

Sosial tilbaketrekning i klasserommet

*En litteraturgjennomgang med fokus på
sjenerte elever*

[John Bjerkeseth]



Masteroppgave i pedagogikk

INSTITUTT FOR PEDAGOGIKK
UNIVERSITETET I OSLO

Høst 2017

SAMMENDRAG AV MASTEROPPGAVEN I PEDAGOGIKK

TITTEL:

Sosial tilbaketrekning i klasserommet
En litteraturgjennomgang med fokus på sjenerte elever

AV:

John Bjerkeseth

EKSAMEN:

Master i pedagogikk, PED4190
Retning: Pedagogisk-psykologisk rådgivning
Temaområde: Psykososial utvikling og
utviklingsforstyrrelser

SEMESTER:

Høst 2017

STIKKORD:

Sjenanse, sosial tilbaketrekning, konsekvenser,
skoleprestasjoner, jevnaldningsrelasjoner, sosial angst,
forventninger, kjønnsroller, psykososialt miljø

© John Bjerkeseth

2017

Sosial tilbaketrekning i klasserommet

En litteraturgjennomgang med fokus på sjenerte elever

Forfatter: John Bjerkeseth

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

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Sammendrag

Sosial tilbaketrekning blir brukt for å beskrive tilfeller der elever trekker seg unna anledninger som gir mulighet for sosial interaksjon. Sjenerte elever er en sosialt tilbaketrukket gruppe som står i risiko for å utvikle både faglige og psykososiale vansker i skolesammenheng. Formålet med oppgaven er å undersøke hva forskningslitteraturen sier om sosial tilbaketrekning og sjenanse i klasserommet for å bringe mer kunnskap om hvilke utfordringer sjenerte elever står overfor og hvilke tiltak som kan være til hjelp for å ivareta deres psykososiale miljø.

Problemstillingen er: *”Hva er konsekvensene av sosial tilbaketrekning og sjenanse i klasserommet, og hvordan kan man best ivareta sjenerte elevers rett til et godt psykososialt miljø?”* En litteraturgjennomgang basert på teori og empirisk forskning har blitt gjennomført for å besvare problemstillingen. Data som er benyttet i studien består i hovedsak av kvantitativ forskning og longitudinelle studier supplert med noe kvalitativ forskning for å få et grundigere bilde av fenomenet.

Funnene mine ble inndelt i fem kategorier som omhandler:

- Hvorvidt man kan skille sjenanse fra andre tilbaketrekningstyper
- Hva litteraturen sier om sjenanse og konsekvensene av denne tilbaketrekningstypen
- Forholdet mellom sjenanse og sosial angst
- Forventninger og holdninger fra lærere til sjenerte elever og hvilken påvirkning det kan ha på lærer-elev-relasjonen
- Hvilke implikasjoner elevers kjønn og forventninger til kjønnsrollemønstre kan ha for sjenanse

Hovedfunn i oppgaven tyder på at sjenanse er et vedvarende trekk som i enkelte tilfeller kan øke med tiden. Sjenanse kan knyttes til sosiale vansker som mobbing og avvising fra jevnaldrende, sosial angst, samt svakere sosiale ferdigheter og skoleprestasjoner. Sjenanse viser seg i mange tilfeller å være biologisk betinget og sjenerte elevers samhandling med omgivelsene kan enten forsterke eller redusere negative konsekvenser av en sjenert atferd. Læreres antakelser og holdninger til sjenerte elever kan ha innvirkning på elevenes sosiale og faglige utvikling. I tillegg kan sjenanse ha forskjellige implikasjoner for gutter og jenter på grunn av ulike forventninger fra omgivelsene. De nevnte studiene indikerer at sjenerte elever ikke får oppfylt sin rett til et godt psykososialt miljø.

Forord

Det er med stor takknemlighet at jeg sitter her i dag og fyller inn de aller siste setningene før masteroppgaven går til trykkeriet. Å jobbe med denne oppgaven har vært en langvarig og krevende prosess, men samtidig svært berikende og lærerik. Jeg føler meg privilegert som har fått være med på denne reisen.

De to siste årene har gått usedvanlig fort, noe som tyder på at årene som masterstudent har vært virkelig fine og det mye takket være det trivelige klasse miljøet og de dyktige lærerne gjennom disse to årene. Takk for vennskap, gode samtaler og faglige refleksjoner. En stor takk til veileder Åse Langballe for gode råd, faglig innspill og konstruktive tilbakemeldinger.

Takk til kona mi Christel, som har vært den største støttespilleren min i denne prosessen. Takk til venner og familie som har gitt oppmuntrende og støttende ord. Og takk til Tobias og Jim for verdifull korrekturlesing og tilbakemeldinger på oppgaven. Med dere på laget har dere på ulike måter bidratt til å gjøre mastertilværelsen til en god og oppløftende opplevelse.

Denne epokes kapittel er avsluttet og et nytt et begynner, forhåpentligvis et sted der jeg kan være med å bidra til at sjenerte og tilbaketrukne elever kan få en bedre opplevelse av skolehverdagen. Dette var motivasjonen for oppgaven og dette driver meg til å engasjere meg videre innenfor dette feltet.

John Bjerkeseth

| | |
|--|-----------|
| 1 INTRODUKSJON | 1 |
| 1.1 FORMÅL MED OPPGAVEN OG PROBLEMSTILLING | 1 |
| 1.2 AVGRENSNING | 2 |
| 1.3 OPPGAVENS STRUKTUR | 3 |
| 1.4 ELEVERS RETT TIL ET GODT PSYKOSOSIALT MILJØ | 4 |
| 2 TEORI | 6 |
| 2.1.1 TEORETISKE RAMMEVERK | 6 |
| 2.1.2 TRANSAKSJONSMODELLEN – EN DIALEKTISK TILNÆRMING | 6 |
| 2.1.3 SOSIAL-KOGNITIV TILNÆRMING TIL ELEVERS UTVIKLING | 8 |
| 2.2 SOSIAL TILBAKETREKNING OG BEGREPSBRUK I LITTERATUREN | 12 |
| 2.2.1 ASENDORPFS MODELL FOR SOSIAL TILBAKETREKNING | 12 |
| 2.3 SOSIAL UTRYGGHET | 14 |
| 2.3.1 SJENANSE OG BEGREPSBRUK I LITTERATUREN | 14 |
| 2.3.2 SOSIAL ANGST I HENHOLD TIL DSM-5 | 15 |
| 3 METODE | 17 |
| 3.1 LITTERATURGJENNOMGANG | 17 |
| 3.2 FORSKNINGSDESIGN | 18 |
| 3.3 LITTERATURSØK | 19 |
| 3.3.1 DATAKILDER OG FORSKNINGSLITTERATUR | 20 |
| 3.4 KVALITET I FORSKNING SARBEIDET | 21 |
| 3.4.1 VALIDITET | 22 |
| 4 FORSKNINGSRESULTATER OG RELEVANT LITTERATUR | 25 |
| 4.1 SOSIAL TILBAKETREKNING I SKOLEN - Å SKILLE TILBAKETREKNINGSFORMENE FRA HVERANDRE | 26 |
| 4.2 PERSPEKTIVER PÅ SJENANSE | 31 |
| 4.2.1 SJENANSE I SKOLEN | 34 |
| 4.3 FRA SJENANSE TIL SOSIAL ANGST | 37 |
| 4.4 HOLDNINGER OG FORVENTNINGER FRA LÆRERE SAMT LÆRER-ELEV-RELASJONEN | 39 |
| 4.5 KJØNNSRELATERTE FORSKJELLER OG FORVENTNINGER TIL SJENERTE ELEVER | 42 |
| 5 DISKUSJON | 44 |
| 5.1 HVORVIDT KAN MAN SKILLE SJENANSE FRA ANDRE TILBAKETREKNINGSFORMER? | 44 |
| 5.2 HVA BIDRAR TIL UTVIKLINGEN AV SJENANSE OG HVA ER KONSEKVENSENE AV DETTE? | 50 |
| 5.2.1 HVA ER KONSEKVENSENE AV SJENANSE I SKOLEN? | 52 |
| 5.3 HVA SKILLER SJENANSE FRA SOSIAL ANGST OG HVORDAN KAN MAN IDENTIFISERE UTSATTE ELEVER? | 55 |
| 5.4 HVORDAN PÅVIRKER LÆRERES HOLDNINGER TIL SJENERTE ELEVER RELASJONEN DERES? | 58 |
| 5.5 MEDFØRER SJENANSE FORSKJELLIGE KONSEKVENSER HOS GUTTER OG JENTER? | 61 |
| 6 TILTAK | 65 |
| 6.1 PEDAGOGISKE TILTAK FOR Å SIKRE ET GODT PSYKOSOSIALT MILJØ FOR SJENERTE ELEVER I LYS AV SOSIAL-KOGNITIV TEORI | 65 |
| 7 AVSLUTNING OG OPPSUMMERING | 70 |
| 7.1 VEIEN VIDERE | 73 |
| LITTERATURLISTE | 75 |

1 Introduksjon

I et vanlig klasserom møter man mange ulike elever som har forskjellige behov, ytringer, ønsker og personligheter. For elever som er sosialt tilbaketrukne kan man tenke seg at det er lett å forsvinne i mengden. Lærere som har en hektisk hverdag med dagene fulle av undervisning samtidig som de skal holde orden på en aktiv klasse, vil trolig ha liten tid og overskudd til å gi tilstrekkelig oppfølging til de elevene som ikke gjør noe ut av seg. Sammenlignet med elever med utagerende atferd kan det være vanskeligere å kartlegge hvordan de sjenerte elevene har det på et kognitivt og følelsesmessig nivå samt hvilke behov de har (Ogden, 2015). Mangelen på denne kunnskapen kan stå i veien for at de får tilstrekkelig oppfølging og lærerstøtte (Rudasill, 2011; Ogden, 2015).

Hos sjenerte og andre tilbaketrukne elever kan skolens mange mål om sosialisering og sosiale krav hevdes å være til hinder for både motivasjon og faglig utvikling (Paulsen & Bru, 2008ab). Disse elevene får ofte dårligere karakterer enn sine utadvendte medelever til tross for at de kan være faglig sterke (Paulsen & Bru, 2008b). Dette gjelder særlig fag som krever muntlig deltakelse (Paulsen & Bru, 2008b), noe tyder på at sosial aktivitet og tilpasning til skolesituasjonen kan være utfordrende for denne elevgruppen.

I et skolesystem som verdsetter verbal deltakelse høyt, kan sosial inaktivitet innebære et svekket selvbilde og tvil på egne evner, noe som i seg selv vil kunne tenkes å forsterke det eksisterende tilbaketrekningensmønsteret (Paulsen & Bru, 2008b; Karevold mfl., 2012). På det sosiale planet kan det være utfordrende for tilbaketrukne elever å danne eller opprettholde vennskapsbånd samt å føle at de er en del av et sosialt miljø som aksepterer dem og bidrar til at de er trygge på seg selv og egne evner (Gazelle, 2006; Henriksen & Murberg, 2009). I tillegg står sjenerte elever i risiko for å utvikle både skolerelatert stress og angstsymptomer (Henriksen & Murberg 2009; Rapee mfl., 2005). Man kan altså gå ut fra at mange av disse elevene ikke får oppfylt sin rett til et godt psykososialt miljø (Udir, 2010).

Det er dermed et behov for å vite mer om sosialt tilbaketrukne og sjenerte elevers utfordringer i skolehverdagen, for å kunne vite hvilke tiltak som skal iverksettes for disse elevene.

1.1 Formål med oppgaven og problemstilling

Årsaken til at jeg har valgt dette temaet er at sosial tilbaketrekning i skolen har hatt mindre plass i skolen og forskningslitteraturen enn utagerende atferdsproblemer, til tross for at

omfanget og alvorret av det ikke nødvendigvis er mindre (Bowers, 2005). Sjenerte elever er en sosialt tilbaketrukket elevgruppe som sjeldnere ytrer behovene sine eller ber om hjelp når de trenger det, til forskjell fra utadvendte elever (Paulsen & Bru, 2008b; Ogden, 2015). Rudasill (2011) viser i sin studie at sjenerte elever ikke har en nær relasjon til lærerne sine sammenlignet med utadvendte elever, selv om studiene som blir belyst i oppgaven viser at disse elevene kan ha behov for ekstra lærerstøtte (Coplan mfl., 2013; Paulsen & Bru, 2008b). Oppgaven er dermed ment for å opplyse om omfanget og konsekvensene som følge av sosial tilbaketrekning og sjenanse, samt bidra til økt kunnskap om hvordan pedagoger kan forholde seg til slike elever og følge opp med egnede tiltak, slik at elevene kan få oppfylt sin rett til et godt psykososialt miljø (Udir, 2010). Den overordnede problemstillingen er: *”Hva er konsekvensene av sosial tilbaketrekning og sjenanse i klasserommet, og hvordan kan man best ivareta sjenerte elevers rett til et godt psykososialt miljø?”*

Som en videre utdypning av problemstillingen har jeg valgt ut 4 forskningsspørsmål som danner grunnlag for utforming av oppgaven og for hva som skal diskuteres.

1. *Hvordan beskrives sjenanse og sosial tilbaketrekning i forskningslitteraturen?*
2. *Hvorvidt kan man skille sjenanse fra andre tilbaketrekningstyper?*
3. *Hvordan kan forventninger til sjenanse og kjønnsrollemønstre ha implikasjoner for elevenes psykososiale miljø?*
4. *Hvilke hjelpetiltak kan være aktuelle for å bedre elevenes psykososiale miljø og faglige utbytte i lys av sosial-kognitiv teori?*

1.2 Avgrensning

Hovedfokuset i oppgaven ligger på sosialt tilbaketrukne elevgrupper som trekker seg tilbake fordi de er sjenerte og dermed opplever frykt og ubehag i sammenheng med sosiale situasjoner. Slike elever har gjerne en trang til å unngå sosiale situasjoner samtidig som de har lyst å være en del av det sosiale miljøet (Asendorpf, 1990). På generell basis skiller jeg mellom elever som er sosialt utrygge (sjenanse, angst) og elever som er tilbaketrukne av andre årsaker, slik som en større preferanse for å være alene. Sosial utrygghet brukes dermed om elever med sjenanse, sosial angst og andre elever som har sterk motivasjon for å unngå sosial samhandling. Et slikt skille kan være hensiktsmessig å ta med fordi elever som ønsker sosial kontakt, men unngår sosiale situasjoner på grunn av frykt for negative sosiale utfall i større grad er mer risikoutsatt for å utvikle symptomer på sosial angst og et negativt selvbylde (Karevold mfl., 2012; Coplan mfl., 2013; Poole, Van Lieshout, & Schmidt, 2017).

Tilbaketrukne elever som ikke er like opptatt av den sosiale aksepten vil i motsetning ha færre negative konsekvenser som følge av atferden sin (Coplan mfl., 2013). Den sosiale dimensjonen som årsak til vansker hos sjenerte elever blir spesielt vektlagt med utgangspunkt i transaksjonsmodellens fokus på samhandlingen mellom individ og omgivelsene (Sameroff, 2010, 2014). Videre velger jeg å avgrense meg fra spesifikke utviklingsforstyrrelser og andre lidelser som kan medføre tilbaketrekning for å unngå at problemstillingen blir for vid. Imidlertid vil jeg trekke fram sosioemosjonelle vansker som sosial angst og depresjon, med tanke på at disse problemene synes å ha høy komorbiditet med sjenanse (Karevold mfl., 2012).

Oppgaven tema handler om sosial tilbaketrekning og sjenanse innenfor fem områder. Det første området gir breddekunnskap om de forskjellige sosialt tilbaketrukne elevgruppene, det neste gir dybdekunnskap om utviklingen og konsekvensene av sjenanse. Videre ses sjenanse i sammenheng med sosial angst, etterfulgt av forventningene til sjenerte elever fra omgivelsene. Dette inkluderer forventninger og holdninger fra lærere om sjenerte elever og omgivelsenes forventninger til elevenes kjønn. Delen som omfatter konsekvensene av sjenanse tillegges mest plass, mens drøfting av tiltak vil foregå i lys av sosial-kognitiv teori. For å avgrense problemstillingen har jeg hatt ikke fokusert på hjemmemiljøet, men heller fokusert på det gjeldende temaet i en klasseromskontekst, med unntak av en studie (Hardway mfl., 2013).

Opprinnelig var målgruppen for oppgaven rettet mot sosial tilbaketrekning hos sjenerte elever i ungdomsskolen, men i mangel på tilstrekkelig litteratur knyttet til denne spesifikke aldersgruppen så jeg det som hensiktsmessig å inkludere elever i barneskolen. Siden det attpåtil har vært utført mange viktige studier i sammenheng med yngre aldersgrupper, har jeg valgt å ta dem med fordi de sier noe om hvorvidt biologiske disposisjoner som medfødte temperamenttrekk kan ha innvirkning senere i livet. For å få større kunnskap om hvordan sosial tilbaketrekning og sjenanse påvirkes og opprettholdes ser jeg det dermed som hensiktsmessig å forholde meg til oppgaven i et utviklingspsykologisk perspektiv, der man tar i betraktning alle aldersgrupper, både i tidlig spedbarnsalder og årene opp mot ungdomstiden.

1.3 Oppgavens struktur

Oppgaven består av 7 kapitler. Kapittel 1 er innledningsdelen og beskriver oppgavens aktualitet, formålet med oppgaven, problemstilling og avgrensning. Problemstillingen

suppleres med 4 forskningsspørsmål for å presisere den ytterligere. I slutten av kapitlet belyses elevers rett til et godt psykososialt miljø, som en lovpålagt hjemmel for at skolen skal følge opp elever som ikke får et ønskelig utbytte av skolesituasjonen.

Kapittel 2 omhandler oppgavens teoretiske rammeverk og sentrale teoretiske perspektiver som har relevans for oppgavens problemstilling. Kapittel 3 redegjør for valg av metode og begrunner de dataene som er blitt valgt ut.

I kapittel 4 blir oppgavens resultater presentert. Den første delen av kapittel 4 tar for seg ulike typer sosialt tilbaketrukne elever og undersøker hvilke utfordringer de møter samt hvordan de kan håndtere skolehverdagen. Oppgaven går deretter fra det mer generelle om sosial tilbaketrekning, til det mer spesielle der sosial tilbaketrekning hos sjenerte elever tillegges størst plass. Her presenteres empiri om utviklingen av sjenanse, konsekvensene av sjenanse i skolen, forholdet mellom sjenanse og sosial angst, hvordan holdninger fra lærere kan påvirke sjenerte elever og den videre relasjonen mellom lærer og elev, samt hvordan forventninger til elevers kjønn kan ha innvirkning på sjenanse og elevenes psykososiale miljø.

I kapittel 5 diskuteres funnene fra kapittel 4 opp mot teorien. Kapittel 6 er tiltaksdelen der jeg diskuterer funnene fra empiridelen opp mot tiltak i lys av sosial-kognitiv teori.

Kapittel 7 er det avsluttende kapitlet som samler trådene fra hovedfunnene i oppgaven, der jeg forsøker å konkludere samt tilføre noen nye perspektiver. Avslutningsvis kommer jeg med mine refleksjoner om hva som kan være relevant for videre forskning på temaet.

1.4 Elevers rett til et godt psykososialt miljø

For å sikre at alle elever skal få et optimalt læringsutbytte av skolen både sosialt og akademisk, vil et godt psykososialt miljø i skolen kunne regnes som en nødvendighet for elevenes utvikling. I Norge har man en lov som tilsier at skolen har ansvaret for å sørge for dette. I opplæringsloven § 9a (2002) kan vi lese at *”Alle elever i grunnskolar og vidaregåande skolar har rett til eit godt fysisk og psykososialt miljø som fremjar helse, trivsel og læring.”* Det psykososiale miljøet kan regnes som summen av alle sosiale samhandlinger på skolen og innad i læringsmiljøet (Udir, 2010). Det innebærer at de mellommenneskelige relasjonene mellom medelever og skolepersonale, samt hvordan de ulike aktørene oppfatter disse relasjonene, tillegges stor betydning. I tillegg blir psykososialt miljø påvirket av

eksterne forhold utenfor skolen, slik som lokalsamfunn og foreldre. Sosial tilhørighet og trygghet vektlegges som forutsetninger for å oppnå god helse, trivsel og læring. Det psykososiale miljøet skal ikke være årsak til helseplager eller bidra til at eksisterende helseplager forsterkes. Videre skal miljøet ikke bidra til mistriivsel eller være til hinder for elevens læring (Udir, 2010).

Elevens subjektive opplevelse av det psykososiale miljøet trekkes frem som et viktig punkt i loven (Udir, 2010). En av grunnene til at elevens subjektive opplevelse er viktig å ta i betraktningen er at elever som mistriives ikke skal bli satt i et dårlig lys eller bli tillagt ansvaret for at de ikke passer inn i det som kan regnes som normen (Udir, 2010). Dette reduserer faren for at skolepersonalet bagatelliserer elevens følelser og henviser til at alle andre elever trives, dersom en elev ikke føler at det psykososiale miljøet ikke er godt nok.

Loven tyder dermed på at skolens mangel på å følge opp enkeltelevers mistriivsel vil betraktes som et lovbrudd fra skolen sin side. Det samme gjelder om læringsmiljøet ikke fremmer helse, trivsel og læring (Udir, 2010). Eksempelvis kan det å bli avvist eller ekskludert av medelever være en faktor som virker forstyrrende på læringen, reduserer trivselen og skaper negative psykosomatiske reaksjoner, slik som stress eller angst. I tillegg kan lærerens atferd eller mangel på klasseledelse være årsak til et negativt psykososialt miljø som skaper mistriivsel (Udir, 2010). Eksempler på dette kan være krenkende kommentarer fra elever og lærere eller et kaotisk klassemiljø med lite struktur og utilstrekkelig klasseledelse.

Ved tilfeller der det psykososiale miljøet ikke er godt nok, skal skolen sørge for at elevens rettigheter blir oppfylt. Det er ingen fasitsvar på hvordan dette skal gjøres, men hvert tilfelle skal vurderes individuelt ved avgjørelsen om hvilke tiltak som bør iverksettes. I tillegg skal ikke tiltakene være basert på den enkleste eller billigste løsningen, men skal først og fremst ta sikte på å imøtekomme elevens behov, uavhengig av skolens økonomiske hensyn (Udir, 2010).

2 Teori

2.1.1 Teoretiske rammeverk

Det overordnede teoretiske rammeverket for oppgaven har en utviklingspsykologisk vinkling, der målet er å finne ut hvordan elevers utvikling blir formet av biologisk betingede og miljømessige faktorer. Som et analytisk verktøy for oppgaven har jeg valgt meg ut to teoretiske perspektiver som vektlegger hvordan elevers interaksjon med omgivelsene påvirker utviklingen deres. Den første er transaksjonsmodellen som har røtter fra dialektikken og den andre er sosial-kognitiv teori, som brukes i sammenheng med å styrke elevers selvbylde, motivasjon og mestring.

2.1.2 Transaksjonsmodellen – En dialektisk tilnærming

I søken etter mer kunnskap om hvordan barns utvikling foregår, utviklet Sameroff og Chandler (1975) transaksjonsmodellen. Modellen har sitt utspring i et dialektisk teoriperspektiv som viser hvordan motsetninger som arv og miljø har et gjensidig og kontinuerlig påvirkningsforhold (Sameroff, 2010). I beskrivelsen av et dialektisk forhold illustrerer Sameroff et yin-yang-symbol, der hver side står i direkte kontrast til hverandre og er i stadig interaksjon. I tillegg utgjør begge sidene én og samme enhet der den ene ikke kan eksistere uten den andre, samtidig som begge sidene utvikler seg sammen (Sameroff, 2010). Et av poengene med en slik illustrasjon er at man ikke kan studere miljø eller biologiske komponenter hos en person uavhengig av hverandre, men at en kombinasjon av begge deler er uunnværlig for å få en god forståelse av hvordan elevers utvikling finner sted (Sameroff, 2010). Både person og miljø har et gjensidig påvirkningsforhold og utvikler seg basert på samhandling med hverandre (Sameroff, 2010).

Sameroff (2010) påpeker at spørsmålet om arv eller miljø stadig har vært en pågående debatt i utviklingspsykologien. Han belyser dette med et eksempel om at når et barn har et problem leter mange voksne etter noen å legge ansvaret på. Profesjonelle skylder på foreldrene og foreldrene skylder på barnet, mens forskere flest gjerne har en forståelse for at begge partene samt en rekke andre faktorer er med å virke inn på barnets problemer (Sameroff, 2010).

I tråd med det dialektiske perspektivet understreker Sameroff (2014) at psykososiale problemer sjelden kommer alene. Hvis man finner ut at en elev er deprimert, er risikoen stor for at han eller hun også sliter med andre komorbide lidelser slik som angst (Sameroff, 2014).

Om man bare fokuserer på et aspekt av en elevs vansker, vil man fra Sameroff sitt ståsted kunne gå glipp av de egentlige årsakene til problemer som oppstår (Sameroff, 2010; Sameroff, 2014).

Sameroff (2010) viser til en artikkel av Cicchetti & Rogosch (1996) som hevder at like biologiske betingelser og like miljømessige faktorer ikke nødvendigvis fører til samme utfall. Med dette poengterer han at barn med like karakteristikk kan oppnå vidt forskjellige utfall, mens to barn med ulike karakteristikk kan oppnå like utfall senere i livet. To sjenerte elever kan for eksempel ha nokså like forutsetninger for sosial utvikling i skolen, men avhengig av hvordan elevene blir mottatt og hvordan de agerer tilbake til omgivelsene, kan livet til den ene eleven få positive utfall, mens den andre kan ende opp med negative utfall. Samtidig kan det oppstå tilfeller der elever med både like og ulike forutsetninger ender opp med tilsvarende utfall (Sameroff, 2010). Det blir dermed vanskelig å predikere hvordan fremtiden til en elev vil kunne utspille seg uten å ta alle mulige påvirkningsfaktorer med i betraktningen. Sameroffs (2010) tankegang om påvirkningsfaktorer fra både arv og miljø kan dermed være til god hjelp for å danne en oversikt over de ulike utfallene.

Transaksjonsmodellen

Først og fremst er transaksjonsmodellen et analytisk redskap som brukes til å kartlegge det gjensidige forholdet mellom individet og omgivelsene. I denne oppgaven er sjenerte ”individer” operasjonalisert slik at de omfatter både biologiske betingelser, atferd og erfaringer (Sameroff, 2010; 2014). Særlig fordi sjenanse henger sammen med både biologiske betingelser (Hardway mfl., 2013) og miljømessige påvirkning (Karevold mfl., 2013; Gazelle, 2006). En transaksjon finner i følge Sameroff (2009a) sted når aktiviteten hos et element påvirker den rutinemessige aktiviteten hos en annen, enten ved å øke eller redusere omfanget av respons fra den andre eller ved at man mottar en ny respons. Med andre ord kan man si at transaksjonen forekommer kun når det påvirker noen andre til å gjøre noe annet enn de vanligvis gjør (Sameroff, 2009a).

Et eksempel på transaksjonsmodellen i skolesammenheng kan være at en elev viser liten interesse når læreren snakker, som fører til at læreren svarer med en irritert bemerkning. En slik transaksjon kan danne grunnlaget for den videre lærer-elev-relasjonen ved at eleven muligens forholder seg annerledes til læreren neste gang, og at lærerens merker dette og responderer annerledes tilbake. Slik kan man fra et dialektisk ståsted si at både læreren og

eleven utvikler seg sammen og at relasjonen deres når et nytt stadiet, som kan medføre både positive og negative konsekvenser i en elevs utvikling (Sameroff, 2010).

