

## Masteroppgave

### *Tittel på oppgaven*

Hva er sjenanse og hvordan kan sjenanse påvirke skoleprestasjoner?

Av Guðlaug Inga Hreinsdóttir

Masteroppgaven er gjennomført som et ledd i utdanningen ved Universitetet i Agder og er godkjent som sådan. Denne godkjenningen innebærer ikke at universitetet inntår for de metoder som er anvendt og de konklusjoner som er trukket.

Veileder: Stefanie A. Hillen

Universitetet i Agder, Kristiansand

dato

22.05.09

Þing var eg forðom,  
eg einsaman fór,  
vegill då eg vart.  
Rík eg tottest  
nár eg ráka einkvar;  
mann er manns gaman.

[fra Hávamál, uten árstall]

## Sammendrag

I denne litteraturstudien ønsker jeg å fokusere på fenomenet sjananse og hvordan sjananse eventuelt kan påvirke skoleprestasjoner. Sjananse er en velkjent plage, men når det blir for mye av den kan det gi store problemer for den det gjelder. Sjananse er et atferdsproblem som vi har vært lite flinke til å se. I skolesammenheng er det utagerende atferdsproblemer som får den største oppmerksomheten. Grunnen for det er trolig at sjenerte elever tiltrekker seg liten oppmerksomhet. Den forskningen som foreligger om emnet konstaterer at sjenerte elever blir oversett og har det vanskelig på skolen. Men de har et utvilsomt ønske om å bli sett og regnet med i fellesskapet. Å ta initiativ til sosialt samspill er noe de ikke får til alene. Derfor er sjenerte elever en gruppe som trenger hjelp for å kunne utvikle seg på en god måte. Oppgaven vil ha hovedfokus på sjananse som atferdsproblem. For å kunne arbeide med og forebygge atferdsproblemer er det viktig med bred kunnskap på det aktuelle området. Av den grunn belyser oppgaven både sjanansens uttrykk og fremstiller teorier om sjanansens opprinnelse. Sjanansens uttrykk og opprinnelse kan også være med å forklare en mulig sammenheng mellom sjananse og skoleprestasjoner.

## Forord

To lærerike år er over masteroppgaven er ferdig! Dette har vært givende men slitsom tid. Oppgavens tema har vært spennende å arbeide med. Det har gitt meg ny faglig kunnskap og innsikt i et emne som er så mye mer omfattende enn jeg antok i begynnelsen.

Jeg vil rette en stor takk til mine medstudenter for både faglige og ikke faglige diskusjoner underveis i studiet. Tusen takk til min veileder Stefanie A. Hillen som har guidet meg gjennom arbeidet.

På sidelinjen har jeg også hatt en heiagjeng som både har vist sin støtte og interesse. Stor takk til familien min, til søstrene mine som har oppmuntret meg og min mor som alltid har hatt positive forventninger i forhold til hva jeg kan få til. Ingibjörg hjertelig takk for at du tok deg tid korrektorlesing. Barna mine Jóna, Óskar, Birta og Rakel, takk for tålmodighet og forståelse for mammas studie har tatt mye plass den siste tiden. Sist men ikke minst vil jeg takke min kjære Runar, vit at uten din hjelp og støtte hadde ikke dette studiet blitt en realitet.

