT with anxious youth? Think exposures. *Cognitive and Behavioral Practice*, 12(1), 136-148.
- Kleven, T. A., Tveit, K., & Hjørdemaal, F. (2011). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode : en hjelp til kritisk tolking og vurdering*. Oslo Unipub.
- Kovacs, M., & Beck, A. T. (1978). Maladaptive cognitive structures in depression. *American Journal of psychiatry*, 135(5), 525-533.
- Kuklinski, M. R., & Weinstein, R. S. (2001). Classroom and Developmental Differences in a Path Model of Teacher Expectancy Effects. *Child development*, 72(5), 1554-1578. doi:10.1111/1467-8624.00365
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg., 2. oppl. ed.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kvasbø, K. (2006). *Særinntakselever i overgangen fra grunnskole til videregående skole: en kvalitativ undersøkelse om hva særinntakselever vurderer som viktige tiltak i overgangen fra grunnskole til videregående skole*. (Mastergrad), Universitetet i Oslo, Oslo.
- Kvillo, Ø. (2012). *Oppvekstmiljø og sosialisering*: Gyldendal akademisk.
- Ladd, G. W. (2005). *Children's peer relations and social competence: A century of progress*: Yale University Press.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer Publishing Company LLC.
- Lazarus, R. S., Folkman, S., & Visby, M. (2006). *Stress og følelser: en ny syntese*. København: Akademisk Forlag.
- Ledoux, J. (2007). The amygdala. *Current Biology*, 17(20), R868-R874. doi:10.1016/j.cub.2007.08.005
- Mead, G. H. (1934). *Mind, self and society: Form the standpoint of a social behaviourist*. Chicago: University of Chicago Press.
- Merrell, K. W. (2008). *Helping students overcome depression and anxiety : a practical guide* (2nd ed. ed.). New York: Guilford Press.
- Miers, A. C., Blöte, A. W., & Westenberg, P. M. (2010). Peer perceptions of social skills in socially anxious and nonanxious adolescents. *Journal of abnormal child psychology*, 38(1), 33-41.
- Miller, A. (1995). Teachers' attributions of causality, control and responsibility in respect of difficult pupil behaviour and its successful management. *Educational Psychology*, 15(4), 457-471.
- Newman, R. S. (2002). How self-regulated learners cope with academic difficulty: The role of adaptive help seeking. *Theory into practice*, 41(2), 132-138.
- Ogden, T. (2009). Sosial kompetanse og problematferd i skolen.
- Paulsen, E. (2010). *Social passivity among pupils in junior high school: antecedents, perceptions of the learning environment and consequences for academic achievement*. (Doktorgradsavhandling, Faculty of Arts and Education), Universitetet i Stavanger, Stavanger.