Samspeilet mellom biologiske komponenter og miljømessige forhold

Man kan se at Sameroff legger stor vekt på det dynamiske interaksjonelle forholdet mellom arv og miljø. Selv om dette grunnsynet kan dateres langt tilbake i utviklingspsykologien og enda lengre tilbake i filosofien (Sameroff, 2010), er det først i senere tid at det har fått en større aksept innenfor forskningsmiljø i psykologiske og legevitenenskapelige felt (Getz, Kirkengen & Ulvestad, 2011). Studier som har undersøkt forholdet mellom arv og miljø, blant annet tvillingstudier og adopsjonsstudier har vist at miljømessige forhold både kan påvirke og endre biologiske forhold (Getz mfl., 2011). Synet på genetisk arvemateriale som uforanderlig og determinerende kan dermed sies å ha fått en mindre sentral posisjon i dag enn det har vært tidligere (Getz mfl., 2011).

I sammenheng med sosial tilbaketrekning og temperamenttrekk som sjenanse kan det dialektiske perspektivet være til hjelp for at elever oppnår en positiv utvikling i skolen ved at man ikke plasserer alt ansvaret på enkeltindividets mangler eller foreldrenes utilstrekkelige oppdragelse. Perspektivet viser at sjenanse ikke nødvendigvis er et trekk som er helt uforanderlig, og man kan anta at gode omgivelser kan være med å forebygge biologiske disposisjoner som ikke har gunstige utfall for eleven. Gjennom hele oppgaven vil transaksjonsmodellen og det dialektiske prinsippet som Sameroff står for ha en underliggende betydning for det som vektlegges.

2.1.3 Sosial-kognitiv tilnærming til elevers utvikling

Sosial-kognitiv teori kan brukes både for å forstå elevers atferd, læring, endring og utvikling. Teorien har noen likhetstrekk med transaksjonsmodellen, ved at individet anses å ha påvirkning både på seg selv, på omgivelsene og likedan, omgivelsene på individet (Bandura, 2011). Teorien skiller seg aller mest fra andre utviklingspsykologiske tilnærminger ved at det kognitive aspektet vektlegges høyt innenfor en persons utvikling, hvor individets egne tanker og forventninger har den rådende makten til å påvirke individets egne personlige karakteristikk (Bandura, 2011). Slik er individer i teorien ansett som aktører, som påvirker, reflekterer og konstituerer sin egen virkelighet (Bandura, 2011). De tankene man har rettet mot seg selv er med å påvirke de videre tankene, følelsene og handlingene samt ens egen atferd. Evnen til selv-refleksjon blir i følge Bandura (1986, i Pajares 2012) ansett som det

mest menneskelige vi har, og det er nettopp gjennom denne evnen man kan bedømme hvilke handlinger man vil klare å gjennomføre.

Først og fremst er en persons utvikling determinert av personlige karakteristikk, miljømessig påvirkning og atferdsmessige komponenter (Bandura, 2011). I følge teorien vil personlige karakteristikk være med på å påvirke hvordan omgivelsene responderer, og avhengig av denne responsen kan den eksisterende atferden i et individ forsterkes eller endres. Den nye atferden er igjen med på å påvirke de eksisterende personlige karakteristikk, som videre er med på å avgjøre hvordan individet formes. Dette foregår i en kontinuerlig prosess og kalles for en *triadisk resiprok determinisme* (Bandura, 2011).

Selv om begrepet determinisme kan gi inntrykk av en prosess hvor individet har få valgmuligheter, forfekter teorien at individer både er produkter og skapere av de sosiale systemene som omgir dem. Bandura (2011) understreker at individet blir utsatt for miljømessig påvirkning fra miljøtyper som kan deles opp i tre dimensjoner, *påtvungne, valgte* og *konstruerte* miljø. Påtvungne miljø påvirker individet enten de vil det eller ikke, dermed er dette en situasjon individet har begrenset kontroll over. Likevel inneholder det påtvungne miljøet noen smutthull som individet kan reagere på eller fortolke på sin egen måte.

Reaksjonene på og fortolkningene av miljøet er med på å forme både individet og miljøet rundt. Bandura (2011) betrakter miljøet først og fremst som et potensielt miljø, og hevder at miljøet enten må bli valgt eller aktivert av individet for å bli virkeliggjort. De aktivitetene og valgene aktørene tar er med på å sette kursen for livene deres og den videre utviklingen. Bandura (2011) vektlegger videre at personer skaper sitt eget miljø for å utøve bedre kontroll over livene sine. For å skape fordelaktige omgivelser for seg selv krever det imidlertid at man besitter riktig kompetanse og har kapasitet til å gjennomføre dette. Det er for eksempel ikke i alle tilfeller en person kan kontrollere enkelte forhold ved livet sitt, dermed krever det at man påvirker andre aktører med mer kunnskap og flere ressurser for at de skal kunne handle på vegne av seg (Bandura, 2011).

Self-efficacy (mestringstro)

Det viktigste prinsippet innenfor denne teorien er kjent som ”self-efficacy” (Bandura, 2011). I mangel på et dekkende norsk begrep kan dette oversettes til en sammenfatning av mestringsforventninger og mestringstro. Det førstnevnte er forventningene til å kunne

planlegge og gjennomføre en handling for å oppnå et ønsket utfall og det sistnevnte innebærer troen man har på at man er kompetent til å mestre slike handlinger. (Bandura, 2011). Fra nå av velger jeg å benytte begrepet mestringstro, siden det kan sies å være mest dekkende i forhold til elevers selvbilde.

Mestringstro antas å berøre alle aspekter av livene våre, både ved å påvirke ting som angår selvbildet vårt, hvilke utfordringer man tør å begi seg ut på og hvor motiverte man er for å takle disse utfordringene (Bandura, 2011). Jo høyere mestringstro man har, jo større er sannsynligheten for at man lykkes med å gjennomføre det målet man setter seg (Bandura, 2011; Pajares, 2012). Videre påvirker mestringstroen hvorledes man klarer å tenke optimistisk i møte med motgang eller hvordan man attribuerer nederlag. Bandura (2011) benytter begrepet kausal attribusjon hvordan man forklarer nederlag og suksess. Eksempelvis kan noen med høy mestringstro attribuere nederlag til at de bare trenger jobbe hardere neste gang de kommer ut for en lignende oppgave, mens de med lav mestringstro kan attribuere det til at de ikke er smarte nok til å gjennomføre et mål uansett hvor hardt de prøver.

Framfor å være et mål på det helhetlige selvbildet, er self-efficacy mer domenespesifikt, der troen på egne evner kan variere fra område til område (Bandura, 2011). Teorien understreker at alle personer kan ha noen områder de er usikre på og andre områder der de er selvsikre. Noen kan for eksempel ha høy mestringstro når det kommer til skolefag som krever matematiske ferdigheter, men lavere mestringstro i fag som krever sosial deltakelse.

Det antas at mestringstro utvikles av fire forskjellige påvirkningskilder; mestringserfaringer, sosial modellering, verbal overtalelse, fysiologiske emosjonelle tilstander (Bandura, 2011; Pajares, 2012). Mestringserfaringer fremstår som den mest avgjørende påvirkningskilden. Har man mestret mye før, har man antakeligvis høyere forventninger til å mestre samme aktivitet senere, noe som vil øke sannsynligheten for å lykkes. Men om man har blitt vant til at de utfordringene man har mestret tidligere har vært for enkle, er sjansen større for at man vil gi opp i møte med motgang eller nederlag (Bandura, 2011). Det er derfor viktig at de utfordringene man gjennomfører har en høy nok vanskegrad slik at man bygger resiliens (at man utholder og raskt gjenvinner motivasjon) mot nederlag, men at utfordringene samtidig er enkle nok til å kunne mestres og fostrer personlig utvikling (Bandura, 2011). De som sjelden opplever å mestre noe som helst vil som et resultat utvikle en svekket mestringstro. I tillegg vil de med lav self-efficacy lettere bli overbevist om at ingenting av det de gjør vil kunne

forandre en situasjon til det bedre, mens de med høy self-efficacy vil ha lettere for å finne en løsning på problemet (Bandura, 2011).

Den neste påvirkningskilden er sosial modellering. Å se at en medelev med nokså like ferdigheter lykkes gjennom stødige innsats, vil kunne føre til at elever får større tro på å kunne mestre samme utfordring selv. Slik kan læring basert på observasjon av andre i en lignende situasjon gi en høyere motivasjon til å takle nye utfordringer. Den tredje kilden som påvirker self-efficacy er verbal overtalelse. Elever som sliter med lav mestringstro kan oppmuntres til å yte en ekstra innsats for å oppnå målet sitt (Bandura, 2011). Om elever blir overtalt til å tro på seg selv, kan det føre til at de blir mer utholdende i møte med motgang. Dette kan blant annet gjøres ved at de blir påmint hva de har klart å utrette før og at de oppmuntres til å måle suksess i sammenheng med selvutvikling framfor å sammenligne seg med andre. Fallgraven er at elever som blir overtalt til at de kommer til å klare noe de overhodet ikke er kompetent til, står i fare for å få en enda lavere mestringstro og en svekket tillit til voksne som benytter verbal overtalelse (Bandura, 2011; Pajares, 2012).

Den siste påvirkningskilden består av fysiske og emosjonelle tilstander (Bandura, 2011). Slike tilstander kan blant annet innebære humør eller fryktreaksjoner som stress eller angst (Bandura, 2011). Hvis man for eksempel skal delta i en sosial kontekst, men opplever sterke fysiske ubehag bare ved tanken på det, vil man sannsynligvis frykte situasjonen mer. Noe som kan påvirke forventningene man har til om man kommer til å mestre denne situasjonen eller ikke. Slike kroppslige signaler kan mistolkes av personer med lav self-efficacy som manglende kompetanse på det gjeldende området, slik at de kan velge å trekke seg unna framfor å oppsøke situasjonen for å unngå nederlag. Dette kan forekomme til tross for at man har egentlig har gode forutsetninger for å mestre situasjonen (Pajares, 2012). Mestringstroen kan i følge Bandura (2011) styrkes ved å redusere angst og depresjon, bygge fysisk styrke og utholdenhet samt ha selvinnsett til å regulere sine emosjonelle tilstander.

I tillegg til de ovennevnte påvirkningskildene er valgene man tar gjennom livsløpet betydningsfullt for mestringstroen. Valg som omfatter de aktivitetene man er med på, hvilke miljø man omgir seg i er med på å avgjøre hvilken vending livet skal ta og hvilken person man kommer til å ende opp som (Bandura, 2011).

2.2 Sosial tilbaketrekning og begrepsbruk i litteraturen

Sosial tilbaketrekning blir ofte brukt som et paraplybegrep for å beskrive tilfeller der elever trekker seg unna anledninger som byr på muligheter for sosial interaksjon (Rubin, Coplan & Bowker, 2009). Selv om begrepet er hyppig brukt, er det ikke noen klare kriterier for hva som kan regnes som sosial tilbaketrekning (Rubin mfl., 2009). Man kan for eksempel tenke seg at noen er motivert for å være alene på fordi hobbyene deres mer eller mindre krever det, slik som dataspill, bygging av lego eller lesing av bøker. Hos andre kan sosial tilbaketrekning innebære en aktiv unngåelse av sosial samhandling, enten fordi det krever for mye energi, at motivasjonen for det ikke er til stede eller at vedkommende opplever engstelse i sosiale sammenhenger (Rubin mfl., 2009). Til slutt har man dem som ikke har valgt sosial tilbaketrekning selv, men er alene fordi de enten blir avvist eller utstøtt fra det miljøet de er en del av (Rubin mfl., 2009). I følge Rubin mfl. (2009) utgjør ikke sosial tilbaketrekning i seg selv nødvendigvis et problem, men tilbaketrekningen kan være et symptom på sosiale eller emosjonelle vansker.

I følge Coplan mfl. (2013) eksisterer det ikke nok kunnskap om konsekvensene som følge av en sosial tilbaketrukket atferd, spesielt ikke hos eldre elever. Denne elevgruppen har heller ikke hatt særlig stor prioritet i skolen, sammenlignet med elever som sliter med utagerende atferd (Bowers, 2005). Dette skyldes trolig at elever som gjør lite ut av seg ikke ansees å ha en negativ innvirkning på undervisningen eller klassemiljøet, samt at atferden kan være vanskeligere for lærere å avdekke eller forholde seg til (Paulsen & Bru, 2008a; Ogden, 2013). En nærmere kartlegging av hva som ligger til grunn for tilbaketrekningen blir dermed nødvendig for å avdekke disse vanskene, noe som vil bli redegjort for gjennom oppgaven.

2.2.1 Asendorpfs modell for sosial tilbaketrekning

I skolen finner man at elever kan være svært forskjellige. Og blant sosialt tilbaketrukne elever erfarer man også at det er store forskjeller innad i gruppen. Dette til tross for at en sosialt tilbaketrukket atferd på utsiden kan gi inntrykk av at dette er en homogen gruppe med de samme vanskene som ligger til grunn. Asendorpf (1990) refererer til sosial tilbaketrekning som et multidimensjonalt fenomen, der det er ulike årsaker til at elever trekker seg tilbake. For å kartlegge forskjellene mellom sosialt tilbaketrukne elever har Asendorpf (1990) dannet en modell som lettere skal gjøre det mulig å skille dem fra hverandre. Basert på analyse av kognitive, atferdsmessige og motivasjonelle korrelasjoner har han kommet fram til at elevers

sosial tilbaketrekning kan forklares gjennom motivasjonelle prosesser. Han forklarer hvorfor noen elever velger å involvere seg, mens andre elever velger å trekke seg tilbake ved å ta i bruk to motstridende motivasjonelle variabler. Den første er sosial tilnærming, som indikerer hvor høy motivasjon elever har for å tilnærme seg sosiale situasjoner. Den andre er sosial unngåelse, som gir en pekepinn på hvor høy motivasjon elever har for å unngå sosiale situasjoner (Asendorpf, 1990).

Først og fremst velger Asendorpf (1990) å skille mellom 3 typer tilbaketrukne elever; de *sosialt uinteresserte*, de *sjenerte* og de *unngående*. **Sosialt uinteresserte** regnes som tilbaketrukne på grunn av en lav tilnæringsmotivasjon, men ikke en høy unngåelsesmotivasjon. Asendorpf (1990) antok disse elevene for å være mer objektorientert framfor personorientert, noe som gjør at de kan foretrekke å leke alene uten å ha et behov for å involvere seg direkte med medelever. **Sjenerte** elever er antatt å ha en høy tilnæringsmotivasjon og samtidig en høy unngåelsesmotivasjon. Asendorpf (1990) refererer til dette som en tilnærings-unngåelseskonflikt (approach avoidance conflict), hvor det sannsynligvis foreligger et ambivalent forhold mellom å oppsøke kontra å unngå sosial interaksjon. En slik sjenanseform regnes gjerne som *konfliktfull sjenanse* (*conflicted shyness*, på grunn av denne interne konflikten i elevenes kognitive og motivasjonelle prosesser. I sosiale kontekster tar de gjerne en observatørrolle fremfor å involvere seg direkte og opptrer nølende i møte med andre. (Asendorpf, 1990). **Unngående** elever viser klare tegn på lav tilnæringsmotivasjon og høy unngåelsesmotivasjon uten indikasjoner på ambivalens. På det tidspunktet Asendorpf (1990) dannet modellen var unngående elever en lite studert gruppe. Asendorpf (1990) beskriver denne gruppen som mer aggressive og umodne. I noen tilfeller har det likevel vært vanskelig å skille disse elevene fra sjenerte elever.

Senere studier har funnet andre grupper som kan være til ytterligere hjelp for å differensiere andre tilbaketrekningsformer. Harrist, Zaia, Bates, Dodge og Pettit (1997) identifiserer to grupper, *deprimerte* og *aktivt isolerte* elever. **Den deprimerte** gruppen har i likhet med de unngående lav tilnærings og høy unngåelsesmotivasjon, og har som personlig karakteristika at de virker tristere og gir inntrykk av flere depressive symptomer enn andre elever. **Aktivt isolerte** elever blir utstøtt av fellesskapet på grunn av en impulsiv og aggressiv atferd, med høy tilnæringsmotivasjon og lav unngåelsesmotivasjon (Harrist mfl., 1997). Som vi skal se i senere studier som har benyttet denne modellen, virker den unngående og den deprimerte gruppen å være mer sammensatt enn de to førstnevnte typene (Coplan mfl., 2013). I tabell

1.1. illustreres de sosialt tilbaketrukne gruppene som skal være til hjelp for å avklare de underliggende motivasjonelle faktorene for å skille dem fra hverandre.

Tabell 1.1. Modell for kartlegging av ulike tilbaketrekningsformer.

| Tilnæringsmotivasjon | Unngåelsesmotivasjon | Sosial tilbaketrekningsform |
|----------------------|----------------------|-----------------------------|
| Høy | Høy | Sjenert |
| Lav | Høy | Unngående/deprimert |
| Lav | Lav | Sosialt uinteressert |
| Høy | Lav | Aktivt isolert |

2.3 Sosial utrygghet

Overordnet benytter jeg begrepet sosial utrygghet når det refereres til flere typer tilbaketrukne elever som trekker seg tilbake på grunn av frykt sosiale situasjoner. Dette omfatter først og fremst elever med høy unngåelsesmotivasjon, i henhold til Asendorpfs (1990) modell. Slike elever kan slite med både sjenanse, sosial angst og vansker med sosial tilpasning, og man ser at de som kan kategoriseres som sjenerte eller unngående elever ofte scorer høyere sosiale angstsymptomer enn andre sosialt tilbaketrukne grupper. Sjenerte elever er imidlertid den elevgruppen som har hovedfokus i denne oppgaven. Men man kan anta at negative konsekvenser av sjenanse kan føre til både angstsymptomer, depressive symptomer og en sterk unngåelsesatferd, som straks kan gjøre en ren sjenansegruppe mer sammensatt enn modellen for sosial tilbaketrekning (Asendorpf, 1990) opprinnelig tilsier.

2.3.1 Sjenanse og begrepsbruk i litteraturen

Som vi så i modellen fra Asendorpf (1990) er sjenanse blitt brukt som egenskap hos noen sosialt tilbaketrukne elever, der interne og motivasjonelle faktorer er med på å påvirke hvorvidt de velger å trekke seg tilbake eller ikke. I denne sammenhengen er sjenanse betegnet som en prosess der tilbaketrekning oppstår grunnet en høy motivasjon for unngåelse som overgår motivasjonen for tilnærming til sosiale situasjoner.

Andre definisjoner i litteraturen tar seg for biologiske temperamentelle betingelser for å beskrive sosial frykt og tilbakeholdenhet (Rudasill & Kalatskuya, 2014). I litteraturen er det for eksempel stort overlapp mellom sjenanse og det bredere begrepet atferdsinhibisjon. Atferdsinhibisjon benyttes ofte som begrep i sammenheng med forskning på barns

temperament (personlige atferdstrekk) og er stort sett bestående av elevens biologiske komponenter framfor påvirkning fra miljømessige faktorer (Coplan & Armer, 2007). Dette innebærer at elever med atferdsinhibisjon vil ha mindre toleranse for å håndtere stimuli fra omgivelsene og reagerer med sterkere fryktreaksjoner i møte med fremmede eller stressende omgivelser (Kagan, 1997). Imidlertid kan man understreke at det ikke automatisk skal settes likhetstegn mellom atferdsinhibisjon og sjenanse, siden ikke alle med atferdsinhibierte barn utvikler sjenanse. Likevel er atferdsinhibierte barn antatt å være mer disponert for utviklingen av sjenanse senere (Kagan, 1997).

Sjenanse er tidligere blitt definert som et temperamenttrekk karakterisert av frykt, varsomhet og engstelse i møte med ukjente sosiale situasjoner og sterk selvbevissthet i tilfeller der man opplever å bli sosialt evaluert. (Rubin mfl., 2009; Doey, Coplan & Kingsbury, 2014). Hos yngre barn brukes gjerne begrepet *fryktfull sjenanse*, fordi sjenansen kategoriseres av frykt og varsomhet mot ukjente situasjoner. Hos eldre barn benyttes begrepet selvbevisst sjenanse, fordi de ofte uttrykker flauhet og selvbevissthet i møte med andre (Crozier, 2002).

I henhold til Schlenker, Leary og Miller (1982) sin selvrepresentasjonsmodell forekommer sosial utrygghet som sjenanse og angst i tilfeller der elever prøver å gjøre et ønsket inntrykk på andre, men selv føler at de ikke klarer å oppnå den responsen de opprinnelig ønsket. I noen tilfeller kan de være usikre på hvordan de skal gå fram for å gjøre et godt inntrykk og i andre tilfeller kan de ha en forståelse for hvordan de kan gå fram, men føle at de mangler ferdighetene til å nå dette målet. En konsekvens av dette er at de heller prøver å unngå andres negative evaluering, framfor å oppsøke positiv evaluering (Schlenker mfl., 1982).

2.3.2 Sosial angst i henhold til DSM-5

Mange elever med sjenanse vil kunne møte kriterier for en sosial angstlidelse. I henhold til DSM-5 kategoriseres angsten av en vedvarende frykt mot enkelte sosiale situasjoner hvor individet er gjenstand for evaluering eller gransking. Det innebærer engstelse eller unngåelse rettet mot å møte nye personer, mot å bli observert eller å måtte prestere foran andre (American Psychiatric association [APA], 2013).

En person med sosial angst erfarer i stor grad omgivelsene og dens tenkning rettet mot seg selv som mye mer negativ enn den i utgangspunktet egentlig er, både i forhold til egne prestasjoner og egen væremåte. Angsten fremprovoserer gjerne fysiske ubehag og en forhøyet

selvbevissthet hos elevene det gjelder, både i møte med jevnaldrende og voksne (APA, 2013). Ubehaget kan påvirke elevens hverdagslige fungering både akademisk og sosialt. Unngåelse av sosiale situasjoner er ikke nødt til å være til stede, men sosiale situasjoner vil kunne gi sterke nok ubehag til at den som opplever det får følelsen av å måtte holde ut og et ønske om å komme seg vekk. Opplevelsen av angsten kan noen ganger være betydelig overdrevet i forhold til den faktiske trusselen som de sosiale situasjonene utgjør. Likevel utelukker ikke dette at angsten forårsakes av reelle trusler slik som for eksempel mobbing (APA, 2013).

3 Metode

Problemstillingen besvares ved en teoretisk tilnærming, hvor oppgaven baserer seg på noe teori, men med særlig vekt på empiriske forskningsresultater. Problemstillingen omfatter et vidt tema, der mangelen på nok empirisk forskning som dekker samme typer forskningsspørsmål har gjort det vanskeligere å innsnevre problemstillingen.

3.1 Litteraturgjennomgang

Metoden som er brukt for denne oppgaven er en litteraturgjennomgang. Dette innebærer at forfatteren selv velger ut litteratur som vil ha relevans for oppgaven etter å ha gjort litteratursøk i databaser, noe som krever en god oversikt over litteratur som er publisert på temaet. Litteraturgjennomgangen skiller seg ut fra andre metoder ved at man ikke selv koder og rapporterer egeninnhentet data, men at dataene heller innhentes fra annen publisert litteratur (Green, Johnson, & Adams 2006).

Fordelene med en litteraturgjennomgang er at man danner en oversikt over tilgjengelig publisert data som igjen kan tilføres nye konklusjoner eller synspunkt, noe som kan medføre mer avgjørende resultater enn de man finner i et enkelt studie (Green mfl., 2006). Basert på all informasjonen som blir innhentet fremstiller man en enkelt tekst som inneholder store mengder data som er relevant for temaet. Dette vil kunne forenkle prosessen for lesere som ønsker informasjon om det gjeldende temaet uten at de er nødt til å lese seg gjennom mengder av forskningslitteratur, siden forfatteren allerede har gjort dette for dem (Green mfl., 2006). Litteratur som allerede er tolket og oversatt av forfatteren kan videre bidra til at det blir mer lesbart og forståelig (Green mfl., 2006). I tillegg til at litteraturstudier er tidsbesparende for leseren kan det trolig inspirere til å søke opp relevante forskningsartikler basert på de referansene som er oppført i teksten. Særlig kan dette kunne tenkes å være nyttig i tilfeller hvor leseren er usikker på hvilke søkeord som kan benyttes for å oppnå de beste søkeresultatene.

Friheten som en litteraturgjennomgang representerer med seg kan imidlertid føre til at teksten blir offer for forfatterens egen forforståelse, der forfatteren selv styrer teksten i en retning av empiri som bare støtter forfatterens egne antakelser (Green mfl., 2006). Dermed er det ekstra viktig at forfatteren forholder seg objektivt og benytter et vidt spekter av litteratur for å unngå å havne i en slik situasjon.

I og med at jeg ikke har benyttet meg av en systematisk analyse av all litteratur som er tilgjengelig, ligger det et enda høyere ansvar på meg som forfatter for at litteraturen jeg har utpekt skal ha relevans for problemstilling og forskningsspørsmål. Etisk sett er det viktig at litteraturen som blir benyttet i oppgaven er lest og forstått grundig for å unngå feiltolkninger. Å trekke feilaktige konklusjoner basert på andres forskning kan regnes som et brudd på forskningsetiske retningslinjer.

3.2 Forskningsdesign

Studiene som jeg har valgt å bruke i oppgaven er i størst grad basert på kvantitativ forskning, hovedsakelig grunnet fraværet av kvalitative studier. Dette trenger ikke nødvendigvis å bety at sosial tilbaketreking er vanskelig å studere kvalitativt, men så langt jeg vet eksisterer en begrenset mengde kvalitativ litteratur på feltet som jeg anser som aktuell til å utforme en hel masteroppgave alene.

I og med at sosial tilbaketreking hos elever er sterkt knyttet til interne prosesser som kognitive tankemønstre og affektive (emosjonelle) komponenter, kan det argumenteres for at kvantitativ forskning ikke er tilstrekkelig hvis den bare får fram ytre atferdstrekk og neglisjerer de interne tankeprosessene som påvirker elevenes væremåte. Selv anerkjenner jeg at det er viktig at enkeltelevers stemmer blir hørt, slik at kunnskapen på feltet ikke blir for endimensjonal og bare omfatter et ytre atferdsfokus, men dette krever mer kvalitativ empiri på feltet. Et annet punkt som kan være verdt å ta med er at kvalitative eller kvantitative studier i seg selv ikke nødvendigvis er nok for å avdekke det ”det store bildet”, så det kan være verdt å bruke begge typer forskningsdesign slik at de utfyller hverandre for å få en helhetlig kartlegging av fenomenet. Dermed har jeg som utgangspunkt valgt å bruke noe kvalitativ forskning som supplement til den kvantitative forskningen jeg har gått gjennom.

Mye av forskningen på sosial tilbaketreking og sjenanse baserer seg blant annet på standardiserte evalueringsskjema som kartlegger elever for biologiske betingelser som temperament eller emosjonelle vansker (Coplan mfl., 2013; Hardway mfl., 2013; Karevold mfl., 2012) Samt spørreskjema utfyllt av lærere og foreldre og selvrapporteringskjema fra elever selv (Harrist mfl., 1997). En stor del av forskningen baserer seg på longitudinelle studier der flere typer forskningsdesign kombineres fra både kvalitativ og kvantitativ metode. For eksempel kombinasjoner av spørreskjema, observasjon og intervju (Coplan mfl., 2013;

Harrist mfl., 1997) I tillegg har et fåtall studier supplert spørreskjema og andre evalueringsskjema med observasjon, hjernescanning, svettemåling og måling av hjerteslag (Heiser mfl., 2009). De sistnevnte metodene har for eksempel blitt benyttet for å kartlegge temperament eller sosial angst.