## Innholdsfortegnelse

Sammendrag.....	3
Forord .....	4
1.0 Innledning.....	8
1.1 Oppgavens formål og problemstilling .....	10
1.2 Forskningsmessig tilnærming og valg av metode .....	11
1.2.1 Fremgangsmåte og avgrensing .....	13
1.2.2 Litteratursøking.....	13
1.2.3 Litteraturutvalg .....	14
1.2.4 Oppgavens oppbygging .....	15
2.0 Ulike former for atferdsproblemer .....	17
3.0 Begrepsavklaring og sjenansens uttrykk .....	19
3.1 Begrepsavklaring: Sjenanse, sosial tilbaketrekning og innagerende atfred .....	19
3.2 Sjenansens uttrykk.....	21
3.2.1 Sjenanse og kommunikasjonsferdigheter .....	23
3.2.2 Sjenanse, selvregulering og oppmerksomhetskontroll .....	24
3.2.3 Sjenanse og selvfølelse .....	25
3.2.4 Sjenansens konsekvenser.....	25
3.2.5 Oppsummering av kapittel 3: Sjenansens mest sentrale trekk .....	27
4.0 Forklaringer på sjenanse.....	28
4.1 Biologisk forklaring på sjenanse .....	28
4.1.1 Omsorgspersoner og miljø.....	30
4.2 Sosiologisk forklaring på sjenanse .....	31
4.3 Psykologisk forklaring av sjenanse .....	34
4.3.1 Sjenanse i lys av tilknytningsteorier .....	34
4.3.2 Tilknytning og temperament.....	38

4.4 Sjenanse: elevens perspektiv .....	38
4.5 Sjenanse: lærerens perspektiv .....	39
4.6 Oppsummering av kapittel 4.....	40
5.0 Sjenanse, passivitet og skoleprestasjoner .....	42
5.1 Sjenanse og passivitet .....	42
5.2 Sjenanse og karakterer .....	43
5.2.1 Oppsummering av kapittel 5 .....	45
6.0 Elevvurdering og elevrettigheter .....	46
6.1 Elevvurdering .....	46
6.2 Elevrettigheter og skolens ansvar .....	49
6.2.1 oppsummering av kapittel 6.....	50
7.0 Mestringsforventninger .....	51
8.0 Diskusjon.....	55
8.1 Sjenanse som atferdsproblem .....	55
8.2 Sjenansens uttrykk .....	55
8.3 Forklaringer på sjenanse .....	56
8.3.1 Sjenanse i lys av biologiske forklaringer .....	56
8.3.2 Sjenanse i lys av sosiologiske forklaringer .....	58
8.3.3 Sjenanse i lys av tilknytningsteorier .....	59
8.3.4 Tilknytning i relasjon med temperament og miljø.....	60
8.4 Sjenanse og passivitet .....	61
8.5 Sjenanse og skoleprestasjoner .....	62
8.6 Sjenerte elever, skolevurdering og karakterer .....	64
8.7 Sjenanse og elevrettigheter .....	65
8.8 Sjenanse og mestringsforventninger .....	66
9.0 Konklusjon .....	70
9.1 Hva er sjenanse? .....	70

9.2 Hvordan kan sjenanse påvirke skoleprestasjoner? .....	72
10.0 Fremblikk .....	73
11.0 Litteraturliste .....	74
11.1 Elektroniske kilder .....	78
Vedlegg 1 .....	81
Vedlegg 2 .....	82





## 1.0 Innledning

Begrepet sjenanse er et velkjent begrep. Men de fleste vil nok ikke forbinde det med atferdsproblemer. Når en hører om atferdsproblemer i skolen er det mange som automatisk tenker på de urolige elevene som plager andre og forstyrrer undervisningen. Det meste som foreligger av atferdsforskning handler om utagerende atferdsproblematikk. Det er også et tema som ofte dukker opp i media og det er kanskje ikke så rart. En bråkmaker kan være til stor plage for omgivelsene. I dette litteratur studiet vil søkelyset bli rettet mot elever som sjelden er til plage for andre enn seg selv, nemlig stille og sjenerte elever.

Det er grunn til å tro at elever med sjenanseproblemer ikke alltid blir oppdaget ettersom de ikke krever oppmerksomhet fra omgivelsene. Det kan være forskjellige grunner til at elever er sjenerte, derfor har de ulike individene ulike behov. Det de har til felles er at atferden deres er hemmende for dem og kan tenkes å begrense læringsutbytte.

