

Stilleste jenta i klassen?

Stille og innadvendte jenters opplevelse av egen skolelivskvalitet – belyst gjennom kvalitative intervjuer med fire jenter i videregående skole.

Unni Kopstad



Masteroppgave i spesialpedagogikk

Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Institutt for spesialpedagogikk

UNIVERSITETET I OSLO

Høsten 2008

Sammendrag

Tittel

“Stilleste jenta i klassen”

Bakgrunn for valg av tema

De innadvendte ungdommene i barne- og ungdomspsykiatrien, har fanget min interesse. Spesielt hvilke tanker de har knyttet til det å være stille og sosialt tilbaketrukket i skolen – deres skolelivskvalitet. Vi vet i dag at det er flest jenter med denne atferden. Likevel finnes det lite empirisk forskning på hva de berørte selv mener. Denne studien har et elevfokus, og bygger på tanken om at selvet og relasjonen er dialektiske prosesser som forutsetter hverandre. Det er informantenes egen stemme som er viktig. Dette vil bli belyst ved hjelp av følgende problemstilling;

Problemstilling og forskningsspørsmål

”Stille og innadvendte jenters opplevelse av egen skolelivskvalitet – belyst gjennom kvalitative intervjuer med fire jenter i videregående skole”.

Forskningsspørsmålene handler bl.a. om hvordan jentene opplever skolehverdagen sin, deres positive og negative skoleerfaringer, og hva som fremmer eller hemmer deres skolelivskvalitet.

Metode

Et kvalitativt forskningsintervju er en metode som ivaretar elevfokus, subjekt-subjekt-dimensjonen, samtidig som det kan være med på å generere ny kunnskap i lys av eksisterende teori. Det er også en egnet metode til å få fram nyanser, ulikheter og variasjoner i informantenes egne erfaringer. Utvalget består av fire unge jenter fra tre videregående skoler i Østlandsområdet. To av jentene får et tilrettelagt faglig tilbud. Studierektorer og sosiallærere, som kjenner jentenes problematikk, har vært førstegangskontakter. Det kan nevnes en særs vanskelig prosess med å få tilgang på informanter. Skolene så ut til å beskytte de stille og innadvendte elevene sine. Mange

jenter ble dermed fratatt muligheten til å gi et selvstendig svar på om de ønsket deltakelse i studien eller ikke. Informantene er blitt intervjuet en gang. Intervjuguiden har en semistrukturert oppbygning. Analysearbeidet har et fenomenologisk perspektiv og det ligger en hermeneutisk forståelse bak tolkingsarbeidet.

Resultat

Informantene har mange tanker om hvordan de opplever sin egen situasjon i skolen. De har et bilde av seg selv som snille, stille og pliktoppfyllende. Jentene er lite selvhevdende, og de devaluerer ofte egne behov til å være uviktige. I studien framstår de ofte som ”brikker”, framfor aktører i eget liv. Alle har et ønske om endret atferd. Informantene ville gjerne vært mer utadvendt i samspill med andre. Mitt inntrykk er at de selv holder en avstand til sine medelever. De benytter begreper som ”de andre”, framfor mer inkluderende begreper som ”vi” eller ”oss”. Det kan se ut som om de ønsker at ”de andre” skal invitere dem inn i klassefelleskapet. Selv strever jentene med å finne nøkkelen til de sosiale kodene som utspiller seg på skolearenaen.

Relasjonsdimensjonen blir tillagt betydning. Det gjelder i forholdet til både lærere og medelever. Spesielt kontaktlærer er viktig. I følge informantene har han fokus både på deres faglige prestasjoner og det relasjonelle aspektet i forholdet. Mest angstfylt oppleves imidlertid - lærere som presser elevene sine til muntlige framføringer foran hele klassen.

Videre blir betydningen av å ha en venn poengtert. Bare en venn kan være nok til at skolehverdagen oppleves som god. Den som ikke har noen venn søker isolasjon og ensomhet - ofte for å unngå angsten for ikke å mestre samspillet med andre. Det kan synes som om gode relasjoner i klassen er med på beskytte informantene. De som hadde venner i klassen, brukte færre ”blikk” innover på egen atferd. De kunne dermed friggi mer tid og krefter til fag og egenutvikling. Til slutt kan det sies at informantene som gruppe krevde lite fra omgivelsene sine. De hadde et ønske om å bli sett og inkludert av medelever - og lyttet til og respektert av lærere. Ellers ønsket de å få være i fred.

Forord

Det er godt å være framme ved målstreken etter en lang og krevende prosjektperiode. Jeg sitter igjen med rike erfaringer fra forskningsfeltet generelt, og forskningstemaet spesielt.

Mange har bidratt til at denne prosessen kunne gjennomføres. En spesiell takk til de fire jentene som stilte opp og delte så villig av sine erfaringer. Men også takk til min arbeidsgiver, med en raus studierektor i spissen, som har gitt meg mulighet til fleksibilitet i forhold til jobb og studier.

Jeg vil også takke min veileder Reidun Tangen. Med sin tydelige og behagelige tilstedeværelse, klare tanke og sine konstruktive tilbakemeldinger, har hun stødig veiledet meg i riktig retning.

Til slutt en takk til alle dere kjære rundt meg som tålmodig har kommet med omsorgsfulle oppmuntringer disse månedene.

Sandefjord, oktober 2008

Unni Kopstad

Innhold

SAMMENDRAG	2
FORORD	4
INNHold	5
1. INNLEDNING	8
1.1 PRESENTASJON OG BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA	8
1.2 PRESENTASJON AV PROBLEMSTILLINGEN	9
1.3 OPPGAVENS OPPBYGNING	11
2. TEORETISK OG EMPIRISK BAKGRUNN	13
2.1 DE STILLE JENTENE – ET ATFERDSPROBLEM?	13
2.2 ULIKE PERSPEKTIVER PÅ INNAGERENDE ATFERD	15
2.3 FORKLARINGSMODELLER	18
2.4 SKOLELIVSKVALITET	20
2.4.1 <i>Tidsdimensjonen</i>	21
2.4.2 <i>Kontrolldimensjonen</i>	22
2.4.3 <i>Relasjonsdimensjonen</i>	22
2.4.4 <i>Arbeidsdimensjonen</i>	23
2.5 NOEN PERSPEKTIVER PÅ “SELV”- BEGREPET.....	24
2.6 STERNS SELVUTVIKLINGSMODELL.....	26
2.7 DIALEKTISK SELV- OG RELASJONSTEORI.....	29
2.7.1 <i>Anerkjennelse</i>	30
3. METODE	33
3.1 VALG AV METODE – DET KVALITATIVE FORSKNINGSINTERVJUET	33

3.1.1	<i>Fenomenologisk perspektiv</i>	34
3.1.2	<i>Hermeneutisk perspektiv</i>	35
3.2	VALG AV INFORMANTER – EN KREVENDE PROSESS	36
3.2.1	<i>Forskning i skjæringspunktet mellom spesialpedagogisk- og helserettet forskning...</i>	36
3.2.2	<i>Utarbeidelse av intervjuguide</i>	40
3.2.3	<i>Prøveintervju</i>	42
3.3	GJENNOMFØRING AV INTERVJUENE	43
3.4	BEARBEIDING AV DATA	44
3.4.1	<i>Transkribering</i>	44
3.4.2	<i>Analyse</i>	45
3.5	NÆRMERE OM ETISKE VURDERINGER	46
3.5.1	<i>Informasjon / samtykke / anonymitet</i>	47
3.5.2	<i>Reliabilitet</i>	48
3.5.3	<i>Validitet</i>	49
3.5.4	<i>Generaliserbarhet</i>	49
3.5.5	<i>Forskerrollen</i>	50
4.	PRESENTASJON AV RESULTATER	52
4.1	JENTENES EGNE BESKRIVELSER AV Å VÆRE STILLE OG INNAGERENDE	52
4.1.1	<i>Presentasjon av informantene</i>	53
4.1.2	<i>Fordeler og ulemper med å være stille og innagerende</i>	56
4.1.3	<i>Hvordan informantene tror andre vil beskrive dem</i>	58
4.1.4	<i>Ønsker for framtiden</i>	59
4.2	POSITIVE SKOLEERFARINGER	60
4.2.1	<i>Positive erfaringer med lærere</i>	60

4.2.2	<i>Positive erfaringer med medelever</i>	62
4.2.3	<i>Mestring</i>	63
4.2.4	<i>Hva har vært til hjelp?</i>	64
4.2.5	<i>Aktører i eget liv</i>	65
4.3	NEGATIVE SKOLEERFARINGER	66
4.3.1	<i>Negative erfaringer med lærere</i>	66
4.3.2	<i>Negative erfaringer med medelever</i>	68
4.3.3	<i>“Brikker” i eget liv?</i>	69
5.	DRØFTING AV FUNN	72
5.1	JENTENES EGET ”BLIKK” PÅ EGEN SITUASJON	72
5.2	BETYDNINGEN AV Å MESTRE NOE	74
5.3	RELASJON TIL LÆRERE	76
5.4	RELASJON TIL MEDELEVER	78
6.	OPPSUMMERING OG REFLEKSJON	81
	KILDELISTE	89

1. Innledning

1.1 Presentasjon og bakgrunn for valg av tema

I et gammelt ordtak heter det; ”Tale er sølv og taushet er gull”. Det var den gang barn ikke skulle høres. Voksne hadde definisjonsmakten både i skolen og samfunnet for øvrig og kunne gi sin tillatelse til når barn fikk snakke. Spesielt jenter ble tildelt disse holdningene. Det å være stille, beskjeden og tilbaketrukket var nærmest å betrakte som et forfintet ideal, både i sosiale sammenhenger og på skolearenaen.

Dagens syn på oppdragelse og undervisning har endret seg i takt med den tiden vi lever i. Nå oppfordres barn og unge til å tre fram med hele sin personlighet. De får tidlig opplæring i å bli deltagende, selvstendige og meningsbærende medlemmer av samfunnet vårt. I det mangfoldige bildet som skolen tegner, finner vi fremdeles de stille, forsiktige og tilbaketrukne jentene. De som er tause og nærmest usynlige i klasserommet. Ute i skolegården holder de seg i utkanten av der aktiviteter skjer - alltid som observatører. Ut ifra atferdsbeskrivelser kan de ligne idealer for jenteatferd i vår tidligere skole.

Vi har mye forskning, kliniske beskrivelser og litteratur på atferdsproblematikk i skolen - mest med hovedvekt på utagerende atferd. Det viser seg imidlertid at innagerende atferd og sosial isolasjon er et nesten like utbredt fenomen, uten at det ser ut til og vekke nevneverdig bekymring eller oppmerksomhet i skolen (Sørli og Nordahl 1998). De stille og innadvendte elevene – jentene - i dette forskningsprosjektet, viser seg å være tapere på mange av skolens arenaer. De får ofte dårligere karakterer enn sine aktive medelever bl.a. fordi lærere finner det vanskeligere å vurdere deres faglige prestasjoner (Aftenposten 2007:22). Sosialt får de langt færre erfaringer som er nødvendig for å bli livsdugelige (Aasen m. fl. 2002). Dette enten fordi de trekker seg unna selv (passiv tilbaketrekning), eller fordi de ikke er blant de utvalgte (aktiv isolering) når grupper dannes (Johansen 2003). Mange

lærere vil gjerne hjelpe, men vet ikke hvordan. Noen er redde for å bli avvist. Andre igjen føler seg maktesløse, irriterte eller usikre i møte med de stille jentene (Lund 2004).

Forskning på atferdsproblematikk generelt, og pedagogisk forskning generelt mangler elevperspektivet. Elevenes subjektive erfaringer i skolen blir sjelden studert som hovedtema eller helhetlig fenomen, men heller som del av noe annet (Sørli og Nordahl 1998). Også Tangen (2004) etterspør skolelivsforskning, der elevene selv forteller om sine erfaringer ut ifra et subjektivt perspektiv. Schibbye (2002) framhever viktigheten av å ha fokus på personers indre opplevelse av følelser, tanker og meninger. Hun sier videre at et subjekt-subjekt-syn vil lede oss til opplevelsen, mens et subjekt-objekt-syn vil føre oss til problemet. Det er med andre ord viktig å ta med de stille jentenes *egen selvførtolkning* i vår forståelse. Dersom vi ikke gjør det, vil vi få en helt grunnleggende feil oppfatning av dem (Schibbye 2002).

Som pedagog i barne- og ungdomspsykiatrien har jeg møtt mange stille og sosialt tilbaketrukkne jenter. De har ikke fått vist sitt samtlende potensial ute i normalskolen - ofte på grunn av hemmet atferd i sosiale settinger. Deres egne tanker, erfaringer og selvpålevelse, knyttet til det å være skoleelev, har vekket min interesse.

1.2 Presentasjon av problemstillingen

For å belyse tematikken ut ifra jentenes egne beskrivelser - med deres egne ord - har jeg tro på at følgende problemstilling med påfølgende forskningsspørsmål, både kan belyse, og gi en dypere forståelse for informantenes skolehverdag;

”Stille og innadvendte jenters opplevelse av egen skolelivskvalitet – belyst gjennom kvalitative intervjuer med fire jenter i videregående skole”

- Hvordan opplever jentene skoledagen sin?
- Hva vurderer jentene selv som viktig i sin egen skolesituasjon, og hvorfor?

- Hva har de av positive og negative skoleerfaringer?
- Hva bidrar til å forbedre, eventuelt redusere egen skolelivskvalitet?

Informantene er elever i videregående skole. To av jentene mottar et faglig tilrettelagt tilbud, mens de to andre går i ordinære skoler. Informantene er i alderen 17 - 20 år, og burde aldersmessig være i stand til å reflektere over egen livssituasjon. Som spesialpedagog er jeg opptatt av å ha fokus på elevenes tanker og følelser. Jeg er også opptatt av å finne ut hva deres egen opplevelsesverden, knyttet til skolelivskvalitet, handler om. Lærere kan fortelle sine historier. Medelever har sine relasjonserfaringer. Også foreldre har tanker om hvordan barna deres har det. Bare den som har skoen på, kan kjenne hvor den trykker. For å få fram jentenes egen stemme, har jeg benyttet et kvalitativt forskningsintervju som metode. Et viktig kriterium for valg av informanter har vært at jentene selv skal definere seg som stille og sosialt tilbaketrukkne i skolen, og at de skal ha formidlet dette til en voksen på skolen. Studieinspektører eller rådgivere har i denne studien hatt rollen som førstegangskontakter. I analysearbeidet er det benyttet et fenomenologisk perspektiv, og for å tolke materialet er en hermeneutisk forståelse lagt til grunn.

Lunds (2005) definisjon på innagerende atferd er benyttet for å gi en forståelse av hvilke jenter det er snakk om. Den er som følger; *"Atferd der følelser, opplevelser og tanker holdes og vendes innover mot en selv"*. I teksten vil begrepene innagerende, innadvendt og stille ha samme meningsinnhold. Begrepene blir diskutert i lys av atferdsproblematikk generelt, men også som eget fenomen.

Tangen (2004) har operasjonalisert begrepet skolelivskvalitet i fire dimensjoner; tidsdimensjonen, relasjonsdimensjonen, kontrolldimensjonen og arbeidsdimensjonen. Begrepet blir nærmere presentert i kap. 2. I denne studien vil relasjonsdimensjonen og kontrolldimensjonen få størst oppmerksomhet.

Ulike perspektiver på selvbegrepet blir presentert. Sterns (2003) modell for utvikling av selvet og utvikling av relasjonen, og Schibbyes (2002) dialektiske selv- og

relasjonsteori er viet plass. Begge ser på selvet og relasjonen som to sider av samme sak. Til slutt blir begrepet anerkjennelse tillagt betydning.

Prosjektet vil ha en hovedforståelse av at barn og unge selv er viktige bidragsytere til det samspillet de selv inngår i. Studien har dermed en dialektisk eller interaksjonistisk betraktningssmåte. Juul og Jensen viser til et viktig prinsipp;

”I samspill mellom barn og voksne er samspilletets kvalitet og dets konsekvenser utelukkende de voksnes ansvar” (2003:123).

1.3 Oppgavens oppbygning

Kapittel 2 presenterer teori og empiri knyttet til atferdsproblematikk generelt. Her diskuteres om man kan forstå de stille jentene som et atferdsproblem. Tematikken blir forsøkt satt inn i ulike forklaringsmodeller og gitt en samfunnsmessig forståelse. Skolelivskvalitet med hovedfokus på relasjons- og kontrolldimensjonen blir beskrevet. Ulike perspektiver på ”selv”-begrepet, og dialektisk selv og relasjonsteori blir drøftet. En dialektisk forståelsesramme vil ligge til grunn for teorien som er valgt ut.

Kapittel 3 beskriver det kvalitative forskningsintervjuet og begrunner valget av et halvstrukturert intervju. Forberedelsesfasen er viktig, og viser en krevende prosess fram til godkjenning og endelig valg av informanter. Etske utfordringer blir vurdert. Til slutt beskrives analysearbeidet og tolkningsarbeidet.

Kapittel 4 presenterer resultatene fra funnene. De fire jentene i studien får kort sine historier fortalt. I tillegg kommer sitater og utsagn, som beskriver hvordan det kan oppleves å være stille og innagerende. Hvilke fordeler og ulemper de ser, hva de tror andre tenker om dem, og hvilke ønsker de har for framtiden blir belyst. Positive og negative skoleerfaringer, både med lærere og medelever blir viet plass. Det samme gjør informantenes egne tanker om å være en aktør eller bare en brikke i eget liv.

Kapittel 5 drøfter funnene i lys av teori og empiri presentert i kap. 2. Betydningen av å mestre noe, og viktigheten av en relasjon - både til medlever og lærere, har utkrystallisert seg som viktige temaer. Ensomhet, redsel for ”de andre” og gleden ved å være inkludert, kan stå som eksempler på noe av innholdet i dette viktige kapitlet.

Kapittel 6 gir en kort oppsummering av studien. De viktigste funnene blir belyst og forskningsspørsmålene forsøkt besvart. Deretter følger en kritisk refleksjon av eget forskningsarbeid, og til slutt mulige implikasjoner for videre praksis.

2. Teoretisk og empirisk bakgrunn

Teorier leder vår oppmerksomhet *bort* fra noe, så vel som *til* noe (Schibbye 2002). I denne studien har visse aspekter fått oppmerksomhet, mens andre sider bevisst er blitt utelatt.

Moderne utviklingspsykologi er i dag relasjons- og samspillsorientert, og vektlegger barn som aktive bidragsyttere til det samspillet de selv inngår i. Det er utviklet modeller for å forstå utviklingen av *selvet* og *relasjonen*, eller *selvet i relasjon* som Schibbye (2002) kaller det. Den dialektiske referanserammen kan være en fruktbar vei å gå, når man skal forsøke å forstå innadvendte jenters skolelivskvalitet. Begrepet *skolelivskvalitet* blir belyst, og *innagerende atferd* vil bli diskutert i lys av atferdsproblematikk generelt.

2.1 De stille jentene – et atferdsproblem?

Vi mangler i dag avgrensningskriterier for å bestemme når barn og unges atferd kvalifiserer til betegnelsen problem eller avvik (Sørli og Nordahl 1998).

Atferdsavvik er det vi gjør det til. Det er ikke et objektivt fenomen som eksisterer uavhengig av våre rådende sosiale og kulturelle normer. Disse normene endrer seg over tid og i forhold til hva som oppfattes som problematisk, fra skole til skole, og fra lærer til lærer. Når går normalatferd over til å bli definert som problematferd? Hva er normale utviklingsfenomener og oppdragelsesutfordringer, og hva er avvikende og alvorlige atferdsproblemer? Hvilke øyne er det som ser, eller hvilke ører er det som hører (Kaufmann 1980 i: Ogden 2001)? Begrepsbruken og kunnskapen knyttet til problematferd er tradisjonelt å finne i det spesialpedagogiske fagområdet, barne- og ungdomspsykiatrien, barnevernet og mer generelt i skoleverket (Sørli og Nordahl 1998).

Nordahl og Sørлие (1998) tar videre til orde for at det ikke er elevens handlinger og kvaliteten av det de gjør som kvalifiserer til ”problemelev”. Det er når barnet/den unge benytter atferden på gale steder, til gal tid, i nærheten av feil mennesker og i uhensiktsmessig omfang, dvs. frekvens, grad av intensitet, varighet og omfang. Aasen m. fl. (2002) mener at også kvaliteten av kontakt mellom mennesker står sentralt når vi snakker om elever med atferdsproblemer. Han peker bl.a. på at mange barn synes å skjerme seg mot kontakt ved å trekke seg unna og isolerer seg.

Ogden (2001) bruker atferdsproblemer som en fellesbetegnelse for atferd som ut ifra normative betraktninger avviker fra det aksepterte i skolen. Han sier videre at problemene blir sosialt definert. Den følgende definisjonen er generell og rommer også elever som trekker seg tilbake og internaliserer sine vansker;

”Atferdsproblemer i skolen er elevatferd som bryter med skolens regler, normer og forventninger. Atferden hemmer undervisnings- og læringsaktiviteter og dermed også læring og utvikling, og den vanskeliggjør positiv samhandling med andre”(Ogden 2001:15).

Atferdsproblemer blir ofte skilt og beskrevet i to hovedkategorier, ut ifra de utslagene atferden har. Hva man kaller kategoriene kan derimot variere (Sørлие og Nordahl 1998). I pedagogiske sammenhenger skiller man ofte mellom elever med emosjonelle vansker og elever med sosiale vansker. Dette er også betegnelser som ofte benyttes i offisiell språkbruk (Ogden 2001). *Sosiale vansker* betegner utagerende atferd, og brukes ofte om barn som utviser manglende selvkontroll, og som strever med struktur og orden. *Emosjonelle vansker* kjennetegnes ofte ved at barna viser angst, overdreven bekymring og unngåelsesatferd, liten spontanitet, lite glede og dessuten passivitet. Aasen m. fl. (2002) sier at disse barna er mer preget av overkontroll enn mangel på kontroll. Sørлие og Nordahl (1998) bruker begrepene *utagerende* og *innadvendt problematferd* med tilnærmet samme meningsinnhold som beskrevet ovenfor. Innadvendt problematikk relateres, i deres definisjon, til ensomhet, angst, depresjon og omfattende mentalt fravær i undervisningen. Gresham og Elliat (1990 i: Sørлие og Nordahl 1998) benytter begrepene eksternalisert og internalisert atferd.

I engelskspråklig litteratur ble ”emotionally disturbed children” lenge brukt. Det hadde referanse til en psykiatrisk forståelse av problemene, og hadde rot i emosjonelle forstyrrelser. I de senere år brukes ”conduct disorder”, ”antisocial behavior” og ”emotionally and behaviorally disturbed children”, noe som avspeiler en sterkere orientering mot selve atferden som problem (Ogden 2001).

I prosjektet ”*Skole og samspillsvansker*” betegner Sørli og Nordahl (1998) problematferd, atferdsvansker eller sosiale og emosjonelle problemer, vansker som i utgangspunktet er samspillsvansker knyttet til forhold eller relasjoner mellom enkeltelever og skolens kontekst. Samspillsvansker er altså brukt som en forståelse av at det er i samspillet mellom eleven og skolen at denne typen vansker ofte kommer til uttrykk. Omfanget og alvorlighetsgraden av atferdsproblemer viser, med andre ord, sammenheng med både den pedagogiske praksis og miljøet i skolen. Dette indikerer at problematferd ikke kun kan betraktes som en individuell vanske hos den enkelte elev, men avhenger også av kvaliteten på kontekstuelle betingelser som eleven møter i skolen.

2.2 Ulike perspektiver på innagerende atferd

Det brukes mange ulike begreper og betegnelser for å beskrive de stille og innadvendte jentene i skolen, både kliniske diagnoser og mer folkelige uttrykk. Lund (2004) sier at dette ikke på noen måte er en ensartet gruppe med like egenskaper. De er tvert imot unike individer med sine egne erfaringer, tanker og følelser knyttet til det å ha en innadvendt atferd. Hun sier videre at dersom vi klarer å ha et slikt perspektiv, da kan teorier, definisjoner, forskning og erfaringer hjelpe oss til å forstå og møte disse elevene bedre. Lund (2005) benytter innholdet i det engelske begrepet ”shyness” når hun beskriver stille og innagerende atferd. Hun definerer innagerende atferden som føleleser som blir vendt innover mot en selv.

Hun sier videre at uttrykk som kommuniseres kan være sårbarhet, avvisning, depresjon, tilbaketrukkethet, angst og usikkerhet. For den det gjelder kan andres blick

og oppmerksomhet føles som svimerker på huden (Leander 2008). Lund (2004) har intervjuet både stille jenter og deres lærere. I tillegg har hun foretatt skriftlige intervjuer. Det har resultert i en viktig bok; *"Hun sitter jo bare der"*, der informantene blir presentert med en klar og tydelig stemme. Det gis et rikt innblikk i hvordan noen utvalgte jenter og deres lærere opplever skolehverdagen. Boka viser blant annet at stille og innadvendte jenter står i få positive relasjoner til jevnaldrende. De deler sjelden sine opplevelser med andre. Lund mener at jentene følgelig mister noe av den viktige sosialiseringen og identitetsutviklingen som naturlig skjer med de fleste elevene i skolen. Lund konkluderer med et klart og entydig budskap fra informantene - alle har et ønske om å bli sett av omgivelsene sine.