3.3 Litteratursøk

For å sikre best mulig objektiv og relevant litteratur har jeg begynt oppgaveprosessen med å utføre et litteratursøk, hvor jeg har benyttet søkedatabaser som PsycInfo, Oria og Google Scholar. I tillegg har jeg sjekket at litteraturen som jeg har valgt å ta med er fagfellevurdert samt undersøkt hvor ofte forskningsartiklene har blitt sitert av andre forfatter. I nylig utgitte forskningsartikler kan man imidlertid se at antall siteringer ikke nødvendigvis er representativt for kvaliteten på forskningen, siden artiklene kan ha vært ute i en for knapp tid til å rekke å få nok omtaler. I slike tilfeller har jeg heller brukt skjønn for å undersøke kvaliteten på artiklene. Crossref har vært hyppig brukt for å kunne kopiere DOI-nummeret til hver forskningsartikkel og har i noen tilfeller blitt benyttet for å enkelte artikler.

Relevante søkeord som jeg har benyttet er: *sjenert, sjenanse, sosial tilbaketrekning, innagerende atferd, internaliserte vansker, stille, engstelig, angst, sosial uinteresse, introversjon, skole og elever.*

Først og fremst har jeg valgt å ta utgangspunkt i en skandinavisk sammenheng slik at det som fremgår i teksten kan være overførbart til elever i norske skoler. Men i mangel på nok litteratur på dette området har jeg sett det som hensiktsmessig å benytte mer internasjonal forskning fra andre vestlige skolesystemer. Dermed har jeg valgt å utvide søkebegrepet med engelske begreper: *Social withdrawal, shyness, conflicted shyness, social fear, gender roles, teachers, behavioral inhibition, temperament, anxious-solitary behavior og socially withdrawn behavior, social rejection.*

Jeg har valgt å se bort fra forskning der kun et kjønn blir undersøkt, fordi jeg ønsker at empirien skal være overførbart til både gutter og jenter. I tillegg vil studier som inkluderer begge kjønn lettere kan vise om det eksisterer noen forskjeller mellom kjønnene, fordi det da man da har et sammenligningsgrunnlag. Samtidig har jeg sett bort fra forskning som tar for seg studier innenfor ikke-vestlige kulturer, selv om disse kan synes å ha god relevans for temaet. Argumentet for dette er at kulturelle forskjeller kan ha påvirkning på personlige og

miljømessige forhold, samt det pedagogiske synet som ligger til grunn innenfor den gitte kulturen. Eksempelvis kan sosial tilbaketrekning være en mer akseptert form atferd i sosiale kontekster i enkelte østlige kulturer, noe som trolig bidrar til at tilbaketrekningen ikke medfører samme konsekvenser som i vestlige kulturer (Doey, mfl., 2014).

I hovedsak har jeg benyttet meg av primærkilder fra elektroniske artikler som er hentet fra de oppgitte søkedatabasene. Men i noen få tilfeller der jeg ikke har hatt tilgang til artiklene, har jeg vært nødt til å bruke sekundærlitteratur. For generelle innføringer har jeg noen steder brukt norsk litteratur i form av lærebøker fra Ogden (2013, 2015) som jeg mener gir gode skildringer av temaer som jeg oppfatter som relevante for oppgaven. Selv om lærebøker ikke er ansett som like valide kilder som forskningsartikler, inneholder de ofte gode eksempler og illustrasjoner som kan være til hjelp med å fylle gapene mellom teori og praksis, noe som kan gi en mer helhetlig kunnskap om hvordan sosial tilbaketrekning kan foregå i hverdagen. I tillegg er det som fremgår i teksten hovedsakelig basert på forskning som forfatteren har gjennomgått eller vært med på å forske på tidligere, noe som gjør at noen av forfatterens egne betraktninger og refleksjoner rundt et tema kan være verdifullt å ha med i oppgaven.

3.3.1 Datakilder og forskningslitteratur

Mye av forskningen som finnes om sosial tilbaketrekning baserer seg på teorien fra Asendorpf (1990) hvor motivasjon brukes som en bakenforliggende forklaring på hvorfor elever trekker seg tilbake. Som vist under overskriften om ”Ulike årsaker til sosial tilbaketrekning” er de motivasjonelle prosessene delt opp i motivasjon for sosial samhandling vs. motivasjonen for unngåelse. Disse forklaringene er med på å synliggjøre skillet mellom elever som trekker seg tilbake på grunn av sosial utrygghet og de elevene som trekker seg tilbake på grunn av en preferanse for å være alene. Forskerne som studerer sosial tilbaketrekning vektlegger viktigheten av dette skillet, særlig for å vite mer om hvordan kan imøtekomme ulike elevers individuelle behov.

Denne oppgaven har fokusert på sosial tilbaketrekning med særlig oppmerksomhet på konsekvensene og vanskene hos sjenerte elever. Samtidig som andre former for sosial tilbaketrekning har blitt synliggjort for å ha mer kunnskap om sosialt tilbaketrukne elevers individuelle forskjeller. De fleste forskningsartiklene har vært basert på amerikanske og kanadiske studier hvor forskere som Coplan (2011, 2013), Rubin, Crozier (2002), Gazelle (2006) og Rudasill (2011) har hatt stor betydning for problemstillingen og

forskningsspørsmålene som ble presentert i begynnelsen av oppgaven. I skandinavisk sammenheng har relevante studier om sosial tilbaketrekning i hovedsak basert seg på forskning fra Paulsen og Bru (2008ab) og Karevold (2012) Videre har det teoretiske rammeverket som ligger til grunn basert seg på Sameroffs transaksjonsmodell og dialektiske teoritilnærming samt Banduras sosial-kognitive teori.

Overlappende begreper i forskningslitteraturen

I følge Rudasill og Kalutskaya (2014) er den største hindringen på feltet om sosial tilbaketrekning og sjenanse mangelen på sammenheng i begrepsbruken. I søket etter forskning på området kan det for eksempel være vanskelig å finne tilstrekkelig litteratur fordi de ulike forfatterne ofte bruker vidt forskjellige begreper på samme fenomen. Rudasill og Kalutskaya (2014) lister opp flere begreper for å illustrere hvordan de varierer: *Social fear, reticence, avoidance motivation, behavioral inhibition, conflicted shyness, anxious-solitary behavior og socially withdrawn behavior* (Rudasill & Kalutskaya, 2014). Og som vist ovenfor valgte jeg selv å inkludere disse begrepene i søket mitt hvorav noen av dem har blitt inkludert i oppgaven, for å sikre mest mulig oppdatert informasjon på temaet. Men som Rudasill og Kalutskaya (2014) påpeker kan mange overlappende synonyme begreper være til hinder for at kunnskapen like godt vil kunne generaliseres til andre lignende begreper på feltet. Dette kan både gjøre at det blir vanskeligere for leserne å nå fram til relevant informasjon og at det trolig vanskeligere å bygge nåværende og framtidig forskning på eksisterende forskning. Tabell 1.2 lister opp de overlappende begrepene som brukes i litteraturen.

Tabell 1.2. Overlappende begreper i forskningslitteraturen

| Generelle begreper om tilbaketrukne elever | Begreper brukt om sosial utrygghet og sjenanse | Begreper brukt om preferansen for å være alene |
|--|--|--|
| Sosial tilbaketrekning, tilbakeholdenhet | Temperament: Høy-reaktivitet, atferdsinhibisjon | Sosial uinteresse, usosial, foretrukken aleneatferd, |
| Innagerende atferd, stille, passiv atferd, aleneatferd | Sjenanse: konfliktfylt sjenanse, fryktfull / selvbevisst sjenanse, engstelig-solitær, passiv-engstelig | Introvert orientering |
| Avviste, unngående elever, solitær atferd | Angst: Angstfylt ensomhet, sosial engstelse, sosial angst | Passiv-solitær |

3.4 Kvalitet i forskningsarbeidet

For å påse at forskningen som formidles i oppgaven er av høy kvalitet, har det vært nyttig å sette seg inn i hva som skal til for å sikre nettopp denne kvaliteten. I de neste avsnittene er det

redegjort for noen sentrale begreper som har hatt en veiledende funksjon gjennom innhenting av data og tolkning av dataene i skriveprosessen. Noen steder har jeg supplert med eksempler fra eget arbeid, for å gi et nærmere innblikk i hvordan jeg har brukt kriterier for å oppnå god kvalitet gjennom oppgaven.

I og med dataene som er innhentet i oppgaven primært har tatt for seg forskning som allerede er fagfellevurdert og utført av godt etablerte forskere på feltet, har jeg ikke sett det som nødvendig å gå inn på alle aspekter av kriteriene for gode målinger og potensielle feilkilder. Det som blir nevnt her er utvalgte kriterier som jeg anser som mest relevant for denne litteraturgjennomgangen.

3.4.1 Validitet

Validitet omhandler gyldigheten for studiene som er blitt utført og reproduisert i denne oppgaven. Først og fremst skal man med validiteten påse at den forskningen som framstilles i oppgaven måler det den skal og at konklusjonene og tolkningen av data er velbegrunnede i forhold til designet og analysen av forskningen (Lund, 2015). For å oppnå god validitet blir det dermed elementært å bruke riktig metode i forhold til hvordan disse målingene skal utføres. God validitet innebærer at man har oversikt over styrker og svakheter ved studiene, om det er mulig å generalisere forskningsdataen som kommer fram til andre situasjoner eller om forskningen er sammenlignbar med andre lignende studier (Lund, 2015).

Statistisk validitet innebærer at sammenhengen mellom variablene som måles er relativt sterk og har statistisk signifikans (Lund, 2015). Om man skal trekke slutninger basert på en måling av to variabler, forutsetter det at styrken mellom variablene er tilfredsstillende. En svak sammenheng mellom variablene gir lite belegg for å påstå at det ene henger sammen med det andre. For få deltakere i en studie kan påvirke statistisk validitet negativt, noe som også gjør seg gjeldende hvis deltakerne i består av en stor populasjon med alt for mye varians mellom seg (Lund, 2015). I en litteraturgjennomgangen som tar for store mengder forskningsartikler, har man dermed et stort ansvar for å studere og fortolke de enkelte forskningsdataene før man trekker konklusjoner om mulige årsakssammenhenger.

Ytre validitet omhandler hvorvidt det er mulig å trekke konklusjoner fra studier på generelt basis. I en litteraturgjennomgang som beror seg på fortolkning og analyse av mange ulike forskningsartikler vil god ytre validitet kunne sies å være en nødvendighet. Om man skal

implementere forskningsdataene som kommer fram i praksis, er det ønskelig at resultatene skal kunne generaliseres til hverdagslige situasjoner (Lund, 2015). I denne oppgaven er det viktig at forskningen på sosial tilbaketrekning har relevans for reelle klasseromssituasjoner og at den kan anvendes i sammenheng med tilbaketrukne elever. Hvis man undersøker relasjonen mellom lærer og elev hos et utvalg sjenerte elever, kan man spørre om resultatene lar seg generalisere til majoriteten av sjenerte elever eller om det bare gjelder de som deltar i studien.

For å styrke ytre validitet er det både nødvendig å ha en oversikt over deltakere i studien; hvilken aldersgruppe de er i, hvordan kjønnsfordelingen er eller om de befinner seg i samme type situasjon. Utvalget som skal måles må være representativt for de slutningene som skal trekkes ut fra studien (Lund, 2015).

Innenfor studier på sosial tilbaketrekning kan det å generalisere resultater fra en sosialt tilbaketrukket gruppe til å gjelde alle tilbaketrukne elever svekke ytre validitet, hvis man går ut ifra at sosial tilbaketrekning er et multidimensjonalt fenomen med forskjellige underliggende årsaker. Det er dermed nødvendig å dele sosialt tilbaketrukne deltakere inn i undergrupper som er tydelig operasjonalisert. Dette for å unngå at målinger av deltakere som ikke er representative blir brukt til å iverksette tiltak for noen spesifikke elever som er tilbaketrukne. Sjenerte elever vil for eksempel ikke nødvendigvis ha samme utbytte av tiltak som er basert på forskning på sosialt uinteresserte elever. Om man i tillegg ser på studier om sjenanse hvor kjønnsfordelingen er skjev, kan det tenkes at resultatene for forskningen ikke vil være generaliserbar for begge kjønn. Det samme gjelder for varierende aldersgrupper, der sosialt tilbaketrukne og sjenerte elever kan ha ulik atferd og forskjellige utfordringer i tidlig barndom sammenlignet med tiden i tenårene.

Begrepsvaliditet omfatter de begrepene som er brukt i forskningen og hvordan de er operasjonalisert. For å sikre god begrepsvaliditet er det nødvendig å undersøke hva forfatterne legger i begrepene de har brukt i forskningen sin (Lund, 2015). Dette innebærer at man fortolker begrepene riktig og undersøker om begrepene betyr det samme hos andre forskere. Som nevnt under overskriften om overlappende begreper, støter man på en overflod av begreper hos de forskjellige forfatterne når man undersøker sosial tilbaketrekning. I noen tilfeller erfarer man at enkelte forfattere bruker like begreper på forskjellige fenomener eller at de bruker ulike begreper på samme fenomen. Dette kan være en hindring i sammenheng

med litteraturgjennomgangen av forskningsarbeidet, som forutsetter at leseren har god kjennskap til hvilken mening som ligger bak hvert enkelt begrep.

Noen utfordringer jeg selv støtte på i utformingen av oppgaven er begreper som har blitt oversatt i norsk sammenheng, der for eksempel *introvert personlighet* har blitt brukt i lærebøker om begrepet *sosial uinteresse*. Opprinnelig tenkte jeg å bruke dette begrepet istedenfor sosial uinteresse selv, men fant ikke nok belegg for at disse to begrepene representerer det samme, til tross for at de har mange likheter mellom seg. De samme tendensene fant jeg i begrepsbruken om unngående elever, der de i Asendorpfs (1990) modell har en annen framstilling enn det som kommer fram i Coplan mfl. (2013) sin forskning på samme elevgruppe. Dette kan bety at begrepene operasjonaliseres ulikt eller ikke er godt nok avgrenset, slik at elever som møter kriteriene for denne undergruppen har store variasjoner seg i mellom. Ulempen med dette kan trolig bli at unngående elever blir et vidt paraplybegrep for elever som ikke passer inn i den sjenerte eller den sosialt uinteresserte elevgruppen.

I studier fra Heiser mfl. (2009) og Poole mfl. (2017) var det flere deltakere som møtte kriterier for sjenanse, men likevel ikke oppga å ha noen form for sosial frykt, noe som kan tyde på at de med sjenanse er preget av høyere heterogenitet enn antatt, eller at operasjonaliseringen av sjenansebegrepet ikke er lik hos alle forskere. Alle de nevnte tilfellene kan imidlertid svekke begrepsvaliditet eller ytre validitet i kartleggingen av sosial tilbaketrekning og sjenanse.

4 Forskningsresultater og relevant litteratur

I dette kapitlet blir relevant forskning presentert og danner grunnlaget for diskusjonsdelen. Forskningen berører ulike områder som omhandler sjenanse og sosial tilbaketrekning. Under hver overskrift presenteres de mest sentrale forskningsresultatene som er valgt ut.

Først undersøker jeg hvorvidt sjenanse skiller seg ut fra andre former for sosial tilbaketrekning. Funnene mine viser at sjenanse skiller seg signifikant fra tilbaketrekningformer som sosial uinteresse og aktiv isolasjon, både i elevenes motivasjonelle prosesser og sosiale og emosjonelle fungering (Harrist mfl., 1997; Coplan mfl., 2013)

I del 4.2. kommer det fram av studiene at forekomsten av sjenanse delvis er biologisk betinget på grunn av biologiske disposisjoner som gjør at noen barn er mer sensitive til omgivelsene enn andre (Kagan, 1997; Hardway mfl., 2013). Dette refereres til som høy-reaktivitet, hvor studien fra Hardway mfl. (2013) viser at mødre forholder seg annerledes til høy-reaktive barn og holder dem ofte unna konfliktfylte situasjoner som kan by på læring og utvikling.

I del 4.3.2 kommer funnene mine om konsekvensene av sjenanse i skolen. Fra Karevold mfl. (2012) kommer det fram at sjenanse er et vedvarende trekk som ikke går over av seg selv. For sjenerte elever kan skolesituasjonen være preget av mye stress og sjenanse er assosiert med svakere sosiale ferdigheter, angst, depresjon og mobbing (Karevold mfl., 2012; Coplan mfl., 2013; Spangler & Gazelle, 2009). I tillegg til fysiske plager som hodepine, smerter i mage, rygg, nakke (Henriksen & Murberg, 2009).

I del 4.4 finner jeg at lærere sjenerte elever får mindre lærerstøtte (Rudasill, 2011) og attribuerer flere negative konsekvenser til sjenerte elever, slik som lavere intelligens og dårligere skoleprestasjoner (Coplan mfl., 2011).

Forekomsten av sjenanse er lik hos begge kjønn, men gutter kan være mer utsatt for negative konsekvenser på grunn av de sosiale forventningene til at gutter skal være utadvendt og selvhevdende. I negative klasseromsklima er sjenerte gutter mest utsatt for manglende aksept, mens jenter er mest utsatt for mobbing i negative. Positive klasseromsklima modererer mange av disse negative effektene for begge kjønn.

4.1 Sosial tilbaketrekning i skolen - Å skille tilbaketrekningene fra hverandre

I grunnskolen kan sosialt tilbaketrukne elever risikere å falle utenfor et læringsmiljø som forventer aktiv sosial deltakelse, ved at de verken får vist hva de kan eller får muligheten til å lære på samme måte som sine mer sosiale medelever, via diskusjon og klasseromsdialog (Paulsen & Bru, 2008a, 2008b). At elevene trekker seg unna i slike sammenhenger kan også medføre færre positive relasjoner med både medelever og lærere (Gazelle mfl., 2005; Rudasill & Rimm-Kaufman, 2009). Tilbaketrekning i seg selv kan være et faresignal på at eleven ikke mestrer å tilpasse seg til læringsmiljøet (Coplan, Wichmann & Lagacé-Séguin, 2009).

Coplan mfl. (2013) påpeker at alle former for sosial tilbaketrekning kan gi utslag betydelige vansker i de senere barne- og ungdomsårene. Rubin og Asendorpf foreslo at hyppige tegn til usosial atferd i sosiale kontekster med jevnaldrende bryter med aldersrelaterte sosiale normer, noe som øker de sosiale problemene (sitert i Coplan mfl., 2013, s. 862). Videre forklarte Rubin, Bukowski, og Parker (2006) at de økende problemene kan skyldes at relasjoner med jevnaldrende får en mye mer betydningsfull posisjon i livene til eldre elever (sitert i Coplan mfl., 2013, s. 862).

For pedagoger som skal undersøke om tilbaketrekningen byr på problemer for eleven, kan det være vanskelig å bedømme om sosial tilbaketrekning er selvvalgt eller om elevene påvirkes til sosial tilbaketrekning på grunn av sosial frykt eller ekskludering fra jevnaldrende (Briggs, 1988), noe som gjør det viktig å kunne skille ulike tilbaketrukne grupper fra hverandre.

For å gi et overblikk over forskningen på sosial tilbaketrekning, vil jeg i dette kapittelet presentere to studier som bygger på Asendorpfs (1990) modell etter hvordan elever som sliter med sosial tilbaketrekning kan grupperes. Tabell 1.1 som grupperer sjenerte, sosialt uinteresserte, unngående og deprimerte elever kan gjerne brukes som referansepunkt for de ulike gruppene. Studiene er riktignok utført 16 år fra hverandre, men synet på hva som kan ligge til grunn for sosial tilbaketrekning har ikke vært i stor endring siden 90-tallet, hvis man sammenligner studien fra 1997 med studien fra 2013. Man kan anta at operasjonaliseringen av både sjenanse og sosial uinteresse er lik i begge studier, siden de tar utgangspunkt i samme modell (Harrist mfl., 1997; Coplan mfl., 2013).

Kartlegging av sosialt tilbaketrukne grupper

Studien til Harrist mfl. (1997) undersøkte en gruppe førskolebarn som ble fulgt i en periode på 4 år fram til 3. klasse i barneskolen for å identifisere de ulike formene for tilbaketrekning. Basert på et utvalg av 567 førskoleelever ble 150 av disse regnet som sosialt tilbaketrukne og kunne deles inn i 4 grupper: (1) *sosialt uinteresserte (usosiale)*, (2) *sjenerte (passiv-engstelige)*, (3) *aktivt isolerte* og (4) *deprimerte/triste*. Elevene ble klassifisert som sosialt tilbaketrukne basert på observasjon av antall interaksjoner med jevnaldrende og hvor mye de tid de tilbrakte i lek alene. Metodene som ble benyttet var evalueringsskjemaer utfylt av lærere, og sosiometriske evalueringer foretatt ved hjelp av elevintervjuer fra forskerne. Sosiometrisk testing ble blant annet benyttet for å finne ut hvem som var mest/minst populære og hvem som hyppigst ville risikere å bli avvist.

Følgende fire beskrivelser av elevene kom frem i studiene til Harrist mfl. (1997)

(1) Sosialt uinteresserte elever har ikke noe imot å leke med andre, men de kan foretrekke å leke alene. De blir ofte referert til som mer objektorientert enn personorientert, og er dermed mindre opptatt av sosial samhandling (Harrist mfl., 1997; Asendorpf, 1990). I studien ble den usosiale elevgruppen ansett som sosialt kompetent av lærere, men initierte sjelden kontakt med andre elever. De var ikke særlig sjenerte eller engstelige i sammenheng med sosial interaksjon og isolerte seg mindre enn sjenerte og deprimerte elever (Harrist mfl., 1997).

(2) Sjenerte elever kjennetegnes av at de unngår sosial interaksjon på grunn av frykt eller engstelse. I hovedsak har de lyst til å delta sosialt med (høy tilnæringsmotivasjon), men trekker seg tilbake for å slippe negativ evaluering eller avvisning (høy unngåelsesmotivasjon) (Harrist mfl., 1997; Asendorpf, 1990). Sjenerte elever isolerte seg signifikant mer enn andre elever, med unntak av den deprimerte gruppen. I tillegg scoret sjenerte elever langt høyere på sjenanse og engstelse enn alle andre sosialt tilbaketrukne elever (Harrist mfl., 1997).

(3) Aktivt isolerte/selvisolerende elever er tilbaketrukne hovedsakelig fordi de blir avvist og ekskludert av medelever, ofte på grunn av en utilstrekkelig sosial kompetanse eller en atferd som bryter med jevnaldrendes normer (Harrist mfl., 1997). Selv om navnet kan gi inntrykk av at dette er en gruppe elever som helst vil være alene, har de først og fremst fått navnet sitt fordi atferden deres spiller en aktiv rolle som direkte årsak til at de blir avvist (Harrist mfl., 1997). Ut fra Asendorpf (1990) sin modell har disse elevene høy motivasjon for sosial samhandling og lav motivasjon for unngåelse. I studien utmerket de seg som signifikant mer

umodne, hadde lavere selvkontroll og en mer sint og trassig atferd sammenlignet med andre elever. Til gjengjeld scoret de lavere på sjenanse, engstelse og depressive trekk enn alle de andre gruppene (Harrist mfl., 1997).

(4) Deprimerte/triste elever: I utgangspunktet var det antatt å være 3 hovedgrupper med sosialt tilbaketrukne elever. Omfanget av deprimerte eller triste elever var likevel stort nok til at det måtte dannes en egen gruppe for dem (Harrist mfl., 1997). I tillegg til å virke triste ble de beskrevet som selv-isolerende, sjenerte og umodne av lærerne sine. I Asendorpfs (1990) modell scorer disse elevene sannsynligvis lavt på tilnæringsmotivasjon og høyt på unngåelsesmotivasjon. Resultater på scoringsskjema for sosial tilbaketrekning viser at deprimerte elever isolerte seg nesten like mye som den sjenerte elevgruppen. De var i tillegg mer sjenerte og litt mer engstelige enn sosialt uinteresserte og aktivt isolerte elever. (Harrist mfl., 1997).

Popularitet blant jevnaldrende hos de ulike gruppene

Sosialt tilbaketrukne elever er antatt å være mindre populære blant jevnaldrende fordi de trekker seg bort fra situasjoner som byr på muligheter til sosial samhandling. Resultatene fra Harrist mfl. (1997) viser hvor godt likt de **(1) sosialt uinteresserte**, **(2) sjenerte**, **(3) aktivt isolerte** og **(4) deprimerte** elevene var av jevnaldrende og hvilke av dem som er mest utsatt for sosial avvisning.

(1) Basert på sosiometriske tester viste sosialt uinteresserte elever seg å ha større sannsynlighet for å være populære enn de andre sosialt tilbaketrukne gruppene, men likevel viser funn i studien at de kunne risikere å bli oversett av jevnaldrende. **(2)** Sjenerte elever var ikke særlig populære, men ble likevel mindre avvist enn de andre sosialt tilbaketrukne gruppene med unntak av de sosialt uinteresserte elevene. Som en kontrast til både aktivt isolerte og deprimerte elever, hadde de god selvkontroll og høyere modenhetsnivå (Harrist mfl., 1997). Til tross for at de ble mindre avvist enn andre elever kan det tenkes at sårbarheten og frykten for å bli avvist likevel vil være stor nok til at de trekker seg tilbake som en forholdsregel slik at andre ikke rekker å få muligheten til å avvise dem.

(3) Aktivt isolerte elever hadde størst risiko for å bli avvist og hadde liten sannsynlighet for å bli populære blant medelevene sine (Harrist mfl., 1997). En normbrytende, aggressiv atferd kombinert med dårlige sosiale ferdigheter gjør sannsynligvis utslaget for at aktivt isolerte

elever ikke blir godt likt av jevnaldrende. **(4)** Deprimerte elever var i likhet med den aktivt isolerte gruppen oftere utsatt for avvisning og hadde aller lavest sannsynlighet for å oppnå popularitet blant jevnaldrende (Harrist mfl., 1997). Depressive atferdstrekk som tristhet og tilbaketrekning kan basert på undersøkelsen antas å være lite attraktive trekk for å danne vennskapsbånd. Harrist mfl. (1997) understreker at det er vanskelig å vite om depresjon er årsak til sosiale vansker eller om vanskene er en konsekvens av depresjonen.

Sjenanse, sosial uinteresse, sosial unngåelse og senere emosjonell fungering

I likhet med Harrist mfl. (1997) forsøkte Coplan mfl. (2013) å kartlegge forskjellene mellom de ulike tilbaketrekningstypene med særlig vekt på forskjellen mellom sjenanse og sosial uinteresse samt senere sosial og emosjonell fungering mellom disse gruppene. Deltakerne var 367 kanadiske elever fra 7 offentlige skoler. Metodene som ble brukt var evalueringer fra foreldre samt atferdsobservasjon og selvrapporteringskjema fra elever. Coplan mfl. (2013) tok utgangspunkt i en modell som deler sosialt tilbaketrukne elever inn i 3 ulike grupper; **(1)** *sosialt uinteresserte*, **(2)** *sjenerte*, og **(3)** *sosialt unngående*.