Sjenanse ble sett på som dyd før i tiden (Nilsen, 2007, s.21). Vi har til og med gammelt ordspråk som sier: ”Tale er sølv og taushet er gull”. I dagens samfunn ville ”Tale er sølv, taushet er tull” trolig passet bedre. Slik samfunnet er i dag er det nærmest et krav om at alle mennesker er utadvendte og sosiale. Skolen legger opp til at elever er aktive i timene og stiller krav til at elever kan presentere seg og sitt arbeid på en tilfredsstillende måte. Elevenes skoleprestasjoner avgjør i stor grad hvilken videreutdanning de har mulighet til å komme inn på. Dermed legges føringen for deres yrkesvalg og arbeidssituasjon senere i livet. Arbeidsmarkedet på sin side stiller også høye krav til individene. Skal en kunne få arbeid i fremtiden forventes det at en er utadvendt, har god selvtillit, snakketøyet i orden og at en kan selge seg selv.

I læreplanen konstateres det at opplæringen skal forberede elevene til å møte livets oppgaver og utfordringer. Eleven skal få kompetanse til å ta hånd om både seg selv og være behjelpelig for andre mennesker. Videre skal skolens opplæring gi adgang til arbeidslivet og samfunnet for øvrig. Skolen er viktig oppvekst- og sosialiseringsarena der elevene skal få mulighet til å utvikle seg både faglig og sosialt. Det skal være rom for mangfold på skolen, men spørsmålet er om elever som er sjenerte og stille på skolen blir sett og får mulighet til positiv utvikling. Alle elever skal ha mulighet for positiv utvikling i den norske skolen. Den norske Læreplanen fastslår at skolen skal møte alle elever der de er. ”Skolen skal ha rom for alle, og lærerne må derfor ha blick for den enkelte.” [Læreplanverket generell del, s. 10].

Skolens opplæring skal bidra til at alle elever får god personlig, sosial og faglig utvikling. Videre skal skolen bygge på, og ivareta mangfoldet i elevenes bakgrunn og forutsetninger. Skolen skal ta hensyn til elevenes ulike forutsetninger og progresjon, alle elever skal få mulighet til å oppleve gleden ved å mestre og gleden av å nå sine mål. Det fastslås at skolens undervisning må tilpasses den enkelte, og læreren skal kunne møte elevenes ulikheter og kunne bruke den variasjonen som en ressurs. I tillegg skal læreren kunne vise særlig omsorg og omtanke når eleven møter motgang [Læreplanverket generell del s. 2- 10].

Forskning på atferdsvansker i skolesammenheng har som nevnt ovenfor hatt mye fokus på utagerende problematferd. Grunnen til dette må antas å være at utagerende atferd utfordrer omgivelsene i mye større grad. Elever med sjenanseproblemer er en gruppe vi har vært lite flinke til å fange opp. Denne elevgruppen opplever ofte at de blir oversett av andre både jevnaldrende og lærere ”Noen ganger tenker jeg at ingen har sett meg. At jeg er gjennomsløst. Det virker sånn noen ganger. Det kan gå en hel dag uten at noen har snakket med meg” (jente 10.klasse referert i Lund 2004, s. 98). Alle mennesker har behov for å bli sett, også elever med sjenanse problemer. Ønske om å bli sett, hørt og regnet med er uten unntak den viktigste meldingen Ingrid Lund (2004) får i sin forskning fra elever med innagerende atferd.

Med Kunnskapsløftet ble det innført *fem grunnleggende ferdigheter* som forutsetninger for videre læring. En av de fem grunnleggende ferdighetene i Kunnskapsløftet er at elever skal kunne uttrykke seg muntlig [Utdanningsdirektoratet: Grunnleggende ferdigheter].

Det å uttrykke seg muntlig og delta aktivt i timene må antas å være en stor utfordring for sjenerte elever. Paulsen, Bru og Murberg, (2006, s. 67) påpeker at passivitet og unngåelsesatferd i skolesammenheng forbindes med sjenanse. Norske forskningsresultater konstaterer at elever med sjenanseproblemer ofte blir tapere på skolen og får lavere karakterer i muntlige, praktiske og estetiske fag (Paulsen og Bru, 2008, s.248). Det viser seg også at de ofte er ensomme og har lav status i jevnaldergruppa ((Morison og Masten, 1991, referert i Rubin, Burgess og Coplan, 2008, s. 341-342).