- Paulsen, E., & Bru, E. (2008a). Preferred social organization of learning formats among pupils experiencing different kinds of internalizing problems in secondary school. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 13(4), 259-273. doi:10.1080/13632750802442144
- Paulsen, E., & Bru, E. (2008b). Social passivity and grades achieved among adolescents in junior high school. *School Psychology International*, 29(2), 248-262.
- Paulsen, E., & Bru, E. (2016). De stille elevene. In E. Bru, E. C. Idsøe, & K. Øverland (Eds.), *Psykisk helse i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Paulsen, E., Bru, E., & Murberg, T. (2006). Passive Students in Junior High School: The Associations with Shyness, Perceived Competence and Social Support. *An International Journal*, 9(1), 67-81. doi:10.1007/s11218-005-1365-y
- Piaget, J. (1997). *The moral judgement of the child*: Simon and Schuster.
- Place, M., Hulsmeier, J., Davis, S., & Taylor, E. (2002). The coping mechanisms of children with school refusal. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 2(2).
- Reeve, J., Jang, H., Carrell, D., Jeon, S., & Barch, J. (2004). Enhancing students' engagement by increasing teachers' autonomy support. *Motivation and emotion*, 28(2), 147-169.
- Reijntjes, A., Kamphuis, J. H., Prinzie, P., & Telch, M. J. (2010). Peer victimization and internalizing problems in children: A meta-analysis of longitudinal studies. *Child abuse & neglect*, 34(4), 244-252.
- Ringdal, K. (2013). *Enhet og mangfold : samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (3. utg. ed.). Bergen: Fagbokforl.
- Robinson, T. N., Jr. (1989). *Individual differences in shyness: Psychometric, behavioral and cardiovascular differences for different forms of shyness*. Paper presented at the Fourth Meeting of the International Society for the Study of Individual Differences, Heidelberg, West Germany (1989, July).
- Rubie-Davies, C. M. (2006). Teacher expectations and student self-perceptions: Exploring relationships. *Psychology in the Schools*, 43(5), 537-552.
- Rubin, K. H., Cheah, C. S., & Fox, N. (2001). Emotion regulation, parenting and display of social reticence in preschoolers. *Early Education and Development*, 12(1), 97-115.
- Rubin, K. H., & Coplan, R. J. (2010). *The development of shyness and social withdrawal*: Guilford Press.
- Rubin, K. H., & Krasnor, L. R. (1986). Social-cognitive and social behavioral perspectives on problem solving. In M. Perlmutter (Ed.), *Cognitive perspectives on children's social and behavioral development: The Minnesota Symposia on Child Psychology* (Vol. 18, pp. 1-68). New York: Psychology Press.
- Rudasill, K. M., Prokasky, A., Tu, X., Frohn, S., Sirota, K., & Molfese, V. J. (2014). Parent vs. teacher ratings of children's shyness as predictors of language and attention skills. *Learning and Individual Differences*, 34, 57-62.
- Schmidt, L. A., & Robinson, T. R., Jr. (1992). Low self-esteem in differentiating fearful and self-conscious forms of shyness. *Psychological reports*, 70(1), 255-257.
- Schwartz, C. E., Wright, C. I., Shin, L. M., Kagan, J., & Rauch, S. L. (2003). Inhibited and uninhibited infants" grown up": Adult amygdalar response to novelty. *Science*, 300(5627), 1952-1953.
- Schwartz, C. E., Wright, C. I., Shin, L. M., Kagan, J., Whalen, P. J., McMullin, K. G., & Rauch, S. L. (2003). Differential amygdalar response to novel versus newly familiar neutral faces: a functional MRI probe developed for studying inhibited temperament. *Biological psychiatry*, 53(10), 854-862.
- Skinner, E. A., Zimmer-Gembeck, M. J., Connell, J. P., Eccles, J. S., & Wellborn, J. G. (1998). Individual differences and the development of perceived control. *Monographs of the society for Research in Child Development*, 63, 1-220.
- Snoek, J. E. (2002). *Ungdomspsykiatri*: Universitetsforlaget.
- Soodak, L. C., & Podell, D. M. (1994). Teachers' thinking about difficult-to-teach students. *The Journal of Educational Research*, 88(1), 44-51.

- Spence, S. H., Donovan, C., & Brechman-Toussaint, M. (1999). Social skills, social outcomes, and cognitive features of childhood social phobia. *Journal of abnormal psychology, 108*(2), 211.
- Spooner, A. L., Evans, M. A., & Santos, R. (2005). Hidden shyness in children: Discrepancies between self-perceptions and the perceptions of parents and teachers. *Merrill-Palmer Quarterly (1982-), 437-466*.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitativ metode* (3. utg. ed.). Bergen: Fagbokforl.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitativ metode* (4. utg. ed.). Bergen: Fagbokforl.
- Van Ameringen, M., Mancini, C., & Farvolden, P. (2003). The impact of anxiety disorders on educational achievement. *Journal of anxiety disorders, 17*(5), 561-571.
- Verduin, T. L., & Kendall, P. C. (2008). Peer perceptions and liking of children with anxiety disorders. *Journal of abnormal child psychology, 36*(4), 459-469.
- Wichmann, C., Coplan, R., & Daniels, T. (2004). The social cognitions of socially withdrawn children. *Social Development, 13*(3), 377-392.
- Wood, J. J., McLeod, B. D., Sigman, M., Hwang, W. C., & Chu, B. C. (2003). Parenting and childhood anxiety: Theory, empirical findings, and future directions. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 44*(1), 134-151.
- Øverland, K., & Bru, E. (2016). Angst. In E. Bru, E. C. Idsøe, & K. Øverland (Eds.), *Psykisk helse i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.