Følgende resultater av elevene kom frem i studiene til Coplan mfl. (2013)

(1) Sosialt uinteresserte (unsociable) hadde en stor preferanse for å være alene, men få indikasjoner på sjenanse. Det var imidlertid en sammenheng mellom denne gruppen og jevnaldringsvansker, men ikke emosjonelle vansker. **(2)** Resultater fra den sjenerte (shy-conflicted) gruppen viste at de hadde en høy preferanse for sosial omgang, men at samtidig var en sterk sammenheng mellom tilbaketrekningstypen og sosiale og emosjonelle vansker som angst og depresjon (Coplan mfl., 2013).

(3) Sosialt unngående (shy-unsociable) elever hadde som illustrert i tabell 1.1 lav motivasjon for å delta sosialt og høy motivasjon for å unngå sosial situasjoner. I likhet med sosialt uinteresserte elever var de ikke særlig interessert i sosial samhandling, mens de i likhet med sjenerte elever hadde en sterk trang til å unngå sosiale situasjoner. Man kan anta at denne gruppen betegnes som en mer udefinert gruppe sjenerte/deprimerte elever med manglende sosial interesse. Sosialt unngående elever kom dårligst ut på alle områder, etterfulgt av sjenerte elever. De hadde flest negative følelsesmønstre, slik som nervøsitet, og urolighet og høyest score på angst og depresjon. I tillegg rapporterte de flest depressive attribusjoner og negative holdepunkter. Resultatene gir indikasjoner på at unngående elever er mer sammensatt gruppe enn de andre sosialt tilbaketrukne elevtypene, særlig med tanke på at de i

likhet med sosialt uinteresserte elever har lav motivasjon for å oppsøke sosiale situasjoner, mens de i likhet med sjenerte elever har høy motivasjon for å unngå disse situasjonene.

Hva som ligger til grunn for den lave sosiale interessen for å den unngående elevgruppen er uvisst (Asendorpf, 1990; Coplan, mfl., 2013), men noen forskere har spekulert i at slike elever tidligere kan ha slitt med ekstrem sjenanse som med tiden har fjernet lysten til sosial deltakelse (Asendorpf 1990; Schmidt & Fox 1999, i Coplan mfl., 2013). Eller at denne unngåelsesatferden har en sammenheng med utviklingen av depresjon i barndommen (Coplan & Armer, 2007). En aktivt unngående atferd kan dermed være en forsvarsmekanisme mot å bli utsatt for negative sosiale forhold (Coplan & Armer, 2007), noe som trolig gjør seg gjeldende for både sjenerte, unngående og deprimerte elever fra begge studiene.

Forskjeller, likheter og kjønn hos (1) sosialt uinteresserte og (2) sjenerte elever

Studien viste klare forskjeller mellom sosialt uinteresserte og sjenerte elever med hensyn til sosioemosjonell fungering (Coplan mfl., 2013). Begge undergruppene var imidlertid assosiert med sosiale utfordringer, slik som ensomhet eller en negativ oppfatning til relasjoner med medelever, men ikke utagerende atferdsproblematikk. Gruppen med sjenanse skilte seg først og fremst ut ved at den hadde en sterk sammenheng med både sosiale og emosjonelle vansker, mens det emosjonelle aspektet var mer fraværende hos sosialt uinteresserte elever. I tillegg viste det seg å være en direkte sammenheng mellom sjenanse og jevnaldningsvansker, men ikke en direkte sammenheng mellom sosial uinteresse og slike vansker, noe som senere ble bekreftet i resultatene. Sosial tilbaketrekning og jevnaldningsvansker hadde kun en indirekte sammenheng, som betyr at tilbaketrekningen i seg selv ikke er direkte årsak til problemene, men heller en indirekte konsekvens av at elever ikke involverer seg med andre.

Sosialt uinteresserte gutter opplevde større sosiale vansker og ekskludering enn jenter i samme gruppe, men en slik kjønnsforskjell var ikke å finne hos sjenerte gutter og jenter i denne studien. Flere studier peker derimot på at sjenerte gutter opplever flere sosioemosjonelle vansker enn sjenerte jenter grunnet større forventninger til at gutter skal være utadventt og selvhevdende (Coplan, Arbeau & Armer, 2008; Gazelle & Ladd, 2003; Gazelle, 2006). Coplan mfl. (2013) hevder at mangelen på kjønnsmessige forskjeller hos sjenerte elever i denne studien kan skyldes bruken av ekstreme grupper, hvor forskjellene mellom kjønn vil bli mer utjevnet jo mer ekstrem sjenansen er.

Det har tidligere vært spekulert i at sosial uinteresse vil medføre flere negative utfall i de senere barneårene, og at skillet mellom sjenanse og sosial uinteresse kan bli mer uklart når elevene går mot ungdomsårene (Rubin & Asendorpf, 1993). Coplan mfl. (2013) fant derimot ikke støtte for at ulike former for sosial tilbaketrekning senere vil kunne sammensmeltes eller gli over i hverandre. I motsetning tyder forskningen på at konsekvensene og utfordringene som sosial tilbaketrekning har for sosioemosjonell fungering forblir forskjellige hos de ulike undergruppene selv når barna blir eldre (Coplan mfl., 2013; Ladd, Kochenderfer-Ladd, Eggum, Kochel & McConnel, 2011). Således kan ulike tilbaketrekningsformer betegnes ved individuelle grupper med forskjellige utfordringer, framfor én homogen gruppe som sliter med de samme utfordringene.

4.2 Perspektiver på sjenanse

Gjennom forskningslitteraturen kan man se at forskere har ulike perspektiver på hvordan sjenanse oppstår. Hos Asendorpf (1990) ble sjenansen sett gjennom et motivasjonelt perspektiv, der motivasjonen for å delta sosialt er til stede, men redselen for å bli negativt evaluert gjør at en sterk unngåelsesmotivasjon overgår tilnæringsmotivasjonen, noe som på sin side bidrar til sosial tilbaketrekning. En høy ambivalens mellom motivasjon og unngåelse ble dermed kalt konfliktfylt sjenanse. Kagan (1997) knyttet sjenanse til biologisk betingede temperamenttrekk som gjør at man er mer disponert for en hemmet atferd (atferdsinhibisjon). Schlenker mfl. (1982) anså sjenanse og angst som et resultat av kognitive tankeprosesser i møte med miljømessige faktorer, hvor personer som vil gjøre et ønsket inntrykk på andre, ikke får en ønsket respons fra omgivelsene.

Biologiske forklaringer på utviklingen av sjenanse

Forskningen på barns temperament har vist at utviklingen av sjenanse i stor grad kan være biologisk betinget. I følge Kagan (1997) er barns temperamenttrekk knyttet til terskelen man har for å håndtere eksternt stimuli (ytre sansepåvirkning som lys, lyd og ukjente situasjoner osv.). Noen barn er blant annet mer disponert for å tolerere store mengder med eksternt stimuli, mens andre er ekstra kan være ekstra sensitive til dette. De sensitive barna kategoriserer Kagan (1997) som **(1) høy-reaktive**, mens barn som tolererer mye stimuli betegnes som **(2) lav-reaktive**.

(1) Høy-reaktive barn er ekstra sensitive til omgivelsene og reagerer sterkere med negative følelser som frykt eller tilbaketrekning i møte med nye situasjoner. Disse barna møter oftere

kriteriene for det Kagan (1997) betegner som *atferdsinhibisjon*. Atferdsinhibierte barn er i følge Kagan (1997) mer disponert for utvikling av sjenanse, fobier og angst når de blir eldre. Hos ekstremt atferdsinhibierte, sjenerte barn er det for eksempel antatt at de har svært lav toleranse for stimuli i sentralkjernen av amygdala, området i hjernen som spiller størst rolle i formidlingen av frykt. Disse barna reagerer også med høyere hjerterytme enn lav-reaktive barn (Fox, Henderson, Rubin, Calkins & Schmidt, 2001; Kagan, Reznik & Skidman, 1988).

(2) Lav-reaktive barn tolererer på sin side mye stimuli og vil ofte ha større sannsynlighet for å være modige å utadventre i møte med nye situasjoner (Kagan, 1997). Lav reaktivitet kan videre i følge Kagan (1997) ha en større sammenheng med utagerende atferdsproblematikk og kriminalitet senere i livet, fordi lav-reaktive sannsynligvis er mindre sensitive til omgivelsene.

Som nevnt i kapittel 2 brukes sjenanse og atferdsinhibisjon som overlappende begreper i litteraturen. Men siden ikke alle barn med atferdsinhibisjon utvikler sjenanse, kan man ikke i alle tilfeller settes likhetstegn mellom disse begrepene. Man kan likevel forstå det som at man lettere kan identifisere fremtidig sjenanse i de tidlige leveårene om man ser at høy reaktivitet og atferdsinhibisjon er til stede i spedbarnsalder.

Biologiske betingelser og miljømessig påvirkning

En nyere studie av der Kagan deltok (Hardway, Kagan, Snidman & Pincus, 2013) understøtter perspektivet om at en biologisk betinget atferdsinhibisjon (høy-reaktivitet) har en sterk sammenheng med sjenanse senere i livet. Studien besto av 131 barn (64 jenter og 67 gutter) fra 9 and 12 år som hadde deltatt i en større longitudinell studie der de ved 4 måneders alder hadde blitt observert og identifisert for høy/lav-reaktivitet. Barna selv fylte ut evalueringsskjemaer for kartlegging av angst og sjenanse. Mødrene til barna deltok i strukturerte intervju og skriftlige evalueringer som kartla barnas atferd og karakteristikk. I tillegg fikk mødrene spørsmål om hvordan de ville respondere til barnet under en konflikt. Lærere ble i tillegg bedt om å rangere elevens popularitet og sjenanse,

Hardway mfl. (2013) fant at lav-reaktive spedbarn sjeldnere oppga tegn på sjenanse i barneskolealder sammenlignet med høy-reaktive barn. Dette innebar en signifikant forskjell på høy-reaktive og lav-reaktive barn, hvor lav-reaktive barn var mindre engstelige, hadde færre tegn på somatiske plager, (hodepine, magesmerter, astma) og ble ansett som mer utadventre av andre. Videre viste studien en sterk sammenheng mellom barnas temperament

og hvordan mødre responderte til barna under en konflikt. Mødrene til lav-reaktive barn oppga at de oftere benyttet argumentasjon i en konflikt med barnet. Høy-reaktive barn ble i motsetning oftere fjernet fra situasjonen om det skulle oppstå en konflikt istedenfor eksponert for verbal argumentasjon.

Dette kan tyde på at høy-reaktive barn går glipp av viktige sosial eksponering som byr på læring og utvikling og blant annet lærer dem å regulere egne emosjoner (Hardway mfl., 2013). I tillegg kan man anta at barn som ikke får øvd seg på slike situasjoner i større grad vil trekke seg tilbake under sosiale konflikter. Foreldres oppdragelsesstil kan dermed antas å ha stor innvirkning på hvordan sjenerte elever håndterer sosiale situasjoner i skolen og på selve utviklingen av en sosialt tilbaketrukket atferd. Andre lignende studier har vist at foreldre som er overbeskyttende eller kontrollerende overfor barnet sitt kan forsterke de negative utfallene av temperamentet. Mens varme og støtte vil bidra til å redusere negative utfall (Coplan, Arbeau & Armer, 2008; Hane Cheah, Rubin & Fox, 2008; Degnan, Henderson, Fox & Rubin, 2008).

Observerbare trekk ved sjenanse

Det største skillet mellom sjenanse og andre tilbaketrekningsformer er at sjenerte elever gjerne kan ha lyst til å delta sosialt, men frykten for å bli negativt evaluert, ydmyket eller avvist av andre kan være stor nok til at de heller velger å trekke seg tilbake (Asendorpf, 1990; Harrist, 1997; Coplan mfl., 2013).

For yngre barn innebærer sjenansen redsel og varsomhet i møte med nye mennesker og situasjoner, noe som kan betegnes som *fryktfull sjenanse* (Crozier, 2002). De vil for eksempel unngå for mye oppmerksomhet eller øyekontakt og forholder seg til få personer når det kommer til lek (Flaten, 2006). Mens det for eldre barn i større grad kan bli uttrykt som flauhet eller selvbevissthet i situasjoner hvor de føler seg sosialt evaluert, derav benyttes betegnelsen *selvbevisst sjenanse* (Crozier, 2002). Crozier (2002) påpeker likevel at noen fellestrekk både hos sjenerte barn og voksne er at de bruker lengre tid på å ta ordet eller formulere en setning i samtale med ukjente personer, i tillegg til at disse setningene ofte er kortere og mindre utdypende. De tar mindre øyekontakt og berører oftere ansiktet eller kroppen sin med hendene. Han foreslår i likhet med Schlenker mfl. (1982) at sjenerte personer er veldig opptatt av det inntrykket som dannes av det de vil si, noe som fører til at det oppleves enklere å la være å si noe som helst for å unngå å bli negativt evaluert eller avvist (Crozier, 2002).

I klasserommet kan sjenansen observeres ved at elevene snakker mindre med medelever og lærere (Asendorpf, Meier & Geen 1993). Asendorpf mfl. (1993) påpeker at sjenerte elever snakker like mye som andre elever i kjente situasjoner som i hjemmet, men at dette ikke vil overføres til ukjente situasjoner. Klasserom med liten forutsigbarhet, kan for eksempel bidra til at klasseromssituasjonen oppleves som en relativt ukjent situasjon. I klasserommet tar de gjerne en observatør-rolle framfor å involvere seg selv (Asendorpf, 1990).

4.2.1 Sjenanse i skolen

For sjenerte elever kan skolen by på en rekke utfordringer med tanke på mye uforutsigbarhet, nye situasjoner og aktiviteter samt nye lærere og vikarer. Sjenerte elever kan gjerne foretrekker å jobbe i mindre grupper eller alene og vil helst forsøke å unngå ukjente personer situasjoner eller møte disse med ekstra varsomhet (Paulsen, Bru & Murberg 2006; Paulsen & Bru, 2008a). Disse elevene er oftere assosiert med relasjonelle vansker slik som sosial ekskludering og mobbing eller internaliserte vansker som angst og lavt selvbilde enn andre elever (Coplan mfl., 2013; Karevold mfl., 2012). En skolehverdag preget av konstant engstelse vil dermed medføre en hemmet utvikling, både faglig og sosialt. Elevene kan for eksempel gå glipp av viktige sosiale koder og jevnaldningsforhold som er essensielle for utviklingen av sosial kompetanse samt føle seg hjelpeløse i sosiale situasjoner fordi det kan være vanskelig for dem å tolke egne og andres følelser og signaler (Rubin mfl., 2006).

Først og fremst er det stor enighet blant forskere om at sjenanse er et vedvarende trekk som holder seg stabilt fra tidlig barndom og gjennom ungdomsårene (Pedlow, Sanson, Prioer & Oberklaid, 1993; Fordham & Stevenson-Hinde, 1999; Karevold mfl., 2012). Karevold mfl. (2012) foretok en studie av 921 norske barn fra spedbarnsalder til tidlig ungdomsalder basert på evaluering fra foreldre og selvrapporing fra elevene. Målet var å undersøke hvilke aldersgrupper sjenanse økte mest og hvilke sosioemosjonelle konsekvenser som kunne predikeres av sjenanse. De fant at sjenanse i stor grad både er vedvarende og at den i mange tilfeller øker med tiden. Økningen av sjenanse viste seg for eksempel å ha en brattere stigning hos småbarn enn hos eldre barn. Ved spedbarnsalder ble det rapportert at gutter hadde færre symptomer på sjenanse enn jenter, men ved småbarnsalder økte sjenansen hos gutters dobbelt så mye som sjenansen hos jenter. Denne kjønnsforskjellen så til gjengjeld ut til å utjevnes ved 4,5 års alder og utover. Både stabil sjenanse og sjenanse som økte i midten av barndommen

hadde en sterk sammenheng med dårligere sosiale ferdigheter, høyere symptomer på angst og depresjon når de nærmet seg ungdomsårene (Karevold mfl., 2012).

Sammenhengen mellom lave sosiale ferdigheter og høy sjenanse har vist seg å ha en transaksjonell syklisk effekt, der sjenerte elever som blir avvist utvikler et svakere selvbilde og øker tilbaketrekningen fra sosiale situasjoner ytterligere (Karevold mfl., 2012). Gode sosiale ferdigheter kan dermed antas å være en nødvendighet for å unngå de negative utfallene som sjenanse medfører. Sammenhengen mellom sjenanse, angst, depresjon og svake sosiale ferdigheter vil kunne antas å redusere mulighetene elever har for god sosial og akademisk utvikling (Karevold mfl., 2012)

Sjenerte elever og jevnaldningsrelasjoner

Andre studier har indikert at sjenanse er relatert til både avvising, mobbing og vansker med å tilpasse seg skolesituasjonen (Spangler & Gazelle, 2009; Coplan & Evans 2009; Rimm-Kaufman & Kagan 2005; Coplan mfl., 2013). I følge Spangler og Gazelle (2009) er sjenerte elever spesielt engstelige til hvordan de vil bli behandlet av jevnaldrende, der avvising og mobbing bekrefter det de allerede frykter, noe som videre øker sosioemosjonelle vansker.

Selv om det å ha venner kan regnes som en beskyttelsesfaktor mot jevnaldningsproblemer for sjenerte elever, gjelder ikke dette nødvendigvis i alle tilfeller. Rubin, Wojslawowicz, Rose-Krasnor, Booth-LaForce, og Burgess, (2006) rapporterte at sjenerte femteklassinger gjerne kan ha gode, varige vennskap, men at kvaliteten på disse vennskapene likevel vil være dårligere enn hos deres mer utadvendte medelever. Vennene til sjenerte elever er ofte sjenerte selv, eller på andre måter sosialt tilbaketrukne samt at de hyppigere blir utsatt for trakassering fra medelever. (Rubin mfl., 2006). Vennskapene mellom sosialt tilbaketrukne elever scoret lavt på både hjelpsomhet, moro, emosjonell og sosial støtte. (Rubin mfl., 2006). Rubin mfl., (2006) påpeker videre at det trolig er vanskelig å få følelsen av et nært forhold i til en venn som innad i vennsapsrelasjonen er sjenert, verbalt tilbakeholden og sjelden bidrar med ideer, forslag, hjelp eller sosial støtte. I tillegg er det tenkelig at to elever som er sjenerte ikke nødvendigvis klarer å forsvare seg eller hverandre fra mobbing. Tvert i mot hevder Rubin mfl. (2006) at to forsiktige venner som utstråler usikkerhet kan være mer lukrative mobbeofre enn en usikker elev som står alene, med tanke på at flere ofre kan skape et større publikum i mobbesituasjonen enn bare en (Rubin mfl., 2006).

En stressende skolehverdag for sjenerte elever

En norsk undersøkelse på 501 elever fra to ungdomsskoler ble brukt for å kartlegge sammenhengen mellom sjenanse og somatiske problemer (Henriksen & Murberg, 2009). Resultatene fra studien viser at sjenerte elever oppga å slite mye med kroppslige plager slik som smerter i rygg, nakke, mage og hodepine og svimmelhet. I tillegg var det en sterk sammenheng mellom disse plagene og skolerelatert stress. Elever som oppga å slite mye med å kroppslige plager mente videre at de fikk lite lærerstøtte sammenlignet med andre elever i undersøkelsen (Henriksen & Murberg, 2009). Henriksen og Murberg (2009) forklarer at sammenhengen mellom sjenanse og stress kombinert med svake sosiale ferdigheter kan føre til flere konfliktfylte situasjoner med medelever, der de trolig ikke har de sosiale forutsetningene for å håndtere slike situasjoner. I tillegg kan den konstante utryggheten hos sjenerte elever føre til at de blir mer utsatt for å tolke skolerelaterte inntrykk som mer stressende enn medelevene sine (Henriksen & Murberg, 2009).

I tråd med dette peker også Coplan og Arbeau (2008) på at sjenerte elever særlig vil oppleve skolesituasjonen som stressende på grunn av kombinasjonen av mange tilskuere samt høye forventninger til verbal deltakelse fra skolens side. Disse forventningene kan bidra til å øke den sosiale frykten og selvbevisstheten hos elevene, som igjen bidrar til tilbaketrekning fra muntlige aktiviteter, medelever og lærere (Coplan & Arbeau, 2008). På lengre sikt vil elevene kunne danne assosiasjoner mellom frykt og verbale krav i skolen, noe som kan gjøre at det blir vanskelig for dem å konsentrere seg om skolearbeid og muligens stå i veien for at de oppnår akademisk suksess (Crozier & Hostettler, 2003; Henderson & Fox, 1998). I følge Paulsen og Bru (2008b) er det ikke uvanlig at en sjenert elev vil grue seg langt mer til en presentasjon enn medelevene sine, i frykt for å ikke prestere godt nok eller bli negativt evaluert av klassen. Det kan på sin side være vanskelig for lærere gi en tilstrekkelig vurdering av sjenerte elevers faktiske ferdigheter, fordi de benytter tilbaketrekning som en forsvarsmekanisme for å unngå sosial evaluering, enten ved å snakke så lavt som mulig eller unngå å svare selv om de vet svaret på et spørsmål som blir stilt (Paulsen & Bru, 2008b).

Klasseromsklimaets påvirkning på sjenerte elevers psykososiale miljø

En viktig prioritering for å bedre sjenerte elevers psykososiale miljø er i følge Gazelle (2006) å arbeide for å oppnå et positivt klasseromsklima. Gazelle (2006) sin studie på 1364 elever viste at klasseromsklimaet kan ha å ha en betydelig modererende effekt på sjenerte elevers tilpasning i klasserommet. Klasseromsklima er i denne konteksten summen av alle

interaksjonene mellom både elever og lærere. Et positivt klima er preget av harmoni og positive samhandlinger mellom elevene og lærerne. Et negativt klima er preget av bråk, stadige forstyrrelser, spydigheter og konflikter (Gazelle, 2006). Negative klasseromsklima viste seg for eksempel å ha en langt verre effekt på sjenerte elever enn på elever som scoret lavt på sjenanse (Gazelle, 2006). Elever med lav sjenanse ble sjeldnere avvist av jevnaldrende uavhengig av om klasseromsklimaet er negativt eller positivt. I et negativt klasseromsklima opplevde sjenerte elever en sterk økning av antall avvisninger, mer mobbing og mindre aksept. Førsteklassinger som ble observert i negative klasseromsklima viste også sterkere symptomer på internaliserte problemer. I et positivt klasseromsklima ble derimot effekten av avvisning, mobbing og manglende aksept kraftig redusert, der gutter ble mer akseptert og jenter ble mindre mobbet (Gazelle, 2006).

Funnene i studien er med på å understreke at et positivt klasseromsklima spiller en stor rolle i å redusere negative konsekvenser av sjenanse. Selv om sjenerte elever fortsatt kunne bli avvist i positive klasseromsklima, kan det tolkes som at det likevel har en signifikant nok effekt i arbeidet for å bedre det psykososialt miljøet deres.

4.3 Fra sjenanse til sosial angst

Forholdet mellom sjenanse og sosial angst kan i litteraturen fremstå som overlappende på mange områder. Sosial angst hos en sjenert elev kan kjennetegnes ved at sjenansen er blitt et så stort problem at den i stor grad påvirker normal hverdagslig fungering (Rapee mfl., 2005; Karevold mfl., 2012; APA, 2013). I mange tilfeller kan man anta at mange sjenerte elever som hadde blitt utredet for angstlidelser sannsynligvis ville møtt mange av kriteriene for en sosial angstlidelse. En studie som bidrar til å understøtte den sterke sammenhengen mellom angst og sjenanse undersøkte 1720 førskolebarn hvor mer enn 90% av barna som strevde med ekstrem sjenanse/atferdsinhibisjon (n = 180) møtte kriteriene til en angstlidelse (Rapee mfl., 2005).

Forskningen på hva som skiller sterk sjenanse fra sosial angst virker imidlertid uklar og ikke alle som er sjenerte møter kriteriene for sosial angst (Heiser, Turner, Beidel & Roberson-Nay, 2009; Poole, Van Lieshout, & Schmidt, 2017). Det må likevel understrekes at sjenanse først og fremst er et personlighetstrekk, mens sosial angst er en psykisk lidelse (APA, 2013).

Heiser mfl. (2009) undersøkte forskjellene mellom svært sjenerte personer med og uten sosial angst. Studien besto av 78 deltakere som i hovedsak var studenter i et kurs for introduksjon i

psykologi, der personer med sjenanse (n = 25), sosial angst (n = 20) og ikke-sjenerte personer (n = 22) ble målt og sammenlignet. Metoden som ble benyttet besto av selvrappoteringskjemaer, svettemåling (skin-conductance) og måling av hjerteslag. Videre fikk deltakerne i oppgave å innlede samtaler med to forskjellige personer i korte intervaller. Deretter ble de bedt om å holde en improvisert tale, der de på kort varsel, mens hjerteslag og svettemåling hele ble tiden registrert gjennom oppgavene.

Hovedtrekkene ved studien viser at de med sosial angst har en lavere livskvalitet og større funksjonsnedsettelse enn de med sjenanse. Både de med sosial angst og de fleste med sjenanse oppga at de fryktet å delta i samtaler, møter, skoletimer, fester og å snakke offentlig. Alle i gruppen med sosial angst oppga at de fryktet sosiale situasjoner, mens 65,4% av de sjenerte deltakerne oppga det samme. 96% av de med sosial angst oppga at de unngår sosiale situasjoner, mens 50% av de sjenerte som hadde sosiale frykter oppga at de unngår fryktede sosiale situasjoner.

De sjenerte personene oppga mindre nervøsitet og kroppslige symptomer i sammenheng med formelle oppgaver, slik som å holde en tale, noe som sto i sterk kontrast til gruppen med sosial angst. I alle tilfeller viste de med sosial angst seg å ha sterke psykosomatiske ubehag i sammenheng med sosiale situasjoner, både i strukturerte og ustrukturerte situasjoner. Sjenerte deltakere hadde på sin side mye større ubehag enn de som verken slet med sjenanse eller sosial angst i disse situasjonene. I den strukturerte situasjonen der de sjenerte deltakerne skulle holde en tale presterte de både bedre og virket mindre engstelige, men opplevde nesten like stor engstelse som personer med sosial angst når det gjaldt uformelle situasjoner (Heiser mfl., 2009). Til tross for at den sjenerte gruppen opplevde nesten like sterkt ubehag i en uformell sosial kontekst, håndterte de situasjonen bedre enn gruppen med sosial angst (Heiser mfl., 2009).

Høy sosiabilitet henger sammen med risikoen for sosial angst hos sjenerte

Studien til Poole, Van Lieshout, & Schmidt (2017) som besto av 33 menn og 55 kvinner undersøkte forholdet mellom sjenanse og sosial angst og introduserte en tredje komponent betegnet som *sosiabilitet*. Sosiabilitet kan i denne sammenhengen ses som motivasjonen man har for å omgås andre og hvor sterkt man ønsker sosial kontakt. Dette kan ses i relasjon til Asendorpfs (1990) modell, der høyere ambivalens knyttet til tilnærming og unngåelse av sosiale situasjoner tilsvarer høyere angstsymptomer. Målingene ble utført via

selvrapporteringskjemaer som målte sjenanse, sosiabilitet, angst og depresjon.