Sjenerte elever makter ikke å løse sine problemer selv. I mange tilfeller kan skolen bidra til å løse problemene. Derfor er det viktig at elever med sjenanse problemer fanges opp i skolen. fordi deres atferd kan ha negative konsekvenser både når det gjelder sosialutvikling (Zimbardo 1981, s. 14-15), psykisk helse (Muris og Dietvorst, 2006, s, 437-438) og i forhold til karakterer (Paulsen og Bru, 2008, s.248).

Elever med sjenanse problemer ønsker å bli sett, og de uttrykker klart at de ønsker å komme ut av skallet og bli regnet med i klassefelleskapet (Lund, 2004, s.128-132; Lund, 2008, s. 82). Derfor kan lærere med en reflektert holdning til hvordan en bør møte elevene gi dem mulighet for en positiv utvikling. Med støtte på skolen kan en muligens forebygge alvorlige konsekvenser som ensomhet, psykiske problemer og dårligere karakterer.

## 1.1 Oppgavens formål og problemstilling

Oppgavens formål er å øke forståelsen for det emnet jeg har valgt. Derfor vil jeg belyse fenomenet sjenanse og analysere hvordan sjenanse som atferdsproblem eventuelt påvirker skoleprestasjoner. Dette gjøres ved hjelp av litteraturstudie. Kildene jeg bruker bygger på empiriske resultater.

Til tross for at sjenanse som atferdsproblem har fått økt oppmerksomhet i de siste årene flommer det ikke akkurat over med litteratur om temaet. Noe forskning foreligger men det ser ikke ut til at temaet har vekket like bred interesse som for eksempel ADHD (Attention Deficit/Hyperactivity Disorder) har fått både i faglige kretser og media. Flaten og Olafsen (2006, s. 43) hevder at forklaringen på manglende interesse kan ligge i selve sjenanseproblemet og betegner sjenanse som en lite spektakulær tilstand som ikke klarer å vekke medieinteresse. Sjenanse berører mange elever og man ser at sjenanse gjør atferdsmessige utslag i form av hemmet atferd (Lund, 2004, s. 20; Lund, 2008; s.78; Zimbardo, 1981, s. 14-15).

Denne gruppen elever trenger å bli sett, men de klarer ikke å søke den oppmerksomheten selv derfor er det viktig at lærere og andre ansvarlige voksne bryr seg. For å kunne hjelpe sjenerte elever er det viktig å ha kunnskap om sjenanse, og finne ut om hvordan sjenanse arter seg og hvordan den oppstår. Barn og unge bruker mye av sin tid på skolen. Skolen er et viktig utviklingsarena både når det gjelder sosial og akademisk vekst. Her skal elevene forberedes på livets utfordringer. Samfunnet stiller store krav til individer om tilpasning og fleksibilitet, og det å ikke lykkes helt på skolen får store og ofte uopprettlige følger både for individet og samfunnet. For å kunne belyse fenomenet sjenanse og finne ut noe mer om hvordan sjenanse påvirker skoleprestasjoner har jeg kommet frem til følgende forskningsspørsmål:

***Hva er sjenanse og hvordan kan sjenanse påvirke skoleprestasjoner?***

## 1.2 Forskningsmessig tilnærming og valg av metode

Som metodisk tilnærming i denne oppgaven vil jeg bruke hermeneutisk litteraturanalyse. Hermeneutikk betyr "læring om tolkning" (Dalen 2004, s. 20). Innen denne vitenskapsteoretiske retningen er det forståelse og fortolkning som står i fokus. Målet i en hermeneutisk tilnærming er å "...fortolke et utsagn ved å fokusere på et dypere meningsinnhold enn det som umiddelbart oppfattes" (ibid, s. 20).