## Tilbakemelding og godkjenning fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS  
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES

vedlegg 1



Erik Paulsen  
Institutt for sosialfag Universitetet i Stavanger  
Ullandhaug  
4036 STAVANGER

Harald Hårfagres gate 21  
N-5007 Bergen  
Norway  
Tel: +47-55 58 21 17  
Fax: +47-55 58 96 50  
nsd@nsd.uib.no  
www.nsd.uib.no  
Org.nr: 985 321 884

Vår dato: 21.01.2016

Vår ref: 46213 / 3 / ABS

Deres dato:

Deres ref:

## TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 18.12.2015. Meldingen gjelder prosjektet:

46213	<i>Sjenerte elevers opplevelse i skolen</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Universitetet i Stavanger, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Erik Paulsen</i>
Student	<i>Birgitte Svela</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 13.06.2016, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Andreas Bratshaug Stenersen

Kontaktperson: Andreas Bratshaug Stenersen tlf: 55 58 30 19

Vedlegg: Prosjektvurdering

*Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.*

*Avdelingskontorer / District Offices:*

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. [nsd@uio.no](mailto:nsd@uio.no)

TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. [kyrre.svarva@svt.ntnu.no](mailto:kyrre.svarva@svt.ntnu.no)

TROMSØ: NSD, Ulf Høivang, 9007 Tromsø. Tel: +47-77 64 63 70. [andreas@nsd.uib.no](mailto:andreas@nsd.uib.no)

## Personvernombudet for forskning



### Prosjektvurdering - Kommentar

---

Prosjektnr: 46213

Formålet med prosjektet er å undersøke hvordan sjenerte elever opplever skolen, hvordan de mestrer sosiale situasjoner og hvordan de ser for seg at læringsmiljøet kan tilrettelegges.

Utvalget rekrutteres via sosiallærer på den aktuelle skole. Respondenten tar kontakt med student dersom han vil delta i prosjektet. Utvalget informeres skriftlig om prosjektet og samtykker til deltakelse.

Informasjonsskrivet er noe mangelfullt utformet. Vi ber derfor om at følgende endres:

- setningen i 3. avsnitt "Du vil altså være anonym fordi det ikke blir samlet personidentifiserende opplysninger om deg" må tas bort. Du vil registrere indirekte personidentifiserende opplysninger (kjønn) samt at du skal ta lydopptak av intervjuene. Disse opplysningene sammenstilt kan gjøre intervjuobjektene gjenkjennelig. Det bør i stedet stå at datamaterialet anonymiseres ved prosjektslutt, 13.06.2016.

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger Universitetet i Stavanger sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal lagres på privat datamaskin, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)
- slette digitale lydopptak



## **Informasjonsskriv og samtykkeerklæring**

### **Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet**

#### ***«Sjenerte elevers opplevelse i skolen»***

Jeg er en jente som studerer utdanningsvitenskap med spesialpedagogikk som profil ved Universitetet i Stavanger og skal gjennomføre et mastergradsprosjekt om sjenerte elevers opplevelser i skolen. Jeg håper at denne studien kan bidra til at sjenerte elever kan få større oppmerksomhet i skolen, slik at de får den oppfølgingen og støtten de trenger.

Problemstillingen for prosjektet er: hvordan opplever sjenerte elever skolen, hvordan mestrer de sosiale situasjoner og hvordan mener de selv at læringsmiljøet kan tilrettelegges for dem?

Deltakelse i studien vil innebære å delta i et intervju. Spørsmålene som blir stilt i intervjuet vil blant annet handle om din opplevelse av sosiale krav og situasjoner i skolen og hvordan du mener at skolen bedre kan tilrettelegges for sjenerte elever. Intervjuet vil bli tatt opp på lydbånd samtidig som jeg vil ta litt notater underveis.

Det som blir sagt i intervjuet vil bli lagret på min private datamaskin og slettet når studien er ferdig. Jeg kommer ikke til å registrere ditt navn, hvilken skole du går på eller hvor du bor, men jeg ønsker å registrere kjønn. Datamaterialet anonymiseres ved prosjektslutt, 13.06.2016. Jeg har taushetsplikt, og kommer selvsagt til å overholde denne.

Intervjuet vil bli gjennomført en gang i løpet av februar 2016, og varer ca. en skoletime. Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alt om deg bli slettet. Prosjektet skal leveres inn 13.juni 2016.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Birgitte Svela på telefon: 95226073 eller mail: birgsv11@gmail.com. Du kan også kontakte veilederen min, Erik Paulsen på telefon: 90820430.