Hovedfunnene i undersøkelsen tyder på at sjenerte personer med en sterk sosial orientering kan være mer risikoutsatt for symptomer på sosial angst sammenlignet med sjenerte som ikke er like opptatt av den kontakten (Poole mfl., 2017). De som scoret høyt på sjenanse og høyt på sosiabilitet viste store kognitive, atferdsmessige og somatiske symptomer på en sosial angstlidelse. Derimot viste det seg at de som scoret høyt på sjenanse, men ikke høyt på sosiabilitet ikke oppga store tegn på fysiske ubehag (Poole mfl., 2017). Dette kan forklares ut fra at personer som scorer høyt på sjenanse, men likevel ikke møter kriterier for sosial angst er mindre opptatt av hvordan de framstår, noe som medfører at de ikke opplever like ekstreme tilfeller av usikkerhet i møte med andre.

4.4 Holdninger og forventninger fra lærere samt lærer-elev-relasjonen

I denne delen undersøkes læreres relasjon til sjenerte elever, med et transaksjonelt perspektiv om at læreres holdninger og forventninger til sjenerte elever vil ha en stor påvirkningseffekt på elevenes utvikling, faglige prestasjoner og psykososiale fungering. I arbeidet om å sikre sjenerte elever et godt psykososialt miljø og gode skoleprestasjoner, vil studier om hvordan lærere forholder seg til ulike elevtyper være nyttig for å vite mer om hvordan man kan jobbe videre for å oppnå dette. To studier blir trukket frem for å belyse hvordan elevers temperament kan ha påvirkning både for læreres forventninger til sjenerte elever, hvilke holdninger de har til den nevnte elevgruppen og hvordan relasjonen deres basert på disse premissene kan utspille seg i praksis (Rudasill, 2011; Coplan, Hughes, Bosacki & Rosekrasnor, 2011).

Rudasill (2011) understreker at elevers sosiale, akademiske og atferdsmessige utvikling kan bli sterkt preget av det transaksjonelle forholdet mellom lærer og elev. En god relasjon mellom disse partene kan sies å få en utslagsgivende effekt for elevens senere utvikling.

Coplan mfl. (2011) vektlegger på sin side hvordan læreres tanker, holdninger og strategier rettet mot elever med ulike atferdstrekk kan ha implikasjoner for sosial, emosjonell og akademisk utvikling. Om en lærer for eksempel tenker at de sjenerte elevene er mindre intelligente, kan dette medføre dårligere skoleprestasjoner, til tross for at disse elevene kan være minst like intelligente som sine mer utadvendte klassekamerater. Med andre ord vil lærernes tanker om en elev kunne medføre en selvoppfyllende profeti som ikke nødvendigvis går i elevens favør (Coplan, mfl., 2011).

Sjenerte elevers relasjon til lærere

Rudasill (2011) foretok et longitudinelt for å kartlegge sammenhengen mellom førskolebarns temperament og hvilken relasjon de senere ville få med lærerne i henholdsvis 1. og 3. klasse. Først og fremst ble sjenanse og selvkontroll målt via evalueringsskjema og spørreskjema fra mødre. 1126 mødre hadde deltatt og 994 elever var involvert i studien fram til 3. klasse. Tall for antall lærere i studien ble ikke oppgitt, men i følge Rudasill (2011) var en stor majoritet av lærerne kvinner. Klasseromsobservasjon ble benyttet for å finne mer ut om relasjonene mellom elevene og lærerne. Målingene ble utført ved at forskerne registrerte antall interaksjoner mellom lærer og elev samt kvaliteten på disse interaksjonene. I tillegg rapporterte lærerne forholdet til elever ved hjelp av evalueringsskjema (Student-Teacher Relationship Scale) hvor blant annet lærernes nærhet og konfliktfylte forhold ble evaluert.

Funnene fra Rudasill (2011) sin forskning viste at sjenerte elever initierte færre samhandlinger med lærere enn andre elever. Resultatene for antall samhandlinger var lave i 1. klasse og nesten dobbelt så lave i 3. klasse. Læreres oppfatning av kvaliteten på relasjonen i tillegg til antall samhandlinger med elevene så ut til å henge sammen med kvaliteten på den videre lærer-elev-relasjonen i 3. klasse. Kontrollert for nærhet kontra konflikter for alle elever var det gutter med lave scorer på sjenanse og selvkontroll som initierte flest samhandlinger med lærerne, men disse samhandlingene var ofte mer konfliktfylte enn jentenes samhandlinger. Lærerinitierte samhandlinger med elever var stort sett relatert til konflikter, men ikke nærhet med elevene. Til gjengjeld hadde lærere et nærere forhold til jentene. Nærhet med læreren var i motsetning relatert til færre lærerinitierte samhandlinger i 3. klasse. Flere elevinitierte samhandlinger i 1. klasse var assosiert med flere lærerinitierte samhandlinger i 3. klasse, men flere lærerinitierte samhandlinger i 1. klasse var sterkt knyttet til færre elevinitierte samhandlinger i 3. klasse.

Læreres holdninger, forventninger og strategier i møte med sjenerte elever

Studien av Coplan mfl. (2011) ble utført på 275 canadiske lærere i grunnskolen, hvor bare 34 av dem var menn. Formålet var å undersøke lærernes holdninger, strategier og forventninger i møte med hypotetiske elever inndelt etter 3 forskjellige temperament; sjenert, gjennomsnittlig og energisk. Gjennom nettbaserte spørreskjema fikk lærerne presentert ulike scenarioer de skulle svare på, med utgangspunkt i de 3 gruppene. I tillegg differensierte de for kjønn for å finne ut om lærernes holdninger ble påvirket av dette, ved at de hypotetiske elevene hadde

ulikt kjønn hos hver halvpart av lærerne. Til slutt ble resultatene målt opp mot lærernes vurderinger av sine egne temperament.

Resultatene ble målt i en 5-punkts skala, hvor 1 var det laveste og 5 var det høyest. Funnene viser at sjenerte elever ble tillagt flest negative konsekvenser for temperamentet sitt fra lærerne ($M=3,81$), etterfulgt av energiske elever ($M=3,55$). Gjennomsnittlige elever ble tillagt få negative konsekvenser ($M=1,61$). Videre ble sjenerte elever vurdert lavest med tanke på akademiske evner ($M=3,12$). Mens sammenligningsgruppene energisk ($M=3,73$) og gjennomsnittlig ($M=3,93$) ble vurdert til å ha signifikant høyere evner. Det samme mønsteret gjentok seg da lærerne vurderte sjenerte elevers intelligens ($M=3,57$), der energiske ($M=3,90$) og gjennomsnittlige ($M=3,80$) elever ble vurdert høyere. I tillegg oppga lærerne at sjenerte elever hadde dårligere verbale ferdigheter og ville prestere dårligere faglig enn energiske og gjennomsnittlige elever.

Når man kontrollerte for lærernes egne temperament viste det seg at energiske lærere vurderte alle elevtyper som mer intelligente enn sjenerte lærere gjorde. Likevel vurderte de sjenerte elever som mindre intelligente enn de andre elevtypene. Sjenerte lærere vurderte alle elevers intelligens som lavere, men skilte ikke like mye mellom sjenerte elever og andre elevtyper. De fleste lærere vurderte energiske elevers temperament som mer stabilt enn sjenerte elevers temperament. Det vil si at de antok at sjenanse var mer situasjonsbestemt enn et personlig trekk, mens det å være energiske elev i større grad ble attribuert som en del av personligheten deres. Likevel antok lærerne at begge disse temperamentene var mindre stabile enn det man finner hos gjennomsnittlige elever (Coplan mfl., 2011).

Læreres strategier i møte med sjenerte elever var mer basert på indirekte tilnærminger, slik som å samle mer informasjon, overvåke situasjonen eller forhøre seg med kolleger framfor å involvere seg direkte. I tillegg var de mer villige til å involvere andre elever samt bruke belønning og verbal oppmuntring for å øke omfanget av sosiale samhandlinger. Det var høyere sannsynlighet for at lærerne ville rapportere atferden til sjenerte elever videre, for eksempel til foreldre eller rektor. Dette gjaldt særlig hos sjenerte gutter, hvor lærerne uttrykte størst bekymring. Hos energiske elever benyttet lærerne en mer direkte tilnærming med flere intervensjoner, korrigeringer av atferd, modelløring for hvilken atferd som er akseptabel atferd og verbal oppmuntring (Coplan mfl., 2011).

4.5 Kjønnrelaterte forskjeller og forventninger til sjenerte elever

I denne delen undersøkes forskning på forskjeller mellom sjenerte gutter og jenter i klasseromssituasjonen for å se om forventningene til elevers kjønn har innvirkning på konsekvensene av sjenanse og elevenes psykososiale miljø.

Det er i utgangspunktet få forskjeller mellom gutter og jenter som er disponert for utvikling av sjenanse. Dette konstateres av Else-Quest (2012) som i sin metaanalyse av 191 studier fra hele verden ikke fant noen vesentlige forskjeller mellom gutter og jenter i deres disposisjoner for sjenerte temperamenttrekk. Forklaringen på hvorfor et kjønn kan utvikle flere negative konsekvenser av sjenanse enn et annet kan dermed være kulturelt betinget. Større problemer hos gutter kan blant annet forklares i at det er større forventninger til at gutter skal være utadvendt og selvhevdende, der gutter som ikke lever opp til dette bryter de sosiale normene (Coplan mfl., 2008; Gazelle & Ladd, 2003; Spangler & Gazelle 2009).

Karevold mfl. (2012) fant for eksempel at økningen av sjenanse hadde en brattere stigning hos småbarn enn hos eldre barn, og at denne effekten var dobbelt så stor hos gutter som hos jenter. En mulig forklaring kan være at foreldre umiddelbart ikke identifiserer guttebarna sine som sjenerte når de svarer på evalueringsskjemaer, på grunn av de etablerte normene som eksisterer mellom gutter og jenter, noe som bidrar til at sjenanse hos gutter ikke blir fanget opp i like stor grad før de blir eldre (Karevold mfl., 2012). En annen forklaring på denne kjønnsforskjellen kan være at foreldre og jevnaldrende responderer mer negativt på sjenanse hos gutter sammenlignet med jenter, noe som gjør at guttene utvikler større tvil på seg selv, og som et resultat utvikler flere negative utfall (Doey mfl., 2014).

Mindre aksept blant foreldre og jevnaldrende kan trolig resultere i flere internaliserte vansker hos gutter. Basert på et utvalg av 493 3-åring fant Kopola-Sibley og Klein (2017) at sjenanse i 3-årsalderen predikerte angstsymptomer i 6-årsalderen hos gutter og jenter. Gutter hadde en høyere risiko for utviklingen av depressive symptomer i tillegg til angstsymptomene, noe som kun viste en svak sammenheng hos jenter. På samme måte kunne symptomer på depresjon hos 3-år gamle gutter predikere angst i 6-årsalderen. I tillegg var sjenanse i 6-årsalderen hos gutter assosiert med utagerende atferd ved fylte 9 år. Hos jenter ble det derimot ikke funnet en sammenheng mellom sjenanse og utagerende atferd.

Kopola-Sibley og Klein (2017) forklarer forekomsten av utagerende vansker hos gutter i 9-årsalderen kan skyldes frustrasjon over å ha blitt sosialt utestengt. Videre kan vissheten om å

bli ignorert eller ekskludert være mer fremtredende ved senere stadier i barndommen, fordi elever da gjerne tilbringer mer tid med jevnaldrende (Kopola-Sibley & Klein, 2017).

Kjønnsforskjeller og forventninger til gutter og jenters atferd i klasserommet

En studie av Stormshak, Bierman, Burschi, Dodge og Coie (1999) støtter opp under tanken om at sosiale normer varierer avhengig av kjønn, med sine funn om at aggressiv atferd blant jevnaldrende er mer akseptert blant gutter enn jenter. Hos gutter kunne aggressiv atferd være en strategisk måte for å oppnå høyere sosial status, særlig i sammenheng med andre aggressive jevnaldrende, men hos jenter var slik atferd ofte mindre akseptert. På den ene siden var jenter bedre likt enn tilbaketrunkne gutter i i de aggressive jevnaldningsgruppene, mens utadvendte jenter var foretrukket mest foretrukket i de tilbaketrunkne gruppene. På den andre siden var tilbaketrunkne gutter bedre likt enn aggressive gutter blant tilbaketrunkne jevnaldrende. Likevel ble både utadvendte og tilbaketrunkne jenter mer likt enn tilbaketrunkne gutter blant tilbaketrunkne jevnaldrende. Aggressiv atferd var mer akseptert så lenge elevene hadde gode sosiale ferdigheter, men mindre akseptert i den grad atferden var ukontrollert og hyperaktiv. Uavhengig av dette var sosiale ferdigheter hos alle grupper assosiert med større aksept blant jevnaldrende, både hos gutter og jenter (Stormshak mfl., 1999). Resultatene i studien tyder på at sjenerte gutter blir mindre akseptert enn sjenerte jenter blant jevnaldrende, og at aggressiv atferd blant gutter innebærer sosial aksept i større grad enn hos jenter. Blant lærere er det imidlertid i følge Coplan mfl. (2011) ikke funnet en tilsvarende sammenheng mellom holdninger og elevers kjønn.

I følge Gazelle (2006) ble elever av begge kjønn med tidlige tegn på en sosialt engstelig atferd mer avvist i negative klasseromsklima. Gutter ble på sin side lite akseptert, mens jenter opplevde mer mobbing fra jevnaldrende. I tillegg var jenter mer utsatt for depressive symptomer i disse omgivelsene. Positive klasseromsklima så derimot ut til å ha en betydelig reduksjon i mobbing og depressive trekk hos jenter, men ikke hos gutter. I følge Gazelle, (2006) var de vedvarende depressive symptomene hos gutter et overraskende funn, siden kjønnene ikke var antatt å variere så mye på et slikt område allerede så tidlig som første klasse (Gazelle, 2006). Hos gutter kunne et positivt klasseromsklima likevel bety at de fikk mer aksept blant medelevene, noe som ikke var å finne i like stor grad hos jenter. Sosial avvisning var derimot ikke kjønnsbetinget i negative klasseromsklima, men avvisningen kunne vise seg i forskjellige uttrykk, mobbing hos jenter og manglende aksept hos gutter.

5 Diskusjon

I dette kapittelet blir resultatene fra litteraturgjennomgangen diskutert opp mot studiens problemstilling og forskningsspørsmål. Først og fremst vektlegges skillet mellom sjenanse og andre tilbaketrekningformer samt konsekvensene av disse. Det legges spesielt vekt på både utvikling og konsekvensene av sjenanse og hvordan sjenanse og angst på mange måter kan være overlappende. I tillegg diskuteres effekten av læreres holdninger til sjenerte elever og hvordan elevers kjønn kan ha innvirkning på konsekvensene av sjenanse.

5.1 Hvorvidt kan man skille sjenanse fra andre tilbaketrekningformer?

Basert de på funnene i denne oppgaven, kan man anta at svært mange elever ikke får et tilstrekkelig utbytte av skolen som en sosialt utviklende arena. I og med at positiv sosial samhandling er viktig for elever som er i en kontinuerlig utviklingsperiode, er sosial tilbaketrekning noe som kan sies å ramme elever både sosialt og akademisk (Paulsen & Bru, 2008b; Coplan mfl., 2013). Man kan anta at sosial tilbaketrekning kan påvirke kontakt med jevnaldrende, ved at det blir vanskeligere å danne nye bekjentskaper eller opprettholde gamle. I tillegg vil ensomheten som følge av sosial isolasjon og opplevelsen av sosial utilstrekkelighet kunne medføre både fysiske og psykiske plager (Henriksen & Murberg, 2009).

Litteraturen nevner forskjellige faktorer i det som danner grunnlaget for hvordan sosial tilbaketrekning viser seg i praksis. Og selv om det gjerne kan virke som elever med tilbaketrukket atferd bærer preg av de samme vanskene, sier litteraturen at tilbaketrekningen er sammensatt av forskjellige underliggende årsaker. I følge Coplan mfl. (2013) er det liten kunnskap om hva konsekvensene av en tilbaketrukket atferd innebærer hos eldre barn eller ungdom. Manglende forskning på sosialt tilbaketrekning hos disse aldersgruppene gjør trolig at man går glipp av gode betraktninger og selvrefleksjoner fra elevene det gjelder. I stedet har forskerne vært mer avhengige av evaluering fra lærere, foreldre eller observasjon for å kartlegge følelsesmessige og motivasjonelle faktorer for sosialt tilbaketrukne undergrupper (Coplan mfl., 2013). Coplan mfl. (2013) brukte imidlertid selvrapporteringskjemaer som en av metodene i sin egen studie, og mener at barneskoleelever er i god stand til å gi gyldige tilbakemeldinger for sine sosiale motivasjoner.

Med utgangspunkt i studiene som ble trukket fram i kartleggingen av sosial tilbaketrekning (Coplan mfl., 2013; Harrist mfl., 1997) kan man hevde at sosial tilbaketrekning ikke består av

et enkeltstående problem, men av komplekse prosesser som kan være en konsekvens av svært ulike årsaker hos hvert enkelt individ. Å vite forskjellen på disse årsakene fremstår som et viktig punkt for å vite hvordan man skal møte enhver elev med tilbaketrukket atferd.

Av de sosialt tilbaketrukne undergruppene fremstår sjenanse og sosial uinteresse som mest tydelig definert i forskningslitteraturen på feltet om sosial tilbaketrekning. Begge gruppene blir ofte satt opp mot hverandre som motsetninger, hvor Asendorpf (1990) sin modell om motivasjonelle faktorer gjør det enklere å skille dem fra hverandre. I tillegg til sosialt uinteresserte og sjenerte trekker Coplan mfl. (2013) og Harrist mfl. (1997) fram sosialt unngående, deprimerte og aktivt isolerte elever. For ordens skyld velger jeg å skille mellom elever som ikke er sosialt utrygge og de som bærer preg av sosial utrygghet. På overflaten kan både elever med sjenanse og sosial uinteresse gi inntrykk av at de sitter inne med samme typer utfordringer, men likevel er det store forskjeller på årsakene som ligger til grunn for atferden.

Sosialt tilbaketrukne elever som ikke er sosialt utrygge

Sosialt uinteresserte elever inngår i den førstnevnte gruppen med en lav unngåelsesmotivasjon og samtidig en lav tilnæringsmotivasjon. Først og fremst gir litteraturen inntrykk av at sosialt uinteresserte elever i større grad trives med egen atferd uten en trang til å oppsøke sosiale situasjoner, samtidig som de ikke nødvendigvis unngår sosiale situasjoner heller. De foretrekker gjerne å være alene, men unngår ikke invitasjoner eller sosiale situasjoner de anser som attraktive (Harrist mfl., 1997; Coplan mfl., 2013) Dette står som en sterk motsetning til elever som er sjenerte. De sjenerte elevene kan hevdes å være sjenerte nettopp fordi de ikke er tilfredse med sin egen atferd i samhandling med andre (Schlenker mfl., 1982). Og den konstante påminnelsen om at de ikke strekker til i sosiale situasjoner gjør det trolig mer fristende å trekke seg tilbake.

Tidlig i barneskolen ser ikke sosial uinteresse ut til å medføre uoverkommelige utfordringer for sosialt uinteresserte elever og disse elevene er ofte de mest populære blant den sosialt tilbaketrukne elevgruppen (Harrist mfl., 1997). Men senere virker slik atferd å være mindre akseptabel blant jevnaldrende og byr på flere sosiale utfordringer (Coplan mfl., 2013). Begge studier tyder imidlertid på at sosial uinteresse ikke har en direkte sammenheng med angst, lavt selvbilde eller manglende sosiale ferdigheter. De sosiale utfordringene kan trolig heller være en direkte konsekvens av at elever i mangel på interesse eller motivasjon for sosial

samhandling ikke involverer seg eller opprettholder relasjoner i stor nok grad (Coplan mfl., 2013). Med andre ord kan det være den tilbaketrukne atferden i seg selv som skaper problemer med jevnaldrende og ikke den underliggende årsaken til tilbaketrekningen (Coplan mfl., 2013). De sosiale problemene med jevnaldrende er ikke nødvendigvis et resultat av vansker med sosial samhandling, men en tilbaketrukket atferd kan ha en indirekte effekt ved at man ikke involverer seg og dermed faller utenfor den sosiale dimensjonen i klasserommet (Coplan mfl., 2013). I tillegg kan sosial tilbaketrekning framstå som en normbrytende atferd for klassekamerater, noe som fører til at de kan bli mer utsatt for ekskludering (Coplan mfl., 2013).

En annen gruppe man gjerne kan plassere i gruppen som ikke er sosialt utrygge er aktivt isolerte elever. Disse har høy tilnæringsmotivasjon og lav unngåelsesmotivasjon (Harrist mfl., 1997). I motsetning til sosialt uinteresserte elever trekker de seg ikke tilbake frivillig, men blir utstøtt av fellesskapet på grunn av sin aggressive, umodne og impulsive atferd. Trolig kan denne atferden være utilsiktet fra elevenes side, og det kan tenkes at elever med for eksempel ADHD eller enkelte autismspekterforstyrrelser er mer utsatt for aktiv isolasjon. Til tross for at de blir utstøtt gir forskningsresultatene indikasjoner på at de ikke er særlig opptatt av hvilken effekt atferden deres har på omgivelsene, hvor de scorer lavest av alle sosialt tilbaketrukne grupper på sjenanse, engstelige og depressive trekk (Harrist mfl., 1997).

Sosialt utrygge elever

I den sosialt utrygge gruppen kan man anta at man har de sjenerte, unngående (Coplan mfl., 2013) og deprimerte (Harrist mfl., 1997) elevene. Årsaken til at disse gruppene blir plassert under kategorien sosial utrygghet er den høye unngåelsesmotivasjonen som synes å gå igjen i alle gruppene. Forskningsresultater indikerer at alle elever innenfor denne kategorien viser høy grad av angstsymptomer og depressive symptomer (Coplan mfl., 2013; Harrist mfl., 1997; Karevold mfl., 2012). Det er uvisst om disse undergruppene er overlappende, men Harrist mfl. (1997) understreker at det er forskjellige forhold som ligger til grunn for deprimerte elever sammenlignet med sjenerte elever. I hennes studie var den deprimerte atferden fremtredende nok til at den disse elevene plassert i en egen gruppe.

Hos sjenerte elever foreligger det både en direkte og en indirekte sammenheng mellom sjenanse, sosial tilbaketrekning og sosiale vansker med jevnaldrende (Coplan mfl., 2013). Sjenansen i seg selv kan trolig framstå som et lite attraktivt trekk som medfører at det blir

vanskeligere å oppnå aksept blant medelever. Manglende aksept kan tenkes å øke de emosjonelle vanskene og ytterligere forsterke den sosiale tilbaketrekningen. Elever som scorer høyt på sjenanse kan med andre ord være mye mer utsatt for ensomhet og ekskludering enn sosialt uinteresserte elever grunnet den direkte sammenhengen (sjenanse) og den indirekte (sosial tilbaketrekning) med sosiale problemer. I studien til Harrist mfl. (1997) ble ikke sjenerte elever like mye avvist som deprimerte eller aktivt isolerte elever, men en høyere sensitivitet for avvisning hos sjenerte elever kan medføre at selv små opplevelser av avvisning kan forsterke sjenansen og øke unngåelsesmotivasjonen. Forekomsten av angst, depresjon og sjenanse var i tillegg høyest hos denne gruppen (Harrist mfl., 1997).

Coplan mfl. (2013) sin sosialt unngående gruppe kan synes å være relatert til både sjenerte elever og deprimerte elever, men til forskjell fra sjenerte elever har unngående og deprimerte elever liten motivasjon for å tilnærme seg sosial situasjoner. I følge Coplan mfl. (2013) har unngående elever mye til felles med både usosiale og sjenerte elever og kan betraktes som en kombinasjon av begge gruppene. Det kan spekulere i om sjenanse og sosial uinteresse har smeltet sammen til utgjøre en sosialt unngående gruppe, slik som Asendorpf (1993) tidligere foreslo, men Coplan mfl. (2013) har derimot sagt at disse gruppene ikke glir over i hverandre. Man kan dermed spørre seg om lav tilnæringsmotivasjon (sosial uinteresse) og høy unngåelsesmotivasjon (sjenanse) er personlighetstrekk som allerede er iboende i den unngående elevgruppen, eller om dette har utviklet seg over tid på grunn av miljømessige faktorer. Både Coplan mfl. (2013) og Harrist (1997) gir indikasjoner på at det hos deprimerte og unngående elever er snakk om de samme motivasjonelle prosessene som ligger til grunn, og gir inntrykk av at det er mange likhetstrekk mellom dem.

Unngående elever kan i tillegg antas å være en betydelig mer heterogen gruppe enn de sjenerte og usosiale elevene. Dermed kan det være mulig at elever fra flere forskjellige undergrupper kan ha blitt fanget opp i en felles bås. Studien viser imidlertid at unngående elever har klare angstsymptomer, mer depresjon, negative følelsesmønstre og at de scorer lavere på velvære og positive følelser enn andre undergrupper (Coplan mfl., 2013). Tar man transaksjonsmodellen i betraktning vil både biologiske og miljømessige forhold ha en medvirkende årsak for hvordan sosialt tilbaketrukne elever utvikler seg (Sameroff, 2010). Med det i tankene kan man for eksempel ikke utelukke at unngående elever opprinnelig har vært en sjenert gruppe som senere blitt utsatt for mange nok negative sosiale forhold til at de

har gitt opp sosial samhandling i sin helhet, og dermed utviklet den unngående atferden (Asendorpf 1990; Schmidt & Fox 1999, i Coplan mfl., 2013).

Fellestrekk og ulikheter mellom de tilbaketrukne gruppene

Selv om unngående elever i likhet med usosiale elever har lav tilnæringsmotivasjon, er det liten grunn til å tro at unngående elever opprinnelig har tilhørt den sosialt uinteresserte undergruppen og senere utviklet sosiale og emosjonelle problemer samt en høy unngåelsesmotivasjon. Argumentet for dette er at verken sjenanse eller sosial angst tyder på å ha sterke assosiasjoner med sosial uinteresse basert på disse studiene (Coplan mfl., 2013; Harrist mfl., 1997). Dette med tanke på at sosial utrygghet først og fremst forekommer når eleven vil gjøre et ønsket inntrykk på andre, men samtidig føler seg sosialt utilstrekkelig (Schlenker mfl., 1982; Crozier, 2002). Coplan mfl. (2013) sine funn om sosialt uinteresserte elever tyder for eksempel på at de ikke blir særlig berørt av avvisning eller reaksjoner fra jevnaldrende. Man kan dermed anta at sosialt uinteresse elever ikke har høy sannsynlighet for å gli over i kombinasjonen sjenanse og unngåelsesatferd (Coplan mfl., 2013). Hos unngående elever ser man derimot signifikant høyere verdier for både sosial angst og depresjon, noe som tyder på at det er store forskjeller på en usosial og en unngående elev i måten de håndterer sosiale utfordringer og hvordan de opplever emosjonelle vansker.

Men hvorvidt man kan dra et skille mellom deprimerte og unngående elever som egne grupper, kontra sjenerte elever gis det ikke et klart svar på i studien (Coplan, mfl., 2013). Det kan tenkes at Asendorpfs (1990) modell ikke er tilstrekkelig i kartleggingen av mer sammensatte emosjonelle problemer, fordi den først og fremst måler de motivasjonelle faktorene for tilbaketrekningen, og i mindre grad forklarer de kognitive og affektive (følelsesmessige) aspektene som er årsak til dette. Sjenanse og sosial uinteresse kan for eksempel fremstå som enklere prosesser å måle med denne modellen, mens man med mer sammensatte tilbaketrekningsformer risikerer å ikke få en klar definisjon eller spore klare årsakssammenhenger til den unngående atferden. Slik den unngående gruppen er operasjonalisert i forskningen, kan man anta at kriteriene for å bli regnet som unngående ikke er snevre nok. Noe som gjør det vanskeligere å kartlegge vanskene til slike elever. For eksempel presenterer Asendorpf (1990) unngående elever som både aggressive, umodne og sjenerte. Coplan (2013) viser på sin side at disse elevene er mer engstelige og mer deprimerte enn sjenerte elever. Alt tatt i betraktning kan det tenkes at unngående elever bør utredes

nærmere for både angstlidelser og depresjon, på grunnlag av de høye scorene denne gruppen har på disse områdene.