For oss mennesker er fenomener meningsfulle fordi de uttrykker en mening eller er betydningsfulle for oss. Tekster, språklige uttrykk, menneskelige handlinger, kunst, trosoppfatninger og arkitektur bærer også en mening. Begrepet *mening* blir videre brukt om menneskelige handlinger og utfallene av menneskelige handlinger. Vi bruker dessuten begrepet mening om betingelsene for handlinger - det kan være normer, regler og situasjoner. Det som er felles for fenomener er at de må tolkes for å kunne forstås. Fenomenets mening kan variere mellom mennesker. Når vi leser tekst og spør om dens mening hva tenker vi på da? Tenker vi på det forfatteren har til hensikt å uttrykke, hva leseren får ut av teksten eller tenker en på tekstens betydning for vår egen situasjon (Gilje og Grimen, 2007, s. 142-143).

Moderne hermeneutikk handler om å lage en metodelære for fortolkning av meningsfulle fenomener, den forsøker også å beskrive vilkårene for at forståelse og mening skal være mulig. Mye av samfunnsvitenskapens datamateriale består av meningsfulle fenomener som handlinger, muntlige ytringer og tekster. Derfor er hermeneutikken et aktuelt verktøy for en samfunnsvitenskapsforsker (ibid).

Den filosofiske hermeneutikken til Hans-Georg Gadamer baserer seg på spørsmålet om varen, og karakteriseres derfor som ontologisk hermeneutikk. Gadamer ønsket ikke å fremstille hermeneutikken som metodelære, men heller som en filosofisk tilnærming til forståelse. Den grunnleggende tanken i filosofisk hermeneutikk går ut på at vi alltid forstår noe på grunnlag av visse forutsetninger. Gadamer kaller slike forutsetninger for *forforståelse* eller *fordommer*. Vår forforståelse gjør fortolkning mulig og forforståelsen er fast bundet til vår historisk tidsbundne situasjon, og den krever til enhver tid en fortolkning. Forståelsen er sterkt knyttet til vår fremtidige tilværelse. Vi står stadig overfor fremtiden - den har nye muligheter, utfordringer og problemer som vi ønsker å forberede oss på. Men i følge Gadamer er det umulig å forestille seg en fremtid siden vi mangler erfaringer om den. Vi må derfor stadig lage et utkast til fremtiden som er basert på fortiden. I lys av dette vi vår forståelse alltid være historisk ifølge Gadamer. Det finnes ingen objektiv hermeneutikk, og vi

vil aldri kunne støtte på noe subjekt som ikke er allerede er innrettet og innvevd inn i en språklig og historisk livsverden som er delt med andre mennesker (Lægroid og Skorgen, 2006, s. 222-234).

Det er ikke mulig å rive seg løs fra forforståelsen. Gadamer begrunner dette med å si at for å kunne påstå at noe er sant må vi allerede vite hva som er sant og usant. Derfor vil de referanserammene (forståelseshorizonten), som gjør oss i stand til å forstå, bestå av vår forforståelse. Tolkere må gå inn i dialog med teksten og være åpen for dens sannhetskrav. For at dialogen med teksten skal bli fruktbar og kunne føre til forandring og ny innsikt må en utvise det Gadamer kaller for "revisjonberedskap". Her må en være forberedt på å se sine forforståelser i nytt lys på bakgrunn av teksten. Den forforståelsen som ikke passer inn vil en etter hvert revurdere og regulere slik at den passer med det vi forsøker å forstå. Denne prosessen kaller Gadamer horisontsammensmelting som er forutsetningen for at vi kan endre eller utvide vår egen horisont. All vår forståelse er avhengig av slik sammensmelting (ibid).

På grunn av en viss forforståelse begynner vi å interessere oss for bestemte fenomener. Fordommer, eller forforståelse omfatter som nevnt ovenfor de tanker og holdninger man har rundt ulike temaer, disse er ikke nødvendigvis bevisste. Både i planleggingsfasen og underveis i studiet vil jeg lese mye teori som omhandler fenomenet sjenanse, og gjennom det vil jeg prøve å bevisstgjøre meg mine egne fordommer.