Johansen (2003) har foretatt studien *"Elever med innadvendt – og elever med aggressiv atferd. Det sosiale aspektet ved skolesituasjonen"*. Hun intervjuet lærere og medelever. Studien omhandler elever av begge kjønn. Johansen kom fram til at de elevene som av lærer ble vurdert som innadvendte, hadde relativt dårlig jevnaldningsakseptering, samtidig som de ga uttrykk for at elevene hadde negativ psykologisk tilpasning (ensomhet, selvaktelse og depresjon). Også medelever vurderte de innadvendte ungdommene som ensomme. De hadde lav selvaktelse, viste depressive tendenser, og var ofte tilbaketrukket fra sosialt samspill. Tilbaketrekningen hos de innadvendte elevene kan begrunnes ut ifra at disse elevene er seg bevisst at de mangler de sosiale ferdighetene som kreves for å mestre sosiale samspillsituasjoner. Det må sies at dette funnet ikke er i samsvar med tidligere undersøkelser utført av Younger & Daniels (1992 i: Johansen 2003). De hevdet at forskjellen mellom passiv tilbaketrekning og aktiv isolering opphører når elevene blir større. Johansen (2003) viser også til tidligere forskning fra bl.a. Asher, Gabriel og Hopmeyer (1993), og Boivin, Hymel og Bukowski (1995). De har vist at innadvendte elever i større grad gir uttrykk for å være mer ensomme, har lavere selvakseptering og viser mer depressive tendenser enn andre elever.

Også Ogden (1987) omtaler innagerende elever som umodne og som tilkortkommere. Han mener at tilkortkomming i denne sammenhengen betyr at elevene ikke har lært de

nødvendige sosiale ferdigheter for å leve opp til miljøets sosiale krav eller det å komme i kontakt med andre. Når andre forsøker å ta kontakt, reagerer de så svakt at kontakten lett brytes.

Ogden ledet undersøkelsen ”*Elevatferd og læringsmiljø*” i 1996/97. Den viser at utagerende atferd er mer vanlig på barnetrinnet enn på ungdomstrinnet. Innadvent problematferd økte derimot fra småskole til mellomtrinnet, og videre fra barnetrinnet til ungdomstrinnet. Gutter har flere atferdsproblemer enn jenter før puberteten, mens jentene har flere problemer i ungdomsalderen, særlig depresjoner og psykosomatiske symptomer (Ogden 2001).

Stiftelsen for helseforskning, Akershus universitetssykehus, gjennomførte i 2003 en undersøkelse for å kartlegge psykisk helse hos barn og ungdom mellom 8 – 18 år. Når de tok med elever som de antok lå i gråsonen, hadde ca. 19 prosent - en av fem elever - symptomer på emosjonelle vansker, atferdsvansker, hyperaktivitet eller problemer med jevnaldrende. Jentene strevde mer med emosjonelle vansker, og guttene med problematferd knyttet til hyperaktivitet. Samlet gikk forekomsten av psykiske vansker ned fra 8. klasse i ungdomsskolen til 3. klasse i videregående – mest på grunn av nedgang i atferdsvansker, hyperaktivitet og problemer med jevnaldrende. De emosjonelle vanskene så ut til å være mest stabile (Berg 2005).

I forskningsprosjektet ”*Skole og samspillsvansker*” har Sørli og Nordahl (1998) vektlagt elevers egne erfaringer og opplevelser i skolen. I tillegg har lærere, foreldre og skoleledere fått uttale seg. Informantene i undersøkelsen er av begge kjønn, og i aldersgruppen 10 år til 17 år. Forskerne fant at sosial isolasjon var nesten like frekvent som utagerende problematferd på alle trinn i skolen. På videregående skole oppga 13 % at de ofte/svært ofte var alene i friminuttene. Dette så i liten grad ut til å vekke bekymring eller oppmerksomhet i skolen. En forklaring kan være at stille elever er lite til plage for andre enn seg selv. Atferdsutslagene på det forskerne kalte sosial isolasjon, innebefattet det å være engstelig, bli lett forlegen, trist, deprimert, ensom, passiv i timene og alene i friminuttene. I samme undersøkelse viser Sørli og Nordahl til resultatprofilen ”de ensomme”. Elevene i denne gruppen kom dårligst ut

på dimensjonen sosial isolasjon. De hadde den dårligste troen på seg selv, og de opplevde at de hadde det kvalitativt dårligste forholdet til sine jevnaldrende klassekamerater.

Det finnes flere ulike måter å forstå avvikende atferd på. Noen modeller tar utgangspunkt i forhold knyttet til individet, mens andre modeller forstår atferden som en dialektisk prosess.

2.3 Forklaringsmodeller

Aasen (1987) skiller mellom to hovedgrupper av forklaringsmodeller for å forstå at noen utvikler atferdsproblemer; de medisinske og psykologiske modellene. I disse er årsaken til atferden i hovedsak knyttet til individet (Sørli og Nordahl 1998). Ogden (2001) benytter i tillegg en sosiologisk forklaringsmodell, som tar inn de samfunnsmessige påvirkningene. Han sier at det de siste tiårene har skjedd en betydelig påvirkning teoriene i mellom, slik at de vanskeligere kan plasseres i forhold til hverandre. Den sosiologiske modellen tar opp i seg en interaksjonistisk måte å forstå atferd på. Det vil også være mitt perspektiv videre.

De medisinske teoriene fokuserer på arv og medfødte disposisjoner og har naturlig sitt utgangspunkt i det biologiske. Genetiske forhold, somatiske skader, biologiske disposisjoner og nevrologiske betingelser hos det enkelte individ står sentralt i arbeidet med å finne årsaken til avvikende atferd. Diagnoser med opphav i en medisinsk forklaringsmodell baseres ofte på symptommønstre i ytre atferdsmessige kjennetegn (Sørli og Nordahl 1998). Eksempler på begreper knyttet til den medisinske forståelsen er; kognitiv svikt og vansker med kognitiv informasjonsbearbeiding, temperament, hyperaktivitet, manglende impuls kontroll og lærevansker. Lund (2004) referer til Eysenck (1970) som en viktig teoretiker innen denne tradisjonen. Han sier at personligheten er summen av forskjellige trekk. Enkelte barn tenderer til å være lite sosiale, stille og passive (introversion), mens andre tenderer til å være sosiale, utadvendte og aktive (extraversion). I følge Berg

(2005) blir medisinske definisjoner av sosial og emosjonell atferd ofte benyttet i pedagogisk sammenheng.

De psykologiske teoriene fokuserer på barns personlighetsvariabler, som for eksempel barns medfødte robusthet eller motstandsdyktighet. Psykoanalytikere innen denne modellen mener at mennesket blir determinert av indre krefter. De vektlegger også hvordan våre grunnleggende medfødte behov brytes mot de krav som omgivelsene stiller til individet. Konflikter som oppstår kan føre til skjevutvikling - som igjen får konsekvenser for personligheten. Forklaringer på avvikende atferd kan også være å finne i personligheten - i form av dårlig utviklet ego. Også denne modellen er opptatt av patologi, av forholdet mellom det syke og det friske. Det sentrale i modellen ligger i at en persons tenkemåte, følelser og atferd har fått skader på grunn av tidligere opplevelser (Sørli og Nordahl 1998). Det kan også dreie seg om utrygg tilknytning eller manglende tidlig tilknytning. Fonagy (2006) hevder at utrygg tilknytning kan være en risikofaktor for utvikling av psykosomatiske lidelser senere i livet. Begreper som lav selvoppfatning, angst og manglende sensitivitet, er knyttet til psykologiske teorier.

De sosiologiske teoriene legger blant annet vekt på oppdragerstil. Zimbardo (1981 i: Lund 2004) hevder at en autoritær eller ettergivende oppdragerstil kan ha mye å si for utviklingen av innagerende atferd. De sosiologiske teoriene fokuserer også på begrensinger og/eller muligheter i miljøet og kulturen rundt barnet, i skolen, i nabolaget og ellers i de ulike kontekster der barnet befinner seg. Det kan også nevnes at ulike holdninger, normer, forventninger, rollemodeller og understimulering kan knyttes til atferdsvansker (Lund 2004). Ogden (2001) tror det kan være riktigere å se på atferdsproblemer som et resultat av samhandling med andre. Selv om noen barn, ut ifra sin bakgrunn og sine kjennetegn, er mer utsatt for å utvikle atferdsproblemer, så mener han at atferden opprettholdes av problematiske transaksjoner med omgivelsen "her og nå".

I kapittelet som følger vil begrepet skolelivskvalitet bli belyst. Hovedvekten vil være på relasjons- og kontrolldimensjonen.

2.4 Skolelivskvalitet

Begrepet skolelivskvalitet var fram til 1996 ikke tatt i bruk verken i norsk skoleforskning, spesialpedagogiske studier eller annen norsk faglitteratur på feltet. Dette på tross av at kvaliteten på utdanning er blitt viet særlig oppmerksomhet de siste årene. Det er i samme periode foretatt en rekke studier på allmenn livskvalitet. Også her er sjelden barn og unges skoleliv i fokus. Skolelivskvalitet, i betydning elevenes egne positive og negative erfaringer, ser ut til å ha falt mellom to stoler, utdanningsmessig og forskningsmessig (Tangen 2004). Hun sier videre at dette trolig kan ha sammenheng med at utdanning, både på det individuelle og samfunnsmessige nivå, sees på som en investering i framtidig livskvalitet og nytte. Åpne intervjuer av barn og unge med fokus på skoleliv, i et livskvalitetsperspektiv, mangler både i skoleforskning og livskvalitetsforskning. Dette kan være noe av grunnen til at elevers erfaringer, opplevelser, og vurderinger, tradisjonelt sett har hatt liten plass i norsk skolepolitikk og forskning.

I ordinær utdanningsforskning er det vanlig å ha et elevfokus. Tangen (2008) peker på tre vanlige betydninger av elevperspektivet. Det kan være *eleven som tema*, der man benytter foreldre, medelever, lærere eller PPT for å beskrive barnet. En annen måte å se elevperspektivet på er å bruke *eleven som kilde*, dvs. at man bruker tester og prøveresultater, produkter som eleven har produsert, observasjoner eller intervjuer med eleven. Den tredje betydningen av begrepet er å lytte til *elevens egne erfaringer* fra et helt subjektivt perspektiv. Man lytter til elevens egen stemme. Dette er sjeldnest anvendt, både i forskning og praksis. Bogdan og Taylor (1990) referert i Tangen (2004), sier at begrepet livskvalitet ikke har noen mening ut over hva en person føler og opplever. Tangen (2004) hevder at elevers egne erfaringer kan utforskes fra minst to ulike ståsteder. Det kan enten sees ut ifra forskerens, myndighetenes eller praktikerens egen begrepsverden og referanserammer. Eller det kan utforskes ut ifra elevens begrepsverden, perspektiver og referanserammer. Dette siste perspektivet vil ligge til grunn i det videre forskningsprosjektet.

I henhold til Halpern (1993) referert til i Tangen (2008), synes det å være bred enighet om at det er hensiktsmessig å skille mellom en objektiv og en subjektiv dimensjon av begrepet skolelivskvalitet. Tangen (2008) sier at den subjektive dimensjonen refererer til enkeltpersoners oppfatning av egen livskvalitet, mens den objektive dimensjonen refererer til rammer eller betingelser for menneskers livskvalitet både samfunnsmessig (for eksempel utdanningsvilkår) og individuelt (for eksempel helsevilkår). Tangen har utviklet fire dimensjoner av begrepet skolelivskvalitet. Dette for å forsøke å gripe den enkelte elevs perspektiver på, og tolkning av eget skoleliv. Tanken er å prøve å avdekke sammenhenger mellom elevers erfaringer, og de betingelsene de tilbys i skolen - deres elevkår. Hun ønsker at begrepet skolelivskvalitet skal brukes som en slags veiviser, som angir retning for å vinne innsikt i det området begrepet henviser til. Hun sier videre at begrepets formål er å gjøre forskere og lærere sensitive overfor hva som er viktig i skolelivet, *ut ifra elevenes perspektiv*.

De fire dimensjoner av begrepet skolelivskvalitet vil kort bli presentert - i den rekkefølge Tangen selv presenterer dem. Dimensjonene inngår i et dynamisk samspill med hverandre, men i denne studien vil relasjonsdimensjonen og kontrolldimensjonen få størst oppmerksomhet.

2.4.1 Tidsdimensjonen

Tidsdimensjonen i begrepet skolelivskvalitet handler blant annet om hvilke perspektiver vi har på fortid – nåtid – og framtid. Dette er en grunnleggende menneskelig dimensjon, fordi vi alle har et forhold til tiden. Våre tidligere erfaringer blir tolket ”her og nå” i lys av framtiden. Framtiden blir igjen tolket ut ifra tidligere erfaringer. Våre drømmer, håp og ambisjoner om framtiden henger nøye sammen med hva vi har med oss av ulike erfaringer tidligere i livet. Erfaringer lagres. Et godt skoleliv gir positive forventninger til framtiden. Negative skoleerfaringer tenderer til å skape bekymringer for, og lave forventninger til framtiden (Tangen 2004).

2.4.2 Kontrolldimensjonen

Kontrolldimensjonen i begrepet skolelivskvalitet handler om på hvilken måte elever opplever å ha ”kontroll over sin egen skolegang”. Både bekymringer og positive erfaringer og forventninger, knyttes til oppfatningen av *egne muligheter til å påvirke skolegangen* (Tangen 2008). Er elevene intentionale aktører, eller er de brikker i et spill? Har de tro på at de gjennom sine handlinger kan produsere ønskede resultater? Kunnskapen eller erkjennelsen av at man mestrer noe, kan skape en følelse av kontroll over omgivelsene. Bandura (1997) benytter begrepet ”self-efficacy”. Det handler om våre forventninger om mestring, og kan hjelpe oss til å forstå kontrollaspektet i skolelivskvalitet. I følge Bandura, er det ikke ferdighetene og evnene mennesker tror de har, som er i fokus. Det er derimot menneskers tro på at de gjennom sine handlinger virkelig kan produsere ønskede resultater. Suksess vil øke ens forventning om mestring, mens nederlag vil svekke den. Bandura antar at menneskelig aktivitet er et resultat av en gjensidig påvirkning mellom personlige faktorer, atferd og hendelser i omgivelsene. Personlige faktorer i denne sammenheng, er kognitive, affektive og biologiske. Fra en slik synsvinkel, organiserer mennesker sitt eget selv, de er pro-aktive, selvregulerte og ikke kun reaktive organismer, som er formet og drevet av eksterne faktorer. Bandura sier videre at man kan kjenne fysiologiske og affektive tilstander som angst og hjertebank, spesielt i sosiale utfordrende situasjoner. Det vil gi elevene signaler om at de ikke vil beherske situasjonen, og de vil følgelig ha små forventninger om å mestre. Tap av kontroll og mange nederlag kan på sikt føre til nedsatt skolelivskvalitet.

2.4.3 Relasjonsdimensjonen

Lund (2004) viser i sin undersøkelse at innagerende jenter har en grunnleggende følelse av ikke å høre til i det store klassefellesskapet. Samtidig understreker hun at jentene har et gjennomgående ønske om at læreren skal se dem, snakke med dem, ta mer kontakt med dem og spørre hvordan de har det. I Tangens (2004) forskning fra videregående skole, sier elevene at vennlighet og interesse fra lærers side blir tillagt

stor betydning. De vektlegger også viktigheten av kontakt med andre elever. I livskvalitetsforskning går sosiale nettverk og relasjoner til familie og andre igjen som en sentral dimensjon. Det er en klar tendens til at positivt og støttende sosialt nettverk henger sammen med god livskvalitet. Om det er gode relasjoner som skaper god livskvalitet eller om det er personer med god livskvalitet som skaper seg et godt sosialt nettverk, er ikke alltid godt å si (ytre faktor). En annen forklaringsmåte kan være en persons personlighet (indre faktor). Det kan imidlertid være vanskelig å forklare god livskvalitet med enten ytre faktorer eller indre faktorer. Derfor sier Tangen at det tredje perspektivet, det interaksjonistiske, kan være et vel så fruktbart perspektiv. Hun snakker da om gjensidige virkninger av interaksjonene.

For å forstå interaksjon og samhandling, kan den dialektiske relasjonsmodellen til Schibbye (2002) være nyttig teori. Hennes hovedantagelse er at selvet og de relasjoner selvet står i, må sees i sammenheng. Begrepet anerkjennelse er helt sentralt og overordnet i Schibbys arbeider, og vil bli utdypet nærmere i kap. 2.7.1. I begrepet anerkjennelse ligger ideen om å se igjen, gjenkjenne, skjelne, befeste, erkjenne og styrke. Anerkjennelse og anerkjennende kommunikasjon er ikke en teknikk eller noe du gjør, men noe du er - det er en holdning. De samværsmåter som inngår i anerkjennelse, bidrar til å skape en atmosfære av trygghet. De inkluderer dessuten ideene om inntoning, empati, speiling, intersubjektiv deling og emosjonell tilknytning. Schibbye (2004) sier videre at både subjekt–subjekt-tanken og dialektikk er innebygget i anerkjennelse. Ingrediensene i anerkjennelse er; lytting, forståelse, aksept, toleranse og bekreftelse.

2.4.4 Arbeidsdimensjonen

Arbeidsdimensjonen er den fjerde dimensjonen i skolelivskvalitetsbegrepet – ofte omtalt som skolens faglige innhold. I Tangens (2004) undersøkelse fra videregående skole, sa elevene at de ønsket ”å få holde på med noe ordentlig”, som f. eks. det å oppleve å lære noe, og å gjøre noe seriøst. Det elevene gjorde skulle også bety noe, og det skulle *bevirke en forskjell*. Hva slags skolearbeid elevene oppfattet som seriøst og

ordentlig varierte sterkt. Det kunne f. eks. være praktiske fag, der eleven opplevde å lage noe nyttig, brukbart eller vakkert. Teorifag oppfattes også av mange, som å holde på med noe ordentlig. Å oppnå en karakter bedre enn på siste prøve er et eksempel på noe som gjorde en forskjell for elevene. Også lærers signaler om hva som er viktig eller ikke kan være med på å gjøre en forskjell på elevenes skolelivskvalitet.

Arbeidsdimensjonen henger også sammen med hva slag forventninger eleven har til egen mestring. Dette synet sammenfaller med Banduras (1997) tidligere omtalte begrep "self-efficacy", som viser at forventninger om mestring øker sjansen for at man mestrer. Også Skaavik og Skaalvik (2005) hevder at barn og unges mestringserfaringer henger nøye sammen med hva slags syn de har på seg selv, bl. a. deres selvoppfatning.

2.5 Noen perspektiver på "selv"- begrepet

Barn og unges tenkning om seg selv tillegges i dag stor betydning, både av legfolk og fagfolk. Selvoppfatning oppfattes som noe verdifullt i seg selv, og som grunnlag for å mestre både skolegang og andre utfordringer i oppveksten. Det å ha en god selvoppfatning betyr at man tror på seg selv, vet at man er god til noe, og at man kan få til ting. Det igjen er en viktig forutsetning for en persons tanker, følelser, motiver og handlinger. Undersøkelser tyder på at selvfølelsen er relativt stabil fra ca. 8 årsalderen, men at den øker med alderen (Ogden 1995).

Skaalvik og Skaalvik (2005) forstår begrepet selvoppfatning som en fellesbetegnelse på ulike aspekter ved en persons oppfatninger, vurderinger og forventninger i forhold til seg selv. I begrepet inkluderer de både selvvurdering, selvverd og forventninger om mestring. Noen av disse oppfatningene knytter seg til prestasjoner (vurdering av utførte prestasjoner og forventninger om framtidige prestasjoner), mens andre oppfatninger har mindre med prestasjoner å gjøre og kan f. eks. handle om en persons utseende. En person kan ha ulike oppfatninger om seg selv på ulike områder. I prinsippet har en person en oppfatning om seg selv på alle områder hvor

vedkommende har gjort erfaringer. Det er med andre ord det bevisste resultat av erfaringer en person har fått i livet, og hvordan disse er tolket og forstått.

Selvoppfatning inneholder en persons subjektive oppfattelse av seg selv, på grunnlag av mestringserfaringer, og ut ifra emosjonelle sider av seg selv. Skaalvik og Skaalvik definerer selvoppfatning på denne måten;

”Enhver oppfatning, vurdering, forventning, tro eller viten en person har om seg selv” (2005: 75).

Selvoppfatningen blir påvirket av mange forhold. De viktigste kildene er mestringserfaringer, egne og andres vurderinger, sosial sammenligning, og hvordan vi fortolker prestasjoner og opplevelser. Bandura (1997) står for en forventningstradisjon. Han definerer *forventninger om mestring* - ”self-efficacy-beliefs” - som en persons bedømmelse av hvor godt hun er i stand til å planlegge og utføre handlinger som skal til for å mestre bestemte oppgaver. Tyngdepunktet i selvvurderingstradisjonen ligger på det affektive, følelsesmessige området, mens tyngdepunktet i forventningstradisjonen ligger på det kognitive området (Skaalvik og Skaalvik 2005).

Juul og Jensen (2003) sier at forholdet mellom *integritet* og *selvfølelse* både er intimt og dialektisk. De tenker seg begrepet selvfølelse som et fenomen som består av to dimensjoner; et kvantitativt og et kvalitativt. Den kvantitative dimensjonen handler om hvor mye vi vet om oss selv, og hvor godt vi kjenner oss selv. I dagligspråket snakker vi om *selvinn-sikt*. Den kvalitative dimensjonen handler om hvordan vi forholder oss til det vi vet om oss selv. Begrepet selvfølelse hører hjemme i en eksistensiell dimensjon, og blir beskrevet som en indre søyle som gjennomsyrer hele individet. Den sier noe om hvem du er, og at du ut ifra denne tar valg. Selvfølelse er en grunnleggende følelse. Det dreier seg om evnen til å føle seg selv, og hvordan man forholder seg følelsesmessig til det man oppdager om seg selv underveis i livet. Begrepet ”selvtillit” hører hjemme i en pedagogisk dimensjon. Selvtillit blir beskrevet som en ytre stillas som man kan støtte meg til. Juul og Jensen hevder videre at vår selvtillit er proporsjonal med kvaliteten på våre intellektuelle, fysiske og kreative

prestasjoner. Jo dyktigere vi er til noe, jo mer selvtillit har vi – på det området. Jo flere områder vi er dyktige på, jo større er summen av selvtillit.

Øvreeide (1995) sier at barnet bygger sine virkelighetsbilder og sin opplevelse av mestring på sin konkrete kommunikasjons erfaring. Øvreeide bruker bevisst *selv/andre bilde* i stede for ”selvbilde” eller ”selvoppfatning”. Dette for å understreke at barnets kommunikasjon er avgjørende bestemt av de relasjoner som barnet psykologisk står i. Konstituering av selvet er basert på samspill med andre, og barnets faktiske relasjonserfaring blir således gjennom hele utviklingen intimt knyttet til selvopplevelse og selvutvikling. På denne måte blir selvutvikling og relasjonsutvikling to sider av samme sak. Øvreeide bruker betegnelsen relasjon som en beskrivelse av kommunikasjon, i den forstand at en relasjon betegner et relasjonsmønster som repeterer seg og har en tendens til å utløse seg selv i et visst mønster.

Mange mener at utviklingen av selvet og utviklingen av relasjonene er uløselig knyttet til hverandre, noe neste kapittel vil omhandle.

2.6 Sterns selvutviklingsmodell

Psykoanalytiker og spedbarnsforsker Daniel Sterns teori er en *tilknytningsteori*. I likhet med Bowlby, som var en av de første som erkjente at menneskebarnet kommer til verden med en disposisjon for å delta i sosialt samspill, understreker også Stern spedbarnets medfødte sosiale behov, og betydningen av kvaliteten i relasjonen mellom barn og voksne (Lund 2004). I sin modell forsøker Stern å forene kunnskap framkommet i terapeutiske kontekster og kunnskap basert på solid empirisk forskning. Ut ifra en integrasjon av disse to perspektivene – det observerte og det kliniske spedbarnet – lagde han en arbeidshypotese som han kalte *det objektivt opplevende spedbarnet* (Johnsen m.fl. 2000). Byggestene i modellen er det sansende, følende, handlende og etter hvert symboliserende spedbarnet, som kommuniserer med sine omsorgspersoner eller andre viktige personer. Barnets opplevelse av et *selv*, og

erfaringer med andre mennesker, blir de to søylene identitetsutviklingen er forankret i (Hansen 2003). Det motsatte er der *selv* og *andre* oppfattes som begrensende, og ikke positivt tilknyttet hverandre. Spedbarnets viktigste oppgave er dermed å danne stadig bredere og sterkere samhørighetsbånd til andre mennesker (Stern 2003). Tidligere teoretikere har vært opptatt av barnets separasjon fra viktige andre. Stern står for nye tanker.

Sterns modell kan dermed kalles en både-og-modell. Det fordrer at man må tenke både på et "selv", samtidig som man tenker "relasjon". Stern sier at utviklingen av selvet og utviklingen av relasjonen hele veien er to sider av samme sak. Modellen kjennetegnes ved at den er lagdelt og har utviklingslinjer. Dette i motsetning til for eksempel Erichsen eller Piages modeller, som er fase- eller stadiemodeller for utviklingen. Stern betrakter ikke lenger utviklingen som forskjellige stadier som mennesket skal gjennomleve, og hvor feilutvikling innenfor de ulike stadiene kan få avgjørende betydning på det framtidige liv. Modellen hans er positiv og optimistisk. Stern ser på utvikling som et livslangt prosjekt. Vi vet i dag at det er mulig å reparere skader forårsaket av selv meget barske oppvekstvilkår. Stern kaller modellen sin for en kontinuerlig konstruksjonsmodell. Han bruker begrepet "*domener for å være sammen med andre på*" for å forklare den progressive utviklingen av selvet. Disse domenene som vokser fram, forsvinner ikke igjen, men forblir aktive og dynamiske i samspill med de øvrige domenene. Hvert domene letter faktisk framveksten av domener som viser seg senere. Når de først er på plass, vil alle "*måter å være sammen med andre på*" være med oss resten av livet (Stern 2003). Stern benytter også begrepet *livstemaer*, som er spesielle tematikker som vi reflekterer over og bearbeider hele livet gjennom. Dette gjør vi ut ifra tidligere erfaringer, aktuell livssituasjon og forventninger til framtiden. Livstemaer kan for eksempel være tilknytning, selvstendighet, kjønn, selvverd og tillit (Sørensen 2003).