Konklusjon

Oppsummert kan man si at begge studier (Harrist mfl., 1997; Coplan mfl., 2013) tyder på at sosial tilbaketrekning ikke blir godt mottatt av jevnaldrende, uavhengig av hvilke årsaker som ligger til grunn for tilbaketrekningen. Men jo høyere man scorer på sjenanse, desto større er de sosiale og emosjonelle vanskene, noe som viser seg både hos sjenerte og unngående/deprimerte elever. Det kan konkluderes med at man lettere kan skille mellom sjenanse, sosial uinteresse og aktiv isolasjon, fordi både atferd, motivasjonelle prosesser og konsekvenser av atferden i disse tilfellene framstår som svært varierende. Men når modellen brukes for å kartlegge mer komplekse emosjonelle prosesser vil modellen for sosial tilbaketrekning kunne sies å være mindre effektiv. Det blir da vanskelig å si om det er store forskjeller mellom unngående elever og elever sjenerte elever med høy sosial ambivalens. Likevel kan det hevdes at de mest sjenerte elevene vil kunne risikere å utvikle en mer unngående atferd med tiden, hvis de ikke får god nok oppfølging fra skolen.

Om pedagoger møter elevene med en visshet om hvorfor noen elever er tilbaketrukket og hva som skiller den ene tilbaketrukne eleven fra den andre, kan det bli lettere kan gi hver enkelt den støtten de behøver. Til tross for at faglitteraturen kan gi inntrykk av at en slik kategorisering av de ulike elevtypene plasserer dem i gjensidig utelukkende bokser, er det slett ikke umulig å tenke seg at de i noen tilfeller kan være nokså overlappende. For eksempel kan det være urealistisk å anta at noen elever sjenerte hele tiden, at noen er uinteressert i sosial samhandling i alle situasjoner. En kan også anta at en sjenert elev og en deprimert elev kan ha mange av de samme vanskene. At den sjenerte eleven i mange situasjoner kan trives i sitt eget selskap, eller at alle de sosialt tilbaketrukne undergruppene i likhet med aktivt isolerte elever kan slite med sosial kompetanse.

Fra nå av skal vi i hovedsak rette fokuset vårt mot den sosialt tilbaketrukne elevgruppen som sliter med sjenanse, men likevel kan man argumentere for at andre tilbaketrukne elevgrupper har vært nødvendig å dra frem både for å ha et sammenligningsgrunnlag og for å vite hvilke tiltak som kan iverksettes både når man møter elever som trekker seg tilbake på grunn av frykt eller når man møter elever som foretrekker å leke alene og trives med det.

5.2 Hva bidrar til utviklingen av sjenanse og hva er konsekvensene av dette?

De foregående studiene viser at sjenerte elever er ekstra sårbare i sosiale situasjoner og har en forhøyet frykttrespons i møte med sosial evaluering. Biologiske komponenter som atferdsinhibisjon og høy-reaktivitet er ser ut til å ha stor betydning for om elevene utvikler sjenanse (Kagan, 1997; Hardway mfl., 2013). Samtidig er ikke biologiske disposisjoner i seg selv nødvendigvis nok til å avgjøre hvordan sjenanse opprettholdes og utvikles, men består av en transaksjonell syklisk effekt mellom individets atferd, de biologiske disposisjonene og erfaringene individet bringer med seg og hvordan det påvirker og blir påvirket av miljøet rundt (Kagan, 1997; Hardway mfl., 2013; Sameroff, 2010, 2014).

Et funn fra Hardway mfl. (2013) viste for eksempel at mødre ofte forholder seg annerledes til barn som er biologisk disponert for sjenanse (høy-reaktivitet) enn andre barn. Mødrene kan i slike tilfeller være overbeskyttende framfor å eksponere barna konfliktfylte sosiale situasjoner. På en side kan dette hevdes å være beskyttende for barna mot negative sosiale forhold. På en annen side bidrar overbeskytting til å at barna går glipp av erfaringer som er viktig for sosial og emosjonell utvikling (Hardway mfl., 2013). Fra et transaksjonelt perspektiv har barnets biologiske betingelser og atferd dermed mye å si for hvordan foreldre forholder seg til barna, og hvordan barna videre bringer disse erfaringene inn i skolesituasjonen. Barnets mangel på sosial eksponering vil således kunne tenkes å bidra til at ukjente og mer kaotiske situasjoner i skole og barnehage fører til mer frykt og tilbaketrekning.

Sjenanse hos yngre barn handler først og fremst om frykt i møte med ukjente situasjoner. Mens hos eldre barn virker det som sjenansen har blitt videreutviklet til å en sterkere selvbevissthet i møte med sosiale situasjoner. I følge Crozier (2002) kan man imidlertid spørre seg om frykfull sjenanse hos småbarn automatisk glir over i en mer selvbevisst form ettersom disse barna blir eldre eller om disse to formene for sjenanse oppstår uavhengig av hverandre. Dette kan bety at den typen sjenanse som oppstår hos veldig små barn ikke nødvendigvis lar seg overføre til den man finner hos eldre barn.

Forskningen tyder imidlertid på at sjenanse er et vedvarende trekk som oppstår i tidlig barndom, men at ikke alle som viser tegn på sjenanse tidlig nødvendigvis utvikler angst og depresjon (Karevold mfl., 2012). Den største økningen av sjenanse forekommer innen barna når førskolealder, noe som kan tyde hjemmemiljøet har en sterk innvirkning på økningen av sjenanse (Karevold mfl., 2012). På en annen side kan man tenke seg at sjenansen hos småbarn

er i en pågående utviklingsprosess, der fryktfull sjenanse gradvis inkluderer en mer selvbevisst sjenanseform (Crozier, 2002) i takt med at barna blir utsatt for mer sosialisering, noe som kan forklare den drastiske økningen hos yngre aldersgrupper (Karevold mfl., 2012). Samtidig vil det kunne tenkes å være viss grense for hvor sterk sjenansen kan bli, noe som trolig kan være en forklaring på hvorfor sjenanse ikke øker like mye hos eldre barn. Elever som har opplevd at sjenansen har økt i barneskolealder eller holdt seg stabil fra barndommen har likevel fått større sosiale og emosjonelle vansker senere i livet (Karevold mfl., 2012).

Man kan anta at de samme biologiske komponentene ligger til grunn for utviklingen både for elever med fryktfull sjenanse og selvbevisst sjenanse (Crozier, 2002), men at miljømessige faktorer er med å vedlikeholde eller forsterke sjenansen når barna blir eldre og møter flere sosial krav og forventninger. Den selvbevisste sjenanseformen kan blant annet forklare hvorfor sjenanse opprettholdes gjennom hele grunnskolen, og ikke forblir et trekk som de fleste vokser av seg med tiden. Sjenansen begrenser seg da ikke kun til frykt og varsomhet i møte med ukjente situasjoner, men utvikler seg i mange tilfeller til å inkludere en frykt for hvordan man oppfattes av omgivelsene. At skolen som ukjent situasjon i seg selv er med på å opprettholde sjenansen trenger dermed ikke nødvendigvis å være en holdbar forklaring på hvorfor den ikke forsvinner med årene. Særlig med tanke på at mange elever som har gått i samme klasse fra påbegynt barneskole og fram til ungdomsskolen fortsatt forblir sjenerte (Karevold mfl., 2012). Det kan dermed antas at sjenanse i bunn og grunn er et vedvarende trekk som utvikler seg i takt med barna og tar nye former etter hvert som de utvikler en større selvbevissthet, hvis man ser sjenansen fra et dialektisk ståsted. I den sammenheng kan man stille seg undrende til om de fleste ville seg vokst av seg sjenanse hvis de kun hadde opplevd gode miljømessige betingelser for sosioemosjonell utvikling i førskolen og grunnskolen. Særlig om man går ut ifra at miljømessige faktorer har like stor påvirkning for opprettholdelsen av sjenanse som biologiske faktorer.

Sårbarheten hos sjenerte elever kan medføre større vansker med tilpasning til omgivelsene (Gazelle, 2009; Karevold mfl., 2012). Og responsen fra de sosiale omgivelsene er igjen knyttet til elevers selvoppfatning, hvor en dårlig respons fra omgivelsene kan tenkes å bli oppfattet som en trussel mot selvbildet, noe som gjør elevene mer utsatt for å utvikle sosiale og emosjonelle vansker (Karevold mfl., 2012). Basert på Crozier (2002) og Schlenker mfl. (1982) sine betraktninger om sjenerte elever er det lett å tenke seg at en sjenert elev vil ha mye vanskeligere for å holde en samtale når alt fokuset ligger på hvordan man fremtrer, hva

man skal si og hvordan man skal si det for at det skal høres best mulig ut. Dette kan trolig føre til at samtalen blir mer kunstig og vil kunne virke mindre autentisk hos samtalepartneren, der man videre kan se for seg at det blir vanskelig for de to partene som snakker å knytte et genuint bånd. Dette blant annet være en av flere forklaringer på hvorfor sjenerte elever er mer utsatt for avvisning enn andre.

5.2.1 Hva er konsekvensene av sjenanse i skolen?

De nevnte forskningsdataene i delkapittel 4.3.2 gir et bilde av hvordan skolen kan være en vanskelig situasjon for elever som er sjenerte. Bowers (2005) har tidligere sagt at stille elever har lettere for å bli glemte i klasserommet, til fordel for elever med utagerende atferd. I lys av elevs rett til et godt psykososialt miljø i opplæringsloven § 9a, kan man hevde at mange elever ikke får tilfredsstilt sine behov til et godt psykososialt miljø. Et skolemiljø som fører til flere belastninger og stress enn det medfører en positiv utvikling både på det akademiske og det sosiale området kan regnes som et brudd på denne loven. Man kan stille spørsmål til om lærere anser sjenanse som et like stort problem som andre atferdsproblemer. Utagerende atferdsproblemer i klasserommet er sannsynligvis noe som har størst prioritet, siden denne atferden forstyrrer undervisningen. Lærernes kapasitet til å håndtere både utagerende og tilbaketrukket atferd kan tenkes å bli utfordret av tidspress og et umiddelbart behov for å korrigere forstyrrende atferd i klasserommet.

Man kan anta at lærere vanligvis har god oversikt over hvilke elever som er sjenerte, slik man ser basert på skjemaer der lærere evaluerer elevs sjenanse (Coplan mfl., 2011). Men om lærere ikke innfører gode tiltak for å forebygge risikoene som sjenanse innebærer vil det kunne ha negative konsekvenser for elevenes utvikling. Særlig om lærerne jobber ut fra en holdning om at ”vi får vente og se, så kanskje det går over av seg selv”, når forskningen i motsetning viser at sjenanse ikke er noe man vokser av seg (Karevold mfl., 2012). De fysiologiske og emosjonelle plagene som mange sjenerte elever til stadighet er utsatt for (Henriksen & Murberg, 2009; Karevold mfl., 2012) vil sannsynligvis både gå utover det faglige læringsutbyttet, konsentrasjon, og evnen til å danne positive relasjoner til medelever.

Sjenerte elevs faglige utbytte

Frykten for å bli negativt evaluert er med på å gi sjenerte elever et dårligere faglig utbytte og at det blir vanskeligere for lærere å vurdere de faktiske evnene deres (Paulsen & Bru, 2008ab). Å unngå sosiale situasjoner for å ikke dumme seg ut kan regnes som en uheldig

forsvarsmekanisme eleven benytter for å slippe negativ sosial evaluering (Coplan & Armer, 2007). Unngåelsen kan virke som et logisk alternativ når risikoen for det motsatte oppleves så stor. Funn fra Harrist mfl. (1997) sin studie viser at selv om sjenerte elever ikke i alle tilfeller opplever mer avvisningen enn andre elever, vil mange av dem likevel velge å trekke seg tilbake i frykt for avvisning. Det kan som tidligere nevnt tenkes at selv små opplevelser av tidligere avvisning kan være utslagsgivende nok til at eleven oppfatter trusselen for å bli avvist som en stor nok risiko til at det er enklest å trekke seg unna. Således kan man se for seg at sjenansen medfører en selvoppfyllende profeti, der både tilbaketrekningen, en usikker fremtoning samt manglende sosiale ferdigheter ikke er ansett som attraktive trekk blant medelevene (Karevold mfl., 2012), og at dette dermed øker risikoen for å bli avvist eller ekskludert senere.

Eksempelvis kan sjenerte elever snakke så lavt som mulig når de avgir svaret sitt, slik at ingen kan bedømme om svaret er riktig eller galt (Paulsen & Bru, 2008b). En slik forsvarsmetode vil i det lange løp være lite gunstig, der eleven verken får vist kunnskapen sin eller får nyttiggjort seg av de timene med muntlige aktiviteter (Paulsen & Bru, 2008b). Selv når eleven vet svaret på et spørsmål læreren stiller klassen, kan det være et stort sprang fra å vite svaret til å faktisk tørre å rekke opp hånda (Paulsen & Bru, 2008b). Tilbaketrekningen gjenspeiler dermed ikke nødvendigvis elevenes faglige ferdigheter, men gjerne usikkerheten for at det de sier skal bli negativt mottatt.

I følge Paulsen og Bru (2008a) kan det se ut som sjenerte elever håndterer målstyrte aktiviteter bedre, hvorledes mer uformelle aktiviteter kan gjøre dem rådville og usikre på hva de skal snakke om eller hvor de skal feste blikket. Overført til en ustrukturert klasseromsaktivitet med uformelle sosiale oppgaver er det trolig være stressende for sjenerte elever å samhandle uten å ha noen konkrete mål med interaksjonen. Eksempelvis kan en beskjed fra læreren som: ”sett dere sammen og bli kjent” i motsetning til ”jobb i grupper og løs denne oppgaven” være en ineffektiv framgangsmåte for å sosialisere sjenerte elever. Ogden (2015) benytter et lignende eksempel når læreren skal nå inn til en elev som har vanskelig for å åpne seg, hvor det sannsynligvis er mer gunstig at de tar utgangspunkt i en felles aktivitet enn et gjentatte ganger spør hvordan eleven har det (Ogden, 2015).

Det psykososiale miljøet

Skolesituasjonen kan på mange måter regnes som en vedvarende stressfaktor, framfor en

utviklende arena, noe som er motstridende til elevenes rett til et godt psykososialt miljø. Det er heller ikke til gagn for elevene hvis det sosiale miljøet i tillegg er preget av negative transaksjoner som mobbing, ekskludering og spydige bemerkninger (Gazelle, 2006). De omfattende konsekvensene en sjenert vil kunne risikere gjennomgå er både preget av fysiske, emosjonelle, kognitive og relasjonelle vansker (Karevold mfl., 2012). Man kan hevde at tiltak for å sikre et godt psykososialt miljø dermed bør adressere alle disse vanskene. Først og fremst vil det være hensiktsmessig å arbeide med et godt klasseromsklima preget av varme, positive interaksjoner og aksept for individuelle forskjeller (Gazelle, 2006). Et kaotisk klasseromsklima vil kunne tenkes å gjøre det umulig for en sosialt engstelig elev å finne seg til rette i klasserommet. Og elevens væremåte og tilnærming til sosiale situasjoner vil kunne være utilstrekkelig i møte med kaotiske og konfliktfylte omgivelser (Gazelle, 2006). En sjenert elev som møter forstyrrelser, bråk, aggressive elever og et dårlig organisert klasserom vil risikere at skolehverdagen som skal bidra til utvikling i stedet blir en ødeleggende arena som framprovoserer angstsymptomer (Gazelle, 2006).

Selv om sjenerte elever ikke nødvendigvis er venneløse, kan man anta at vennskapene de danner seg oftere er være basert på atferdsmessige likheter enn for eksempel god kjemi og felles interesser (Rubin mfl., 2006). På en side kan det hevdes at det er bedre å ha venner med tilsvarende problemer enn ingen venner. Men på en annen side er ikke disse vennskapene nødvendigvis av en oppbyggende art preget av sosial og emosjonell støtte, nærhet eller moro. Det kan hevdes at dette ikke fører til at sjenerte elevers sosiale posisjon eller utvikling blir styrket, og at vennskapsforholdene sannsynligvis ikke vil kunne regnes som en beskyttelsesfaktor mot mobbing (Rubin mfl., 2006). En satsing på å øke sosiale ferdigheter i disse vennskapsforholdene kan i motsetning tenkes å bidra til et mer genuint vennskapsforhold og mer emosjonell støtte, som på sin side kan gi disse elevene noe av den støtten de behøver.

Konklusjon

Avslutningsvis er det tenkelig at bedre støtte og gode tiltak fra skolen sin side vil bidra til å reversere de negative utsiktene som sjenansen medfører og at hverdagen til blir mer håndterbar for elever som opplever sjenansen som en stor belastning. Videre kan man jobbe for å styrke den sjenerte elevens sosiale posisjon i klasserommet. Man kan anta at sosiale ferdigheter har innvirkning på evnen til å danne vennskapsbånd til jevnaldrende, og at mangelen på disse ferdighetene gjør at elevene blir offer for mobbing eller ekskludering

(Henriksen & Murberg, 2009). Samtidig er avvisning noe som bekrefter den usikkerheten sjenerte elever allerede sitter inne med, noe som sannsynligvis vil skape et negativt selvbilde og forsterke den tilbaketrukne atferden (Spangler & Gazelle, 2009). Et høyere fokus på trening av sosiale ferdigheter vil dermed kunne tenkes å redusere mange av de negative effektene som sjenerte elever opplever fra miljøet rundt, hvis man går ut fra at sjenerte elever har svakere sosiale ferdigheter enn andre elever. Ulempen med mange programmene for trening av sosial ferdigheter slik de er utformet i dag er at de ikke spesifikt retter seg mot sosialt utrygge elever, men er oftest utarbeidet i sammenheng med utagerende atferdsproblematikk (Se for eksempel Ogden, 2013, 2015).

5.3 Hva skiller sjenanse fra sosial angst og hvordan kan man identifisere utsatte elever?

Som vist i studien til Rapee mfl. (2005) er det en sterk sammenheng mellom sjenanse og sosial angst. Det er ikke nødvendigvis et fasitsvar på hvordan man kan skille sosialt angst og sjenanse. De største forskjellene ser i følge Heiser mfl. (2009) ut til å være omfanget av somatiske symptomer, engstelse og unngåelsesatferd i sammenheng med ulike typer sosial samhandling. Selv om sjenanse kan være en reell påkjønning, føler ikke de som sliter med det nødvendigvis i like stor grad seg tvunget til å stikke av eller unngå situasjonen (Heiser mfl., 2009). Engstelsen kan i noen tilfeller være like stor hos begge gruppene, men sosial angst innebærer en atferdskomponent basert på høy unngåelsesmotivasjon som ikke behøver å stå like sterkt hos den sjenerte gruppen (Heiser mfl., 2009) Dette trenger ikke i følge APA (2013) å bety at de med sosial angst nødvendigvis er nødt til å unngå sosiale situasjoner for å møte kriteriene for en sosial angstlidelse, men følelsen av at situasjonen skaper så sterke ubehag at man føler seg tvunget til å utholde hverdagslige ting, er trolig det mest avgjørende skillet mellom de med sjenanse kontra de med en sosial angstlidelse. Man kan dermed hevde at sosial angst innebærer en betydelig funksjonsnedsettelse og reduksjon i livskvalitet, noe nødvendigvis preger de med sjenanse i like stor grad.

Sammenhengen mellom sjenanse og sosial angst

Basert på resultatene fra Poole mfl. (2017) kan man se at personer med sjenanse kombinert med høy sosiabilitet viser en større sammenheng med sosial angst enn hos personer med sjenanse og lav sosiabilitet. Til tross for at man skulle tenke seg at sjenerte personer med en utadvendt orientering vil ha bedre forutsetninger i sosiale kontekster, tyder studien på at sjenerte som ikke er like opptatt av å være sosiale vil prestere bedre når de først sosialiseres med andre. Sjenerte elever med høy sosiabilitet er trolig mer selvkritiske til egne sosial

ferdigheter, noe som medfører større usikkerhet og engstelse i møte med sosiale kontekster (Poole, Van Lieshout, & Schmidt, 2017). Dette er med på å understøtte Asendorpfs (1990) perspektiv om at høyere ambivalens mellom tilnærming og unngåelse hos den sjenerte eleven er med på å forsterke sosial tilbaketrekning. Men likevel står det i kontrast til Coplan mfl. (2013) sine funn som viste at unngående elever, som både var sjenerte og sosialt uinteresserte, hadde flest sosiale og emosjonelle problemer. Man må dermed gå ut fra at årsaken til disse problemene kan være av ulik art.

I skolesammenheng kan funnene bety at elever med et sterkt ønske om å bli godtatt av jevnaldrende sannsynligvis vil oppleve enda større vansker knyttet til sosialisering fordi er usikre på egen atferd i møte med andre og vil fordi de trolig har en tendens til å overanalysere og undervurdere seg selv. Poole mfl. (2017) understreker at sjenerte personer er en mer sammensatt gruppe enn gruppen med sosiale angstlidelser. Det blir dermed vanskeligere å avgjøre hvilke av de sjenerte som er mest utsatt for å få sosial angst. Men samtidig blir det desto viktigere at skolepersonalet vier mye oppmerksomhet til elever med tegn på høy ambivalens og at de besitter en visshet om at det kan være svært vanskelig å delta sosialt, til tross for at et intenst ønske om å delta. I et slikt tilfelle kan det tenkes at læreres oppfordringer om at elevene bør prøve å bli kjent med noen kan slå tilbake ved at elevene føler enda mer på sin egen utilstrekkelighet.

Forskjeller og likheter mellom sjenanse og sosial angst

Basert på funn i studien til Heiser mfl. (2009) ser man at det er signifikante forskjeller mellom elever med sjenanse og sosial angst på de fleste områder. Imidlertid viste sjenerte deltakere nesten like store tegn på engstelse i uformelle samtaleoppgaver, som de med sosial angst. Dette kan tyde på at situasjoner med mindre struktur gjør sjenerte usikre, der man videre kan man anta at målstyrte aktiviteter skaper mindre engstelse enn ustrukturerte aktiviteter med udefinerte mål. Friminuttene kan for eksempel kunne tenkes å medføre større emosjonelle ubehag fordi sjenerte elever blir mer usikre på hva de skal foreta seg, og heller velger å trekke seg tilbake på grunn av denne usikkerheten. I motsetning kan man anta at sjenerte elever som skal løse en oppgave parvis ikke vil oppleve like sterke emosjonelle ubehag som i friminuttene eller i timer der målet ikke er klart nok definert. Dette kan videre understøttes av Paulsen og Bru (2008a) som i sin forskning fant at sjenerte elever kan ha større vansker med tradisjonell klasseromsundervisning der hele klassen er involvert. Dette skyldes trolig at

situasjonen er mindre kontrollerbar, slik at sjenerte elever føler seg mer hjelpeløse, kombinert med høyere sosiale krav.

Validitet i studiene

Det som trolig er svekkende for validiteten for studien til Heiser mfl. (2009) er at en tredel av deltakerne som oppga å ikke ha noen sosial frykter likevel ble fanget opp som sjenerte ut fra selvrapporteringsskjemaene for sjenanse. Dette kan trolig ha bidratt til å påvirke gjennomsnittresultatene til deltakerne med reell sjenanse, statistikken for skillet mellom sosial angst og sjenanse er større enn det kunne vært. Særlig om man går ut fra at sjenanse i hovedsak er relatert til sosial varsomhet og frykt. Det kan tenkes at personer med andre former for sosial tilbaketrekning lettere identifiserer seg som sjenerte, siden sjenanse er en mer kjent tilbaketrekningsskjemaform, noe som igjen kan ha påvirket hvordan de har besvart skjemaene.

De samme tendensene ser ut til å gå igjen i studien til Poole mfl. (2017) der man kan stille spørsmål til om det faktisk er snakk om sjenanse eller om selvrapporteringsskjemaet for sjenerte også fanger opp personer som kunne vært gruppert i andre undergrupper for sosial tilbaketrekning. Dette med tanke på at mange av deltakerne som møtte kriterier for sjenanse ikke opplevde angstsymptomer, og til gjengjeld var de heller ikke like opptatt av hvordan de framsto i møte med jevnaldrende. Både Heiser mfl. (2009) og Poole mfl. (2017) viser til at sjenerte personer er en mer heterogen gruppe enn man kanskje har antatt, noe som kan forklare de sprikende resultatene mellom sjenerte med og uten sosial frykt.

Det kan dermed antas en del av deltakerne i studiene ikke hadde en sterk form for selvbevisst sjenanse (Crozier, 2002), samtidig som det i studien til Poole mfl. (2017) kan være snakk om en sjenanseform som baserer seg på andre årsaker enn selvbevissthet. I sammenheng med utarbeidingen av selvrapporteringsskjemaer gir det dermed større grunn til å klarere definere og differensiere de ulike sjenanseformene. I tillegg vil det være viktig at man ikke fanger opp elever som er sosialt tilbaketrukkne av andre grunner i skjemaene ved kartlegging av forholdet mellom angst og sjenanse, for å kunne sikre en høyere validitet i studiene. Operasjonalisering av sjenansebegrepet kan tenkes å være bredere i selvrapporteringsskjemaet som ble benyttet enn måten begrepet brukes på i denne oppgaven. Riktignok kan man se at deltakerne i begge studier ikke er elever i grunnskolen, noe som kan presentere en utfordring i forhold til generaliserbarheten til skoleelever. Man kan likevel anta at siden sjenanse og angst i stor grad

er vedvarende (Karevold mfl., 2012) kan den benyttes i sammenheng med personer som er i yngre aldersgrupper enn disse deltakerne.

Oppsummert kan man si at studiene gir grunn til å følge opp sjenerte elever med tiltak som kan forebygge videre angstsymptomer. Når skolen i tillegg har stor innflytelse på den sosiale utviklingen, kan man understreke viktigheten av at det blir en arena hvor alle elever føler seg trygge og ikke er redde for å utfolde seg. Derfor blir det desto viktigere at pedagoger har en god oversikt over hva som fremmer og hva som hemmer problemene hos elever som sliter med sjenanse slik at angstsymptomer lettere kan identifiseres og forebygges.

5.4 Hvordan påvirker læreres holdninger til sjenerte elever relasjonen deres?

I lys av transaksjonsmodellen (Sameroff, 2009a, 2009b) kan man anta at hyppige og gode transaksjoner mellom lærer og elev er med på å bidra en positiv utvikling. Fraværet av dette kan medføre at elevene ikke utvikler hensiktsmessige forutsetninger for å oppnå sosial og akademisk mestring.