Studien er meldt til og godkjent av Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Med vennlig hilsen

Birgitte Svela

## **Samtykke til deltakelse i studien**

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Intervjuguide

### Innledning (før lydopptakeren slås på)

- ❖ Presentasjon av meg selv
- ❖ Hensikten med intervjuet: få mer kunnskap om sjenanse i skolen
- ❖ Problemstillingen: Hvordan opplever sjenerte elever skolen, hvordan mestrer de sosiale situasjoner og hvordan mener de selv at læringsmiljøet kan tilrettelegges for dem?
- ❖ Fortell informanten om taushetsplikt og anonymitet ved presentasjon av resultater i oppgaven
- ❖ Gi forklaring av hvorfor lydopptakeren ønskes å brukes
  - Kan du si litt om deg selv og dine interesser?
    - Fritidsinteresser/hva du gjør i fritiden
- ❖ Informanten får mulighet til å stille spørsmål

### Læringsmiljøet

Jeg vet at i klasserommet undervises det på ulike måter, og at i de ulike fagene er det lagt opp til at dere elever skal arbeide på ulike måter. Jeg kunne tenke meg å snakke litt om de ulike fagene og de ulike måtene det arbeides på.

- Hva synes du om de ulike fagene på skolen?
  - Hvilke fag liker du best (og hvorfor)?
  - Hvilke fag liker du minst (og hvorfor)?
- Hvilken måte å arbeide på i klassen passer deg best (og **hvorfor**)?
  - Hvordan opplever du å arbeide med oppgaver og lærestoff alene/individuellt?
  - Hvordan opplever du å arbeide med oppgaver og lærestoff sammen med en annen elev?
  - Hvordan opplever du å arbeide med oppgaver og lærestoff sammen med en gruppe?
  - Hvordan opplever du å arbeide med prosjekter?
- Hva betyr forutsigbarhet for deg i skolen?

- Har fått beskjed i veldig god tid,
  - kan øve deg godt,
  - du vet om du vil bli stilt spørsmål etter presentasjonen eller ikke
  - Hva synes du om at læreren stiller deg spørsmål i timene?
- Hva synes du om å bli evaluert?
    - Hva synes du om karakterer?
    - På hvilken måte opplever du at det er best å bli vurdert på skolen?
    - Hvilke evalueringsformer foretrekker du i skolen?
    - Blir du noen gang vurdert faglig av dine medelever, og hvordan opplever du eventuelt det?

### Klasseklima

Det oppstår ofte ulike klimaer i klasser. I noen klasser er det for eksempel stor konkurranse om å være flinkest i fagene, mens i andre klasser kan det bli sett på som teit å være flink på skolen. Jeg vil nå rette oppmerksomheten mot hvordan du opplever klasseklimaet på skolen.

- Hva blir verdsatt i klassen din?
  - Er det greit å være flink i klassen din?
  - Er det viktig å være flink i klassen din?
  - Opplever du at det er konkurranse mellom elevene i klassen om å være best?

### Sosial støtte/sosiale relasjoner

Det er vanlig av forskjellige elever utvikler ulike forhold til medelever og lærerne sine. Jeg vil nå snakke litt om hvordan du opplever dine relasjoner til lærere og medelever.

- Hva slags forhold har du til lærerne dine?
  - Hva er bra/ikke bra?
  - Får du den hjelpen du trenger?
  - Er lærerne viktige for deg?
  - Opplever du at de ser deg?
  - Opplever du at de har tro på deg?
- Hva slags forhold har du til de andre elevene i klassen?
  - Er medelevene viktige for deg?

- Har du venner på skolen?
- Er du en del av fellesskapet i klassen?
- Har du noen å samarbeide med i timene?
- Hva blir gjort av lærerne for at dere elever skal ha et godt forhold dere imellom?

## Håndtering/mestring i skolen

I skolen er det ulike krav til elevene, både faglige og sosiale krav. Jeg vil gjerne snakke litt om hvordan du opplever disse kravene.

- Synes du det stilles mange krav til deg i skolen?
  - Skolearbeid, være aktiv i klassen, være flink
  - Hvem stiller disse kravene til deg? (Lærere, foreldre, medelever, venner)
- Hvilke situasjoner i skolen synes du er vanskelige?
  - Hvorfor?
  - Hvordan håndterer du slike situasjoner?
- Hva synes du om å presentere foran klassen?
  - Har du fått trening i dette? Hjalp treningen?
- Hvordan trives du på skolen?
- Hvordan oppfatter du seg selv faglig sett i skolen?
- Hvordan oppfatter du deg selv sosialt i klassen/skolen?

## Avrundning

- Vi har nå blant annet snakket om hvordan du opplever de ulike fagene på skolen, de ulike måtene å arbeide på i klassen, hvordan du opplever relasjoner på skolen og om vanskelige situasjoner. Ut ifra det vi allerede har snakket om, eller andre ting som du tenker på, er det noe du ville skulle vært annerledes i skolen?

## Avslutning

- ❖ Hvordan har det vært å snakke om dette?
- ❖ Har du noen spørsmål?