Gjennomgåelse av tekstene medfører et møte mellom meg som tolker, og teksten som tolkningsformål. All min forforståelse innebærer tolkning og all tolkning innebærer tilpassing. Derfor må jeg være klar over at min tolkning alltid vil være avhengig av mitt individuelle og historiske utgangspunkt og bærer derfor preg av min forforståelse om oppgavens tema. Samtidig må jeg være bevisst om at mine referanserammer og de erfaringene jeg gjør meg i møte med teksten setter i gang en prosess som gjør at jeg kan komme nærmere en riktig forståelse. Dette er en uendelig prosess der man stadig vender tilbake til utgangspunktet som hele tiden forandres i lys av ny kunnskap. I tråd med Gadamers filosofiske hermeneutikk prøver jeg å være åpen for tekstens sannhetskrav og jeg må være bevisst om min forforståelse når jeg prøver å lære noe av teksten. Dette kan bety at noe som jeg til nå har holdt for å være sant ikke lenger innfrir derfor må jeg alltid være innstilt på å se mine forforståelser og oppfatninger i nytt lys.

### 1.2.1 Fremgangsmåte og avgrensing

Min opprinnelige plan for denne masteroppgaven var å utarbeide en kvalitativ studie med e-post intervjuer. Formålet var å belyse hvordan skolen som institusjon, og den enkelte lærer ivaretar elever med sjenanseproblemer, samt det å belyse lærerens tanker om hvordan sjenanse kan påvirke elevens skoleprestasjoner på en positiv eller negativ måte. Jeg har utarbeidet et spørreskjema (se vedlegg 1) og foretatt en pretest der jeg fikk en lærer til å svare på spørsmålene. Jeg hadde som mål å få 8 informanter til å svare på spørreskjema. Arbeidet med å skaffe informanter ble dessverre mer problematisk enn jeg hadde forutsett. Jeg ser i ettertid at jeg var ganske godtroende i begynnelsen og trodde at det ville bli nok så enkelt å finne 8 lærere som var villig til å svare på spørreskjemaet, men det viste seg å være en vanskelig oppgave. Etter å ha kontaktet 22 skoler via e-post, brev (vedlegg 2) og telefon uten å få noen positive svar ga jeg opp med det arbeidet og bestemte meg for å skrive en teoretisk oppgave om samme tema og analyse relevant litteratur. Problemstillingen er blitt reformulert slik at den passer til teoretisk oppgave.

Kjennetegnene for sjenanse ligner mye på symptomene på sosial angst som er en psykiatrisk diagnose. Det er rimelig å anta at mange sjenerte elever ville fått diagnosen sosial angst dersom de hadde vært i kontakt med helsepersonell. Oppgaven vil ikke ta for seg den problematikken, men fokuserer på sjenanse som atferdsproblem. Det er også antatt en viss kjønnsforskjell i utvikling av sjenanse. Dette området vil oppgaven heller ikke omhandle.

### 1.2.2 Litteratursøking

Ettersom dette er en teoretisk oppgave er det tekster som har status som kilder. Disse kildene blir analysert for å få bedre forståelse av sjenanse og hvordan sjenanse eventuelt kan påvirke skoleprestasjoner. Valg av litteratur er avgjørende i en teoretisk oppgave. De tekstene jeg velger ut har bakgrunn i oppgavenes problemstilling. Litteraturen som jeg bruker har jeg funnet med å søke etter artikler og bøker om sjenanse. Jeg har systematisk søkt etter litteratur i databaser som: BIBIS, ERIK (EBSCO), Google scholar, Academic search complete, NOVA.no og Idunn.no. Jeg har brukt søkeordene: innagerende atferd, innadventd atferd, sjenanse, skyhet, stille elever, og skoleprestasjoner, skolevurdering eller karakterer. På engelsk har jeg søkt på shyness, passive students, inhibition, behavioral inhibition, social withdrawal and grades eller academic achievement.

Ved å bruke primær litteratur unngås siling i mange ledd. Derfor har jeg prøvd å få tak i primære kilder både norsk og engelsk, men dette har ikke alltid vært mulig. Videre har jeg analysert både kvantitativ og kvalitativ empiri. Kvantitativ og kvalitativ forskning supplerer hverandre der kvantitativ forskning egner seg for å trekke statistiske slutninger og kvalitativ forskning kan gi en dypere forståelse av samme fenomen.