Læreres relasjon til sjenerte elever

Studiene som ble belyst i del 4.4 indikerer en sterk sammenheng mellom elevens temperament og relasjonelle faktorer mellom lærer og elev i skolen. Først og fremst viser studien fra Rudasill (2011) at flere samhandlinger mellom lærer og elev fører til en nærere relasjon. Men dette påvirkes også av hvordan lærerne anser kvaliteten på relasjonen med elevene sine. Rudasill (2011) påpeker at lærer-elev-relasjonen er svært viktig både for utviklingen av sosial fungering og akademisk oppnåelse. Funnene hennes indikerer at sjenerte elever i liten grad initierer kontakt med lærere, og at lærere kan ha en tendens til å overse sjenerte elever til fordel for mer utagerende elever, sannsynligvis fordi de sistnevnte elevene har en mer forstyrrende effekt på undervisningsmiljøet.

Lærerinitierte samtaler med elevene var i større grad basert på konflikter enn nærhet, noe som trolig sier oss at lærerne som henvendte seg til elever i studien oftere benyttet seg av korrigerende bemerkninger fremfor samtaler som fremmet nærhet mellom elev og lærer. Dette kan sies å stå i sterk kontrast til Rudasill (2011) sitt funn om at flere samhandlinger har en sammenheng med økt nærhet. Likevel hevder hun at utagerende elever trolig får mer sosioemosjonell og atferdsregulerende støtte gjennom tilbakemeldinger og korrigeringer sammenlignet med sjenerte elever som ikke opplever å få noen av disse tilbakemeldingene.

Således kan man anta at lærere ikke betrakter sjenanse som et like prekært problem som forstyrrende atferd, fordi sjenerte elevers atferd i større grad passer inn i normene til en strukturert klasseromssituasjon. Samtidig framstår forstyrrende atferd som en utfordring lærere må løse umiddelbart for at resten av klassen skal få et best mulig læringsutbytte. Dette bidrar trolig til at elever som er utagerende får hyppigere tilsnakk og som en bieffekt av flere samhandlinger, en nærere relasjon til læreren enn for eksempel sjenerte elever.

På bakgrunn av dette kan det hevdes at sjenerte elever går glipp av nære relasjoner til lærere samt den sosioemosjonelle støtten og den atferdsregulerende effekten en nær lærer-elev-relasjon medfører. Vi så tidligere at studier fra blant annet Karevold mfl. (2012) at sjenerte elever i større grad sliter med sosial kompetanse og har flere internaliserte vansker som angst og depresjon, noe som gir dårlige utsikter for elevenes sosiale og akademiske tilpasningsevne i skolen enn hos elever som ikke har tilsvarende vansker. I dette ligger det implisitt at sjenerte elever behøver ekstra støtte fra lærere for at skolen skal fungere som en faglig og sosialt utviklende arena, noe resultatene fra studien til Rudasill (2011) viser at de ikke får.

Læreres holdninger til sjenerte elever

Slik det fremgår av studien til Coplan mfl. (2011) anser lærere sjenerte elever som mindre intelligente og mer utsatt for å oppleve negative utfall både på det sosiale og det akademiske planet. Negative faglige utfall hos sjenerte elever kan trolig knyttes til at de får svakere vurderinger for manglende deltakelse og at de på grunn av sin sjenanse ikke får samme mulighet til å vise kunnskapen på likt nivå med sine mer utadvendte medelever.

Negative skoleprestasjoner kan igjen forsterkes av hvordan lærere forholder seg til elevene sine. Coplan mfl. (2011) hevder at lærernes forventninger om negative utfall sannsynligvis vil resultere i en selvoppfyllende profeti, hvor det er en mulighet for at elevene ufrivillig lever opp til lærernes forventninger. Imidlertid ser man at de negative attribusjonene modereres i de tilfellene lærerne oppfatter seg selv som sjenerte, særlig med holdningene til sjenerte elevers intelligensnivå. Dette kan igjen tyde på at sjenerte lærere muligens har et mer reelt bilde av sjenerte elevers begrensninger sammenlignet lærere som ikke anser seg som sjenerte. Man kan spekulere i om dette gjør sjenerte lærere mer kompetent til å håndtere sjenanse hos elever på en måte som ikke virker stigmatiserende eller forsterkende i forhold til negative konsekvenser. Likevel viser studien at sjenerte lærere ikke skiller seg ut fra andre lærere når de benytter strategier for å samhandle med sjenerte elever. Både sjenerte og utadvendte lærere

benyttet seg av indirekte framfor direkte strategier tilfeller der eleven var sjenert. Indirekte strategier innebar å overvåke situasjonen, henvende seg til hele klassen i stedet for å henvende seg direkte til den sjenerte eleven eller inkludere enn annen elev for å hjelpe eleven til å delta.

Kobler man inn studien fra Rudasill (2011) ser man at dette er en tendens som gjentar seg i begge studier, ved at utadvendte elever får flere korrigeringer, samt mer atferdsmessig regulering og sosial støtte enn sjenerte elever. Bruk av indirekte framfor direkte strategier rettet mot sjenerte elever fører trolig til at lærerne har færre samhandlinger med dem, selv om disse samhandlingene kan tenkes å være av en høy kvalitet. Indirekte støttestrategier kan på en side vurderes å være den beste måten å involvere seg i sjenerte elever på, fordi den tilbaketrukne atferden deres sjeldnere vil behøve korrigering. Men på en annen side er det en mulighet for at sjenerte elever ikke får det samme utbyttet av støtten som utadvendte/energiske elever på grunn av det lave omfanget av henvendelser fra læreren. (Coplan mfl., 2011; Rudasill, 2011).

Selv om studien fra Rudasill (2011) gir indikasjoner på at sjenerte elever blir oversett til fordel for mer utadvendte elever, tyder resultatene fra Coplan mfl. (2011) at lærere er veldig bevisste på den sjenerte atferden. Man ser at lærere uttrykte større bekymring til elever som var sjenerte og hadde høyere sannsynlighet for å rapportere slik atferd videre (Coplan mfl., 2011). Det kan hevdes at disse resultatene gir mer støtte til at lærere faktisk ikke overser sjenerte elever, men at de kanskje ikke anser seg som kompetente nok til å håndtere elever med sjenanse. Noe som sannsynligvis bidrar til at de har en høyere terskel for å involvere seg like direkte som med utadvendte elever. Til tross for at dette tyder på at lærerne er svært bevisste på sjenanse i klasserommet, hevder Coplan mfl. (2011) at den oppmerksomheten de får ikke nødvendigvis er av en art som er positiv for utviklingen deres.

Konklusjon

Fra et transaksjonelt perspektiv (Sameroff, 2009a, 2009b) kan man si at transaksjonene mellom elev og lærer i stor grad påvirkes av holdningene de har mot disse elevene. Et utelukkende negativt fokus, kan føre til flere negative transaksjoner, som igjen fører til en negativ utvikling. Atferden kan tenkes å bli forsterket av disse forventningene fra omgivelsene, som gjør at den sjenerte eleven kjenner for mye på sine egne begrensninger, sannsynligvis med et svekket selvbilde. Og miljøet rundt kan igjen reagere på elevens forsterkede atferd, som gjør at det blir vanskeligere å forandre på elevens situasjon.

For å få til en positiv utvikling kan det være hensiktsmessig å arbeide med lærernes holdninger til sjenerte elever. Funnene fra Karevold mfl. (2012) viste at sjenanse er et stabilt og vedvarende trekk. Lærerne fra studien til Coplan mfl. (2011) rapporterte derimot at sjenanse sannsynligvis skyldes omstendighetene rundt. Slik man ser basert på lærernes forventninger til negative utfall, kan det være grunn til å tro at sjenanse burde få mer aksept som et normalt personlighetstrekk for å unngå læreres stigmatisering av slike elever. Særlig hvis man går ut ifra at lærernes forventninger får en selvforsterkende effekt eller ender i en selvoppfyllende profeti. Med andre ord kan man vektlegge viktigheten av at det ikke blir et ensidig fokus på sjenerte elevers begrensninger, men først og fremst et større fokus på deres ressurser og styrker. Samtidig kan man hevde at en normalisering av sjenanse ikke skal være til hinder for at elevene får tilstrekkelig støtte fra lærere, siden sjenanse ikke går over av seg selv, men kan modereres av nok støtte omgivelsene.

Til slutt vil det kanskje være til større hjelp for elevene at lærere får mer kunnskap om utviklingen av sjenanse. Selv om lærerne ser ut til å anerkjenne sjenanse som en stor risikofaktor for både sosiale og akademiske prestasjoner (Coplan mfl., 2013), vil det kunne være hensiktsmessig at de tilegner seg kunnskap om hva som reduserer disse risikofaktorene og hvordan de bedre kan støtte elevene sine. Mer kunnskap om elevgruppen kan dermed være en utjevner for ytterligere feilattribusjoner om sjenerte elevers intelligens. Med andre ord er det mulig at lærere lettere vil oppdage sjenerte elevers faktiske intelligens om de lærer seg å forstå elevene sine bedre og behersker å ”snakke samme språk” som dem.

5.5 Medfører sjenanse forskjellige konsekvenser hos gutter og jenter?

”Gutter er utadvendte og bråkete, mens jenter er stille og pliktoppfyllende”. Slike fraser kan man gjerne høre i dagligtalen når atferdsrelaterte forskjeller mellom gutter og jenter blir omtalt i skolesammenheng (Doey mfl., 2014). Til tross for at en slik inndeling av gutter og jenter gjerne kan ha blitt presentert som en allmenn sannhet i vestlig kultur, tyder en økende mengde forskning på at sjenanse hos gutter medfører en større risiko enn sjenanse hos jenter (Doey mfl., 2014; Spangler & Gazelle 2009).

Studiene i delkapittel 4.5 indikerer at sjenanse er et mindre akseptert trekk hos gutter enn hos jenter. I henhold til kulturelle normer og forventninger til hvordan gutter og jenter skal oppføre seg, virker det som jenter i større grad blir belønnet for en tilbakeholden atferd, mens

gutter opplever lavere sosial aksept og mer ekskludering for den samme atferden. Stormshak mfl. (1999) sine funn viser at jenter likevel tenderer mot å bli mer akseptert selv om de er aggressive, sammenlignet med gutter som er tilbaketrukkne.

Om man ser på utviklingen av emosjonelle vansker hos sjenerte gutter, kan man hevde at de kulturelle normene relatert til kjønn tidlig er med på å diktere hvordan disse vanskene arter seg (Kopola-Sibley & Klein, 2017). Tidlig sjenanse hos gutter kan blant annet henge sammen med utviklingen av symptomer på depresjon i tillegg til angst ved 6-årsalderen. Og sjenanse ved 6-årsalderen kan øke risikoen for å utvikle eksterne vansker som aggressiv atferd hos eldre elever (Kopola-Sibley & Klein, 2017). Selv om aggressive tendenser ikke er typiske trekk hos alle sjenerte gutter, hevder Kopola-Sibley og Klein (2017) at dette kan betraktes som et tegn på frustrasjon på grunnnet manglende aksept fra jevnaldrende.

Med tanke på hvor viktig det er å bli akseptert og inkludert i senere barndom (Kopola-Sibley og Klein, 2017), kan man dermed anta at mangelen på aksept skaper mer sinne og frustrasjon hos gutter, noe som gjør dem mer disponert for å utvikle eksterne atferdsproblemer. Og på sin side kan det tenkes at gutter utagerer mer fra 9-årsalderen og oppover for å leve opp til normene om at gutter skal være utadvendt og selvhevdende (Kopola-Sibley og Klein, 2017). Den utagerende atferden kan dermed anses som en metode noen sjenerte gutter benytter for å hevde seg sosialt på, i håp om å oppnå aksept av sine medelever.

Klasseromsklimaets innvirkning på sjenerte gutter og jenter

Likevel ser man at sjenerte gutter ikke er alene om å kunne oppleve svært negative utfall i skolen, særlig så lenge de er i et negativt klasseromsklima (Gazelle, 2006). Både gutter og jenter kan risikere å ikke avvisning i klasseromsklima med høy negativitet, mens sjenerte jenter risikerer å bli offer for mer trakassering eller mobbing. Til tross for at noen av de nevnte studiene indikerer at sjenerte gutter ligger dårligere an enn jenter, viser funnene fra Gazelle (2006) at sjenanse likevel kan ha svært alvorlige implikasjoner for begge kjønn.

Selv om mobbing av sjenerte jenter ble drastisk redusert i positive klasseromsklima, var det kun gutter som så ut til å oppnå mer aksept i denne type klasserom (Gazelle, 2006). Dette kan tyde på at mobbing og aksept blant jevnaldrende ikke nødvendigvis har en lineær sammenheng. På en annen side vises det til at både gutter og jenter i like stor grad står i fare for sosial avvisning hvis de er sjenerte, men at avvisningen blir uttrykt på ulike måter. Enten via mobbing hos jenter eller lav sosial aksept hos gutter (Gazelle, 2006).

I negative klasseromsklima hevder Gazelle (2006) at jenter generelt kan være mer sensitive til den mer røffe klasseromskulturen, hvorledes mange gutter kanskje er mer anlagt til å samhandle på en slik måte (Gazelle, 2006). Dette kan for eksempel være en av mange forklaringer på hvorfor en høyere andel jenter opplever mobbing i negative klasseromsklima, men ikke hvorfor de ikke blir akseptert opplever den samme økningen i aksept som gutter i positive klasseromsklima. Studien sier også lite om hvor mye mobbing som forekommer blant sjenerte gutter, men at et positivt klasseromsklima ikke utgjorde en nevneverdig forskjell i forekomsten av dette. Dette kan tyde på at de mest ekstreme ytterpunktene av negative konsekvenser blir moderert i et positivt klasseromsklima hos begge kjønn (mobbing hos jenter og lav aksept hos gutter). De konsekvensene som ikke er like karakteristiske hos hvert kjønn kan imidlertid tenkes å endres i mindre grad.

Samtidig kan et harmonisk og mindre bråkete klasserom forklare hvorfor jenter får færre depressive symptomer og ikke blir mobbet eller utsatt for aggressiv atferd fra medelever. Dette med tanke på at stillhet, harmoni og en god relasjon til læreren kan antas å i større grad tilfredsstille de behovene jenter har for å oppnå bedre sosial trygghet (Gazelle, 2006). I korte trekk kan man si at selv om det foreligger en lav aksept for sjenerte gutter i negative klasseromsklima, vil positive klasseromsklima ha en signifikant effekt på reduksjonen av negativ evaluering mot sjenerte gutter.

Selv om de sjenerte guttene har en vedvarende risiko for å utvikle depresjon og bli utsatt for mobbing i selv positive klasseromsklima, opplever flere gutter å bli akseptert til tross for sjenansen sin. For jenter er effekten av et positivt klasseromsklima sannsynligvis mer avgjørende, og bidrar blant annet til en drastisk reduksjon i mobbing og depressive symptomer (Gazelle, 2006). Det er uvisst hvorfor mobbing og depressive symptomer forblir uendret hos gutter, til tross for at de synes å bli bedre akseptert av medelevene. Men det kan tenkes at forventningene til gutters atferd fra omgivelsene overgår mange av de modererende effektene som et positivt klasseromsklima medfører.

Læreres holdninger til sjenerte elever var imidlertid ikke like determinert av kjønn slik som holdningene fra foreldre og medelever (Coplan mfl., 2011). Man kan dermed anta at lærere ikke har de samme forventninger til hvordan gutter og jenter skal oppføre seg på samme måte som foreldre og jevnaldrende har. Muligens fordi de stadig arbeider med mange forskjellige

elever med individuelle vansker som går på tvers av kjønnene. Dette kan tenkes å gi et mer nyansert bilde av sjenerte elever, som overgår potensielle holdninger til kjønnsrollemønstrene. Imidlertid uttrykte lærere i studien til Coplan mfl. (2011) større bekymring til tilfeller med sjenanse hos gutter framfor sjenanse hos jenter. Det bidrar til at man kan stille spørsmål til om dette er en bekreftelse på at lærere også deler de samme antakelsene om at gutter helst skal være utadvendte eller at de har kunnskap om at det kan gi alvorlige vansker.

Studien fra Rudasill (2011) viste at jenter hadde den næreste relasjon til lærerne. Samtidig så det også ut til at utadvendte gutter sannsynligvis mottar mye lærerstøtte på grunn av et hyppigere behov for korrigerende. Man kan spørre seg om dette gjør at sjenerte gutter faller utenfor den nære relasjonen eller om de mottar tilstrekkelig lærerstøtte. I mange av studiene er kvinnelige lærere overrepresentert i forhold til menn (se for eksempel Gazelle, 2006; Coplan mfl., 2011; Rudasill, 2011). Og Rudasill (2011) stiller spørsmål om kvinnelige lærere kan ha vanskeligere for å samhandle med gutter enn jenter. Flere fremtidige studier med et likt antall mannlige og kvinnelige lærere kan tenkes å gi mer presise svar for hvordan læreres holdninger og relasjoner rettet mot sjenerte gutter vil kunne utarte seg.

Konklusjon

Forekomsten av sjenanse er i utgangspunktet lik hos både gutter og jenter (Else-Quest, 2012). Tradisjonelle forventninger og holdninger til kjønnsrollene kan likevel føre til at gutter opplever flere negative reaksjoner fra omgivelsene hvis de er sjenerte. Imidlertid kan man gå ut fra at sjenerte elever av begge kjønn ikke nødvendigvis får oppfylt retten sin til et godt psykososialt miljø. Å jobbe med skolemiljøets holdninger til sjenanse kan være hensiktsmessig for at sjenerte elever ikke skal oppleve å få negative reaksjoner fra omgivelsene på grunn av temperamenttrekket sitt.

Trening av sosiale ferdigheter gjenstår til slutt som en faktor som kan bidra til å styrke elevens sosiale posisjon, og mangelen på slike ferdigheter gjør elevene mer utsatt for ekskludering og avvísning hos begge kjønn (Stormshak mfl., 1999). Gutter som har et sterkt forventningspress om at man skal være utadvendt, selvhevdende og inneha gode sosiale ferdigheter, kan man anta er særlig utsatt for å utvikle ytterligere internaliserte vansker. En sjenert elev vil sannsynligvis være veldig klar over sin egen utilstrekkelighet i forhold til det som forventes fra omgivelsene (Schlenker mfl., 1982), noe som videre kan tenkes å forsterke den eksisterende sjenansen om gode sosiale ferdigheter ikke er til stede.

6 Tiltak

I dette kapitlet diskuteres empirien som er blitt undersøkt i denne oppgaven i lys av sosial-kognitiv teori. Kunnskapen kan brukes i skolesammenheng for å øke sjenerte elevers tro på seg selv og gjøre dem mer kompetent i møte med motgang. Relatert til denne teorien benyttes både individrettede og miljørettede tiltak som forhåpentligvis kan bedre skolehverdagen til sjenerte elever og ivareta retten til et godt psykososialt miljø.

6.1 Pedagogiske tiltak for å sikre et godt psykososialt miljø for sjenerte elever i lys av sosial-kognitiv teori

Sosial-kognitiv teori illustrer hvordan individet påvirker miljøet og igjen blir påvirket av responsen fra omgivelsen som både kan forsterke eller endre individets atferd (Bandura, 2011). Det kognitive bidraget som teorien tilfører viser at responsen fra miljøet ikke er alene om å påvirke individet, men også individets egen tolkning av situasjonen (Bandura, 2011). I sammenheng med sosialt tilbaketrukne elever kan man se at negative tolkninger av en sosial situasjon kan føre til en forsterkning av den tilbaketrukne atferden. Under blir det beskrevet hvordan elevene kan påvirkes av tre ulike former for miljø; påtvungne, valgte og konstruerte miljø (Bandura, 2011).

Påtvungne, valgte og konstruerte miljø

Skolen kan regnes som et påtvunget miljø (Bandura, 2011). Elever i dette miljøet har som regel begrensede valgmuligheter for hvilken skole de kan gå på, hvilke klasser de vil delta i og hvilke medelever de ønsker å ha i klassen sin. I og med at elevene ikke har så mye valg i klasseromssituasjonen blir det desto viktigere at de opplever et godt psykososialt miljø.

Likevel er det en mengde valg elevene kan ta innenfor et påtvunget miljø som skolesituasjonen. Dette innebærer for eksempel hvilke aktiviteter man vil delta på og hvem man ønsker å involvere seg i, som er med på å påvirke hvilken kurs livet kommer til å ta videre (Bandura, 2011).

Basert på empirien som har blitt opparbeidet gjennom oppgaven om sosial tilbaketrekning kan man anta at mange av elevene heller velger å trekke seg bort enn å ta valgene som byr på muligheter for sosial utvikling. Dermed kan det også tenkes at mange av valgene innenfor miljøet deres blir tatt for dem, slik at de ikke er med på å påvirke sin egen utvikling i like stor grad. Sosial avvisning fra jevnaldrende kan ytterligere redusere elevenes muligheter til å

påvirke sin egen hverdag. I tillegg er elevenes tolkninger av hvordan de opptrer i møte med omgivelsene avgjørende for hvordan de former sitt eget selvbilde, noe som inngår i det konstruerte miljøet. For sjenerte elever blir det spesielt viktig at de har en god tolkning av de sosiale kontekstene i skolen, siden de er ekstra kritiske til seg selv og responderer mer negativt på små tegn til sosial avvisning.

Det er dermed fordelaktig at klasseromsklimaet er preget av harmoni og positive relasjoner (Gazelle, 2006) der tilbaketrunkne elever kan føle seg akseptert til tross for atferden sin. Det vil trolig gagne disse elevene at et positivt klasseromsklima får like høy prioritet som god undervisning, noe som legger et høyere ansvar på skolepersonalet. Både ved at man eliminerer negative faktorer som unødvendig klasseromsstøy, uforutsigbarhet, spydige bemerkninger og utfrysning, samt at man fremmer gode verdier som skaper aksept for at elever er forskjellige (Gazelle, 2006). Man kan argumentere for at sosial tilbaketrunkne elevers mistilpasning til klasseromssituasjonen er et tegn på at atferden deres ikke passer inn i normene som gjelder for kulturen i klasserommet. Men hvis normen i motsetning utvides til alle er velkomne til tross for sosiale og atferdsmessige forskjeller, vil tilbaketrunkne elever kunne tenkes å ha bedre forutsetninger for sosial og akademisk utvikling.

Ekstra lærerstøtte og hyppigere interaksjoner med elever som er sårbare i klasseromssituasjonen blir dermed viktig. Som sett i studien til Rudasill (2011) har lærere og sjenerte elever færre interaksjoner og som et naturlig følge av dette mindre lærerstøtte, der sjenerte gutter kan være ekstra utsatt for å falle utenfor det sosiale klasseromsmiljøet.

På bakgrunn av dette kan man hevde at å senke terskelen for hvor ofte man samhandler med sjenerte elever bør få prioritet. Det kan som tidligere nevnt tenkes at lærere er utrygge i samhandling med tilbaketrunkne elever, muligens fordi lærere heller ikke oppnår den responsen de ønsker når de først tar kontakt. Vi har i tillegg sett at lærere attribuerer svært mange negative konsekvenser og uttrykker ekstra bekymring til sjenerte elever (Coplan mfl., 2011), noe som trolig legger mer press på lærere til å virke støttende og si noe oppbyggende når de først har en samtale. Til gjengjeld kan dette bidra til at terskelen for å henvende seg til en sjenert elev blir ekstra stor hvis lærerne ikke føler at de har noe konstruktivt å bidra med. Dette kan føre til at lærere som ikke føler at de har noe klokt å si, heller trekker seg unna situasjonen. Slik kan man også anta fra et sosial-kognitivt perspektiv at sosial tilbaketreking hos elever fører til mer tilbaketreking hos læreren fra den gjeldende eleven. I lys av empirien

som fremgår av oppgaven kan man dermed oppfordre lærere til å ha hyppigere interaksjoner med tilbaketrunkne elever, selv om noen av disse interaksjonene ikke alltid fører frem.

Som Ogden (2015) tidligere har uttalt vil det trolig være enklere å få tilbaketrunkne elever til å åpne seg hvis man også tar utgangspunkt i en felles aktivitet som eleven liker. En sjenert elev som føler seg kompetent innenfor aktiviteter i sitt eget interessefelt vil kunne tenkes å ha lettere for å være tryggere og mer åpen. Hvis man går ut fra at høy mestringstro på et domene også kan påvirke interpersonlige ferdigheter i samme kontekst, kan man anta at lærere får muligheten til å se den sjenerte eleven i et nytt lys, der læreren oppdager elevens styrker og ikke bare svakheter, i tillegg til at relasjonen deres blir styrket. Dette som en motvekt til funnene fra Coplan mfl. (2011), om at lærere attribuerer mindre intelligens og dårligere skoleprestasjoner til sjenerte elever.

Å styrke elevens mestringstro

De viktigste individrettede tiltakene i lys av sosial-kognitiv teori er å påse at elevenes mestringstro fremmes. Først og fremst innebærer dette at eleven får muligheten til å tilegne seg gode mestringserfaringer (Bandura, 2011). Med flere mestringserfaringer både faglig og sosialt, kan man ut fra sosial-kognitiv teori hevde at evnen til å håndtere motgang er blir sterkere (Bandura, 2011). Den største utfordringen til sjenerte elev i sosiale sammenhenger er trolig den vedvarende følelsen av sosial utilstrekkelighet. Ethvert negativt forhold i skolesituasjonen som er med på å bekrefte denne utilstrekkeligheten, vil sannsynligvis forsterke den sosiale utryggheten. Men gjentatte mestringserfaringer kan trolig hjelpe eleven med å attribuere negative reaksjoner fra omgivelsene som spydigheter eller avvising til andre forhold enn egne mangler. Det samme kan gjøre seg gjeldende i sammenheng med akademisk oppnåelse, der høy mestringstro i skolefag vil gi bedre resultater. Paulsen og Bru (2008b) viser til at sosialt tilbaketrunkne elever presterer dårligere i de fleste fag. Selv om mestringstro er domenespesifikt (Bandura, 2011), kan man tenke seg at høy mestringstro på et faglig domene kan ha positive effekter for det sosiale domenet. Om man reduserer sjenerte elevers følelse av utilstrekkelighet på et område, kan man anta at de også føler seg tryggere på flere områder, fordi eleven har mestret noe lignende før.

Verbal overtalelse og medelever som rollemodell

Når sjenerte elever er for selvkritiske og ikke ser ut til å ha stor tro på seg selv kan man benytte seg av verbal overtalelse. På det sosiale planet kan læreren ta fram positive trekk ved

eleven og minne eleven på hva eleven har å tilby i interaksjonen med jevnaldrende (Bandura, 2011). I tillegg til å oppfordre eleven om at det kommer til å gå bra hvis eleven er usikker på om han/hun tør å ta initiativ til å samhandle med medelevene. Faglig kan læreren minne eleven på tidligere mestringserfaringer og tilfeller hvor eleven presterte godt, uten å sammenligne prestasjonene med andre elever (Bandura, 2011). Imidlertid kan man anta at verbal overtalelse kan slå tilbake på læreren hvis eleven opplever å bli avvist etter å ha tatt initiativ eller prestert dårligere enn forventet i et fag. Dette kan føre til at eleven mister tillit til det læreren sier. Man kan dermed hevde at læreren bør ha en god oversikt over elevens forutsetninger og den sosiale dynamikken mellom eleven og medelevene i klassen, før verbal overtalelse benyttes.