Stern (2003) tar utgangspunkt i noen postulater – her presentert i forkortet form;

- Spedbarn er aktive og konstruerer sin egen verden.
- Konstituering av selvet vil alltid være basert på interaksjon med andre. Utvikling av selvet og utvikling av relasjoner er hele veien to sider av samme sak.
- Selvområdene er ikke oppfattet som suksessive faser som erstatter hverandre.
- Selvutvikling er ikke preget av fasespesifikke temaer.

Folkmann (1999) beskriver Sterns fem selvutviklingsområder på følgende måte:

”Det kan sammenlignes med at barnet innretter en bolig for sine opplevelser, hvor rom etter rom settes i stand. Den ferdige boligen har minst fem rom med forskjellig karakter, hvor barnet litt etter litt oppdager; sin omverden, seg selv og andre, gjensidigheten, språket og refleksjonen og fortellingen om seg selv” (s. 49).

De fem rommene etableres i løpet av de første 4 - 5 leveår, og danner grunnlaget for menneskelig sameksistens videre i livet. Rommene etableres her, men det er muligheter for ommøbleringer livet i gjennom (Sørensen 2003).

Videre nevnes de fem selvområdene, med en kort presentasjon av det femte;

1. Det gryende selvet. *Følelsenes verden.*
2. Kjerneselvet. *Den nære sosiale verdenen.*
3. Det subjektive selvet. *Sinnelandskapets verden.*
4. Det verbale selvet. *Ordenes verden.*
5. Det narrative selvet. *Historienes verden.* Det narrative selvet dreier seg om å skape mening og sammenheng gjennom å fortelle sine egne historier, og til å snakke om seg selv med egne ord. Barnet har nå evnen til å tenke over egne erfaringer og få mening ut av dem, lage en selvbiografi, en historie som barnet

kan fortelle til en annen. Konstruering av historier baseres på en rekke elementer fra de andre selvområdene. Å lage en historie innebærer å se og fortolke sammenhenger av menneskelige handlinger. Historier handler om aktører som har ønsker, motiver og følelser, og finner sted i en fysisk, historisk og interpersonlig kontekst (Johnsen m. fl. 2000).

Disse fem selvområder er aktive, og i dynamisk samspill gjennom hele livet, og danner grunnlaget for hvordan vi utvikler identitet og hvordan vi utvikler relasjoner til andre.

2.7 Dialektisk selv- og relasjonsteori

Anne-Lise Løvlie Schibbye (2002) har utviklet en selvutviklingsmodell, der hensikten har vært å forstå selvet som en relasjon, eller et nettverk av relasjoner, som står i et innbyrdes gjensidig avhengighetsforhold. I likhet med både Bowlby og Stern, ser hun på utviklingen av et selv og utviklingen av en relasjon som samtidige eller dialektiske prosesser. Mens Schibbye forstår selvet som levd relasjon, sier Stern (2003:57) at ”*det hele veien er to sider av samme sak*”. I sitt arbeid har Schibbye søkt utenfor sitt eget fagfelt, psykologien, og hentet inspirasjon bl.a. fra filosofien. Her benytter hun tankegods både fra eksistensialismen og dialektikken. Eksistensialismen er opptatt av menneskers livsproblemer, som angst, valg, frihet og død. Dialektikken har en hovedantagelse om at selvet, og de relasjonene selvet står i, må forstås i sammenheng. Dialektikken, i likhet med eksistensialismen, understreker at individet eksisterer i nær og gjensidig sammenheng med andre, og de ser virkeligheten som helhetlig og sammenhengende. Schibbye (2002) sier at for å forstås det relasjonelle selv, må man se det relasjonelle som prosesser i to retninger; innover i selvet (indre dialoger med seg selv), og utover i relasjonen (dialoger med andre). Hun sier videre at alle forhold er dialektiske, i den forstand at partenes opplevelser og samværsmåter forutsetter hverandre.

Bae og Waastad (1993) hevder at en selv- og relasjonsutvikling kan forstås i lys av *to motstridende behov*. På den ene siden ønsket om å ha en egen selvstendig avgrenset identitet. På den andre siden å ha tilknytning, være nær og være i relasjon. Til begge disse behovene knytter det seg angst. For det første, redselen for å bli oppslukt, miste sine grenser eller å måtte oppgi identitet. For det andre, angsten for å bli helt alene, uten tilknytninger eller nærhet til andre.

Den dialektiske relasjonsmodellen representerer et subjekt-subjekt-syn, i motsetning til mange andre tenkere som står for et subjekt-objekt-syn. Et subjekt-subjekt-syn inneholder antagelser om at individet har sin egen indre opplevelsesverden av følelser, tanker og meninger. Individet har *sine egne fortolkninger* av verden. Det blir krenkende dersom vi overser denne indre opplevelsen. Et annet viktig prinsipp i denne forståelsen er antagelsen om at barnets selvutvikling fremmes av affekter og opplevelser det kan dele med en voksen. Barnet sosialiseres ikke bare utenfra og inn, men i samspill. Det dreier seg om to subjekter som har felles opplevelser, men som samtidig er forskjellige. Dette kalles intersubjektivitet eller intersubjektiv deling, og står sentralt i dialektisk relasjonsforståelse (Schibbye 1996).

Subjekt-objekt-synet står sannsynligvis fortsatt sterkt i norsk skole. Det står for en annen holdning enn subjekt-subjekt-synet, og har antagelser om at mennesket må kontrolleres. Det utvikles og dannes gjennom *ytre* påvirkning. Subjektet er *agenten*, den som handler, vet, resonerer osv. Objektet er den som svarer på subjektet, som lærer av subjektet og som mottar kunnskap. Innebygget i denne forutsetningen er et relasjonssyn som sier at to individer påvirker hverandre *utenfra* (Schibbye 2002).

2.7.1 Anerkjennelse

Anerkjennelse er et sentralt og overordnet begrep i dialektisk relasjonsteori. For å utvikle selvfølelsen/et godt selvbilde er det viktig med anerkjennelse fra betydningsfulle andre. I følge Schibbye (2002) er begrepet utpreget flertydig, komplekst og viser til levende, sammensatte væremåter. Hun sier videre at anerkjennelse bare er mulig dersom individet har forstått sin egen subjektivitet, og

derfor kan forstå den andres indre subjektive verden. Det dreier seg om en subjekt-subjekt-holdning. Anerkjennelse er ikke en teknikk, men en holdning. Schibbye sier at anerkjennelse ikke er noe du har, men at det er noe du er. Samværsmåter som inngår i anerkjennelse bidrar til å skape en trygg atmosfære. Det inkluderer dessuten ideer om inntonning, empati, speiling, intersubjektiv deling og emosjonell tilknytning. Ingrediensene i anerkjennelse er lytting, forståelse, aksept, toleranse og bekreftelse. Lund (2004) hevder at dersom lærere ikke makter å kommunisere med elevene i klassen på en anerkjennende måte, kan kommunikasjonen bli fastlåst. Ved gjentakende erfaringer av samtaler som ikke er gjensidige, kan elevene lett få fastlåste oppfatninger av seg selv, som igjen er med på å forsterke et negativt selvbilde.

Alle strever med å bli anerkjent. Bare slik kan vi bli kjent med ulike deler av oss selv, bygge opp styrke, holde angsten for enten å bli forlatt eller angsten for å bli oppslukt, under kontroll. Det å bli anerkjent av dem vi er avhengige av, handler om et psykologisk liv eller død. Disse personene som er i en posisjon, der andre er avhengige av deres anerkjennelse, kan få stor definisjonsmakt. Denne maktposisjonen kan brukes på måter som tar vare på tilknytning og avgrensing og skaper selvakseptering og autonomi. Men den kan også misbrukes på måter som undergraver den andres utvikling og skaper tvil, usikkerhet og manglende autonomi (Bae 1993). Elevutsagnene i Lunds (2004) undersøkelse viser at informantene hadde en gjennomgående følelse av utrygghet, i tillegg til å være utenfor klassefelleskapet.

Anerkjennelse er noe vi ønsker fra den andre. For at relasjoner skal være i utvikling, må begge få dette ønsket oppfylt. Gjensidig anerkjennelse innebærer at de to kan ta hverandres synspunkter og bytte perspektiv. Begge er i stand til å "forlate" sin posisjon for å se hvorledes verden ser ut fra den andres (Schibbye 2002). Det er med andre ord utfordrende og særs vanskelige prosesser. Barn og unge som ikke blir anerkjent må ofte leve et langt liv plaget av en indre kritiker. Det skader både selvfølelsen deres og det skaper stor sosial usikkerhet. Den anerkjennende kommunikasjonen er en vesentlig delforutsetning for at barn kan utvikle det noen har kalt "personlig/emosjonell kompetanse". Dette er igjen en forutsetning for utvikling

av sosial kompetanse. Elevers opplevelse av hvordan fellesskapet behandler dem, er avgjørende for hvordan de selv inngår i, og behandler fellesskapene som gjensidige prosesser som forutsetter hverandre (Juul og Jensen 2003).

Selv om anerkjennelse er noe vi lengter etter og gjerne vil ha, kan det paradoksalt nok være vanskelig å ta imot. Nettopp fordi en anerkjennende relasjon innebærer å få komme nær sin egen opplevelsesverden, vil det samtidig kunne bety at man blir minnet om fortvilelse, sorg, savn, skamfullhet eller ensomhet og fornedring. For å motta anerkjennelse må man tross alt komme nær slike opplevelser (Bae 1993). Dersom man strever med angst, dårlig selvbilde, passivitet og engstelse, kan man forstå at det kan være vanskelig å åpne for slike følelser. Ogden (2001) sier også at det som preger stille og innadvendte elevene er mer overkontroll enn mangel på kontroll. Også Lund (2004) viser i sin undersøkelse at de innadvendte jentene, ikke på noen måte signaliserer at de trenger å bli sett. Tvert i mot kan det se ut som om de avviser, vender seg bort og ikke ønsker kontakt. Lund sier at man må se bak handlingene og gå inn i en dialog for å se at det egentlig ser annerledes ut. Samtlige av de tolv elevene hun intervjuet sa klart at de ønsket at voksne skulle ta kontakt.

Dette prosjektet har et teoretisk ståsted som forstår atferd som interaksjonistiske eller dialektiske menneskelige prosesser. For å ivareta elevperspektivet, dvs. den enkeltes tanker, følelser og erfaringer, er det valgt en kvalitativ forskningsmetode.

3. Metode

Det kvalitative forskningsintervjuet er en av flere kvalitative metoder. Metoden brukes alene eller i kombinasjon med andre metoder, så vel kvantitative som kvalitative. Metoden er ikke i seg selv den riktige eller viktigste metode, men riktig og viktig, dersom valget er velbegrunnet.

”Valg av metode hviler på begrunnelser hentet i det som metoden skal brukes til” (Fog 2004:8).

Altså hvilken metode tjener saken best? Jeg vil i dette kapittelet argumentere for at det kvalitative forskningsintervjuet er en egnet metode til å få fram svar på mine forskningsspørsmål.

3.1 Valg av metode – det kvalitative forskningsintervjuet

Min hensikt med dette forskningsprosjektet er å få en dypere forståelse for hvordan skoledagen arter seg for noen unge jenter med en egendefinert innagerende og stille atferd.

”Hvis du ønsker å vite noe om hvordan mennesker ser på og vurderer livet sitt og de sammenhenger de står i, bør du snakke med dem eller stille dem noe spørsmål” (Johnsen 2006:118).

Mine ønsker for metoden og vurderinger for valg er tatt ut ifra følgende kriterier:

- En metode som kan ivareta elevfokus. Den enkelte informant skal kunne beskrive sine erfaringer, opplevelser og sin selvoppfatning. De skal kunne klargjøre og utdype sine perspektiver på egen skolelivskvalitet - med egne ord.
- En metode som har dybdefokus og som er egnet til å få fram nyanser og variasjoner i informantenes oppfatninger og uttalelser – alt knyttet til temaet for undersøkelsen.

- En metode som ivaretar subjekt-subjekt-dimensjonen. Dette på tross av at det er mitt ansvar som forsker å definere og kontrollere både tematikken og selve intervjusituasjonen.
- En metode som er egnet til å generere ny kunnskap i lys av eksisterende teori.

Et overordnet mål for kvalitativ forskning er å utvikle forståelse av fenomener knyttet til personer og situasjoner i deres sosiale virkelighet. Intervjuformen er spesielt egnet når man ønsker å undersøke hvordan mennesker forstår sin egen livsverden (Dalen 2004).

Jeg har valgt å bruke et halvstrukturert intervju. Det er en metode der samtalen er fokusert mot bestemte temaer som forsker har valgt ut på forhånd (Dalen 2004). Det gir også muligheter til å følge opp uforutsette svar og løse tråder, og mulighet for å stille spørsmål som ikke er formulert på forhånd, slik at rekkefølge og spørsmålsform kan endres underveis ut ifra hva informantene ønsker å formidle. Intervjuets struktur er likt den hverdagslige samtalen, men som et profesjonelt intervju involverer det også en bestemt metode og spørreteknikk. Forskningsintervjuet kjennetegnes av en metodisk bevissthet rundt spørreformen, fokusering på dynamikken i interaksjonen mellom intervjueren og den som blir intervjuet, og en kritisk innstilling til det som blir sagt. Det må også foretas etiske avgjørelser under hele forskningsprosessen (Kvale 2005).

Metoden har sine begrensinger fordi det produseres mye kunnskap om de få. Dette kan igjen gjøre det vanskelig å foreta generaliseringer. Kvale (2005) mener likevel at intervjuet blir et produksjonssted for kunnskap.

3.1.1 Fenomenologisk perspektiv

Et fenomenologisk perspektiv er en av flere tilnæringsmåter som brukes i kvalitative studier. Det vil bli her benyttet sammen med et hermeneutisk perspektiv, som bakgrunn for forståelse og tolkningsarbeid.

Fenomenologi er en filosofisk tradisjon som består av en rekke retninger. Felles for disse er at menneskets subjektive opplevelse står sentralt. Edmund Husserl har utarbeidet den moderne fenomenologiske tradisjonen. Han mente at måten å nå fram til forståelse, går gjennom en beskrivelse og analyse av måten vi konstruerer vår oppfattelse på (Wormnæs 1994 i: Dalen 2004). Kvale (2005) sier at idealet i fenomenologien er å lytte på en fordomsfri måte, slik at de intervjuede fritt får beskrive sine egne erfaringer uten å bli forstyrret. Han referer videre til Giorgi (1992) som har utarbeidet en metode for analysearbeidet. Denne blir presentert i kap. 3.4.2.

En fenomenologisk tilnærming i intervjusituasjonen betyr at jeg må være meg bevisst min egen forståelseshorisont, men samtidig forsøke å være åpen og fordomsfri i forhold til det informantene formidler, slik at deres stemme får komme fram så tydelig som til mulig. Forforståelsen vil kunne trekkes inn som en positiv faktor i forhold til hvordan jeg utvikler min forståelse, og senere tolker de historier informantene forteller.

3.1.2 Hermeneutisk perspektiv

Hermeneutikk betyr ”læren om tolkning”, og danner et vitenskapsteoretisk fundament for den kvalitative forskningens sterke vekt på forståelse og fortolkning (Dalen 2004). I følge en hermeneutisk forståelse er det meningstolkningen som er det sentrale - en tolkende lytting til det mangfoldet av betydninger som ligger i informantenes uttalelser, med særlig vekt på muligheten for stadige omtolkninger innenfor intervjuets hermeneutiske sirkel (Kvale 2005).

Feltet som studeres og selve forskningsprosessen henger nøye sammen. Et sentralt begrep for å forstå slike sammenhenger er ”hermeneutisk sirkel” eller ”spiral”. Sirkelen dreier seg om det som skal forstås, og viser til den stadige runddans mellom deler og helhet i et felt eller en kontekst - for å forstå bestemte ytringer og handlinger må man gå til den bredere kontekst. For å forstå den bredere kontekst må man forstå de mindre elementer den består av. ”Subjekt - objekt” sirkelen dreier seg om forholdet mellom den som skal forstå og det som skal forstås (Kalleberg 1996).

Selv vil jeg bringe med egne erfaringer inn i forståelsen og følgelig bidra til å skape den konteksten jeg forstår informantenes uttalelser innenfor. Min forforståelse for hvordan det må være å ha en innagerende atferd i skolen har preget utformingen av intervjuguiden. Det vil nødvendigvis også prege min tolkning av hva informantene formidler. Ved å lytte og åpne opp for informantenes historier, vil jeg også forandre min opprinnelige forståelse og få ny kunnskap om temaet for undersøkelsen. Det vil igjen påvirke måten jeg tolker informantenes utsagn. Jeg vil være i en stadig interaksjon med tekstens budskap.

Valg av metode får konsekvenser for hva slags datamateriale som til slutt vil foreligge. Men først skal det etableres kontakt med informanter.

3.2 Valg av informanter – en krevende prosess

Denne fasen har vært tidkrevende og til tider utmattende. Spesielt vil jeg nevne en lang og omfattende prosess for å søke prosjektet godkjent av *Regional komité for medisinsk forskningsetikk*. Det endte med at jeg endret mitt opprinnelige prosjekt. Planleggingsfasen har ellers vært preget av en spennende dynamisk veksling mellom tematikk og teoritilfang, men også av mange tanker om gjennomføring, der både praktiske og etiske dilemmaer er vurdert og satt opp mot hverandre.

3.2.1 Forskning i skjæringspunktet mellom spesialpedagogisk- og helserettet forskning

I mitt arbeid i psykiatrien har jeg møtt mange stille og innadvendte jenter. Disse har gjort meg nysgjerrig på hvilke opplevelser de har av, og hvilke forventninger de har til, egen skolelivskvalitet. Jeg utformet i starten av prosjektet problemstillingen; *”De stille jentenes opplevelse av egen skolelivskvalitet – belyst gjennom intervjuer av jenter som har et behandlingstilbud i barne- og ungdomspsykiatrien”*. Her er kriteriene for utvalget langt på vei definert; stille jenter, egen opplevelse og skolelivskvalitet. Jeg ønsket informanter i alderen 14 – 18 år som hadde et poliklinisk

behandlingstilbud i barne- og ungdomspsykiatrien. Studien var tenkt pedagogisk, dvs. - jeg var ikke opptatt av eventuelle diagnoser. Et viktig kriterium var at jentene selv skulle ha gitt uttrykk for at de strevde med å være stille og innadvendte i skolesituasjonen. Jentene skulle gå i en ordinær ungdomsskole eller videregående skole. Jeg ønsket å inngå i et samarbeid med behandlere i BUPA, slik at disse kunne foreta førstegangskontakt med informantene.

Personvernombudet for forskning behandlet prosjektsøknaden, og påpekte at prosjektet ville behandle sensitive opplysninger om helseforhold, jfr.

Personopplysningsloven (pol) § 2 punkt 8c. Av den grunn konkluderte de med at prosjektleder (veileder) måtte avklare med *Regional komité for medisinsk forskningsetikk* (heretter forkortet til REK) om prosjektet var meldepliktig eller ikke.

REK uttrykte at prosjektet lå i et grenseland for deres mandat, og ønsket en prosjektbeskrivelse. Med utgangspunkt i prosjektbeskrivelsen, ble det sendt søknad i 12 eksemplarer i tillegg til en elektronisk utgave. To komiteer behandlet søknaden. Nevnte søknad er standardskjemaet; *"Skjema for etisk vurdering av forskningsprosjekter som vedrører forsøkspersoner / pasienter / klienter / informanter"*, (Hovedskjema). Komiteen fant prosjektet framleggingspliktig og sier bl. a. i svarbrevet (vedlegg 7);

"Komiteen oppfatter det slik at formålet med dette prosjektet er pedagogisk, prosjektleder ønsker å innhente informasjon som mulig kan brukes til å forbedre stille jenters skolehverdag. Dersom dette er tilfellet, faller prosjektet utenfor komiteens mandat for framleggingsplikt".

Videre heter det at dersom utvalgskriteriet – behandlingstilbud i barne- og ungdomspsykiatrien – ville inngå i tematiseringen av skolelivskvalitet, ville prosjektet omfatte forskning på informantenes mentale helse, event. også fysiske helse, i tillegg til skolelivskvalitet, og således være framleggingspliktig.

”Komiteen ber derfor om en presisering og tydeliggjøring av prosjektets problemstilling og formål, samt en begrunnelse for valg av rekrutteringsmåte sammen med en refleksjon over hvordan prosjektet kan virke på jentenes eventuelle problemer eller diagnoser utover at de selv opplever seg som stille”.

I et nytt brev forsøker jeg å argumentere for at det er et pedagogisk prosjekt som ikke vil tematisere informantenes helsetilstand. Det er informantenes skoleliv som er viktig, og ikke eventuelle diagnoser. Jeg ber samtidig om å få slippe framlegging overfor REK. De svarer;

”Dersom det skal foretas eventuelle endringer ber vi om at det gjøres i samråd med prosjektleder (veileder) i et svarbrev og skjema for protokolltillegg og endringer, som sendes inn til komiteen”.

Prosjektsøknaden blir behandlet på nytt og vedtaket opprettholdes. Verken veileder eller personer jeg var i kontakt med på Instituttet for spesialpedagogikk virket som å ha erfaring med REK. Det ble bl.a. sagt; *”Vi anbefaler våre studenter om ikke å ha prosjekter som må meldes til REK”.*

Jeg tar kontakt med Personvernombudet for å drøfte veien videre. Jeg ønsker å omdefinere problemstillingen, for om mulig, å komme utenom REKs krav til fremlegging. Mitt forslag til ny prosjektittel er: *”Stille og innadvendte jenters opplevelse av egen skolelivskvalitet – belyst gjennom kvalitative intervjuer”.* Jeg blir anbefalt å benytte pedagogisk personale på skolene som førstegangskontakter, som f. eks. rektor, rådgiver eller inspektør. Personvernombudet mente det ville sikre at prosjektet blir ”rent” pedagogisk.

Ny henvendelse til REK. Etter en lang og oppklarende samtale med en rådgiver, får jeg tillatelse til å sende en e-post. Jeg ber om at prosjektsøknaden trekkes. Min begrunnelse er at de vurderinger og presiseringer REK gjør av prosjektet, vil bli for krevende å gjennomføre både tidsmessig og praktisk. Rådgiver gjør en personlig henvendelse til komiteens leder og fremlegger forespørselen. Komiteens leder er enig i at prosjektet nå beveger seg utenfor REKs mandat for fremleggingsplikt, og anser søknaden som trukket (vedlegg 8). Prosjektet reformuleres til: *”Stille og innadvendte*

jenters opplevelse av egen skolelivskvalitet – belyst gjennom kvalitative intervjuer”. Rekrutteringsmåten endres. Sosiallærer, rådgiver eller kontaktlærer blir førstegangskontakter. Jentene er elever i videregående skole. De skal ha tilkjennegitt overfor en av førstegangskontaktene at de har en innagerende atferd som føles strevsom i hverdagen. Alderen settes til 16 – 19 år.

Personvernombudet behandler søknaden på nytt, og tar til etterretning at REK anser studien som ikke fremleggingspliktig. Det er ellers ingen kommentarer til prosjektet slik det er planlagt gjennomført (vedlegg 9). Jeg kan starte arbeidet med å skaffe informanter, mer enn fem måneder etter første henvendelse til REK.

Oppmerksomheten blir rettet mot videregående skoler i regionen. Først gjør jeg en sondering overfor et par rådgivere for å sjekke hvordan responsen for å bidra i en studie med stille og innagerende jenter kan tenkes å bli tatt imot. Den første jeg kontaktet var svært positiv;

”Det er veldig interessant. Det er en av de største utfordringene vi har. Disse jentene har vi i rikelig monn og noen av dem har selv tatt initiativ til å snakke om problematikken sin. Vi planlegger en jentegruppe”.

Den andre rådgiveren er mer forbeholdende og spør om temaet ”stille jenter” er den nye trenden blant studenter. Hun sier bl. a.;

”Hos oss går det over av seg selv. Noen kan være stille når de starter, men de våkner til liv”.

Nå starter en lang prosess for å få tilgang til jenter innenfor målgruppen. Jeg har lange samtaler, sender ut informasjonsskriv og tilleggsskriv. Jeg gjør avtaler og følger opp kontakter gjentatte ganger. Mange er positive og lover å ha prosjektet som tema på ulike samarbeidsmøter. Det kommer likevel lite konkret ut av henvendelsene. Der rektor er positiv er kanskje rådgiver unnfallende. Eller motsatt som her;

”Vi har diskutert saken i rektors ledergruppe og kommet fram til at vi ikke ønsker å åpne for en slik undersøkelse. Dette er en gruppe elever som vi ønsker å beskytte. Det kan være mange årsaker til at de er stille og rektor ønsker å respektere det”.

Jeg fikk til slutt tips om navn på rådgivere som kunne tenkes å være hjelpelige. Jeg konsentrerte meg om kontakten med disse. Resultatet kom etter hvert, og jeg fikk flere navn og mobilnummer på aktuelle informanter som rådgiverne hadde tatt kontakt med. Et par av jentene trakk seg underveis, men jeg satt igjen med navnet på fire jenter i alderen 17 – 20 år. Tre av disse tar et studiespesialiserende utdanningsprogram, hvorav to får tilrettelagt opplæring (færre fag - over flere år). En går på yrkesfaglig utdanningsprogram. Informantene kommer fra tre ulike videregående skoler i Østlandsområdet. Alle har snakket med en av førstegangskontaktene om sin stille og innagerende atferd. Tre av jentene hadde jeg avklarende samtaler med flere ganger i forkant av intervjuet. Den fjerde jenta lagde rådgiver avtaler med.

Etter å ha gjort avtaler med informantene, som var villige til å la seg intervju, gjør jeg meg noen tanker om spesialpedagogisk forskning versus helserettet forskning. Det er et uklart grenseland, som synes å ha ulike krav til personbeskyttelse. Begge ”systemer” har de samme ungdommene i sitt arbeidsfelt. I skolen kalles de *elever* og i psykiatrien kalles de *klienter*. Om de heter *klienter* eller *elever* handler om hvor rekrutteringen foretas og hvilke ”hatter” de unge har på. Rent teoretisk kunne denne studien blitt bygget på intervjuer gjort med de samme informantene. Kanskje kunne det vært et smidigere regelverk, der vissheten om at forskning – uansett fagfelt – innebærer at strenge etiske regler vil bli fulgt.