### 1.2.3 Litteraturutvalg

Jeg har valgt å legge hovedvekt på litteratur av forfattere som anses for å være sentrale innenfor sjenanse forskning. Jerome Kagan er professor i psykologi ved Harvard University. Hans forskning på kognitiv og emosjonell utvikling har fokusert på individets temperament. I sin forskning argumenterer han for at visse temperamentstrekk kan knyttes til sjenanse [Kagan uten årstall].

Philip Zimbardo er en kjent forsker og professor i sosial- psykologi ved Stanford University. Han og hans forskerteam har forsket mye på sjenanse og etablert sjenanseklinikk ved Stanford University [Zimbardo, uten årstall].

Ingrid Lund har engasjert seg i og forsket på sjenerte skoleelever. Med sin forskning har hun satt søkelyset på et atferdsproblem som til nå har fått lite oppmerksomhet. Hun har anvendt tilknytningsteorier i sin forskning og benytter Johns Bowlbys, Mary Ainsworth og Daniels Sterns teorier om evnet [Lund, uten årstall].

Albert Bandura er professor i psykologi ved Stanford University og en sentral teoretiker innen sosial-kognitiv læringsteori. Han har også utviklet teorien om ”self-efficacy” (mestringsforventninger) som i oppgaven belyser betydningen av mestringerfaringer i forhold til sjenerte elever. Det kan også nevnes at Philip Zimbardo har utpekt Bandura som vår tids viktigste psykologiforsker [Bandura, uten årstall].

Erik Paulsen assisterende professor, Edvin Bru Professor i Utdannings psykologi og Terje Murberg Professor i Helse-psykologi har forsket på forbindelsen mellom passivitet og sjenanse og karakterer. De er alle forskere ved *Senter for atferds forskning* ved Universitetet i Stavanger [Paulsen, Bru og Murberg, 2006].

### 1.2.4 Oppgavens oppbygging

I det første kapittelet skisserer jeg bakgrunn for oppgaven og gjør rede for valg av metode og forskningsspørsmål. Videre beskriver jeg prosessen i litteratursøkingen og oppgavens oppbygging.

Oppgaven fokuserer på sjenanse som atferdsproblem. I kapittel to blir ulike former for atferdsproblemer belyst med utgangspunkt i Nordahl, Sørli, Manger og Tveits (2005) teoretiske tilnærminger.

I kapittel 3.0 vil det bli gjort rede for hvilke begreper blir brukt for å beskrive sjenanse. Videre vil sjenansens uttrykk og konsekvenser bli beskrevet. Med en bedre innsikt i sjenansens uttrykk og hvordan sjenanse påvirker individer, vil en lettere kunne finne ut om hvordan sjenanse eventuelt kan påvirke skoleprestasjoner.

Sjenanse har ulike forklaringer. Tre forskjellige teorier om sjenansens opprinnelse vil bli presentert i kapittel 4.0, disse bygger på både norsk og utenlandsk forskning på området. Biologiske forklaringer tar for seg temperamentstrekk. I dette perspektivet er sjenanse knyttet til hemmet atferd (inhibition) overfor fremmede stimuli. Sosiologisk forklaring ser på hvordan individet påvirkes av miljøkonteksten, kulturen og oppdragelsesstilen. Tilknytningsteorier understreker at individer har et medfødt sosialt behov, og viktigheten av kvaliteten av relasjonen mellom barnet og omsorgspersoner. Disse forklaringene og forskningsresultatene supplerer hverandre og kan derfor bidra til en bredere forståelse av temaet. Kunnskap om sjenanse er av betydning for hvilke tiltak kan iverksettes for sjenerte elever.