Et annet punkt er at lærere i lys av sosial-kognitiv teori fungerer som aktører med flere ressurser enn sjenerte elever ofte har selv (Bandura, 2011). Dette medfører blant annet at lærerne kan spille en rolle i hvordan medelever forholder seg til den sjenerte eleven. For eksempel kan elever med positiv innflytelse oppfordres til å hjelpe til ved å inkludere den sjenerte eleven i kretsen sin eller sette dem til å løse oppgaver sammen. Læreren kan dermed utøve en stor grad av kontroll på klasseromssituasjonen og inkludere aktiviteter og læringsformer som gjør at eleven blir sosialisert uten at de sosiale kravene er altfor høye, men at de likevel gjør at eleven føler en form for sosial mestring. Fra Paulsen & Bru (2008ab) og Heiser mfl. (2009) kom det fram at sjenerte elever kan oppleve sterkt emosjonelt ubehag i ustrukturerte sosiale situasjoner, når de er usikre på hva de skal gjøre. For å unngå dette kan læreren tilrettelegge læringsformen slik at sosiale krav ikke er til hinder for elevens læring og mestringstro, med alternative vurderingsformer og mer strukturerte oppgaver. Medelever kan i tillegg brukes som gode rollemodeller for å motivere en sjenert elev (Bandura, 2011). Eksempelvis kan det være å vitne til at en annen tilbaketrasket elev lykkes i å oppnå de sosiale og faglige målene sine være med å styrke den sjenerte elevens tro på å kunne klare det samme selv. Hvis vi ser dette i lys av tilbaketrakne elevers vennskapsforhold, tyder forskningen på at sjenerte elever oftere har venner som selv er tilbaketrakne (Rubin mfl., 2006). Å ikke bare fokusere på enkelteleven, men også å styrke de faglige og sosiale forutsetningene til elevens venner kan i lys av sosial modellering ha stor betydning for elevens mestringstro.

Elevers fysiske og emosjonelle tilstander

Videre vil det kunne være nødvendig å identifisere elevens fysiske og emosjonelle tilstander (Bandura, 2011; Pajares, 2012). På generell basis viser studiene vi har gjennomgått at sosialt tilbaketrunkne elever kan forsterke sin tilbaketrunkne atferd hvis de opplever emosjonelt ubehag i den sosiale situasjonen (Karevold mfl., 2012). Elever med høy selvbevissthet vil kunne tenkes å undervurdere sosiale ferdighetene sine. Litteraturen viser at sjenerte elever som regel har dårligere sosiale ferdigheter enn medelevene sine (Karevold mfl., 2012). Riktignok kan man argumentere for at en sterk selvbevisst sjenanse tyder på en høy sosial bevissthet rettet mot omgivelsene, som også kan betraktes som en form for sosial ferdighet. Dette innebærer for eksempel evnen til å gå utenfor seg selv og se seg med andres øyne. Denne sosiale bevisstheten kan likevel være ufordelaktig for sjenerte elever, der de overvurderer hvor negativt de blir ansett av andre og igjen forsterker sin egen sjenanse på et kognitivt plan (Schlenker mfl., 1982; Crozier, 2002).

Man kan gå ut ifra at sjenerte elever vil trenge støtte til å attribuere følelsene sine riktig, slik at de ikke tolker emosjonelt ubehag som et tegn på manglende kompetanse (Bandura, 2011; Pajares, 2012). I tillegg kan kunnskap om angst være nyttig, siden mange elever med sjenanse kan ha angstsymptomer (Rapee mfl., 2005). Å hjelpe eleven til å få bedre innsikt i egne fysiske og emosjonelle reaksjoner kan bidra til at eleven lettere vil klare å regulere følelsene sine bort fra et negativt mønster (Bandura, 2011). Og at når emosjonelle ubehag oppstår har elevene mulighet til å utvikle seg og sin mestringstro ved å oppsøke en situasjon istedenfor å trekke seg tilbake. Til slutt kan eleven oppmuntres til å utfordre seg selv ved å begi seg ut på ukjente omgivelser, blant annet ved å ta valg som fostrer sosial, emosjonell og faglig utvikling. Valgene man tar er i følge Bandura (2011) avgjørende både for mestringstroen og hvordan man utvikler seg. I tillegg er det som tidligere nevnt viktig med sosial eksponering for at elevene skal kunne bli mer sosialt kompetent, hvis man går ut fra at mangelen på dette er med på henger sammen med negative konsekvenser for sosialt tilbaketrunkne elever (Hardway mfl., 2013). Derfor kan det være gunstig at eleven oppmuntres til valg som byr på sosial eksponering og utvikling.

7 Avslutning og oppsummering

I denne oppgaven har jeg gjennomført en litteraturgjennomgang for å studere hvordan sjenanse og sosial tilbaketrekning er beskrevet i litteraturen, i tillegg til å undersøke årsaker og konsekvenser av dette. Videre har fokuset ligget på hvordan problemer for denne elevgruppen kan forebygges ved pedagogiske tiltak, slik at elevene får ivareta sin rett til et godt psykososialt miljø.

Først og fremst har det vært nødvendig å skille elever som trekker seg tilbake fordi de er sjenerte, fra andre sosialt tilbaketrukne grupper. Både fordi sosial tilbaketrekning kan oppstå av mange forskjellige årsaker og fordi det kan være vanskeligere å tilrettelegge for den sjenerte elevgruppen. I tillegg vil kunnskapen om hvordan man kan skille sjenerte elever fra andre som trekker seg tilbake bidra til at lærere lettere kan identifisere om noen er sjenerte eller om de først og fremst har en preferanse for å være alene. Likevel skal det understrekes at andre tilbaketrukne elevgrupper ikke skal ignoreres, siden alle tilbaketrukne elever står i risiko for sosial og faglig mistilpasning i skolesammenheng (Harrist mfl., 1997; Coplan mfl., 2013). Både breddekunnskap om sosial tilbaketrekning og dybdekunnskap om hver enkelt elevgruppe vil dermed være nødvendig for å forebygge sosial mistilpasning og andre negative konsekvenser.

Sjenanse har blitt gjennomgått med et blikk på hvordan temperamentet oppstår ved at noen barn har en større biologisk disposisjon for sjenanse enn andre (Kagan, 1997; Hardway mfl., 2013). Hardway mfl. (2013) viste med sin studie at elever med en slik disposisjon i større grad blir overbeskyttet av mødre sine, noe som kan stå i veien for at de tilegner seg nødvendige sosiale og selvregulerende ferdigheter, og gå på bekostning av tilpasningen til skolesituasjonen. Videre har det vært fokus på hvordan sjenanse kan observeres og hvilke negative konsekvenser en sjenert atferd kan medføre. Det har for eksempel vist seg å være en direkte sammenheng mellom utviklingen av sjenanse og sosial mistilpasning i skolen (Coplan mfl., 2013). Dette kan bety at selv om man får bukt med sosial tilbaketrekning hos sjenerte elever, kan de fortsatt risikere å ikke passe inn i den sosiale dimensjonen i klasserommet. Dette kan antas å grunne i en kombinasjon av svakere sosiale ferdigheter (Karevold mfl., 2012) eller en tendens til å undervurdere egne sosiale ferdigheter (Schlenker mfl., 1982; Crozier, 2002) som fører til en større sosial usikkerhet. I tillegg kan denne usikkerheten

oppfattes negativt av jevnaldrende som på sin side synes dette er et lite attraktivt trekk og dermed avviser den sjenerte eleven (Gazelle, 2006; Coplan mfl., 2013)

Sjenerte elever kan være utsatt for flere fysiologiske og emosjonelle symptomer som stress, fysiske smerter (Henriksen & Murberg, 2009), angst og et svekket selvbilde (Karevold mfl., 2012). Man kan anta at dette går ut over konsentrasjonen i skolesammenheng og at det trolig kan forklare hvorfor elevene presterer dårligere i de fleste fag (Paulsen & Bru, 2008b). Det har imidlertid vært uklart hvor stort skillet mellom sjenanse og sosial angst er, men basert på litteraturen virker det som sosial angst først og fremst innebærer en betydelig funksjonsnedsettelse i de fleste sosiale situasjoner med en sterk unngåelseslyst (APA, 2013). Hos de som er sjenerte er ikke trangen til å unngå sosiale situasjoner nødvendigvis like sterk (Heiser mfl., 2009). Likevel kan man se at jo høyere sjenerte elevs ambivalens er til å oppsøke og unngå en situasjon, desto høyere risiko vil de ha for å utvikle en sosial angstlidelse (Poole mfl., 2017).

Med transaksjonsmodellen i tankene antok jeg at sjenerte elevers tilbaketrekning vil kunne forsterkes av læreres negative forventninger til denne elevgruppen. Dette i lys av at handlingene våre sannsynligvis også i stor grad gjenspeiler tankene våre, som videre kan påvirke både atferden og selvbildet til den personen man samhandler med. Denne antakelsen ble støttet av en studie som undersøkte læreres holdninger og strategier i møte med sjenerte elever (Coplan mfl., 2011). Læreres holdninger til sjenerte elever viste seg å ha et utelukkende negativt fokus på sjenanse som temperamenttrekk, der de attribuerte svakere skoleprestasjoner og lavere intelligens til slike elever. I tillegg predikerte de at sjenerte elever sannsynligvis ville oppleve mange negative konsekvenser som et resultat av atferden sin (Coplan mfl., 2011).

En annen studie indikerte at lærere har mindre kontakt med sjenerte elever enn deres utadvendte medelever, og at dette sannsynligvis henger sammen med at sjenerte elever mottar mindre lærerstøtte, til tross for at økt lærerstøtte kan være viktig for denne elevgruppen (Rudasill, 2011). Studien viste at jenter hadde den næreste relasjonen til lærerne sine, mens utadvendte gutter hadde de hyppigste interaksjonene med lærerne. Dette gjør at man kan stille spørsmåltegn til om sjenerte gutter risikerte å falle utenfor denne viktige relasjonen.

Noen forskere har blant annet spekulert i at sjenerte gutter vil oppleve flere negative konsekvenser og sosial mistilpasning som følge av atferden sin, fordi det ikke passer inn i normen om at gutter skal være utadvendte og selvhevdende. En studie av (Stormshak mfl., 1999) bekreftet denne tendensen, hvor sjenerte gutter ble dårligere likt av medelever enn sjenerte jenter. Utagerende atferd var derimot et mer akseptert trekk hos guttene, men mindre akseptert hos jentene. Likevel var dette avhengig av hvilke jevnaldringsgrupper elevene ble evaluert av. Elever som selv var tilbaketrukne hadde for eksempel en større tendens til å akseptere sjenerte gutter (Stormshak mfl., 1999). Kopola-Sibley og Klein (2017) viste i sin studie at gutter har større risiko for å utvikle både angst og depressive symptomer hvis de var sjenerte og at sjenanse hos noen gutter kunne føre til at de utagerte mer ved 9-årsalderen. Dette kunne tolkes som et tegn på frustrasjon hos sjenerte gutter som opplever utestenging på grunn av den tilbaketrukne atferden sin. I studien av Gazelle (2006) så man derimot at både gutter og jenter opplevde negative konsekvenser hvis de var sjenerte. Gutter ble mindre akseptert og jenter ble mer mobbet. Effekten av dette endret seg imidlertid drastisk for sjenerte elever av begge kjønn som var i et positivt klasseromsklima, der guttene ble mer akseptert og jentene ble mindre mobbet. Vektleggingen på et positivt klasseromsklima vil dermed kunne redusere mye av risikoene som en sjenert atferd medfører. I tillegg kan man anta at sjenanse i seg selv kan være en større risikofaktor for å oppleve negative konsekvenser enn rollen elevenes kjønn spiller for dette basert på den sistnevnte studien.

Else-Quest (2012) fant svært få betydningsfulle forskjeller mellom gutter og jenters disposisjon for sjenanse i sin metaanalyse av 191 studier fra hele verden. Dette understreker trolig at kjønn ikke har mye å si for utviklingen av sjenanse i seg selv. Likevel kan det i lys av studien fra Stormshak mfl. (1999) hevdes at en større bevissthet rundt tradisjonell kjønnsrolle tenkning bør få fokus for å forebygge at gutter og jenter mottar negativ oppmerksomhet fra omgivelsene, enten de er sjenerte og tilbaketrukne eller utadvendte.

Avslutningsvis har jeg knyttet sosial-kognitiv teori opp mot empiri om sjenerte elever for å finne gode tiltak som kan ivareta retten til et godt psykososialt miljø. I lys av teorien har jeg redegjort for både individrettede og systemrettede tiltak som kan hjelpe sjenerte elever til å tilpasse seg skolesituasjonen, både faglig, sosialt og emosjonelt. Blant annet gjennom å styrke elevenes mestringstro og kompetanse og gjennom lærerens rolle i å støtte eleven samt tilrettelegge elevenes omgivelser i klasserommet. Tiltak har også blitt trukket fram gjennomgående i drøftingen i kapittel 5.

7.1 Veien videre

En svakhet ved denne oppgaven har trolig vært et lite fokus på beskyttende faktorer for sjenerte elever. Fremtidige studier bør ha fokus på flere beskyttelsesfaktorer mot å utvikle negative konsekvenser av sjenanse. Som vi har sett er sjenerte elever utsatt for å utvikle symptomer på sosial angst, noe som gir grunn til å finne ut hvordan dette kan unngås. Selv om denne oppgaven har kastet lys over de negative konsekvensene av sjenanse, erkjenner jeg at skolen trenger et mer positivt fokus på sjenerte elevers styrker og hva de kan utrette, og ikke utelukkende på hvilke begrensninger og problemer de kan ha. Med andre ord kan det hevdes at elevene vil dra nytte av mer pedagogikk som vektlegger positiv forsterkning ved å styrke elevenes sterke sider, framfor å fokusere kun på begrensningene deres. En annen svakhet er at studien ikke i stor grad dekker sjenanse fra et elev-perspektiv, men har basert seg mest på kvantitativ forskning og eksperimentelle studier der elever blir undersøkt fra utsiden. En ulempe med dette er at man går glipp av elevenes egne refleksjoner om sjenanse og hvordan det oppleves. Flere studier kvalitative studier med intervju av elever kan dermed være hensiktsmessig for å få et mer helhetlig bilde av sjenanse.

I retrospekt ser jeg at det hadde vært interessant å gå mer spesifikt inn på trening av sosiale ferdigheter hos sjenerte elever. Opprinnelig ønsket jeg å skrive om sjenanse opp mot sosial kompetansetrening, men i søket etter litteratur fant jeg ingen empiri som spesifikt rettet seg mot den sjenerte målgruppen. Mesteparten av litteraturen på dette feltet har i størst grad hatt fokus på trening av sosiale ferdigheter hos elever med utagerende atferdsproblematikk (Se for eksempel Ogden, 2013, 2015). Samtlige forskningsresultater i oppgaven som har tatt for seg sjenerte elevers sosiale ferdigheter har imidlertid vist bekymringsvekkende resultater for denne elevgruppen, noe som medfører at de vil kan ha vansker med å hevde seg sosialt, unngå mobbing og avvisning fra jevnaldrende eller prestere godt faglig (Karevold mfl., 2012; Gazelle, 2006; Stormshak mfl., 1999).

Det kan dermed hevdes å være et stort behov for at et program blir utarbeidet med denne spesifikke målgruppen i tankene, der det fokuseres mer på blant annet selvhevdelse i sosiale kontekster. I tillegg kan det være grunn til å undersøke om alle aspekter ved sjenerte elevers sosiale ferdigheter er svake eller om dette hovedsakelig gjelder ferdigheter knyttet til selvhevdelse. Flere intervensjonsstudier på dette området kan bidra til bedre utsikter for sosialt tilbaketrukkne og sjenerte elever, ved at de blant annet lærer seg nødvendige sosiale koder i møte med jevnaldrende og at føler seg mer sosialt kompetente. På bakgrunn av sosial-

kognitiv teori kan man hevde at elever som har høy mestringstro i sammenheng med egne sosiale ferdigheter også vil frykte sosiale situasjoner mindre, noe som vil redusere omfanget av sosial tilbaketrekning hos sjenerte elever.

Litteraturliste

- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-5)*. (Fifth ed.).
- Asendorpf, J. (1990). Beyond Social Withdrawal: Shyness, Unsociability, and Peer Avoidance. *Human Development*, 33(4–5), 250-259. [DOI](#)
- Asendorpf, J., Meier, G., & Geen, Russell. (1993). Personality Effects on Children's Speech in Everyday Life: Sociability-Mediated Exposure and Shyness-Mediated Reactivity to Social Situations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 64(6), 1072-1083. [DOI](#)
- Doey, L., Coplan, R., & Kingsbury, M. (2014). Bashful Boys and Coy Girls: A Review of Gender Differences in Childhood Shyness. *Sex Roles*, 70(7-8), 255-266. [DOI](#)
- Bandura, A. (2011). On the Functional Properties of Perceived Self-Efficacy Revisited. *Journal of Management*, 38(1), 9–44. [DOI](#)
- Bowers, T. (2005). The Forgotten “E” in EBD. *Handbook of Emotional & Behavioural Difficulties*, 83–102. [DOI](#)
- Briggs, S. R. (1988). Shyness: Introversiveness or neuroticism? *Journal of Research in Personality*, 22, 290–307. [DOI](#).
- Cicchetti, D., & Rogosch, F. A. (1996). Equifinality and multifinality in developmental psychopathology. *Development and Psychopathology*, 8(04), 597. [DOI](#)
- Coplan, R. J., & Arbeau, K. A. (2008). The stresses of a brave new world: Shyness and adjustment in kindergarten. *Journal of Research in Childhood Education*, 22, 377–389. [DOI](#)
- Coplan, R., & Armer, M. (2007). A "Multitude" of Solitude: A Closer Look at Social Withdrawal and Nonsocial Play in Early Childhood. *Child Development Perspectives*, 1(1), 26-32. [DOI](#)
- Coplan, R., & Evans, M. (2009). At a loss for words? Introduction to the special issue on shyness and language in childhood. *Infant and Child Development*, 18(3), 211-215. [DOI](#)
- Coplan, R. J., Arbeau, K. A., & Armer, M. (2008). Don't fret, be supportive! Maternal characteristics linking child shyness to psychosocial and school adjustment in kindergarten. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 36, 359–371. [DOI](#)
- Coplan, Robert J., Hughes, Kathleen, Bosacki, Sandra, & Rose-Krasnor, Linda. (2011). Is Silence Golden? Elementary School Teachers' Strategies and Beliefs regarding Hypothetical Shy/Quiet and Exuberant/Talkative Children. *Journal of Educational Psychology*, 103(4), 939-951. [DOI](#)
- Coplan, Rj, Rose-Krasnor, L, Weeks, M, Kingsbury, A, Kingsbury, M, & Bullock, A. (2013). Alone Is a Crowd: Social Motivations, Social Withdrawal, and Socioemotional Functioning in Later Childhood. *Developmental Psychology*, 49(5), 861-875. [DOI](#)
- Crozier, W. (2002). Shyness. *Psychologist*, 15(9), 460. [URL](#)
- Degnan, K. A., Henderson, H. A., Fox, N. A., & Rubin, K. H. (2008). Predicting social wariness in middle childhood: The moderating roles of child care history, maternal personality, and

- maternal behavior. *Social Development*, 17, 471–487. [DOI](#)
- Else-Quest, N. M. (2012). Gender differences in temperament. In M. Zentner & R. L. Shiner (Eds.), *Handbook of temperament* (pp. 479–496). New York: The Guilford Press.
- Fordham, K., & Stevenson-Hinde, J. (1999). Shyness, friendship quality, and adjustment during middle childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 40, 757–768. [DOI](#)
- Fox, N. A., Henderson, H. A., Rubin, K. H., Calkins, S. D., & Schmidt, L. A. (2001). Continuity and discontinuity of behavioral inhibition and exuberance: Psychophysiological and behavioral influences across the first four years of life. *Child Development*. [DOI](#)
- Gazelle, H. (2006) Class climate moderates peer relations and emotional adjustment in children with an early history of anxious solitude: A child × environment model. *Developmental Psychology*, Vol 42(6) [DOI](#)
- Gazelle, H., Kupersmidt, J., Putallaz, M., & Li, Y. (2005). Anxious Solitude Across Contexts: Girls' Interactions With Familiar and Unfamiliar Peers. *Child Development*, 76(1), 227-246. [DOI](#)
- Getz, L., Kirkengen, A., & Ulvestad, E. (2011). Menneskets biologi - mettet med erfaring. *Tidsskrift for Den Norske Lægeforening*, 131(7), 683-687. [DOI](#)
- Green, Johnson, & Adams. (2006). Writing narrative literature reviews for peer-reviewed journals: Secrets of the trade. *Journal of Chiropractic Medicine*, 5(3), 101-117. [DOI](#)
- Hane, A. A., Cheah, C. S. L., Rubin, K. H., & Fox, N. A. (2008). The role of maternal behavior in the relation between shyness and social withdrawal in early childhood and social withdrawal in middle childhood. *Social Development*, 17, 795– 811. [DOI](#)
- Harrist, A.W., Zaia, A. F., Bates, J. E., Dodge, K. A. & Pettit, G. S. (1997). Subtypes of social withdrawal in early childhood: Sociometric Status and Social-Cognitive Differences across Four Years. *Child Development*. [DOI](#)
- Heiser, N. A., Turner, S. M., Beidel, D. C. & Roberson-Nay, R. (2009). Differentiating social phobia from shyness. *Journal of Anxiety Disorders*, 23(4), 469-476. [DOI](#)
- Henderson, H. A., & Fox, N. A. (1998). Inhibited and uninhibited children: Challenges in school settings. *School Psychology Review*, 27, 492–505. [URL](#)
- Henriksen, Roger E. & Murberg, Terje A. (2009). Shyness as a Risk-Factor for Somatic Complaints among Norwegian Adolescents. *School Psychology International*, 2009, Vol.30 (2), p.148-162 [DOI](#)
- Kagan, J. (1997). Temperament and the reactions to the unfamiliarity. *Child Development*, 68, 139–143 [DOI](#)
- Kagan, J., Reznick, J. S., & Snidman, N. (1988). Biological bases of childhood shyness. *Science*, 240, 167–171. [DOI](#)
- Karevold, Evalill, Ystrom, Eivind, Coplan, Robert J., Sanson, Ann V., & Mathiesen, Kristin S. (2012). A Prospective Longitudinal Study of Shyness from Infancy to Adolescence: Stability, Age-

- Related Changes, and Prediction of Socio-Emotional Functioning. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 40(7), 1167-1177. [DOI](#)
- Ladd, G. W., Kochenderfer-Ladd, B., Eggum, N. D., Kochel, K. P. and McConnell, E. M. (2011), Characterizing and Comparing the Friendships of Anxious-Solitary and Unsociable Preadolescents. *Child Development*, 82: 1434–1453. [DOI](#)
- Ogden, T. (2013). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk. (Elektronisk utgave).
- Ogden T. (2015). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*. Kapittel 6. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Opplæringsloven. (2002). Kapittel 9a. Elevane sitt skolemiljø (§§ 9a-1 - 9a-10). I: Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa av 17. juli 1998 nr. 61, med endring 20. des. 2002 nr. 112. Hentet 29. mai 2017 fra [URL](#)
- Paulsen E., Bru, E. Murberg, T. (2006). Passive Students in Junior High School: The Associations with Shyness, Perceived Competence and Social Support. *Social Psychology of Education*, 2006, Vol.9(1), pp.67-81 [DOI](#)
- Paulsen, E., & Bru, E. (2008a). Preferred Social Organization of Learning Formats among Pupils Experiencing Different Kinds of Internalizing Problems in Secondary School. *Emotional & Behavioural Difficulties*, 13(4), 259-273. [DOI](#)
- Paulsen, Erik, & Bru, Edvin. (2008b). Social Passivity and Grades Achieved among Adolescents in Junior High School. *School Psychology International*, 29(2), 248-262. [DOI](#)
- Pajares, F. (2012). Motivational Role of Self-Efficacy Beliefs in Self-Regulated Learning. I *Motivation and self-regulated learning : Theory, research, and applications*. New York: Lawrence Erlbaum.
- Pedlow, R., Sanson, A., Prior, M., & Oberklaid, F. (1993). Stability of maternally reported temperament from infancy to 8 years. *Developmental Psychology*, 29, 998–1007. [DOI](#)
- Poole, K. L., Van Lieshout, R. J., & Schmidt, L. A. (2017). Exploring relations between shyness and social anxiety disorder: The role of sociability. *Personality and Individual Differences*, 110, 55–59. [DOI](#)
- Rapee, Ronald M., Kennedy, Susan, Ingram, Michelle, Edwards, Susan, & Sweeney, Lynne. (2005). Prevention and Early Intervention of Anxiety Disorders in Inhibited Preschool Children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 73(3), 488-497. [DOI](#)
- Rimm-Kaufman, Sara E., & Kagan, Jerome. (2005). Infant Predictors of Kindergarten Behavior: The Contribution of Inhibited and Uninhibited Temperament Types. *Behavioral Disorders*, 30(4), 331-347. [DOI](#)
- Rubin, K. H., & Asendorpf, J. B. (1993). Social withdrawal, inhibition, and shyness in childhood: Conceptual and definitional issues. In K. H. Rubin & J. B. Asendorpf (Eds.), *Social withdrawal, inhibition, and shyness in childhood* (pp. 3–17). Hillsdale, NJ: Erlbaum [DOI](#)

- Rubin, K., Coplan, R., & Bowker, J. (2009). Social Withdrawal in Childhood. *Annual Review of Psychology*, *60*, 141-171. [DOI](#)
- Rubin, K. H., Wojslawowicz, J. C., Rose-Krasnor, L., Booth-LaForce, C., & Burgess, K. B. (2006). The best friendships of shy/withdrawn children: Prevalence, stability, and relationship quality. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *34*, 143–157 [DOI](#)
- Rudasill, K. M. (2011). Child Temperament, Teacher-Child Interactions, and Teacher-Child Relationships: A Longitudinal Investigation from First to Third Grade. *Early Childhood Research Quarterly*, *26*(2), 147–156. [DOI](#)
- Rudasill, Kathleen Moritz, & Kalutskaya, Irina. (2014). Being Shy at School (Report). *Sex Roles: A Journal of Research*, *70*(7-8), 267. [DOI](#)
- Sameroff, A. J., & Chandler, M. J. (1975). Reproductive Risk and the Continuum of Caretaking Casualty. I F. D. Horowitz (Red.), *Review of Child Development Research* (4, s. 187-244). Chicago: The University of Chicago Press.
- Sameroff, A. J. (2009a). Designs for transactional research. *The transactional model of development: how children and contexts shape each other* (s. 23 - 32). Washington, D.C: American Psychological Association. [DOI](#)
- Sameroff, A. J. (2009b). The transactional model. *The transactional model of development: how children and contexts shape each other* (s. 3-21). Washington, D.C: American Psychological Association. [DOI](#)
- Sameroff, A. (2010). A Unified Theory of Development: A Dialectic Integration of Nature and Nurture. *Child Development*, *81*(1), 6-22. [DOI](#)
- Sameroff, A. (2014). A Dialectic Integration for the Study of Psychopathology. *Handbook of Developmental Psychopathology* (3rd ed.). Boston: Springer US. [DOI](#)
- Schlenker, B., Leary, M., & Miller, George A. (1982). Social anxiety and self-presentation: A conceptualization model. *Psychological Bulletin*, *92*(3), 641-669. [DOI](#)
- Spangler, T. and Gazelle, H. (2009), Anxious Solitude, Unsociability, and Peer Exclusion in Middle Childhood: A Multitrait–Multimethod Matrix. *Social Development*, *18*: 833–856. [DOI](#)
- Stormshak, E., Bierman, K., Bruschi, C., Dodge, K., & Coie, J. (1999). The Relation between Behavior Problems and Peer Preference in Different Classroom Contexts. *Child Development*, *70*(1), 169-182. [DOI](#)