3.2.2 Utarbeidelse av intervjuguide

“A good question is one that leads the researcher to answer the developing theoretical formulation” (Strauss og Corbin 1998:76).

En intervjuguide omfatter sentrale temaer og spørsmål, som til sammen skal dekke de viktigste områdene studien skal belyse (Dalen 2004). Kjennskap til eksisterende forskning er viktig. Dette for å ha en begrepsmessig og teoretisk forståelse for de fenomener som skal undersøkes, og for å kunne skaffe et grunnlag for tilførelse og integrasjon av ny kunnskap (Kvale 2005).

”Spørsmål må skapes, stilles og spesifiseres. Disse prosesser bør skje i en stadig dialog med forskning og med de aktuelle områder av den sosiale virkelighet” (Kalleberg 1996: 39).

Jeg tok først utgangspunkt i tilgjengelig litteratur, spesielt knyttet til begrepene atferdproblematikk, selvopplevelse og skolelivskvalitet. Disse begrepene ser jeg på som bærebjelker i denne studien, og de blir grundig presentert i kap. 2. Deretter brukte jeg lang tid på å ”brain-storme” og notere ned alt jeg ønsket å få svar på fra informantene. Problemstillingen og forskningsspørsmålene hadde jeg hele tiden tilgjengelige, som hjelp til å holde riktig fokus.

”Det er forskningsspørsmålene som avgrenser det vi skal se etter på det felt som skal undersøkes. Spørsmålene gir et prosjekt retning, de avgrenser det man skal se etter og det man ikke skal se etter” (Kalleberg 1996:32).

Tangen (2004) har operasjonalisert begrepet skolelivskvalitet i fire dimensjoner. Tre av dimensjonene ble benyttet som hovedoverskrifter i intervjuguiden. I tillegg hadde jeg et eget punkt der jeg ønsket at informantene skulle beskrive hvordan de opplevde sin innagerende atferd. Spørsmålene som tidligere var notert ned, ble sortert og systematisert under hovedpunkter. Disse ble igjen ”kokt” ned til det jeg mente var viktigst for å belyse problemstillingen. Følgende temaer ble retningsgivende for spørsmålene og det jeg ønsket å få svar på i intervjuguiden;

- **Stille og innagerende atferd**
- **Relasjonsdimensjonen**
 1. Relasjon/kommunikasjon med lærer
 2. Relasjon/kommunikasjon med medelev
- **Kontrolldimensjonen / mestring**
- **Tidsdimensjonen**

Intervjuspørsmålene (vedlegg 1) er forsøkt holdt i et uformelt og lett dagligdags språk. Dette for å holde samtalen i gang, og for å motivere intervjupersonen til å fortelle om sine erfaringer og følelser. Jeg har latt meg inspirere av Carl Rogers

(1990) klientsentrete intervjuform, og av fenomenologisk filosofi. Ut ifra et Roger-inspirert perspektiv vil de viktige spørsmålene handle om hva mine informanter opplever og føler. Jeg har også forsøkt å ivareta både den tematiske og den dynamiske dimensjonen, som i følge Kvale (2005) har relevans både for forskningstemaet og for det mellommenneskelige forholdet som oppstår i intervjuet. Målet er å få fram spontane og rike beskrivelser fra intervjupersonen.

Innledningsvis vil jeg bestrebe å få informanten til å føle seg vel, avslappet og ikke minst ønsket i settingen. Jeg vil deretter fokusere på de mer sentrale temaene i guiden. Til slutt vil jeg bruke tid på å avrunde intervjuet bl.a. for at informanten skal kunne føle at hun har gitt et viktig bidrag til studien. Dalen (2005) kaller dette et traktprinsipp.

”Det avgjørende spørsmål er hvor intervju spørsmålene skal lede, og hvorvidt de vil lede i riktig retning som vil gi ny, troverdig og interessant kunnskap” (Kvale 2005:98).

Bare informantenes beskrivelser, min evne til å ta imot, forstå og senere tolke, vil kunne gi svar på dette. Først vil jeg forsøke om guiden er god nok til formålet.

3.2.3 Prøveintervju

I en kvalitativ intervjustudie må det alltid foretas et eller flere prøveintervjuer (Dalen 2004). Etter en dynamisk periode med utarbeiding av intervjuguiden, var det tre forhold jeg ønsket å teste ut før jeg foretok de endelige intervjuene;

- Var intervju spørsmålene så klare og entydige at jeg ville få svar på mine forskningsspørsmål? Var de samtidig så uformelle at informantene kunne følte seg fri til å komme med spontane og rike beskrivelser av viktige skolehendelser?
- Meg selv i forskerrolle. Dette handlet ikke bare om lang erfaring med barne- og ungdomssamtaler. Jeg skulle foreta en systematisk innsamling av viktig og egnet råmateriale, som skulle være selve grunnpilaren i prosjektet.

-
- Uttesting av det tekniske utstyret. Jeg benyttet ”sekretær”- utstyr med kassetter for 30 minutters opptakstid. Var det funksjonelt for meg, og til å leve med for informanten?

Prøveinformanten var ei jente på 15 år – litt under målgruppens alder. Hun har ingen problematikk knyttet til det å være innagerende eller stille i skolen. Hun så det som en utfordring å kunne bidra til prosjektet, og fortalte villig fra skolelivet sitt.

Etter prøveintervjuet ble det foretatt noen justeringer i guiden. Noen spørsmål var overlappende og andre ikke like viktige. Noen var for teoretiske. Selv kjente jeg at jeg trivdes i rollen som intervjuer. Teknikken fungerte bra, både i situasjonen og spesielt godt ved transkribering. Jeg så at en time pr. intervju kan være et godt tidsperspektiv. Det skjerper fokuseringen og letter transkribering.

Etter en lang forberedelsesfase med mange viktige avklaringer og vurderinger, kunne selve intervjuene gjennomføres.

3.3 Gjennomføring av intervjuene

Da prosjektet var godkjent av Personvernombudet og mine ”hjelpere” i skolene hadde avklart med de aktuelle informantene, kunne jeg gjøre konkrete avtaler om tid og sted med tre av jentene. Den fjerde jenta lagde rådgiver avtale med.

Det var mest hensiktsmessig å gjøre intervjuene på jentenes hjemmeskoler, da alle skolene lå langt fra min arbeidsplass. Vi fikk låne egnede rom for anledningen.

Alle intervjuene ble tatt opp på bånd. Jeg benyttet en liten opptaker med bånd som rommet 30 minutters opptakstid. Det betydde at jeg måtte skifte bånd underveis. Dette ble informantene gjort oppmerksom på i forkant, sammen med andre praktiske og etiske forhold knyttet til intervjusituasjonen. Hvert intervju varte mellom 45 min. og 1 time. Ingen av informantene så ut til å bli forstyrret av det tekniske utstyret. Min forforståelse var at det kunne bli utfordrende å få jentene til å snakke åpent og fritt om

sin skolehistorie. Jeg opplevde det motsatte. Spesielt tre av jentene virket godt forberedt og delte villig av sine erfaringer. Jeg valgte ikke å gjøre notater underveis. Det ville forstyrret fokuset jeg ønsket å ha på den enkelte informant. Under intervjuet foretok jeg fortettinger og tolket meninger av det informantene sa. Jeg hadde mange kontrollspørsmål i løpet av intervjuet med tanke på valideringen. I etterkant brukte jeg tid på å skrive ned observasjoner, tanker og refleksjoner jeg gjorde meg underveis.

Opptakene hadde god kvalitet. Med tanke på analysearbeidet var det nyttig å ha notert seg noen tanker i etterkant av hvert intervju.

3.4 Bearbeiding av data

Da alle intervjuene var gjennomført, startet arbeidet med å overføre tale til tekst. I følge Kvale (2005) er transkribering ikke bare en teknisk prosess, men en tolkningsprosess i seg selv. Intervjuet er et resultat av en samhandling, der jeg selv har en rolle som medprodusent og medforfatter, noe det er viktig å være seg bevisst i denne fasen.

3.4.1 Transkribering

Jeg valgte å foreta transkriberingen selv. Det var en lang og tidkrevende prosess. Lydkvaliteten på intervjuene var god, noe som lettet skrivingen. Jeg opplevde selve transkriberingen som svært positiv. Det var en konkret oppgave, der jeg fikk nyttig repetisjon av intervjuene. Tolkingsprosessen hadde startet allerede under intervjuet. Jeg hadde gjort meg mange tanker om hva som ble sagt, og hvordan jeg ønsket å gå videre med intervjumaterialet. Det var likevel annerledes å høre det igjen, og senere se det på trykk. Jeg forsøkte å skrive ordrett og så nøyaktig som mulig, alt som ble formidlet. I tillegg ble både tonefall, pauser, gjentakelser, ulike typer latter, sukk og stønn registrert. Dette for å få et så realistisk bilde som mulig, når jeg skulle gå videre på tolkningsprosessen. Jeg er oppmerksom på at materialet jeg sitter igjen med innebærer en oversetting fra et muntlig språk som har sine egne regler, til skriftlig

språk med helt andre regler. Men når materialet struktureres i tekstform blir det lettere å få oversikt over det, og struktureringen er i seg selv en begynnelse på analysen (Kvale 2005).

3.4.2 Analyse

De transkriberte intervjuene skal analyseres. Kvale (2005) sier at ideelt sett bør både tolking, validering og kommunikasjon være utført i løpet av intervjuet. For meg har det vært en mer omfattende prosess.

”Intervjuanalyse avhenger primært av forskeren og de spørsmålene hun stiller i begynnelsen av prosjektet; spørsmål som følges opp gjennom planlegging, intervjuing og transkribering ” (Kvale 2005:121).

Analysen startet allerede under intervjuene. For å sjekke ut min egen forståelse, og for å utdype og klargjøre betydningen av informantenes svar, foretok jeg oppfølgingsspørsmål underveis. Det ble også stilt kritiske spørsmål, for å teste påliteligheten og gyldigheten av det informantene fortalte. Resultatene fra intervjuene utgjorde et innholdsrikt datamateriale som skulle kodes og analyseres. For å ordne materialet mitt til mer tilgjengelige meningsenheter, som igjen ble uttrykk for hovedtemaer, har jeg benyttet elementer i Giorgis (1992 i: Kvale, 2005) metode. Det er en fenomenologisk basert meningsfortetting (”meaning condensation”) som brukes på kvalitative intervjuer. Metoden består av fem trinn. Resultatene vil trolig ligge et sted mellom datadrevet- og teoridrevet analyse, da jeg har hatt med meg en teoretisk forforståelse inn i forskningstematikken. Forskningsspørsmålene og intervjuguiden har også vært utslagsgivende for hva jeg har sett etter, og hvordan jeg har kategorisert temaer. Tolkningsarbeidet er foretatt manuelt.

Første trinn i Giorgis analyse består i å lese hele intervjuet for å få en følelse av helheten. Hva foregår her? Hva ønsker den enkelte å formidle? Andre trinn ble å bestemme de naturlige ”meningsenhetene” som trådte fram i intervjuene. Strauss og Corbin (1998) kaller dette for *åpen koding*. Her identifiserer man dimensjoner og karakteristika i datamaterialet. Det tredje trinnet består i å uttrykke temaet som

dominerer den naturlige meningsenheten så enkelt og klart som mulig. Det resulterte i tre hovedkategorier, alle med tilhørende undertemaer – presentert nedenfor. Som nevnt hadde jeg forskningsspørsmålene med som veivisere i kodingsprosessen. I fjerde trinn ble meningsenhetene undersøkt i lys av studiens spesifikke formål; *Hvordan stille og innagerende jenter opplever sin egen skolelivskvalitet*. Under de tre hovedkategoriene utpekte det seg temaer, utsagn og hendelser som igjen ble definert, kodet og gruppert i underkategorier som jeg mente var representative og dekkende for forskningsområdet. Underkategoriene representerer fellestrekk hos informantene og vil være både relevante og betydningsfulle hverdagsbeskrivelser, som senere skal knyttes til teorien. Det femte trinnet i analysen handler om å binde sammen temaene i intervjuene til deskriptive utsagn. Sitater og utsagn som er med på å presentere og kaste lys over funnene i undersøkelsen er valgt ut. Sitatene vil være informantenes stemme utad, dog ut ifra mine prioriteringer.

Funnene er presentert under følgende tre hovedkategorier;

- Jentenes egne beskrivelser av å være stille og innagerende
- Positive skoleerfaringer
- Negative skoleerfaringer

Kategoriene har igjen sine undertemaer. Dette vil bli presentert i kap. 4. Men først noen viktige og nødvendige etiske vurderinger.

3.5 Nærmere om etiske vurderinger

Alle som skal gjennomføre kvalitative intervjustudier innenfor spesialpedagogikk og beslektede fag, vil bli stilt overfor så vel metodiske som etiske utfordringer. Det er først og fremst et krav til forskeren, men studien vil også bli styrket ved at forskeren følger etiske og metodiske retningslinjer og redegjør for de ulike trinnene i forskningsprosessen (Dalen 2004).

3.5.1 Informasjon / samtykke / anonymitet

Den som gjøres til gjenstand for forskning, har krav på at all informasjon de gir om personlige forhold, blir behandlet konfidensielt (NESH pkt. 14, 2006).

”Informert samtykke innebærer at intervjupersonene informeres om undersøkelsens overordnede mål, om hovedtrekkene i prosjektplanene og om mulige fordeler og ulemper med å delta i forskningsprosjektet. Informert samtykke betyr også at forskeren får intervjupersonene til å delta på frivillig basis, og opplyser om at personen kan trekke seg når som helst” (Kvale 2005:67).

Informantene i studien ble informert både muntlig og skriftlig om prosjektet via rådgiver, kontaktlærer eller inspektør. Informasjonsskrivet (vedlegg 3) hadde informasjon om formål, metode, konfidensialitet, frivillighet og praktiske forhold knyttet til deltagelse. Informasjonen var forsøkt tilpasset mottaker. Da jeg opprettet kontakt med informantene fikk de ytterligere informasjon på telefon. De som ønsket det fikk nytt infoskriv og samtykkeerklæringen sendt på e-post.

Anonymitet i forskning medfører at man ikke offentliggjør personlige data som kan avsløre intervjupersonenes identitet (Kvale 2005). Dette ble presisert både skriftlig og muntlig overfor informantene. I tillegg ble det presisert at de hadde rett til å trekke seg når som helst, uten at det ville medføre ubehageligheter for dem. Intervjuer og eventuelt andre data om dem ville da bli slettet.

Når barn og unge deltar i forskning har de særlige krav på beskyttelse i tråd med deres alder og behov. For barn under 15 år er det vanligvis nødvendig med foresattes samtykke (Barneloven § 32 og NESH pkt 12, 2006). Informantene i studien er i alderen 17 – 20 år. De vurderte selv om foresatte skulle informeres. Skolene, som informantene ble rekruttert fra, hadde ingen prosedyrer for informasjon til hjemmet. NESH, pkt 22, 1999, omhandler svakstilte gruppers interesser i løpet av hele forskningsprosessen. Det kan diskuteres om informantene, som gruppe, kan defineres som svakstilte. Jeg vil likevel mene at de er det i skolesammenheng, fordi de sjelden markerer egne behov. Av den grunn bør jeg stå særs varsomt og være mitt ansvar bevisst som forsker. Lang erfaring og kunnskaper om barn og unge i vanskelige

livssituasjoner vil være nyttig ballast å ha med seg. Jeg vil også bestrebe å ha en åpen, ydmyk og anerkjennende holdning i møtet med informantene, samtidig som jeg er bevisst asymmetrien og ansvaret i forholdet.

3.5.2 Reliabilitet

Reliabilitet i kvalitative studier sier noe om undersøkelsens pålitelighet, sannferdighet - om den er til å stole på. Rollen som forsker er dermed sterkt knyttet til studiens reliabilitet. En måte å styrke påliteligheten på kan være å beskrive de enkelte leddene i forskningsprosessen så nøyaktig som mulig, slik at en annen forsker i prinsippet kan ta på seg de samme "forskerbrillene" og gjøre den samme undersøkelsen (Dalen 2005). Et rimelig pålitelighetskrav skal også hvile på det konkrete materialet, dvs. båndopptak, utskrift, eventuelle notater og hvordan dette håndteres under transkriberingen og senere tolkning. Fog (2004) sier at intervjusamtalens empiriske materiale kommer som et resultat av samtalen, og at intervjuets pålitelighet må være tro mot samtalens vesen. Samtalen skal være et "konsistent" instrument i den utstrekning intervjuer er konsistent med seg selv.

"Jeg må være et subjekt sammen med et annet subjekt, være mig-selv-sammen-med-netop-denne-person. Ellers taper interviewet både pålidelighet og gyldighet. At oppføre sig "ens" vil altså være at oppføre seg "forskelligt" (Fog 2004:187).

Det er viktig å undersøke de prosesser som har foregått mellom meg og intervjupersonen under intervjuet. Hvilken følelsemessige innstilling har jeg til meg selv som forsker, til intervjupersonen, eller til emnet for intervjuet? Fog (2004) kaller dette for å sakliggjøre og synliggjøre de psykologiske prosessene som alltid er tilstede. Fordi disse prosesser verken skal eller kan trylles bort, må man i stede stille krav om at;

"... forskeren kommer tydeligt og gennemsigtigt til syne som interviewer. I og med at hun bruker sig selv som instrument, er og bliver hun en forskningsbetingelse" (Fog 2004:188).

Spørsmålet om konsistens kan også knyttes til intervjupersonen. Henger uttalelsene sammen? Er det en indre logikk i det som blir sagt, eller er det motsigelser? Fog (2004) mener at motsigelser i intervjusituasjonen faktisk kan gi mulighet for et rikere materiale, fordi de kan oppklares i intervjuet og medføre lengre utdypninger. Kvale (2005) peker på at ledende spørsmål kan være velegnede til å sjekke intervjuvarenes reliabilitet, samt å verifisere egne tolkninger.

3.5.3 Validitet

Validitet er et mål på om vi kan stole på at den kunnskapen/viten vi presenterer om et saksforhold, også er holdbar som det. Og at denne erkjennelsen kan deles med andre, som andre forskere, eller de som ble forsket på, dersom de blir presentert for materialet. Dette kalles intersubjektivitet. I kvalitative undersøkelser handler validitet om hvorvidt vi har undersøkt det vi tror vi har undersøkt. I kvalitative undersøkelser er gyldighetsdimensjonen til stede hele tiden. Det betyr, i følge Fog (2004) at rasjonelle overveielser blir en del av undersøkelsen fra begynnelsen til slutten. I dette prosjektet er verifiseringsarbeidet forsøkt integrert i alle ledd av forskningsprosessen - alt fra tematisering til rapportering.

3.5.4 Generaliserbarhet

Å generalisere kan blant annet bety og overføre resultatene fra en undersøkelse over på andre tilsvarende situasjoner, som ikke inngår i undersøkelsen. I kvalitativ forskning mener Johnsen (2006) at bruken av aktuell teori, som støtte, både i prosessen fram mot utarbeidet intervjuguide, og som forsterkning av undersøkelsens resultat, kan være veien å gå. Dette prosjektet har ikke som formål å skulle generalisere resultatene. Men med forankring i teori knyttet til forskningsområdet, vil det kunne sies noe om gruppen innagerende jenter, utover informanter som deltar i studien. Det er med andre ord tale om generalisering – eller allmenngjøring – via teori. Studiens hovedbidrag vil likevel være å gi et troverdig bilde av hvordan noen

unge jenter, som har en innagerende og stille atferd i skolen, opplever sin skolelivskvalitet.

3.5.5 Forskerrollen

Det stilles store krav til forskerrollen. Intervjueren er selve forskningsinstrumentet, og skal være ekspert både på forskningsemnet, og den menneskelige interaksjon (Kvale 2005). Det er også en stor utfordring å kunne veksle mellom tilstrekkelig nærhet og tilstrekkelig distanse (Kalleberg 1996).

”Selve interviewet krever direkte kontakt og konfrontasjon med det menneske, man skal producere materialet sammen med. Det er den eneste del af processen, hvor kontakten som sådan er altafgørende, fordi samtalen både er redskapet, og når den er skrevet ud, selve det empiriske materiale” (Fog 2004:31).

Overføring og motoverføring er begreper fra psykoanalysen. I følge Freud (1919,1971 1912 i: Fog 2004) overfører vi alltid gamle følelser til personer vi inngår i et nært og fortrolig forhold til. Det er derfor viktig å ha fokus på egne følelser og reaksjoner under intervjuprosessen. Man må være oppmerksom på at både informanter og intervjuer er mennesker, og at den kjensgjerning krever sensitiv, bevisst og fornuftsmessig utnyttelse, i stede for forsvarsmanøvrer. Den gir en viten som kan og må utnyttes kreativt (Fog 2004). Hun sier videre;

”Den, som vil sætte sig i den anden persons sted og forstå ham empatisk, må stole på egne følelser” (s. 70).

Kvale (2005) hevder at forskningsintervjuet ikke er en konversasjon mellom likeverdige deltagere. Det er et asymmetrisk maktforhold, der intervjueren definerer situasjonen, presenterer samtaletemaene, og styrer intervjuet gjennom å stille ytterligere spørsmål. I følge Kalleberg (1996) er det riktig å oppfatte seg selv som subjekt, men de som studeres må også oppfattes som subjekter. Det er den menneskelige interaksjon i intervjuet som produserer vitenskapelig kunnskap (Kvale 2005).

Jeg arbeider daglig sammen med behandlere i psykiatrien. Det er derfor av stor betydning å ha et bevisst forhold til skillet mellom forskningsintervjuet og det terapeutiske intervjuet. Kvale (2005) hevder at det kan være vanskelig å trekke en fast grense mellom disse intervjuene, fordi begge kan føre til økt innsikt og forandring. Forskningsintervjuet, derimot, legger mer vekt på intellektuell innsikt og har som mål å innhente kunnskap. Det fordrer en lyttende og åpen holdning til det som blir sagt.

I teksten videre vil forskningsintervjuet være bearbeidet, og resultatene av informantenes tanker, følelser og opplevelser vil bli presentert i form av sitater og utsagn, sammenbundet med mine kommentarer.

4. Presentasjon av resultater

Dette kapittelet gir et kort sammenfattet bilde av jentenes historier. Hovedhensikten er imidlertid å vise tendensene fra funnene i studien, utledet fra intervjuene. Tendensene blir presentert i de tre hovedkategoriene;

- Jentenes egne beskrivelser av å være stille og innagerende
- Positive skoleerfaringer
- Negative skoleerfaringer

Informantene hadde detaljerte beskrivelser av sin egen skolesituasjon. Å velge ut temaer som skulle være informantene stemme utad, var utfordrende. Valget falt etter hvert naturlig på ovennevnte temaer, som igjen fikk sine undertemaer. Det er samtidig forsøkt å la jentenes historier tre tydelig fram i form av sitater og utsagn - noe i fortettet form og noe slik det ble transkribert. Dalen (2005) kaller denne metode for ”filleryemetoden”. I denne sammenheng vil det innebære at historier utgjør renningen i veven og de ulike temaene innslagene. Jeg vil videre bestrebe å vise likheter og forskjeller, beskrive nyanser, og få fram viktige og spesielle utsagn. Sitater og utsagn er bundet sammen med mine kommentarer. Det har vært viktig å verne om den enkeltes anonymitet.

4.1 Jentenes egne beskrivelser av å være stille og innagerende

Informantene vil belyse hvordan det er å ha en stille og innagerende atferd. De viser hvilke ord de benytter, og hvordan de tror andre oppfatter dem. I tillegg vurderer de hvilke fordeler og ulemper det innebærer for dem skolen. Til slutt hvilke framtidsdrømmer jentene har.

Alle jentene var positive til å være informanter. Tre av dem virket godt forberedt og betegnet det som ”*spennende*” å være med. Det viste seg i løpet av intervjuene at det nettopp var disse tre jentene som også beskrev en svært vanskelig skolehistorie med bl. a. mobbing og sosial isolasjon. På spørsmål om hvordan det er å være dem i klassen, var svaret: ”*Det er vel greit*”. Eller; ”*Det er ikke så greit*”. Eller; ”*Slitsomt*”. Den fjerde jenta virket mer usikker på hva intervjuet dreide seg om, men sa; ”*Det skader jo ikke å bli med. Jeg er jo ei stille jente*”. Hun hadde fokus på hvor viktig klassen og medelever var for hennes egen skolelivskvalitet. Hun følte seg godt sosialt inkludert i klassen sin.

Jentene har ulike opplevelser og erfaringer. Det er likevel mange fellestrekk, dog med ulike nyanser, ulikt tyngdepunkt og fokus. Jeg har tro på at nettopp forskjelligheten vil gi både dybde og bredde til en større forståelse av stille og innagerende atferd.

4.1.1 Presentasjon av informantene

Den enkelte informant vil kort få sin presentasjon, slik at leser selv kan danne seg et bilde. Jeg vil presisere at beskrivelsene er mine subjektive inntrykk, etter ca 1 times møte. Det representerer dermed ingen ”sannheter” om den enkelte jente.

- **Kari**

Kari er 20 år og går siste året på studiespesialiserende utdanningsprogram. Hun er motivert for å formidle sin skolehistorie, og for å kunne bidra til, ”*om det er noen likheter*” med andre stille jenter. Hun har spesielt fokus på hvordan innagerende atferd påvirker henne i hverdagen. Kari forteller om ensomhet og sosial usynliggjøring. Hun sier; ”*Jeg føler meg litt utenfor her*”. Det er ingen som naturlig tar kontakt med henne. Hun sier videre; ”*Jeg snakker jo ikke med folk jeg ikke kjenner*”. Hun ønsker seg ”*høy stemme*”, slik at hun kan snakke med hvem hun vil. Kari har likevel liten tro på at hun selv kan endre sin egen situasjon.

Kari forteller at hun var redd for skolen allerede i 1. klasse på barnetrinnet. Hun beskriver vedvarende mobbing. Hun har mange opplevelser, der både medelever og

lærere har satt negative minnespor. Hun forteller at overgangen til videregående skole kom som en befrielse. Hun sier; *"Jeg var fornøyd med nesten hva som helst. Nå har jeg det utrolig bra"*. Hun føler seg sett av mange lærere, og hun slipper å bli plaget av andre elever. Hun har en venninne på skolen. Kari har et positivt syn på framtiden. Hun ser på seg selv som et arbeidsomt menneske *"som planlegger dagen mye"*, noe hun mener er en viktig egenskap å ha. Kari har ingen planer om videre skolegang utover videregående. Hun drømmer om å leve et stille og rolig liv, fordi *"nå er det så mye stress hele tiden"*.

- **Anne**

Anne er 17 år og tar studiespesialiserende utdanningsprogram. Hun framstår som ærlig og direkte, og bruker få, men virkningsfulle ord på å beskrive situasjonen sin, som kort kan sammenfattes slik; *"Jeg tør ikke snakke med noen"*. Anne viser god selvinnsikt, og ser sitt eget bidrag til negativt gjensidig samspill med andre. Hun sier; *"Jeg kunne jo begynne å snakke. Da hadde jeg nok blitt mer godtatt"*. Hun har tro på at en mer utadrettet atferd ville ha endret mye, og at det kan være løsningen på det som kjennes trist ut i dag.

Anne er den eneste av informantene som husker sin første skoledag med glede. Hun sier; *"Jeg ville så gjerne begynne på skolen"*. Hun beskriver dagen i detaljer. På tross av et tilsynelatende positivt utgangspunkt, går det galt et sted underveis. Anne beskriver mobbing på ungdomsskolen og utestenging fra det sosiale klassefelleskapet forøvrig. Hun beskriver ensomhet, og redsel for *"de andre"* og forteller at hun helst vil sitte for seg selv i friminuttene. Hun påstår at lærere *"så"* men likevel så en annen vei. Hun tror ikke at hun har fått vist evnene sine fullt ut. Anne gruet seg for å begynne i videregående. Hun følte at hun var lei av skolen. Likevel opplevde hun det litt bedre enn forventet, fordi, som hun sier; *"Der ble jeg bare ertet"*. Anne har byttet skole flere ganger underveis. Hun har drømmer og planer for framtiden og vil gjerne ha en god utdanning. Hun har tro på at hun vil nå målene sine dersom hun bare arbeider hardt nok.

- **Tone**

Tone er 18 år og går på yrkesfaglig utdanningsprogram. Hun virker ikke like godt forberedt på intervjuet som de andre informantene, men sier; *"Det går greit. Jeg er stille på skolen"*. Jeg har ikke vært i kontakt med henne i forkant av møtet. Tone har en avventende holdning til intervju spørsmålene mine, og hun tenker seg godt om før hun svarer. Hun beskriver seg selv som *"sjenert"* og *"tenkende"*. Jeg opplever likevel at hun er direkte og ærlig i det hun formidler.

Tone virker fortrolig med sin stillferdige atferd. Slik hun framstår, er det også en naturlig og integrert del av hennes personlighet. Tone formidler ingen ønsker om å være annerledes. Hun liker skolen og har gode venner i klassen. Hun kjenner trygghet, anerkjennelse og inkludering fra medelever, og sier; *"Vi har et godt forhold til hverandre alle sammen"*. Tone husker lite fra skolestart i 1. klasse, men tror at det var greit. Overgangen fra ungdomstrinnet til videregående skole beskrives som både *"ekkel"* og *"spennende"*. Hun sier videre; *"Jeg visste jo at jeg ville bli kjent med noen etter hvert"*. Negative skoleopplevelser knytter hun til dårlig læreratferd, og ikke egen stille og innagerende atferd.

Tone drømmer om et yrke der hun kan jobbe med hobbyen sin. Hun tror imidlertid at hun trenger mye *"flaks"* for at det skal bli virkelighet. Hun tror ikke at hun vil studere etter videregående, men heller få seg en jobb.

- **Eva**

Eva er 20 år og holder på med studiespesialiserende utdanningsprogram. Hun virker åpen og trygg på seg selv. Eva ler ofte og høyt, spesielt når hun snakker om de vanskelige hendelsene i historien sin. Hun sier at hun er ei *"stille jente"*, men at det er kontekstavhengig. *"Det spørs på situasjonen. Jeg er i hvert fall stille på skolen"*. Hun synes det er spesielt vanskelig når lærere *"presser"* henne til å snakke høyt i timene. Friminuttene oppleves enklere. Eva forteller videre at hun *"aldri har vært glad i skolen"*. Hun gruet seg for å begynne i 1. klasse. I dag går Eva i en klasse der de fleste er inkluderende, hyggelige, og lette å prate med.

Eva hadde positive forventinger til å begynne på videregående skole, bl.a. fordi hun skulle begynne på en linje som hun ønsket. Hun har god selvtillit på de faglige evnene sine. Hun forteller om tankene sine da hun startet; *"Det er jo min drøm, og det vil jeg"*. Likevel ble det for strevsomt. I en periode opplevde hun det som så vanskelig, at hun måtte bytte skole. Hun begrunner det slik; *"Det ble for mye. Både det faglige og hvordan jeg ble møtt"*.

Selv om Eva får gode karakterer på skolen, har hun ingen nåværende planer om å gå videre i høyskolesystemet. Hun håper at noen skal oppdage kvalitetene hennes, slik at hun kan få en jobb hun liker. Hun ønsker også å bli tryggere på seg selv, og mer utadvendt, og sier; *"Jeg er på god vei"*. Hun tror mye vil endre seg den dagen hun får en jobb hun kan trives med.

4.1.2 Fordeler og ulemper med å være stille og innagerende

Informantene ser få fordeler ved å ha en innadvendt atferd i skolen. De framhever imidlertid at det er godt å slippe mas, kjeft og bråk fra lærere. En sier; *"Jeg er i hvert fall ikke plagsom for andre"*. En annen ser det litt annerledes; *"... når man først sier noe, så legger folk mer merke til hva man sier."* Denne jenta tror også at de stille elevene lett kan bli oppfattet som flinke. Av ulemper mener tre at de blir usosiale. Det er vanskelig å bli kjent med andre, eller å få nye venner. Dette er et stort savn hos dem. Det er også vanskelig å få vist hva man kan i timene. *"Man blir kanskje ikke lagt så mye merke til når man er stille"*. En legger også til; *"Jeg får ikke så stor selvtillit"*.

Jentene blir bedt om å beskrive seg selv med egne ord. Alle definerer seg som stille og innadvendte i dag. Tre av dem sier; *"Jeg har alltid vært stille"*, mens den siste jenta sier at hun kan tidfeste den dagen hun sluttet å snakke i timene. Hun forteller hvordan hun over lang tid hadde vært svært opptatt av hobbyen sin. Hun brukte mye tid på både å snakke, skrive og tegne den. I 6. klasse oppdaget hun plutselig at omgivelsene ikke var like interessant som hun selv.

”Folk var ordentlig irritert på meg. Og så bestemte jeg meg for at jeg skulle slutte å snakke om hobbyen min. Og da sa jeg ingenting mer”.

Informantene bruker begreper som snill, positiv, blid, hjelpsom, lyttende, sjenert, flau, dumsnill, sårbar og tenkende. En bruker ytre beskrivelser, som stygg hud og briller. En annen sier dette om seg selv; *”Jeg sitter jo bare der som en annen tosk mens de andre diskuterer”*. Alle vurderer det å være stille som en negativ egenskap som de gjerne ville vært foruten. Det ser heller ikke ut til å være et tema de drøfter med andre; *”Jeg liker ikke å snakke om det, fordi jeg skulle ønske jeg ikke var så stille”*.

Innagerende atferd synes å være kontekstavhengig. Skolearenaen representerer de største sosiale utfordringene; *”Jeg er mest stille på skolen og i timene”*. Tre jenter formidler en opplevelse av ensomhet - av ikke å høre til i skolefelleskapet. De forteller at de går mye for seg selv, og at de er observatører til andres atferd. De har få venner, og er dermed mer sosialt sårbare. *”Jeg føler meg litt utenfor”*, sier ei av jentene. Hun har bare ei venninne på skole. Dersom venninna er borte har hun ingen andre å være sammen med; *”Da går jeg på biblioteket og leser - gjemmer meg bak ei bok - så ingen skal se at jeg går alene. For det meste er det bare oss to”*.

Usikkerhet og redsel for sosiale settinger er gjennomgående for informantene, dog med ulik styrke. Tre av dem bruker begreper som; ”redd for”, ”usikker” og ”vanskelig” når de skal beskrive sine relasjoner til klassekamerater. De reflekterer over hvorfor og hva, som gjør at de strever, men ser ut til å mangle viktige selvhvedingsferdigheter, som denne jenta;

”Når de forteller noe så vet jeg ikke hva jeg skal svare. Jeg tør bare ikke si noe for jeg er redd for å dumme meg ut. Jeg irriterer meg over at jeg er så stille. Jeg vet ikke helt hva jeg er så redd for”.

Det er mange følelser knyttet til innagerende atferd, som for eksempel angst og usikkerhet i sosiale situasjoner. Spesielt redselen for ikke å mestre, ser ut til å være framtreddende, og tidvis lammende. Følgende sitat kan representere hvilke følelser som knytter seg til muntlige prestasjoner inne i klassen;

”Det er litt slitsomt ikke å kunne snakke ut. Det er veldig sjelden jeg snakker i timene. Jeg blir så usikker på meg selv at jeg ikke klarer å svare. Selv om jeg kan svaret”.

De fleste presiserer at graden av bekjentskap er viktig for om de snakker med noen eller ikke, noe som kan illustreres med følgende utsagn; *”Jeg snakker jo ikke med folk jeg ikke kjenner”*. Eller; *” Er det ikke litt spesielt å gå bort til folk man ikke kjenner for å spørre om noe”?*

Ikke alle lar seg overmanne av angsten for det ukjente. Informanten som er godt integrert i klassen sin, har en strategi for å mestre møter med nye personer. Hun forteller om første dagen sin i videregående skole. Hun syntes det var ”ekkelig”, fordi hun ikke kjente noen, men sier; *”... så tenkte jeg: Hun virker koselig og hun virker koselig De vil jeg bli kjent med”*.

4.1.3 Hvordan informantene tror andre vil beskrive dem

Informantene ble spurt om hvilke ord de tror andre vil bruke for å beskrive dem. Alle sier de ville blitt beskrevet som stille, rolige og innadvendte, og som stiller opp for andre. De tror også at andre ser på dem som snille, greie, blide, serviceinnstilte og hjelpsomme.

”De ville vel sagt at jeg er stille og ikke sier så mye. Og at jeg er flink. Og at jeg gjør det jeg skal. At jeg er pliktoppfyllende”.

Tre jenter sier at de i dag føler stor anerkjennelse fra andre på skolen, og skårer mellom 8 -10, på en skala der 10 er høyest grad av anerkjennelse. Dette på tross av at det bare er ei jente som vurderer skoledagen sin som ”grei” – de andre sier det motsatte (se kap. 4.1). De føler seg likevel respektert og anerkjent av medelever, på tross av at de er lite aktive i klassen; *”Jeg blir akseptert. De er jo hyggelig mot meg”*. Den jenta som er best integrert i klassen sin, tror det bare er lærere som ser henne som stille og innadvendt. Hun tror klassekamerater heller vil bruke ord som; søt, morsom, rar, men også forståelsesfull og omsorgsfull.

To av informantene har tidligere byttet skole på grunn av mistriivsel. Den ene av disse skårer bare 2 på hvordan hun føler seg anerkjent av medelever. Hun tror at de vil beskrive henne som; *”Stille, dum, stygg og feit”*. Hun sier videre at hun ikke får så stor selvtilliten av å tenke på det.

4.1.4 Ønsker for framtiden

Informantene fikk spørsmål om hvordan de trodde livet ville se ut om 1 år, og om 5 år. Framtidsdrømmen handler om skolegang, framtidig jobb og endret atferd. Alle vil fullføre skolegangen. Tre jenter ønsker seg generell studiekompetanse, og ser på det som svært viktig. De har likevel ingen planer om videre studier, men de vil sikre seg muligheten senere i livet. Alle drømmer om en god jobb.

”Skolegang er kjempeviktig. Den trenger man for å få seg en jobb. Man får jo venner når man går på skole. Og så kommer man bort fra en kjedelig hverdag. Man er på en måte med i livet”.

To av jentene ønsker seg arbeid innen underholdningsbransjen, hvor de også i dag er aktive. Den ene sier; *”Det er bare å vise seg fram, så kanskje det skjer noe*”. Hun utviser stor tro på egen mestring, nettopp innenfor dette området, og forteller videre om utallige positive tilbakemeldinger som hun har fått. Hun tror hun vil lykkes fordi; *”... det er en helt annen sak...”,* enn f. eks. skolegang. Den tredje jenta ønsker å bli utadrettet offentlig tjenesteperson, og en fjerde jente ønsker å arbeide på kontor.

Tre av informantene har et håp om endret atferd, slik at de kan bli mer utadvendte og; *”... prate med alle med høy stemme...”*. De har tro på at det vil gi dem mer sosial akseptering, og mindre isolasjon, noe som igjen vil kunne føre til bedret generelle livskvaliteten for den enkelte og - kanskje bringe mer vitalitet og glede inn i livet;

”Jeg kunne jo begynne å snakke mer. Da håper jeg det skjer noe positivt. Alle andre får noe positivt når de begynner å snakke. De snakker med hverandre og spør hvordan det går. De fører en samtale. Det hadde vært deilig. Jeg tror kanskje jeg hadde blitt mer godtatt. Jeg skulle ønske det var annerledes. Da hadde jeg vært glad”.

Denne jenta har en annen vinkling. Hun tror tiden vil være til hjelp; *”Jeg tenker at jeg har vokst ganske mye og blitt trygg på meg selv. Det håper jeg veldig på. Jeg er på god vei”*. For en annen kjennes skoledagen krevende, og hun håper på et rolig liv, og *”... at jeg ikke har så mye å gjøre hele tiden”*.

4.2 Positive skoleerfaringer

Informantene viser til gode opplevelser sammen med lærere og medelever. De sier at det er viktig å føle seg sett og bli lyttet til, og å kjenne seg inkludert i skolefelleskapet. Tilrettelegging i timene, og det å få til noe, beskrives med positive valører.

4.2.1 Positive erfaringer med lærere

Læreren er en viktig person i informantenes skoleliv. Den gode lærer har personlige egenskaper som snill, blid, hyggelig, smiler mye, har en koselig tone, benytter humor, er tydelig og rettferdig. Lærer må kunne faget sitt godt, og han bør stille faglige krav til elevene. Han må kunne hjelpe til, og gi tips og råd om hvordan elevene best kan mestre fagene. Jeg spør hvordan drømmelæreren skal være;

”At de tar hensyn til elevene sine, sånn som jeg som er ei stille jente. At de ikke spør meg, for eksempel i timene, når jeg ikke vil svare. De ser jo hvordan jeg har det noen ganger, om jeg trives og sånne ting”.

Ei av jentene liker dette;

”En som bryr seg. En som spør om en trenger hjelp. En som lærer bort godt. En som er virkelig inne i faget sitt. De hjelper meg litt og gir meg lekser. Og de presser meg litt”.

Eller, som en annen informant sier;

”Hun er veldig blid når hun snakker med meg. Hun har en veldig koselig tone. Jeg hører det når hun er irritert. Det er hun ikke når hun snakker med meg”.

Jeg ber informantene fortelle om sitt forhold til kontaktlærer. Kontaktlærer ser ut til å inneha en viktig rolle i elevenes skoleliv, og blir beskrevet i positive ordelag. Det er kontaktlærer som bryr seg mest om jentenes mentale helse, i tillegg til deres faglige prestasjoner; *”Kontaktlærer spør meg en del om hvordan jeg har det”*. Eller; *”Jeg kan jo snakke med henne om alt. Det sa hun da vi startet her”*. Eller som en annen sier; *”Kontaktlæreren min har jeg et veldig godt forhold til. Hvis det er noe vi trenger hjelp til så stiller han opp”*.

En annen beskriver kontaktlæreren sin på denne måten;

”Det finnes ikke noen bedre lærer. Hun er snill og hyggelig og smiler mye. Hun er sprudlende og har godt humør og masse energi. Hun forklarer ting på en måte som jeg skjønner. Hun er en av de beste lærerne jeg har hatt. Hun presser ikke folk til å følge med hvis ikke de vil det selv”.

Den gode lærer ser også ut til å påvirke i hvilken grad eleven liker et fag eller ikke;

”I mange fag synes jeg det har mye å si den måten læreren lærer bort på - om jeg liker faget eller ikke. Jeg har alltid hatt snille norsklærere”.

For informantene er den gode lærer omsorgsfull og sensitiv overfor deres behov. Alle er opptatt av å bli sett i hverdagen, noe disse sitatene illustrerer; *”Hun trodde at jeg ble lei meg, og da spurte hun om det gikk bra”*. Eller; *”Det er en som skjønner deg. Som kommer bort og spør åssen du har det”*. Det er også viktig å føle at den emosjonelle kontakten er gjensidig - *”..at kjemien funker”*.

”At vi kan prate sammen og spørre åssen jeg har det. Kanskje kommer bort til meg å spørre om jeg trenger hjelp. Jeg liker at de henvender seg til meg”.

Denne jenta husker også en gang læreren var oppmerksom på henne; *”Og så kom han og spurte hvordan jeg hadde det. Jeg tror han så det på meg at jeg var nedfor”*.

4.2.2 Positive erfaringer med medelever

Informantene har eksempler på egenskaper de liker hos medelever. Det er viktig å kunne stole på hverandre, kunne le sammen, snakke sammen, gjøre aktiviteter sammen og kunne hjelpe, trøste og støtte hverandre. Den gode medelev inkluderer jentene i skolefellesskapet, både når det gjelder fag, og på det mer relasjonelle plan.

”Ved å hilse på meg og spørre åssen det går og være greie og hyggelige. Og når de deler ting med meg, og når de vil snakke med meg, og når jeg blir akseptert. Jeg får jo ikke noen stygge ord her”.

Et eksempel fra en annen informant;

”Man føler at man er en del av klassen. Så er det godt å være ute i friminuttene og snakke sammen. De er snille mot meg. De prater med meg, og de er hyggelige og hjelper meg litt hvis jeg trenger det, enten det er skolearbeid jeg sliter med eller Ja det er jo egentlig det at de stiller opp, og at de er der. Det er ganske bra”.

Godt samvær, sosial akseptering og likeverdig deltakelse i skolefellesskapet blir framhevet som betydningsfullt - spesielt følelsen av å være inkludert i gruppa og det å kunne yte et bidrag som alle andre. En informant husker en gang hun fikk være med i et gruppearbeid. Hun tror det inspirerte henne til å utfordre egne grenser, og mot til å trosse angsten hun hadde for sosial eksponering;

”Det var en gang vi hadde framføring. Da ble jeg veldig involvert i hva vi skulle gjøre. Jeg klarte jeg å stå foran klassen og si noe, fordi jeg var inkludert av alle de andre. Jeg fikk noe å gjøre. Jeg har aldri fått noe å gjøre før. Vi skulle skrive om en spesiell ting”.

En annen liker godt å være sammen med hele klassen. Hun forteller at hun ikke pleier å si noe, men at hun mest observerer de andre. Hun har likevel en opplevelse av å være en likeverdig deltaker i fellesskapet. Hun beskriver en positiv episode;

”I går var vi ute og spiste is. Det var koselig. Da kjøpte læreren min is til oss, og så satt vi ute på gresset og spiste. Og så snakket vi om året som hadde gått. Positivt og negativt og sånn... Det var koselig”.

Ei av jentene som tidligere droppet ut av skolen, beskriver viktigheten av samværet med sin nåværende klasse på denne måten; *”Man føler at man er en del av klassen. Det er vi flinke til her. Det er ingen som føler seg utenfor”*.

Jenta som er godt integrert sier;

”Hele klassen min har et veldig godt forholdt til hverandre. Vi er egentlig veldig godt spleisa. Vi er alle venner. Det er ikke så mange gjenger, siden alle går på samme linje. Da har jo alle like interesser.”

Denne jenta forteller også om hvordan klassen har trådd støttene til når hun har hatt det vanskelig hjemme;

”Hvis jeg har hatt det vanskelig, f. eks. hjemme, da har hele klassen støttet meg, og spurt hvordan det går. Det er ganske positivt. Så er det ei jente som har vært syk, og da har vi støttet henne også”.

4.2.3 Mestring

Erfaringer med å lykkes, blir framhevet som positivt. Informantene utviser mer energi i stemmebruken, og får en tydeligere kroppsholdning, når de forteller om sine suksesshistorier. Trolig har det også hatt en positiv innvirkning på selvfølelsen deres på nettopp det området de fikk til noe. Et eksempel;

”Jeg kom opp i norsk til eksamen og fikk om et emne jeg likte. Da fikk jeg endelig satt meg ned og lest mye, og så klarte jeg å snakke om det - og så fikk jeg en femmer ...”.

Alle trekker fram episoder og hendelser der de har trosset angst og usikkerhet. Der de har våget å stå fram foran hele klassen og framført noe, enten alene eller som medlemmer i ei gruppe; *”Jeg hadde en rolle der og det følte at jeg likte veldig godt”*.

Eller;

”Det var en framføring jeg hadde. Vi skulle anmelde en bok, og den kunne jeg utenat. Da syntes jeg at jeg kunne det veldig bra. Jeg kikket ikke på arket. Jeg fikk en femmer. Jeg syntes jeg fikk det veldig bra til”.

Å lykkes faglig er viktig. Ros og anerkjennelse etter å ha levert et godt stykke arbeid, er et godt minne;

”Jeg fikk tilbakemelding fra lærer om at jeg hadde gjort bra arbeid hjemme. Det var deilig. Og det stemte med innsatsen min”.

Ei av jentene trekker fram et fag som også representerer interessen hennes. Når jeg spør hva som gjør akkurat dette faget så bra for henne, svarer hun;

”Det er trygt på en måte. Jeg føler at jeg kan det, selv om det er nye ting hele tiden der også. Det er likevel ikke vanskelig for meg å prøve å få det til”.

Ei annen jente har preferanser til norskfaget. Hun strever med å kunne uttrykke meningene sine muntlig, men liker å kunne vise kunnskapene sine på en annen måte;

”Det er lettere å komme fram i norsken, siden det har flere faktaspørsmål. Historie og samfunnsfag er mer diskusjonsfag, og det er veldig vanskelig”.

4.2.4 Hva har vært til hjelp?

To av informantene har tilrettelagte undervisningstilbud for å kunne gjennomføre videregående skoleløp. Det innebærer færre fag over flere år. Begge framhever viktigheten av tett oppfølging. Tilbudet deres har hovedfokus på fag og karakterer. Jentene får imidlertid liten konkret veiledning på hvordan de kan bedre sin sosiale kompetanse. Informantene som går i ordinær videregående skole, synes de får den faglige hjelpen de trenger - bare de spørre om det. Heller ikke de får hjelp til å takle sin innagerende atferd. Alle setter pris på å være i mindre grupper, dersom de strever i et fag. Ei av jentene har tidligere hatt regelmessige samtaler med en PP-rådgiver;

”Da jeg gikk i 9 klasse kom det en psykolog en gang i uka som jeg snakket med. Da hadde jeg et ark, der jeg skulle skrive opp de gangene jeg var muntlig i timene. Så fikk jeg klistremerker og stjerner og sånn - og det funket”.

Hun vurderte tiltaket som fruktbart, men det opphørte den dagen hun startet på videregående. Hun sier; *”Vi gjør ikke sånt her”*. Kanskje er det ikke noen automatikk i at gode tiltak på et nivå blir overført til et annet, selv om det virker?

Å ta ordet og snakke høyt i timene blir opplevd som særlig angstfullt. Stress, knyttet til redsel for å si eller gjøre noe galt, ser ut til å sitte dypt. De fleste foretrekker derfor å bli vurdert skriftlig, framfor å ha muntlige framstillinger. Ei av jentene sier;

”I hvert fall i norsken så er det noen skriftlige prøver som blir sett på som den muntlige delen. Det er jo ikke alle som liker å snakke høyt. Så det er veldig greit for meg”.

For en av informantene har overgangen til videregående skole hatt positiv betydning. Hun har en mobbehistorie bak seg, og trives trolig bedre i et skolesystem der hun kan ”gjemme” seg litt bort?

”Det har vært utrolig bra. Jeg har det kjempefint her. Jeg vet at det ikke er noen som ser på meg som ei hore eller sånne ting her. Det er ingen som ser stygt på meg”.

4.2.5 Aktører i eget liv

Når informantene defineres som aktører, har de bevisste og aktive strategier for å finne løsninger i hverdagen. Strategiene kan være mer eller mindre hensiktsmessige. Jeg spurte om hvordan de pleide å formidle at de var misfornøyd med noe. Denne jenta hadde sin oppskrift;

”De skjønner hva jeg mener, for jeg har et veldig tydelig kroppsspråk. Jeg kommer med masse blikk og sånn En gang så kikket jeg skikkelig stygt på en gutt som lo av meg. Etterpå sa han at han trodde jeg skulle drepe han med blikket”.

En annen sier at hun kan gå til elevrådsrepresentanten i klassen, dersom det er noe hun ønsker å endre; *”Hun er jo en av dem jeg snakker med innimellom”*. Hun sier videre at hun også kan snakke med lærer. Det siste blir bekreftet av flere.

En av informantene forteller at hun er ganske aktiv i det faget hun liker best på skolen. Der er hun ”konge” og har ikke snev av innagerende atferd. Hun har en bevissthet om, og forventninger til, egne prestasjoner. Hun ”mater” både lærer og medelever med fagstoff, og er på den måten med på å påvirke innholdet i timene. Hun trosser sin egen innagerende atferd, og hun erfarer at hun mestrer det. Når jeg ber henne nyansere hvor aktiv hun er, sier hun; ”*Mye mer aktiv enn ellers. For det er en annen sak*”.

Jentene tar skolearbeidet alvorlig og jobber med karakterene sine; ”*Jeg er flink til å pugge, så jeg får ganske gode karakterer på prøvene*”. Gode karakterer henger nøye sammen med antatt mulighet for å få en god jobb. Alle ser på skolegangen som spesielt viktig, både ”her og nå”, og i forhold til framtidige yrkesmuligheter.

4.3 Negative skoleerfaringer

Negative skoleerfaringer handler om både lærere og medelever. Informantene forteller historier der de er blitt tilsidesatt, oversett og respektløst behandlet. De forteller om uthenging og uønsket eksponering overfor klassen. Det er historier om ikke å ha blitt hørt, sett eller blitt tatt hensyn til. Tre av jentene sier at tiden på ungdomskolen representerte de vanskeligste årene. For to av dem ble også møtet med videregående skole så strevsomt, at de droppet ut en periode.

4.3.1 Negative erfaringer med lærere

Informantene er tydelige på hva de oppfatter som negative egenskaper hos en lærer. Begreper som; sur, gretten, og frekk, går igjen slik som her;

”Hun er bare så gretten hele tiden, og tåler ingenting. Det blir ikke noe koselig stemning. Hun er sur på folk før de kommer inn i timen, fra ting som har skjedd i timen før”.

Jentene trekker fram lærere som verken bryr seg om sosiale eller faglige problemer, som ikke gidder å hjelpe, som ikke tar hensyn til den enkelte, eller som

forskjellsbehandle elever. De liker heller ikke uforutsigbare lærere; *”Hun er veldig mye borte. Plutselig så kommer hun ikke, så får vi fri og..... så er hun sur”*. Lærer skal kunne faget sitt og være godt forberedt til timene. Men framfor alt er det viktig at lærer er sensitiv overfor den enkeltes problemer. Følgende historie vitner om lite empati fra lærers side;

”Jeg og venninnen min hadde hatt en framføring. Så skulle læreren min spørre oss om ting, og så kunne vi det ikke så veldig godt. Han spurte flere ganger om det samme. Han skjønnte jo at vi ikke kunne det, og han lo og syntes det var veldig morsomt. Han har gjort det to ganger. Han tuller hele tiden, men jeg syntes det gikk litt langt. Han tuller med alle. Han har en sånn stil. Han tuller litt for mye det var det som skjedde”.

En annen historie, der lærer ”glemte” å sjekke ut elevens egen forståelse. Informanten følte seg følgelig overkjørt, og behandlet som et objekt av lærer;

”Lærer sa at jeg ikke hadde gjort god nok jobb. Da hadde jeg sittet i flere timer og jobbet. Men det var visst ikke godt nok, og så sa han at jeg ikke var konsentrert, selv om jeg er det. Han sa bare: ”Du er ikke konsentrert. Det er ikke noe vits for deg å ta det faget”. Men jeg prøvde å konsentrere meg alt jeg kunne. Det er ikke så lett. Det så bare ikke sånn ut”.

Ei annen jente forteller om en lærer som stadig kommer med negative kommentarer og henger ut elevene sine overfor hele klassen;

”Og så sier hun til meg, på en indirekte måte, at jeg er dum. Hun sier: ”Hvorfor skjønner du ikke det her?” ... foran hele klassen. Hun sier sånn til alle. Så vi får jo kjenne det. Hun kommer med hint til oss hele tiden”.

Denne jenta ble heller ikke tatt hensyn til. Hun forteller hvordan det føltes å ha alles blikk rettet mot seg. Historien taler for seg selv;

”Det var en lærer. Jeg hadde sagt til henne personlig, at jeg ikke ville snakke høyt. ”Det er et problem jeg har og jeg prøver å jobbe med det”, sa jeg. Jeg ville ikke snakke. Hver eneste time spurte hun meg. Jeg fikk jo helt angst. Jeg prøvde å svare så godt jeg kunne, men det var vanskelig. Jeg tenkte at jeg måtte bare bli ferdig. Det ble mye fravær. Det var ikke en bra måte å gjøre det på”

Til slutt, nok et sitat som forteller om en lite sensitiv lærer som utnyttet definisjonsmakten sin. Informanten, derimot, fikk nok en negativ erfaring med hvor vanskelig det er å påvirke egen situasjon;

”Det er nok flesteparten som ikke har tatt hensyn. De har vel kanskje tenkt at det her skal vi få det fram, og at det skal gå greit Men det har jo ikke det. Selv om jeg har prøvd å si det, så har de ikke tatt hensyn”.

4.3.2 Negative erfaringer med medelever

Ensomhet, ekskludering og følelsen av ikke å være ønsket inn i fellesskapet, preger de vonde historiene. Flere har en følelse av å være de eneste som har det vanskelig. To av informantene forteller om mobbing, noe sitatene som følger viser;

”De var ganske stygge mot meg. Jeg fikk masse stygge kommentarer og blikk, og så stengte de meg inne i rommet og skulle ha penger. De kalte meg hore, og så sa de, at de så på meg som en treåring”.

Ungdomsskolen blir beskrevet som den arenaen, der mobbing fikk størst spillerom;

”På ungdomsskolen ble jeg mobbet hele tida og sett ned på. Jeg ble sparket og slått og ertet hver dag av noen fra en annen klasse. De i klassen brydde seg ikke, og læreren brydde seg ikke. Jeg vet ikke om flere som ble mobbet der”.

Denne informanten nyanserer begrepet *mobbing*. Hun sier at overgangen til videregående var litt bedre enn forventet, fordi hun bare ble ertet der. Når jeg spør hva som utgjør forskjellen på de to begrepene, sier hun; *”Mobbing er mer fysisk, og erting er mer psykisk”*. Mobbeerfaringene har resultert i at hun i dag oppfatter seg selv som mer stille enn hun var tidligere.

Strev med å få det relasjonelle til å fungere preger informantene. Passivitet, usikkerhet og angst blir beskrevet i møter med andre; *”Jeg tør ikke si noe. Jeg sitter bare og hører på hva de andre sier”*. Ei av jentene er så redd for andres blikk og kommentarer, at hun foretrekker å være for seg selv;

”Jeg blir ikke involvert i gruppearbeid, og jeg tør ikke si noe i klassen. Derfor vil jeg helst slippe å ha noe med de andre å gjøre”.

Relasjonelle forhold blir beskrevet i passive ordelag. Det kan virke som om informantene og ”de andre” ikke tilhører samme fellesskapet. ”De andre” blir betraktet og vurdert fra utsiden, og ikke som noen de har en gjensidig relasjon med;

”De andre, de er liksom venner. De sitter der og prater og diskuterer hva de skal skrive og sånn, mens jeg bare sitter der. Jeg tør jo ikke si noe heller. Jeg er redd for å dumme meg ut - tror jeg”.

En annen betraktning;

”Jeg føler meg litt utenfor. Jeg snakker ikke med så mange av dem i klassen. Jeg har ei veldig god venninne, og så er det et par andre som jeg snakker med innimellom”.

Eller jenta som observerer. Hun har gjort seg noen tanker om de andre;

”Når jeg er sammen med klassen pleier jeg bare å høre på hva de sier. Det er de som snakker mest, som snakker da også”.

Tanken på at man er helt alene om å ha det vanskelig, plager flere informanter; *”Jeg føler meg så utenfor når det bare er jeg som er stille...”.*

En informant forteller om et spesielt kortspill som hun liker godt. Ingen i klassen kjenner dette spillet. På spørsmål om hvorfor hun ikke lærer det bort, sier hun; *”Nei, jeg tør ikke det”.*

4.3.3 “Brikker” i eget liv?

Informantene har utallige opplevelser av ikke å være gode nok. De strever med kodene i det sosiale samspillet, og har få vennsforbindelser. De setter ofte egne behov til side, men er gode til å oppfylle andres ønsker. Sitatene som følger kan vitne om at de er mer passive deltakere i sitt eget liv, framfor aktive subjekter;

”Jeg er veldig hjelpsom. Hvis andre spør om hjelp så gjør jeg det med en gang, og hvis noen vil låne penger av meg så får de det”.

Denne jenta vil helst ikke skille seg ut på skolen. Hun ser ut til å kjenne resignasjon og avmakt overfor egen innagerende atferd;

”Jeg vil så gjerne være sånn som de andre, men det er vanskelig. Jeg vet ikke hvorfor jeg skal være sånn her...”

Eller; *”Jeg skjønner ikke hva som har skjedd, egentlig”*

Dette sitatet viser også en defensiv strategi, der informanten omgår det som kjennes vanskelig;

”Jeg liker historie for da kan jeg sitte stille å gjøre oppgaver - og slippe å forholde meg til andre. Det er så vanskelig”

Nok et par eksempler på en passiv holdning til egen situasjon; *”Det er ikke så mange som prater med meg. Eller til meg...”*

Eller;

”Det er noen ganger jeg bare tenker at ”Å det skulle jeg ha sagt...” , men jeg gjør jo ikke det. Så da blir det bare å sitte og høre på de andre”

Ei av jentene har et ønske om å få gjennomført et tiltak som hun mener vil forbedre skoledagen betraktelig. Jenta viser engasjement når hun forteller. Hun kjenner saksgangen for å få tiltaket gjennomført, men oppsummerer likevel; *”Jeg har ikke sagt noe om det. Det er ikke så viktig likevel”*.

En annen drømmer om å spare penger slik at hun kan reise rundt i verden. Hun vil ta sertifikat, og vil gjerne flytte for seg selv. Når jeg spør hva hun gjør om 5 år, så har hun sluppet drømmen sin, og sier; *”Da bor jeg sikkert hos foreldrene mine, for jeg har sikkert ikke hatt penger til å flytte”*. Hun holder derimot godt fast på planen om å få seg en jobb.

En informant får spørsmål om det er noe hun skulle ønske var annerledes på skolen. Hun svarer; *”Det er ikke noe jeg har lyst til å endre på. Jeg har ikke så mange meninger om det”*.

En annen informant drømmer om å arbeide med hobbyen sin i framtiden. Det virker likevel ikke som om det er et mål hun vil arbeide mot, eller noe hun tror hun selv kan påvirke; ”*Jeg tror ikke jeg kommer til å bli det, for det er så vanskelig. Men det er det jeg har mest lyst til...*”. Hun sier videre at hun trenger litt flaks, dersom drømmen skal oppfylles.

Resultatene av funnene er blitt presentert i form av sitater og kommentarer, systematisert i kategorier og underkategorier. Dette er studiens empiriske grunnlag, som er med på å kaste lys over problemstillingen. Funnene vil bli drøftet opp imot teori beskrevet i kap. 2 – (Teoretisk og empirisk bakgrunn).

5. Drøfting av funn

Prosjektet ble innledet med spørsmål om hvordan stille og innagerende jenter opplever sin egen skolelivskvalitet. Informantene har bidratt til å gi studien rike og utfyllende beskrivelser om hvordan skolelivet kan arte seg. Kvale (2005) hevder at et intervju bygger på den hverdagslige samtalen, men at det er en faglig konversasjon. Jeg har forsøkt å ”sile” ut de mest essensielle hovedtendensene i studien. Tendensene, eller temaene, er forsøkt knyttet til teori, som igjen er med på å løfte empirien opp på et mer generelt nivå.

5.1 Jentenes eget ”blikk” på egen situasjon

Det er ingen ønskesituasjon å være ei stille og innadventt jente. Informantene har en drøm om å kunne snakke høyt og fritt - når de selv måtte ønske det. På skolen skjerner de seg for kontakt, bl. a. ved å trekke seg unna og isolere seg. Aasen m. fl. (2002) sier at angst og overdreven bekymring blir betegnet som ”vanlige” vansker hos stille og innagerende elever. Andre kjennetegn er sjenanse, unngåelsesatferd, lav selvfølelse, passivitet og liten selvhevdelse. Dette er atferdstrekk som informantene i prosjektet beskriver at de har. Uansett hvilke merkelapper man setter på atferden, ”hører” jeg informantene fortelle om en grunnleggende redsel for å si eller gjøre noe feil i forhold til ”de andre”. Lund (2004) viser til det samme i sin studie, der også informantene gir uttrykk for ensomhet og følelsen av ikke å høre til i skolefelleskapet. Av sitater og utsagn presentert tidligere i studien (kap. 4), formidles det et behov for et roligere skoleliv. Det kan trolig henge sammen med at jentene i det daglige utsettes for stort psykisk press ved ”bare” å være skoleelever. Dette hemmer igjen både deres selvutvikling og deres sosiale utvikling.

Jentene uttrykker at de både ønsker kontakt med andre elever, og at de helst vil slippe. Bae og Waastad (1993) ser dette i lys av selv- og relasjonsutviklingens to motstridende behov; på den ene siden ønsket om en egen selvstendig identitet, og på

den andre siden, ønsket om å være nær og være i relasjon. De sier videre at det til begge disse behovene knytter seg angst. Informantene bruker også begreper som angst og redsel når de beskriver situasjonen sin. Johansen (2003) setter dette i sammenheng med at stille og innadvendte elever ikke har lært de nødvendige ferdighetene som kreves - for å komme i kontakt med andre. Hun sier videre at de aktivt trekker seg unna, fordi de vet at de ikke mestrer. Ogden (2001) tar til orde for at engstelige elever mangler sosial kompetanse generelt, og selvhevdingsferdigheter spesielt. Selvverdet vårt henger nøye sammen med det bildet vi tror andre har av oss. Personer med lavt selvverd har en selvpresentasjon som kjennetegnes ved at de unnlater å eksponere seg eller å ta sjanser (Skaalvik og Skaalvik 2005). Alle informantene i studien mislikte sterkt å stå foran klassen og formidle noe. Også Berg (2005) hevder at elever med atferdsvansker ser ut til å skjerme seg for kontakt. De trekker seg unna, og de våger ikke å være med på aktiviteter der de må utfordre seg selv. Ogden (1987) presenterte tidligere tanken om at mange stille elever har en egen følelse av at de forsøker å ta kontakt med andre, men at kontakten er så svak at andre ikke oppfatter det - dermed blir kontakten brutt. Jeg sitter også med en fornemmelse av at informantene i studien mener at de har forsøkt, men at de nå ser ut til å ha resignert. Kanskje har vi ikke lyttet nøye nok?

Informantene har et syn på seg selv som snille, blide, hjelpsomme og pliktoppfyllende. De oppfyller ofte andres behov, framfor å dekke sine egne. De mener også at andre ser dem på tilsvarende måte. Sørli og Nordahl (1998) viser at elever som ikke er til plage for andre, vekker liten bekymring og oppmerksomhet i skolen. De tror at det kan forklares med at innagerende atferd ikke i samme grad som eksternaliserte former for problematferd, er til plage for andre. De påpeker videre at sosial isolasjon kan være en like stor risikofaktor og et like stort problem for den det gjelder. I sin rapport, under kategorien ”de ensomme”, sier elevene selv at de ikke gjør ”en flue fortred”. Jentene i dette prosjektet trakk fram at de slapp å få kjeft fra lærer, og at de heller ikke var plagsomme for andre. Det ble framhevet som en av få fordeler de hadde med den stille atferden sin. Jeg tolker det dit hen at de selv ikke mener at de utløser noen bekymring eller belastning for skolens personale.

5.2 Betydningen av å mestre noe

Å mestre noe er viktig for en persons selvoppfatning. Det er også en viktig forutsetning for en persons tanker, følelser, motiver og handlinger. Informantene i studien forteller med glede om de gangene de fikk gode karakterer på en prøve, da de fikk være med i et gruppearbeid, når de mestret å stå foran hele klassen sin og når de klarte å formidle noe. Men - de forteller også historier der de er lite selvhevdende og definerer seg selv som ubetydelige sammenlignet med andre.

Selvoppfatning er en persons oppfatninger, vurderinger og forventninger i forhold til seg selv (Skaalvik og Skaalvik 2005). Vi kan ha ulike oppfatninger om oss selv på ulike områder, i prinsippet på alle de områder vi har gjort erfaringer. Det handler om bevisste erfaringer, og hvordan vi har tolket disse. Vår selvoppfatning blir bl.a. påvirket av mestringserfaringer, egne og andres vurderinger, sosial sammenligning og hvordan vi fortolker prestasjoner og opplevelser. Det er med andre ord viktig å ha positive erfaringer på mange områder for å styrke tankene vi har om oss selv. Hvordan vi forholder oss til det vi vet om oss selv kaller Juul og Jensen (2003) den kvalitative dimensjonen i selvfølelsen. De ser på selvfølelse som en grunnleggende følelse, som beskrives som en indre søyle. Mine informanter har ingen solid og sterk søyle som holder dem oppreist, her i betydningen av god selvfølelse. De har derimot god selvtillit på enkeltområder der de er trygge på sine ferdigheter og kvaliteter. Det kan nevnes som eksempler; jenta som påvirket innholdet i timene i det faget hun likte best, eller hun som kunne yte mye i et fag, fordi hun følte seg trygg på at hun fikk det til. Slik jeg oppfatter Juul og Jensen (2003) vil de kalle disse eksemplene for selvtillit, eller en persons ytre stillas - noe man kan støtte seg på. Selvtillit er viktig, og jo flere områder vi er dyktige på, jo større er summen av selvtillit.

Jentene jeg refererte til ovenfor hadde forventninger til egen mestring. Bandura (1997) bruker begrepet "self-efficacy". I følge han, er det ikke ferdighetene og evnene mennesker tror de har som er i fokus. Det er derimot menneskers tro på at de gjennom sine handlinger virkelig kan produsere ønskede resultater. Suksess øker våre forventninger om mestring, mens nederlag svekker dem. De nevnte informantene

hadde mange positive erfaringer med å lykkes innenfor det faget de var trygge. På den sosiale arenaen hadde de så mange nederlag at de nektet å snakke i timene. Det samsvarer med Sørli og Nordahls (1998) funn. Studien deres viser at elever med internalisert atferd mestrer sosiale relasjoner dårligere enn skolearbeid. Skaalvik og Skaalvik (2005) sier at elever som har forventninger om mestring, vil ha større mot til å gå løs på utfordringer, og har igjen større utholdenhet når de møter problemer. Også Bandura (1997) understreker at forventninger om mestring har betydning for atferd, tankemønstre og motivasjon. Han sier at det har vist seg å være bestemmende for valg av aktiviteter, i tillegg til innsats og utholdning, når oppgavene blir vanskelig. Dette fant jeg også belegg for i denne studien. Men - det så likevel ikke ut til å ha overførbart universell effekt til andre områder hvor informantene hadde lav selvfølelsen, og dårlig mestring. Bandura (1997) hevder at det ikke er grunnlag for å tale om generell (global) "self-efficacy". Den er differensiert og kan variere mye fra område til område.

Informanten, som følte seg inkludert i klassefelleskapet, så ut til å ha en skolehverdag preget av mindre stress og strev, i forhold til de tre andre, som strevde mer med sosiale samhandlinger. Ut i fra mestringsteorien til Bandura (1997), vil det kunne bety at hun har et positivt syn på seg selv. Hun har tro på at hun mestrer på det relasjonelle området - noe som igjen påvirker hennes selvoppfatning på det sosiale området. Hun benyttet også en god samhandlingsstrategi. Det kan tyde på at hun har lagret erfaringer om at hun vil få det til. Hun har en forventning om at hun vil mestre.

Tangen (2008) sier at våre framtidsmuligheter, farges av hvordan vi oppfatter våre fortidige erfaringer. Negative erfaringer kan skape bekymringer for, og lave forventninger til framtiden. Informantene i denne studien ser ut til å ha brukt mye psykisk energi på å være elever. Skolegangen er preget av angst, usikkerhet og mistriivsel for flere av jentene. De ønsker å gjennomføre videregående, men ser ikke ut til å orke videre skolegang. Det kan ha sammenheng med hvilken tro de har på egen mestring. Alle har imidlertid forventninger om å få en jobb, der de kan få brukt andre sider av seg selv, enn hva de har kunnet vise fram i skolen.

5.3 Relasjon til lærere

Lærer blir tillagt stor betydning i studien. Informantene sier at det betyr mye å bli møtt på en god måte på skolen. Lærere bør være hjelpsomme, ta hensyn til elevene sine og spørre hvordan de har det. De bør også ha et grunnleggende godt humør, og kunne vise at de liker å være sammen med elevene. Faglige kvalifikasjoner er også av betydning. Lærerne som betrakter og behandler elevene sine ut i fra et subjekt-subjekt-syn, og som erkjenner at elever har sin egenfortolkning av verden, ser ut til å være best likt. De står for, det Schibbye (2002) kaller, en anerkjennende holdning - de skiller mellom elevenes opplevelser og elevenes handlinger.

Kontaktlærer peker seg spesielt ut i så måte. Alle informantene beskriver han som en betydningsfull person, både for hvordan de liker faget og hvordan de opplever seg selv i forholdet til lærer. Dette sammenfaller med Lunds (2004) studie. Hennes informanter hadde også et gjennomgående ønske om at lærer skulle se dem, snakke med dem, ta kontakt og spørre hvordan de hadde det. Tangen (2004) viser til elever i videregående skole. De liker lærere som viser elevene vennlighet og interesse. Det er også beskrivelser jeg kjenner godt igjen fra denne studien.

I alle mellommenneskelige relasjoner ligger det muligheter for maktmisbruk.

Relasjonen lærer - elev representerer et asymmetrisk forhold, der eleven er den svake part, og avhengig av lærers bekræftelse. Bae (1993) sier at å bli anerkjent av dem vi er avhengige av handler om et psykologisk liv eller død. Det er lærer som har definisjonsmakten, og kan bruke, eller misbruke sin posisjon til å definere den andres opplevelse, uten å anerkjenne dennes perspektiv. Flere av informantene fortalte historier om hvordan de var blitt presset til å yte langt utenfor egne grenser, med usikkerhet, angst og forsterking av problemene, som en naturlig følge. For to jenter endte det med frafall i en periode, noe som beskrives som stagnasjon i utviklingen.

Når maktposisjonen blir brukt positivt, tar den vare på tilknytning, og er med på å hjelpe elever til selvakseptering og autonomi. I studien, ble jentenes kontaktlærere beskrevet som viktige bidragsyttere, og nærmest garantister, for et godt skoleliv. De

blir beskrevet som lyttende og bekreftende. Jentene forteller at de kan dele mange av sine opplevelser med han. Stern (2003) kaller det intersubjektiv deling, og mener med det evne til å dele både intensjoner, oppmerksom og følelser. Informantene har erfaringer med at anerkjennende holdninger fra lærers side, bidrar det til å skape en atmosfære av trygghet og inkludering og igjen - mot til å utfordre seg selv.

Liten sensitivitet fra lærere, uthenging i klassen og lærers uforutsigbarhet og dårlige humør, blir trukket fram som negativt. Mange lærere presser informantene til å snakke høyt i klassen, og tror kanskje det er rett medisin for å hjelpe dem. Jeg vil anta at det handler om usikre lærere, som føler avmakt overfor håndteringen av innagerende elevene. Lærerutdanningen preges av eksisterende forskning, og det har, inntil nylig, vært lite fokus på den stille og innagerende elevgruppen. Ogden (2001) sier at lærere har lavest toleranse for atferd som utfordrer deres autoritet og kontroll i klassen, i tillegg til der de ikke lykkes i sine forsøk på å stoppe eller moderer atferden. I slike situasjoner føler lærer seg provosert eller usikker, og kan reagere på måter som forsterker konflikter. Juul og Jensen (2003) mener det er viktig at lærere har relasjonskompetanse, og mener med det, evnen til å se det enkelte barn, på deres egne premisser, slik at han som pedagog kan avstemme sin egen atferd uten å legge fra seg lederskapet i klassen. Det innebærer også evnen til å påta seg det fulle ansvaret for relasjonens kvalitet.

Schibbye (2002) hevder at subjekt–objekt-synet står sterkt, og er godt innarbeidet i norsk skole. Det har som forutsetning at lærer påvirker eleven utenfra. Eleven blir definert som objektet. Dersom det oppstår problemer ligger problemet hos eleven, ut ifra dette synet. Mine informanter ble daglig utsatt for fokus på ytre handlinger, framfor at noen utforsket deres opplevelsesverden. De har følt at både lærere og medelever har tolket dem feil. På sikt vil dette synet påvirke selvfølelsen negativt.

Til slutt et innspill fra Juul og Jensen (2003). De hevder at det er karakteristisk for vår kultur, at innadvendte framtredelesformer fører til positive reaksjoner fra omgivelsene, f. eks. i form av; sympati, omsorg, støtte, ros og så videre. De sier videre at det ofte er mye lettere å oppnå en fornuftig pedagogisk kontakt med de

innadvendte elevene enn med de utadvendte elevene. Dersom informantene, i studien, hadde fått presentert denne påstanden er jeg usikker på om de ville ha kjent seg igjen.

5.4 Relasjon til medelever

Å være inkludert i klassen, ble framhevet som en viktig dimensjon i informantenes skolelivskvalitet. Ensomhet, følelsen av å være utenfor fellesskapet, og ikke minst redsel for å si eller gjøre noe galt, preget de negative historiene - med tilhørende historier om unngåelsesatferd. Dette sammenfaller med Lunds (2004) beskriver av de stille jentene hun intervjuet. De hadde også en grunnleggende følelse av ikke å høre til i det store klassefellesskapet.

Bare en av informantene i mitt prosjekt følte seg godt inkludert i klassen sin. De tre andre forteller om store samhandlingsvansker, både i friminuttene og inne i timene. To sier likevel at de føler anerkjennelse fra de andre. Jeg tolker det dit hen, at deres forståelse av begrepet anerkjennelse har et annet innhold, enn det Schibbye (2002) beskriver. Mitt inntrykk er at jentene kjenner seg anerkjent fordi de får gå i fred, og slipper å bli mobbet på skolen. I praksis blir de sjelden ønsket velkommen inn i fellesskap, som f. eks. gruppearbeid. Ei av jentene følte seg ikke anerkjent av de andre i klassen sin.

Schibbye (2002) framhever at det er viktig å oppleve anerkjennelse fra betydningsfulle andre, for at man selv skal kjenne trygghet og inkludering. Jevnaldringsgruppa er derfor betydningsfull. Det er der sosialiseringprosesser foregår og det er der man gjør seg ulike erfaringer om seg selv - og seg selv i forhold til andre. Både Stern (2003) og Schibbye (2002) ser *selvet* og *relasjonen* som to sider av samme sak. Mine informanternes bevissthet blir til via medelevers bevissthet. Deres opplevelse av hvordan de blir behandlet av fellesskapet er avgjørende for hvordan de selv inngår i, og igjen behandler fellesskapet. Juul og Jensen (2003) kaller det gjensidige prosesser som forutsetter hverandre. Informanten som følte inkludering og anerkjennelse fra klassekameratene sine, har trolig mange positive erfaringer om at

hun blir godt likt. Dette har igjen gitt henne trygghet og mot, til å gå inn i positiv samhandling med andre - på tross av at hun definerer seg som ei stille jente. Det er ingen tvil om at gode opplevelser gir positive ringvirkninger på mange plan. Men som Tangen (2008) sier; *”Det er ikke godt å vite om det er gode sosiale relasjoner som skaper god livskvalitet, eller om det er personer med god livskvalitet som skaper seg et godt sosialt nettverk”*.

Tre av jentene i studien, forsøkte å unngå situasjoner der de ble eksponert for egen angst og usikkerhet. De forteller om manglene selvtillit for å snakke høyt i timene, eller å snakke med andre elever. Lund (2004) sier at å ta plass, krever en trygg selvfølelse, og en stemme som bærer blant andre stemmer. Det har ikke informantene i denne studien. De bruker lav stemme og har få ord. Johansen (2003) fant at innadvendte elever ofte trakk seg tilbake fra sosiale samhandlingssituasjoner. Dette tolket hun som bevisste handlinger, fordi de manglet de sosiale ferdighetene som krevdes. Jentene selv bekrefter langt på vei dette. De sier det er vanskelig. De uttrykker også en redsel for å ta kontakt i frykt for å bli avvist - samtidig ønsker de å være nær og i relasjon. Bae (1993) sier at det å dele sine tanker og opplevelser, kan sees på som både et håpefullt prosjekt og et vågestykke. Vi kommuniserer i håp om å bli sett, og for å få speilet oss selv tilbake på en OK måte. Men fordi vi er sårbare og avhengige, er det også en risikofylt innsats. Når vi tar risiken på å dele våre tanker og følelser, er alltid muligheten der for å bli f. eks. misforstått, avvist, oversett eller invadert. Risikoen er til stede for å bli avkreftet i en eller annen variant som berører de grunnleggende angstene. Særlig gjelder dette i asymmetriske relasjoner, som i denne sammenheng handler om medelever. Mine informanter deler følgelig sjeldens sine bekymringer med andre, og spesielt ikke opplevelsen av å være stille og innagerende i skolen. De mister følgelig, som Lund (2004) sier, noe av den viktige sosialiseringen og identitetsutviklingen som naturlig skjer med elever i skolen.

Ensomhet trer fram som et viktig tema. Tre av jentene blir ikke invitert inn i varmen der sosial samhandling skjer. Det kan trolig forklares med at elever med innadvendte atferdstrekk har relativt dårlig jevnaldringsakseptering (Johansen 2003). Ogden

(2001) viser også til at de sjelden blir valgt ut av medelever. Han begrunner det med manglende sosial kompetanse generelt, og selvhverdighetsferdigheter spesielt. Johansen (2003) referer videre til en studie av Asher m.fl. (1993). I denne ga innadvendte elever uttrykk for å være mer ensomme i alle kontekster, i forhold til gjennomsnittseleven. Men de ga også uttrykk for at de var mer ensomme i friminuttene. Ensomhet er en subjektiv opplevelse. I denne undersøkelse gir informantene uttrykk for at den subjektive opplevelsen av ensomhet ikke er selvvalgt, bl. a. fordi det ikke er i samsvar med deres sosiale behov. Jeg er usikker på i hvilken kontekst jentene ville følt seg mest ensomme. De beskriver situasjoner der de er alene både i friminuttene og inne i klassen. Som eksempel vil jeg igjen vise til jenta som gjemte seg bort på biblioteket i pausen. Eller hun som var observatør inne i sin egen klasse. Informanten som var godt integrert i klassen beskriver ingen negative opplevelser knyttet til friminuttene. Jentene Lund (2004) viser til, hadde en grunnfølelse av å være utenfor både i og utenfor skolen, både i og utenfor klasserommet.

Informantenes beskrivelser er blitt bearbeidet, belyst, drøftet og løftet opp på et generelt nivå ved hjelp av aktuell og utvalgt teori. Til slutt følger en oppsummering, og noen refleksjoner over både funnene og eget arbeid.

6. Oppsummering og refleksjon

Prosjektets hovedfokus har vært; *”Stille og innagerende jenters opplevelse av egen skolelivskvalitet – belyst gjennom kvalitative intervjuer med fire jenter i videregående skole”*. Følgende forskningsspørsmål har ledet fram til funnene i undersøkelsen;

1. Hvordan opplever jentene skoledagen sin?
2. Hva vurderer jentene selv som viktig i egen skolesituasjon, og hvorfor?
3. Hva har de av positive og negative skoleerfaringer?
4. Hva bidrar til å forbedre, eventuelt redusere egen skolelivskvalitet?

Hovedtendensene i funnene vil kort punktvis bli oppsummert, og kan sees på som ”grove” svar på forskningsspørsmålene. Tendensene vil deretter bli utdypet senere i dette kapitlet. Videre blir det forsøkt og ”peke” framover, for på den måten, å si noe om praksisfeltet. Helt til slutt følger en refleksjon over sterke og svake sider ved eget prosjekt. Men først en kort presentasjon av viktige funn;

- Informantene beskriver en skolehverdag som er strevsom å være i. De bruker mye psykisk energi på ”bare” å være skoleelever. Jentene gir uttrykk for en avstand mellom seg selv og ”de andre”, og forteller om utrygghet og redsel – spesielt for sosiale situasjoner der de blir ufrivillig eksponert overfor klassen.
- Det er viktig å føle inkludering i det store klassefellesskapet - få være et likeverdig medlem av elevgruppa. Jentene ønsker at lærer skal se dem, forstå dem, og snakker med dem - både om faglige og sosiale forhold. Det er av betydning at informantene får utfordringer innenfor mestringsområdet sitt.
- Å stå foran klassen og framføre noe - og i tillegg få anerkjennelse for det, beskrives som positivt. Det samme gjelder sosial bekreftelse fra både lærer og

medelev. Av negative erfaringer nevnes bl.a. mobbing, ufrivillig eksponering, utestenging og usynliggjøring.

- Informantene beskriver inkluderende medelever og tilgjengelige lærere som viktige faktorer for å forbedre skolehverdagen. Det å bli lyttet til, tatt med på råd og bli tillagt en rolle i klassen kan minske stressrelaterte situasjoner - energien kan dermed benyttes til utvikling av både selvet og relasjoner.

Kalleberg (1996) sier; ”Skrivning er omskriving”. Arbeidet med masteroppgaven har vært en lang, men ikke minst, spennende og lærerik prosess. Jeg sitter igjen med nyttige erfaringer fra forskningsfeltets ulike irrganger, både av formaliteter, praktisk tilrettelegging og ”dyppykk” i teori knyttet til forskningstemaet.

Mange stille og innadvendte jenter har krysset min vei. Jeg har lenge ønsket og utforske hvordan disse jentene opplever kvaliteten av egen skolehverdag - lytte til hvordan de med egne ord ville beskrive positive og negative erfaringer knyttet til det å være elev - høre hva de ville vurdere som viktig i skolelivet sitt. Jeg har intervjuet fire unge jenter fra tre videregående skoler på Østlandet. Som metode har jeg benyttet et kvalitativt forskningsintervju.

Det finnes lite spesifikk empirisk forskning eller annen litteratur som omhandler innadvendt atferdsproblematikk knyttet til unge jenter. Lærere, foreldre og medelever har uttalt seg i enkelte undersøkelser, mens stille og innadvendte jenter har sjelden gitt sin stemme til tematikken. Jeg har funnet mye av min teori ”gjemt” blant litteratur som omhandler atferdsproblematikk generelt. Jeg vil likevel forsvare teorien som er benyttet som relevant. Slik vi vet i dag, er det flest jenter som er stille og innadvendte. Problematikken ser også ut til å øke med økt alder - dersom tiltak ikke blir satt inn. I tillegg har vi lærervurderinger som har vist seg å være gode valide mål som predikerer elevens atferd og fungering når de blir eldre.

Min forforståelse var at informantene kunne bli vanskelige å få i tale - og at jeg kanskje måtte ”dra” ordene ut av dem. Jeg hadde derfor forberedt en forholdsvis detaljert intervjuguide som egenstøtte. Jeg opplevde det motsatte. Jeg møtte jenter

som var ivrige etter å dele sine erfaringer, og som fortalte levende og detaljert om sitt skoleliv. Mitt inntrykk, i etterkant er at de var ”sultne” på noen som ville lytte til deres historie - de var stolte over å bli viet plass i en studie.

Jeg strevde med å få tilgang til informanter. Den største hindringen var å få ”solgt” prosjektet til rektorer, inspektører eller rådgivere på de videregående skolene. Jeg ønsket at de som kjente jentene skulle være førstegangskontakter. Begrepene *stille jenter, innagerende atferd* eller *innadvendt problematikk*, så ikke ut til å ha samme umiddelbare gjenklang som f. eks. utagerende atferd. Jeg møtte ofte utsagn som; ”*Det er utagerende atferd vi strever med*”. Jeg tolket den lave interessen for stille jenter med for liten kompetanse om tematikken, i tillegg til usikkerhet om hvordan håndtere disse elevene. Men, jeg tror også det kan være uttrykk for en generell holdning om at gruppen stille jenter er sarte og bør beskyttes mot noe vi tror er for ubehagelig for dem. På den måten tror jeg vi også er med på å opprettholde den innadvendte atferden deres.

Etter å ha bearbeidet intervjuene, er det noen temaer som er tydeligere enn andre. I det følgende vil jeg oppsummere og utdype funnene, som belyser forskningsspørsmålene, presentert i ovenfor.

- **Jeg og ”de andre”**

Alle informantene ser på seg selv som stille, snille og pliktoppfyllende jenter som ikke gjør en ”flue fortred”. De er lite plagsomme for omgivelsene, og får sjelden mas eller kjeft fra lærere. Informantene blir oppfordret til å være mer verbale i timene. I tillegg får de respons og tilbakemeldinger når de lykkes faglig. Ingen av jentene fikk pr. i dag veiledning eller hjelp til å mestre sin innadvendte atferd.

Det lave fokuset som blir tillagt innagerende atferd i skolen, ser ut til å smitte over på jentenes eget syn på seg selv. Jeg tror skolens passive holdning er med på å sementere jentenes usikkerhet og angst i sosiale settinger. Denne studien viser informanter som ofte undertrykker egen behov, meninger og tanker. De er lite selvhevdende og har ingen høy og bærende stemme. De devaluerer ofte egne opplevelser, og vurderer egne

bidrag til fellesskapet som uviktige. Jentene framstår mer som ”brikker” i et spill, framfor aktører i sitt eget liv.

Jeg undret meg over at informantene reflekterte så lite over egne bidrag til egen situasjon. Riktignok ønsket de å endre atferden sin og bli som ”de andre”. Men det så ikke ut som om de hadde ”oppskriften” på hvordan endring kunne muliggjøres. Alle ønsket å snakke fritt og høyt. Likevel valgte de ofte å beskytte seg selv ved å tie i skolerommet og forsøke å gjøre seg usynlige. På den måten ble de utydelige både for seg selv og for andre. Mitt inntrykk er at informantene utstrålte en defensiv og avventende holdning til sine medelever. I sine utsagn definerer de seg selv som annerledes og utenfor. De bruker hyppig ordene ”jeg” og ”de”, og uttrykker på den måten en avstand til medelever. Jentene brukte svært sjelden begrepene ”vi” eller ”oss”, noe som ville fokusert mer på samhold og fellesskap. Informantene ønsket sterkt at de andre skulle se dem, invitere dem inn i gruppa eller legge forholdene til rette for dem. Jentene var bevisst sin verdi på de områdene de mestret, men ønsket likevel at andre skulle oppdage hvilke kvalifikasjoner de bar på. Med en slik holdning blir det, langt på vei, de andres ansvar om jentene er med i fellesskapet eller ikke - eller om de får brukt kvalifikasjonene sine eller ikke. Et moderne syn på utviklingspsykologien vil si at ”problemet” ligger i samspillet eller relasjonen, og ikke hos den enkelte part. Jeg tenker at skolen som institusjon har en jobb å gjøre i denne sammenheng.

- **Betydningen av en relasjon**

Kun en venn ser ut til å kunne ”redde” skolehverdagen for en av informantene. Det å ha noen å være sammen med, gir inntrykk av normalitet, og beskytter mot ensomhet og utskillelse. En venn er likevel et sårbart og skjørt fundament å bygge sitt sosiale skoleliv på. Dersom den ene vennen er bort fra skolen, faller mye av den sosiale tryggheten og fasaden sammen. Det igjen resulterer i at hun må bruke stor energi på strategier som skjuler at hun er alene og ensom. Hun går for eksempel på biblioteket og gjemmer seg bak en bok.

En annen informant, som følte seg godt inkludert i klassen sin, så ut til å ha mindre problemer med å innordne seg på alle skolens arenaer, både de faglige og de sosiale. Hun så ut til å binde langt mindre psykisk energi knyttet til angsten for ikke å mestre skolehverdagen. Informanten syntes riktignok at det var ubehagelig å snakke høyt og å bli eksponert i timene, men så ut til å ha et avklart forhold til egen innadvendt atferd. Jeg tror at hennes visshet om å være i ”samme båt” som resten av klassen var med på å beskytte henne. Hun visste at hun ikke var alene.

Jenta som ikke hadde noen venner, foretrakk å sitte for seg selv i friminuttene. Hun hadde trolig for mange nederlag til å orke noe forsøk på å endre sin egen situasjon. Hun formidlet også tydelig at hun var redd for de andre. Hennes strategi for å beskytte seg selv resulterte i tilbaketrekking fra fellesskapet.

Informantene framhevet betydningen av å ha et godt forhold til lærer. Den gode lærer er trygg på seg selv og framstår med autoritet. Han ser eleven som et helt menneske. Han er opptatt av deres faglige ståsted, og han spør hvordan de har det i hverdagen. Han er tilgjengelig, lytter til dem, og gir tankene deres rom og betydning. Han er opptatt av deres opplevelse. Alle hadde en kontaktlærer som rommet denne rollen, og som de vurderte høyt.

For informantene var det viktig å bli sett av sine medelever. Det ble vurdert som positivt at noen hilste på dem, snakket med dem, ga dem oppgaver eller inkluderte dem i gruppa. Jentenes følelse av å være med, framfor følelsen av å være utestengt eller ekskludert, så ut til å dempe redselen og angsten for å si noe galt eller gjøre noe feil. Det så også ut til å dempe jentenes egne kritiske blikk på seg selv. Et inkluderende fellesskap vil ha mange fordeler som f. eks. at jentene kan frigjøre energi til viktige oppgaver i sitt ungdomsliv og skoleliv – sin skolelivskvalitet.

- **Hva er bra nok?**

Som nevnt ovenfor, er det noe i det store skolesamspillet som gjør at informantene står på sidelinjen av der samhandling skjer. Det kan se ut som om skolehverdagen krever så mye energi, at stille og innadvendte elever tar til takke med svært lite. Ut

ifra studien er det bare en av jentene som forteller at hun er en del av et større fellesskap. De andre tre virker som å være fornøyd med å kunne sitte i ytterkant og være observatører til andres aktiviteter. Med unntak av en informant, sier de likevel at de føler seg anerkjent og inkludert i klassen sin og at de har det godt på skolen. Jeg stiller likevel spørsmål om hvor inkludert de er. Ut ifra en normativ tolkning, vil begrepet *anerkjennelse* romme emosjonell tilgjengelighet, omsorg, innlevelse, forståelse, respekt, bekreftelse og en genuin evne til å gi den andre rett til sine opplevelser (Schibbye 2002). Det kan være at informantene føler elementer av anerkjennelse, som f. eks. respekt og forståelse for hvem de er. Men slik de har fortalt det, blir de ikke betraktet som subjekter av sine medelever. De blir akseptert, men de blir sjelden ønsket velkommen inn i fellesskapet. De opplever sjelden at noen bryr seg, men heller ikke at noen plager dem, slik som flere opplevde i ungdomsskolen. Slik jeg tolker dem, bruker de fraværet av mobbing og plaging som en målestokk på om skolehverdagen er god eller ikke. Det er å kreve lite! Det ser ut til å koste store psykiske krefter å være en stille og innadventd skoleelev. Ingen av informantene planlegger videre studier. Informantene er slitne, skolelei og ønsker en stressfri tilværelse der de kan jobbe med det de mestrer. De har tro på at arbeidslivet kan gi bedre livskvalitet enn det skolehverdagen gir dem i dag.

- **Til hjelp videre?**

Stille og innagerende elever roper lavt. De er avhengig av at vi ser dem og tolker dem. Og de er prisgitt våre definisjoner av deres behov.

Jentene sier at de alltid har vært stille, men at ungdomsskoletiden ble opplevd som vanskeligst. De burde dermed ha blitt ”oppdaget” og fått hjelp på et mye tidligere tidspunkt. Jeg vil anta at disse jentene allerede i barnehagen og tidlig på barnetrinnet ble sett på som stille, sjenerte og kanskje viste utrygg atferd i sosiale situasjoner. I dag vet vi at innagerende vansker sjelden forsvinner av seg selv. Jenter strever generelt mer med emosjonelle problemer enn hva gutter gjør. Slike vansker ser ut til å være mest stabile, og ser ut til å øke med økende alder. Informantene i denne studien opplevde det som svært skremmende å være gjenstand for andres oppmerksomhet.

Mange mener at ungdom som strever med sosial angst derfor trenger profesjonell hjelp til å håndtere hverdagen.

Andre mener at skolen har den viktigste rollen å spille. Skolen har mandat til å bidra til læring og utvikling hos barn og unge. I skolen lærer elevene hvem de er i møtet med sine medelever. Her styrkes eller svekkes selvfølelsen. I en dialektisk tankegang tilhører ikke problematikken en enkelt elev. Det vil dermed være hensiktsmessig å styrke de mellommenneskelige forhold i skolen, ved å satse på en generell tilrettelegging av skolens miljø, innhold og organisatoriske rammer. På denne måten kan positiv læring og sosial relasjonsbygging blir det overordnede målet. Dersom noen trenger litt mer enn andre kan bevisst og eksplisitt opplæring i forhold til sosiale ferdigheter være veien å gå. Stille og innadvendte elever trenger veiledning og hjelp på lik linje med tilrettelagt undervisning i andre fag. For å komme dit, trenger den enkelte lærer kompetanse på hvordan forholde seg til disse elevene på en god og utviklingsfremmende måte. Lærere bør også kjenne til hvilke konsekvenser det kan ha for den enkelte elev, dersom elever blir oversett eller ignorert. Det kan kanskje være en god ide å styrke og tydeliggjøre kontaktlærers viktige posisjon i forhold til elevene sine - bevisstgjøre han på betydning av en subjekt-subjekt relasjon som angstdempende og energifremmende ”medisin” for innadvendte elever.

- **Kritisk refleksjon over sterke og svake sider ved eget prosjekt**

Av positive betraktninger, mener jeg å ha fått gode og nyanserte intervjuer, noe som igjen har gitt prosjektet bredde. Jeg våget å legge bort papir og blyant, og satset på å skape en trygg og åpen setting. Og jeg våget å ta regien over både det faglige og det emosjonelle klimaet. Jeg tror at det utløste tillit - jeg kunne dermed innta en undrende, men også direkte rolle i spørsmålsstillingen.

I etterpåklokskapens lys, ville jeg ha konsentrert meg om en videregående skole. Jeg ser for meg et nærere samarbeid og en tettere relasjon til ett personale. Jeg ville ha informert om prosjektet generelt, og tematikken innagerende atferd spesielt. Dermed ville jeg fått anledning til å utdype nærmere hvilke informanter jeg ønsket til

prosjektet. Det ville trolig også ha lettet arbeidet med å skaffe informanter. Jeg ser i dag at kunnskap og kompetanse om stille og innadventd atferd trolig er mindre implementert i den norske skolen enn hva jeg opprinnelig hadde trodd.

I utgangspunktet var det viktig for meg å få belyst alle de fire dimensjonene ved skolelivskvalitet. I dag ville jeg ha spisset prosjektet mer, og fokusert på bare en av dimensjonene. Jeg ser at det finnes nok relevant stoff til støtte for et slikt prosjekt.

Til slutt ville jeg ha søkt mer veiledning tidlig i prosessen, slik at prosjektet ble rent pedagogisk fra starten av. På den måten ville jeg ha sluppet både frustrasjon, tid og arbeide knyttet til kontakten med Regionaletisk komité for medisinsk forskning.

Helt til slutt et par utsagn fra jentene i undersøkelsen. Utsagnene framsto, for meg, som paradokser. Men samtidig gir de håp;

”Kommunikasjon er et veldig lett fag. Der kan jeg mye og får bra karakterer...”

”Jeg elsker å stå på scenen og framføre/synge/spille. Da bare koser jeg meg”.

”Det er bare å vise seg fram. Framføre hvor som helst, og så kan det hende at det er noen som”.

Kildeliste

- Aftenposten*, morgen, 17.10.2007, s. 22: ”Sjenerte elever taper i skolen”
- Bae, B. (1993): ”Relasjon som vågestykke - læring om seg selv og andre”. I: *Erkjennelse og anerkjennelse. Perspektiver på relasjoner*. Bae, B. og J.E. Waastad (red.). Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Bae, B., J.E. Waastad (red) (1993): *Erkjennelse og anerkjennelse. Perspektiv på relasjonen*. Oslo: Universitetsforlaget AS
- Bandura, A. (1997): *Self-efficacy. The exercise of control*. New York: W.E. Freeman and company
- Befring, E. (2002): *Forskningsmetode, etikk og statistikk*. Oslo: Det Norske Samlaget
- Berg, N.B.J. (2005): *Elev og menneske. Psykisk helse i skolen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- Dalen, M. (2004): *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget
- Fog, J. (2004): *Med samtalen som utgangspunkt*. København: Akademisk Forlag
- Folkman, M.-L.: (1999): *Utagerende og innadvendte barn*. Oslo: Pedagogisk Forum
- Fonagy, P. (2006): *Tilknytningsteori og psykoanalyse*. København: Akademisk Forlag.
- Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo: De nasjonale forskningsetiske komiteer, mars 2006
- Hansen, B.R. (2003): ”Innledning”. I: *Spedbarnets interpersonlige verden*. D. Stern. Gyldendal Norsk Forlag AS
- Johansen, K.B. (2003): ”Elever med innadvendt – og elever med aggressiv atferd. Det sosiale aspektet ved skolesituasjonen”. I: *Nordisk tidsskrift for spesialpedagogikk*, nr. 1/2003, s. 32 – 52
- Johnsen, A., R. Sundet, og V.W.Torsteinsson (2000): *Samspill og selvopplevelse. Nye veier i relasjonsorienterte terapier*. Oslo: Tano-Aschehoug
- Johnsen, G. (2006): ”Intervjuet - en forskningssamtale i møtet mellom mennesker”. I: *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk*. K. Fuglseth og K. Skogen (red.). Oslo: Cappelens Forlag as
- Juul, J. og H. Jensen (2003): *Fra lydighet til ansvarlighet. Pedagogisk relasjonskompetanse*. Oslo: Pedagogisk Forum

-
- Kalleberg, R. (1996): "Forskningsopplegget og samfunnsforskningens dobbeltdialog". I: *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. H. Holter og R. Kalleberg (red.). Oslo: Universitetsforlaget
- Kvale, S. (2005): *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Leander, S. (2008): "Angst kan gjøre skolen til en pine". I: *Aftenposten*, innsikt, 29.8.2008, s. 10 – 11
- Lund, I. (2005): "Hun sitter jo bare der. Innagerende atferd og tiltak i lys av Daniel Sterns selvteori" I: *Barn i Norge 2005. Årsrapport om barn og unges psykiske helse*. Voksne for barn
- Lund, I. (2004): *Hun sitter jo bare der! Om innagerende atferd hos barn og unge*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS
- Lund, I. (2004): "Hun bare sitter der...". I: *Bedre skole. Tidsskrift for lærere og skoleledere*, nr. 4 – 2004
- Nordahl, T. (2004): *Eleven som aktør – fokus på elevens læring og handlinger i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget
- Ogden, T. (2001): *Sosial kompetanse og problematferd i skolen. Kompetanseutviklende og problemløsende arbeid i skolen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Ogden, T. (1995): *Kompetanse i kontekst. En studie av risiko og kompetanse hos 10- og 13-åringer*. Oslo: Barnevernets Utviklingssenter
- Ogden, T. (1987): *Atferdspedagogikk i teori og praksis. Om arbeid med atferdsproblemer i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget AS
- Rogers, C. (1990): Client-Centered Therapy. I: *American Handbook of Psychiatry*. Vol. 3, 1990. New York: Basic books. S 9 – 38
- Rognsaa, A. (2003): *Prosjektoppgaven. Krav til utforming*. Oslo: Universitetsforlaget
- Schibbye, A.-L.L. (2002): *En dialektisk relasjonsforståelse i psykoterapi med individ, par og familie*. Oslo: Universitetsforlaget
- Schibbye, A.-L.L. (1996): "Anerkjennelse: En terapeutisk intervensjon?" I: *Tidsskrift for den norske psykologforening*. 33 1996 s. 530-537
- Skaalvik, E.M. og S. Skaalvik (2005): *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget
- Stern, D. (2003): *Spedbarnets interpersonlige verden*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Strauss, A. og J. Corbin (1998): *Basics of qualitative research. Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. USA: Sage Publications, Inc.
- Sørensen, J.B. (2003): *Marte Meo metodens teori og praksis*. Århus: Systime A/S

-
- Sørli, A.-M. og T. Nordahl (1998): *Problematferd i skolen. Hovedfunn, forklaringer og pedagogiske implikasjoner*. Hovedrapport fra forskningsprosjektet "Skole og samspillsvansker". NOVA rapport 12a/98. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring
- Tangen, R. (2008): *Skolelivskvalitet, elevkår og frafall i videregående opplæring*. Manus under trykking, fått 07.2008
- Tangen, R., L. Edvardsen og K. Kaarstein (2007): "Skolelivskvalitet hos jenter med diagnosen ADHD". I: *Spesialpedagogikk*, nr.2/2007, s. 4-13
- Tangen, R. (2004): "Skolelivskvalitet og elevkår – elevers egne erfaringer i møtet med videregående skole." I: *Spesialpedagogikk*. E. Befring og R. Tangen (red.), Oslo: Cappelens Forlag as
- Øvreeide, H. (1995): *Samtaler med barn. Metodiske samtaler med barn i barnevernssituasjoner*. Kristiansand S: Høyskoleforlaget AS
- Aasen P., B. Nordtug, S. K. Ertesvåg og B. Leirvik (2002): *Atferdsproblemer. Innføring i pedagogisk analyse*. Oslo: Cappelens Forlag a.s.
- Aasen, P. (1987): *Atferdsproblemer, innføring i pedagogisk analyse*. Oslo: Cappelen forlag

Vedlegg

1. Intervjuguide
2. Informasjon med anmodning om hjelp
3. Forespørsel om deltakelse
4. Samtykkeerklæring
5. Tilråing fra NSD
6. Prosjektvurdering – kommentarer fra NSD
7. Vedtak fra Regional Komité for medisinsk forskning (REK)
8. Vedtak om tilbaketrekking av søknad (REK)
9. Godkjenning av prosjektet fra NSD

Vedlegg 1

Intervjuguide til masteroppgave:

”Stille jenter i skolen”**Forskningsspørsmål:**

- Hvordan opplever de skoledagen sin?
- Hva vurderer de selv som viktig i sin egen skolesituasjon, og hvorfor?
- Hva har de av positive og negative skoleerfaringer?
- Hva bidrar til å forbedre, event. redusere egen skolelivskvalitet?

Innledning:

- Formålet med intervjuet
- Tidsramme
- Opptak og utstyr
- Sjekke ut eventuelle spørsmål

STILLE OG INNAGERENDE ATFERD:

Hva tenkte du da du ble spurt om å delta i dette prosjektet?

Jeg er nysgjerrig på hva som gjorde at du sa ”ja”?

Tenker du at ”stille jente” er en riktig beskrivelse av deg? Eller hva ville du selv ha brukt?

Er det noen fordeler med å være stille på skolen? Eller ulemper?

RELASJONSDIMENSJONEN:

- RELASJON/KOMMUNIKASJON MED LÆRER

Du har sikkert mange forskjellige lærere. Noen liker du bedre enn andre. Kan du beskrive en god lærer for meg? Egenskaper?

Hva slags forhold vil du si at du har til den læreren? Fortell.

Hvordan tror du denne læreren ville beskrive deg for en som ikke kjenner deg fra før?

Hvordan kan du merke at lærer liker deg / anerkjenner deg / setter pris på å ha deg i klassen?

Når og i hvilke situasjoner snakker du med lærerne i løpet av dagen? Fortell.

Er det noen lærere som er opptatt av hvordan du har det? Hvordan du trives? Opptatt av deg som person? Er de opptatt av følelsene dine, tankene dine eller hvordan du opplever ting?

Kan du gi eksempler på tilbakemeldinger du får fra lærer. Sosialt? Faglig? Positivt? Negativt? Typer veiledning? Hva er det mest av?

Er det lærere du ikke har så god kontakt med? Hva tror du det skyldes? Hvordan merker du det?

Hvilke egenskaper hos lærer setter du minst pris på?

Beskriv drømmelæreren.

- RELASJON/KOMMUNIKASJON MED MEDELEV / JEVNALDRENDE

Hvordan er det å være deg i klassen din?

Kan du beskrive en/noen positive episoder eller hendelser i klassen? Hvorfor tror du de er positive for deg?

Har du eksempler på noe du ikke likte så godt? Fortell. Hvorfor?

Hva vil du si er de viktigste egenskapene en venn bør ha (lytte, blid, bekrefter...)? Eksempler?

Hva liker du å gjøre sammen med en venn? På skolen. I fritiden.

I hvor stor grad føler du deg godtatt, anerkjent, akseptert av medelever? F. eks. på en skala fra 1 – 10. (event. nyansere dette)

Hvordan kan du merke at andre anerkjenner deg eller setter pris på deg? Beskriv.

Kan du komme med eksempler der venner viser at de verdsetter deg, viser deg respekt, anerkjenner deg. Hvor ofte opplever du det?

Er det noe ved deg – egenskaper el. kunnskaper som andre legger merke til, setter høyt, respekterer deg for?

Hvordan tror du de andre i klassen ville beskrive deg? Hvilke ord ville de bruke? Forsøk å beskrive for meg.

KONTROLDIMENSJONEN / MESTRING:

Fortell hva du liker best å gjøre på skolen? Faglig? Sosialt? I timene? Friminuttene?

Hvilke fag liker du best?

Hva er det som gjør at akkurat de aktivitetene / fagene er så bra for deg? (lærer? mestring...?)

Hva gjør lærer for at du skal lykkes best mulig på skolen?

Får du den hjelpen du synes at du trenger på skolen? Hva synes du selv at du trenger?

Har du noen tanker om hva som gjør at du mestrer på skolen?

Kan du beskrive - så nøyte som mulig - en situasjon der du følte at du mestret/ fikk til noe godt. Hvorfor tror du det?

Hva føler du at du selv har kontroll over el. bestemmer over på skolen?
Noe du ikke bestemmer over?

Har du noen tanker om hva du selv kan påvirke i skolesituasjonen din?

TIDSDIMENSJONEN:

Hvor viktig vil du si skolegangen din er? Fortid? Her og nå? For framtiden?

Husker du hvordan det var å starte på skolen (1.klasse)? Hvilke tanker, følelser, forestillinger du hadde? Fortell.

Hvordan var det å starte på videregående? Overgangen fra ungdomsskolen.

Kan du beskrive deg selv de første årene på skolen? Noe som er annerledes / likt som i dag?

Endringshistorie? Viktige hendelser? Positiv el. negativ? Hvordan forklare event. endring?

Hvordan vil du si at skolehverdagen din er akkurat nå? Beskriv.

Drømmer eller planer for framtiden? Hva gjør du neste år eller om 5 år? Hva er annerledes i livet ditt da?

Hvordan har du nådd det målet? Hva har vært eget bidrag? Viktige hjelpere? Hva trenger du event. for å komme videre?

Avrunding av samtalen:

- Oppsummering av viktige punkter
- Eventuelle spørsmål?
- Hvordan har det vært å bli intervjuet?
- Er det noe du skulle ønske jeg hadde spurt om?
- Tillatelse til å foreta ny kontakt for eventuelt å avklare/utdype svar.

Vedlegg 2

Til:skole
v/rådgiver/sosiallærer

**Anmodning om hjelp til å komme i gang med informanter til
forskningsprosjektet "Stille jenter i skolen"**

Mange møter med unge jenter har inspirert meg til å ville finne ut mer av hvordan de stille jentene i skolen har det. Det er skrevet mye om de urolige og utagerende jentene, men lite om de som er stille og innadvendte. Det som er skrevet kommer ofte fra lærere, foreldre eller klassekamerater. Mitt formål med dette prosjektet er å få bedre innsikt i innadvendt atferdsproblematikk hos unge jenter. Jeg ønsker derfor å intervjuer jenter for å høre deres egne historier og beskrivelser fra skolehverdagen sin. Det er viktig for meg å få jenters egne tanker og refleksjoner rundt det å ha en stille og innadvendt atferd i skolen.

I den forbindelse ønsker jeg å komme i kontakt med unge jenter i alderen 16 – 19 år som er stille og innadvendte i skolesituasjonen. Jeg antar at sosiallærer og/eller rådgiver har kontakt med noen av disse jentene i dag. De vil trolig også kjenne jentene best. Jeg ønsker derfor i første omgang kontakt med sosiallærer eller rådgiver som kan være villige til å foreta førstegangskontakt med aktuelle jenter, dvs. introdusere prosjektet og få tillatelse til videre kontakt med meg. (Skriftlig informasjon til aktuelle informanter er vedlagt.) Det er viktig å presiseres at jentene selv skal definere seg som stille, og at ikke det er lærer som velger henne ut. Jentene skal derfor allerede ha vært i kontakt med rådgiver/sosiallærer på skolen. De av jentene som ønsker deltakelse må selv gi tillatelse, slik at jeg kan kontakte dem.

Jeg som spør heter Unni Kopstad, og holder på med en mastergrad i spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo. Oppgaven skal fullføres i løpet av

høsten 2008. Min faglige veileder er Reidun Tangen, førsteamanuensis, Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo.

Spørsmålene til jentene vil handle om ulike sider ved skolehverdagen som f. eks.:

- Hva synes du er viktig for å ha en best mulig skolehverdag?
- Erfaringer fra skoleårene dine - nå i forhold til tidligere?
- Tanker om hvordan du kan påvirke din egen skolehverdag.
- Ditt forhold til andre, som f. eks. lærere, medelever eller foreldre.
- Ulike fag og skolearbeid.

Det er frivillig å være med på prosjektet, så jentene kan trekke seg når som helst, uten å måtte oppgi noen spesiell grunn, og uten at det får konsekvenser for dem. Ingen opplysninger som fremkommer i sluttrapporten vil kunne tilbakeføres verken til enkeltindivider eller skoler. Prosjektet er tilrådd av Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Har du spørsmål i forhold til denne henvendelsen kan du ta kontakt på mail: unnik@vfk.no eller mob.: 93 63 67 66.

Jeg håper på positivt og snarlig svar.

Vennlig hilsen

Unni Kopstad

FORESPØRSEL OM DELTAKELSE

i

forskningsprosjekt:

”Stille jenter i skolen”

Mange møter med unge jenter har inspirert meg til å ville finne ut mer av hvordan de stille jentene i skolen har det. Det er skrevet mye om de urolige og utagerende jentene, men lite om de som er stille og innadvendte. Det som er skrevet kommer ofte fra lærere, foreldre eller klassekamerater. Jeg er mest opptatt av å høre hvordan den enkelte jente opplever sin skoletilværelse. Jeg ønsker å høre jenters egne beskrivelser, fortalt med deres egne ord.

Dersom du selv oppfatter deg som stille og innadvendt, håper jeg du vil delta i en intervjuundersøkelse om stille jenter. Sosionlærer og/eller rådgiver vil være de første som tar kontakt med deg. Dersom du vil være med, kan du si ifra til sosionlærer eller rådgiver. De vil kunne gi meg beskjed, slik at jeg igjen kan ta kontakt med deg. For meg er det viktig er at du selv definerer deg som stille og innadvendt på skolen.

Jeg som spør deg heter Unni Kopstad. For tiden holder jeg på med en mastergrad i spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo. Oppgaven skal fullføres i løpet av høsten 2008.

Intervjuet vil ta ca. 1 time og bli tatt opp på bånd. Tid og sted vil vi bli enige om sammen. Spørsmålene vil handle om ulike sider ved skolehverdagen din, som f. eks.:

- Hva du synes er viktig for å ha en best mulig skolehverdag.
- Erfaringer fra skoleårene dine - nå i forhold til tidligere.

- Tanker om hvordan du kan påvirke din egen skolehverdag.
- Ditt forhold til andre, som f. eks. lærere, medelever eller foreldre.
- Ulike fag og skolearbeid.

Som forsker er jeg underlagt taushetsplikt. Intervjuene vil bli behandlet konfidensielt, dvs. at ingen andre skal få høre båndet eller se utskriftene, og ingen skal kunne kjenne igjen enkeltpersoner. Planlagt dato for innlevering av masteroppgaven er 30.10.2008. Etter denne dato vil lydopptak, notater og samtykkeerklæring være slettet, og datamaterialet i sin helhet være anonymisert.

Det er frivillig å være med og du kan trekke deg når som helst uten å måtte oppgi noen spesiell grunn, og uten at det får konsekvenser for deg. Ingen opplysninger som fremkommer i sluttrapporten vil kunne tilbakeføres til deg som enkeltperson. Prosjektet er tilrådd av Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Dersom du ønsker å delta på intervjuet må du skrive under på en samtykkeerklæring. Har du spørsmål i forhold til denne henvendelsen kan du ta kontakt på mail: unnik@vfk.no eller mob.: 93 63 67 66.

Vennlig hilsen

Unni Kopstad

Vedlegg 4**SAMTYKKEERKLÆRING**

til
forskningsprosjektet
”Stille jenter i skolen”

Jeg er informert om at all deltagelse i prosjektet er frivillig, og at det til enhver tid er mulig å trekke seg ut, uten å oppgi noen bestemt grunn.

Videre er jeg informert om at alle data vil bli anonymisert, dvs. at det vil være umulig å spore eller kople den enkelte informant til opplysningene i prosjektoppgaven.

Prosjektleder Unni Kopstad har taushetsplikt. Når prosjektet er gjennomført, vil alle data og lydopptak bli slettet. Det er kun prosjektleder som under prosjektperioden har tilgang til disse data.

Dato.....Underskrift.....

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
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

Steinar Theie
Institutt for spesialpedagogikk
Universitetet i Oslo
Postboks 1140 Blindern
0318 OSLO

Vår dato: 24.09.2007

Vår ref: 17384 / 2 / SF

Deres dato:

Deres ref:

TILRÅDING AV BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 03.09.2007. Meldingen gjelder prosjektet:

17384	<i>Stilleste jenta i klassen</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Universitetet i Oslo, ved institusjonens overste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Steinar Theie</i>
Student	<i>Unni Kopstad</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet, og finner at behandlingen av personopplysninger vil være regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. Personvernombudet tilrår at prosjektet gjennomføres.

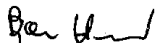
Personvernombudets tilråding forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i melde skjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven/-helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

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/melding/pvo_endringskjema.cfm. 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://www.nsd.uib.no/personvern/register/>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.06.2008, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen


Bjørn Henriksen


Sølve Fauskevåg

Kontaktperson: Sølve Fauskevåg tlf: 55 58 25 83
Vedlegg: Prosjektvurdering
Kopi: Unni Kopstad, Nordre Gjekstadskog 2, 3236 SANDEFJORD

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrr.svarva@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@sv.uit.no

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

17384

Det vil i prosjektet behandles sensitive personopplysninger om helseforhold, jf. personopplysningsloven (pol) § 2 punkt 8 c.

Personvernombudet finner at behandlingen kan hjemles i pol §§ 8, første ledd og 9 a, samtykke. Foresatte informeres og samtykker sammen med barna for deltakere under 16 år.

Informasjonsskrivet er tilfredsstillende under forutsetning av at følgende endres:

- Det informeres om lydopptak i foresatteskrivet.
- Personvernombudet for forskning har ikke anledning til å "kontrollere at går riktig for seg" underveis i forskningsprosjektet, så den aktuelle setningen må endres/slettes i informantskrivet.
- Det tilføyes i informantskrivet at det ikke får noen konsekvenser (for behandlingstilbud eller skolegang) dersom noen trekker seg eller ikke ønsker å delta.

Som avklart med prosjektleder per telefon 21.09.2007, kan dette løses ved å slå sammen informasjonsskrivene. Avsnittet i informantskrivet som begynner med "Min faglige veileder heter ..." kan erstattes med tilsvarende avsnitt i foresatteskrivet som begynner med "Som forsker er jeg ...", samt må det tilføyes kontaktdata for veileder. Forøvrig er det riktige betegnelsen at prosjektet er "tilrådd av" og ikke "meldt til" personvernombudet. Vennligst ettersend revidert skriv til ombudet.

Ved prosjektslutt 01.06.2008 skal datamaterialet anonymiseres. Anonymisering innebærer at eventuelle indirekte personopplysninger slettes eller omkodes (grovkategoriseres), samt at lydopptak slettes.

Det forutsettes at prosjektleder avklarer med Regional komité for medisinsk forskningsetikk (REK) hvorvidt prosjektet er meldepliktig til komiteen, og at REK godkjenner prosjektet dersom det er meldepliktig. Vi ber om at eventuell godkjenning fra REK ettersendes ombudet.



UNIVERSITETET I OSLO
DET MEDISINSKE FAKULTET

Cand. paed. spec Hilde Damsgaard Larsen
 Institutt for sosialfag
 Høgskolen i Telemark
 Boks 203
 3901 Porsgrunn

Regional komité for medisinsk forskningsetikk
Sør- Norge (REK Sør)
 Postboks 1130 Blindern
 NO-0318 Oslo

Telefon: 228 50 670

Telefaks: 228 44 661

E-post: jorunn.lindholt@medisin.uio.no

Nettadresse: www.etikkom.no

Dato: 27.11.07

Deres ref.:

Vår ref.: S-07439b

S-07439b "Stilleste jenta i klassen" De stille jentenes opplevelse av egen skolelivskvalitet - belyst gjennom intervjuer av jenter som har et behandlingstilbud i barne- og ungdomspsykiatrien, [2.2007.2653]

Søknad mottatt 25.10.07 med følgende vedlegg: Intervjuguide; prosjektbeskrivelse; informasjonsskriv med samtykkeerklæring, informanter og foresatte; kopi av brev fra Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS datert 24.09.07; forslag til litteratur.

Komiteen behandlet søknaden i sitt møte den 16.11.2007. Prosjektet er vurdert etter lov om behandling av etikk og redelighet i forskning av 30. juni 2006, jfr. Kunnskapsdepartementets forskrift av 8. juni 2007 og retningslinjer av 27. juni 2007 for de regionale komiteer for medisinsk og helsefaglig forskningsetikk.

Forskningsetisk vurdering

Komiteen oppfatter det slik at formålet med dette prosjektet er pedagogisk, prosjektleder ønsker å innhente informasjon som mulig kan brukes for å forbedre stille jenters skolehverdag. Dersom dette er tilfelle, faller prosjektet utenfor komiteens mandat om fremleggesplikt. I søknaden er det imidlertid ikke helt klart hvordan informantene blir rekruttert, og vi savner både en begrunnelse for, og en refleksjon rundt, valg av rekrutteringsform. Vi finner ikke at den informasjonen som fremkommer av søknaden gir tilstrekkelig grunnlag til å avgjøre om prosjektet skal klassifiseres som helsefaglig eller pedagogisk forskning. Samtidig som skolesituasjon fremstår som det vesentlige, kan det synes som om informantene er valgt fordi de har tilbud om behandling i BUPA. Dersom disse jentene er valgt ut nettopp fordi de er ungdommer som har et behandlingstilbud i barne- og ungdomspsykiatrien, og dette utvalgskriteriet vil inngå i forskerens tematisering av skolelivskvalitet, vil dette prosjektet omfatte forskning på informantenes mentale, eventuelt også fysiske, helse, i tillegg til skolekvalitet, og således være fremleggelsespliktig. Komiteen ber derfor om en presisering og tydeliggjøring av prosjektets problemstilling og formål, samt en begrunnelse for valg av rekrutteringsmåte sammen med en refleksjon over hvordan prosjektet kan virke på jentenes eventuelle problemer eller diagnoser utover at de selv opplever seg selv som stille.

I skjemaet står det i punkt 1 at det gjelder jenter mellom 14 og 16 år, mens det i punkt 3 og punkt 11 i skjemaet og i Prosjektbeskrivelsen står at det gjelder jenter mellom 14 og 18 år. Også dette må avklares.

Det må innhentes tillatelse fra institusjonen hvor jentene skal rekrutteres fra, og komiteen ber om at dokumentasjon på dette sendes inn.

UNIVERSITETET I OSLO
Det medisinske fakultet

Side 2 av 2

Informasjonsskriv/samtykkeerklæring

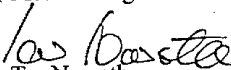
1. Informasjonsskrivet og samtykkeerklæringen mangler logo.
2. Overskrift bør være "Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet "Prosjekttittel".
3. Videre bør skrivet begynne med en presentasjon av selve prosjektet og hvorfor de utvalgte personene forespørres om å delta i prosjektet. Presentasjon av studenten kan med fordel flyttes lenger ned. Det bør videre klart og tydelig fremgå at dette prosjektet er en del av masterutdannelsen, og ikke jobben til studenten.
4. Informasjonen i samtykkeerklæring bør inngå i selve informasjonsskrivet, da samtykkeerklæringen ikke skal inneholde annet enn at personen samtykker i å delta, samt plass til underskrift.
5. Helserettlig myndighetsalder er 16 år, for de som er under 16 år må foresatte også samtykke til deltakelse, det må derfor utarbeides forskjellige informasjonsskriv og samtykkeerklæringer tilpasset dette.

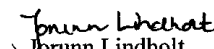
Vedtak

Vedtaket utsettes. Det bes om tilbakemelding på de merknader som er anført, før endelig vedtak kan fattes. Komiteens leder tar stilling til godkjenning av prosjektet etter mottatt svar.

Komiteens avgjørelse var enstemmig.

Med vennlig hilsen


Tor Norseth
Leder


Jorunn Lindholt
Sekretær

Kopi: Mastergradsstudent Unni Kopstad, Nordre Gekstadsveg 2, 3236 Sandefjord

Unni Kopstad

Fra: Julianne Krohn-Hansen [julianne.krohn-hansen@medisin.uio.no]
Sendt: 10. mars 2008 14:54
Til: Unni Kopstad
Emne: Re: S-07439b "Stilleste jenta i klassen"

Hei igjen
 Henvendelsen din er videresendt til komiteens leder, som har vurdert det du nå sier om rekruttering. Så fremt du ikke berører forhold som har med psykiatrien å gjøre i dine samtaler med jentene er han enig i at du beveger deg utenfor REKs mandat for fremleggelsesplikt. Vi anser dermed søknaden din som trukket.

vennlig hilsen
 Julianne Krohn-Hansen

komitésekretær/rådgiver
 Regional komité for medisinsk forskningsetikk, Sør B Fredrik Holsts hus Postboks 1130
 Blindern
 0318 Oslo
 Tlf: 22850670
 Mob: 93451868

On 10.03.2008 11:36, Unni Kopstad wrote:

>
 >
 > Hei!
 >
 > Viser til tlf. samtale fred 7 mars - som jeg opplevde som svært
 > imøtekommende og oppklarende.
 >
 > Her kommer en kort begrunnelse for hvorfor søknaden trekkes:
 >
 >
 >
 > Jeg ønsker med dette å trekke min søknad S-07439b "Stilleste jenta i
 > klassen". Begrunnelsen for dette er at de vurderinger og presiseringer
 > REK gjør av prosjektet blir for krevende å gjennomføre - både
 > tidsmessig og praktisk. Et eksempel: Bare det å få tak i ark med logo er vanskelig.
 > Instituttet mitt stiller seg helt uforstående til det og har ingen
 > slik praksis.
 >
 > Jeg ønsker å forske innenfor det pedagogiske fagfeltet og ikke det
 > helsefaglige. Jeg reformulerer derfor prosjektet til: "Stille og
 > innadvendte jenters opplevelse av egen skolelivskvalitet - belyst
 > gjennom kvalitative intervjuer". Utvalget trekkes fra videregående
 > skole. Førstegangskontakt skjer via kontaktlærer, sosiallærer eller
 > rådgiver. Jentene skal selv, i forkant av eventuell kontakt, ha gitt
 > seg til kjenne overfor en eller flere av førstekontaktene. Alderen
 > settes til 16år - 19år. Dette vil sannsynligvis være jenter uten
 > diagnose, og som ikke har kontakt med psykiatrien.
 >
 > Jeg håper nå at prosjektet er definert utenfor komiteens mandat og at
 > jeg ved dette unngår de etiske dilemmaene jeg har kommet opp i.
 >
 >
 >
 > Med vennlig hilsen
 > Unni Kopstad
 >
 >
 >

Vedlegg 9

Page 1 of 1

Unni Kopstad

Fra: Sølve Fauskevåg [solve.fauskevag@nsd.uib.no]
Sendt: 31. mars 2008 12:06
Til: Unni Kopstad
Emne: Re: prosjektnr:17384

Hei

Viser til endringsmelding mottatt per e-post 29.03.2008.

Personvernombudet tar til etterretning at Regional komité for medisinsk og helsefaglig forskningsetikk (REK) anser studien som ikke fremleggelsespliktig for komiteen.

Vedlagte informasjonsskriv er godt utformet og redegjør for alle sider ved prosjektet. Øvrige endringer tas også til etterretning og ombudet har ingen kommentarer til prosjektet slik det er planlagt gjennomført. Prosjektet kan gjennomføres i medhold av personopplysningsloven §§ 8, første ledd og 9 a, samtykke.

Lykke til med gjennomføringen.

Vennlig hilsen

Sølve Fauskevåg
Fagkonsulent
(Specialist Consultant)

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
(Norwegian Social Sciences Data Services)
Personvernombud for forskning
Harald Hårfagres gate 29, 5007 BERGEN

Tlf. direkte: (+47) 55 58 25 83
Tlf. sentral: (+47) 55 58 21 17
Faks: (+47) 55 58 96 50
E-post: solve.fauskevag@nsd.uib.no
Internettadresse: www.nsd.uib.no/personvern

Unni Kopstad said the following on 29.03.2008 14:30:

Hei!
Oversender endringsskjema med nye vedlegg.
Videresender også mailkorrespondanse med REK der jeg ber om at søknaden min trekkes.
REK har vurdert de nye endringene og anser søknaden som trukket.
Håper dette er tilstrekkelig for at dere kan vurdere prosjektet mitt på nytt. Håper også på en snarlig avgjørelse.

Med vennlig hilsen
Unni Kopstad

16.09.2008