Det er også viktig å bli klar over hvordan sjenanse oppleves både av den sjenerte og læreren. Dette beskrives i kapittel 4.4 og 4.5. Elevens og lærerens følelser og tanker omkring skolesituasjonen er viktig informasjon i forhold til oppgavens problemstilling. Spesielt viktig er det å formidle hvordan den sjenerte eleven opplever undervisningssituasjonen. Det kan bidra med å belyse hvordan sjenansen kan påvirke deres skoleprestasjoner. Det kan også hjelpe til med å øke forståelsen for hvordan man som lærer kan forholde seg til sjenerte elever.

Kapittel fem omhandler forskning på passive elever. Passivitet knyttes sterkt til sjenanse og liten støtte fra omgivelsene. Det vil bli gjort rede for norsk forskning som omhandler mulig forbindelse mellom passivitet og skoleprestasjoner. Denne forskningen kan eventuelt forklare på hvilken måte sjenanse muligens kan påvirke skoleprestasjoner.



Vi har lovpålagte krav om elevvurdering i den norske skolen, og karakterer brukes som måleinstrument til dette formålet. Etersom karakterer relateres til synlige prestasjoner er det interessant å diskutere temaet i forhold til sjenerte elever. Karakterer kan ha stor betydning for den enkeltes muligheter for videreutdanning og yrkesmuligheter. Kapittel seks omhandler og forklarer vurderingssystemet og karakterer i den norske skolen.

Alberts Banduras teori om *self-efficacy* (mestringsforventninger) presenteres i kapittel syv. Banduras teori om mestringsforventninger er aktuell i forhold til å belyse hvordan sjenanse kan tenkes å påvirke skoleprestasjoner og for å diskutere hvordan den sjenerte elevens muligheter for mestring kan forsterkes.

I kapittel åtte blir oppgavens viktigste momenter diskutert i forhold til teorien. Til slutt i kapittel ni presenteres konklusjonen i forhold til problemstillingen og forskningsspørsmålet.

## 2.0 Ulike former for atferdsproblemer

Nordahl, Sørli, Manger og Tveit (2005, s. 32-33) påpeker at det som oppfattes som atferdsproblemer i stor grad påvirkes av både miljøet og konteksten atferden oppstår i. Atferdsproblemer har ingen fastsatt definisjon og det finnes ikke noen klare skillelinjer mellom normalatferd og atferdsproblemer. De etterfølgende definisjonene kan samlet vise oss en mer helhetlig definisjon og forståelse av atferdsproblemer.

En tilnærming til atferdsproblemer er at barnet mangler evne til å etablere sosiale relasjoner, og derfor viser avvikende atferd, følelser, har nedstemt stemningsleie, samt en tendens til psykosomatiske plager. En annen måte å se atferdsproblemer på er at de voksnes forventninger er avgjørende. Hva voksne definerer som atferdsproblem og normalatferd i ulike situasjoner på ulike alderstrinn er utslagsgivende. Enten atferden er impulsiv, aggressiv, innagerende eller depressiv må den være til stede over tid for å kunne defineres som atferdsproblem. Atferdsproblemer kan også defineres som mistilpassning mellom individ og kontekst. Her ses atferdsproblem ikke nødvendigvis som barnets tilkortkomning, den kan være en konsekvens av omgivelsene.

En annen tilnærming kan være at problematferd oppfattes forskjellig. En lærer kan oppfatte en bestemt atferd som avvikende eller problematisk mens eleven oppfatter den som rasjonell. Dermed kan atferden forstås som mestringsstrategi der eleven for eksempel prøver å skaffe seg innflytelse. Atferden kan også være en reaksjon på noe som oppleves urettferdig (ibid, s. 35).

Det skilles vanlig mellom to hovedformer for atferdsproblemer: eksternalisert (utagerende) atferd og internalisert (innagerende) atferd. Forskning konstaterer at innagerende atferd forekommer omtrent like ofte som utagerende atferd. I skolesammenheng har utagerende atferd fått mer fokus ganske enkelt fordi utagerende elever utfordrer omgivelsene i mye større grad enn de som er innagerende.

I en omfattende studie av Sørli og Nordahl (1998) referert i Nordahl et al. (2005, s. 35-37) deles atferdsproblemer inn i fire hovedform. Den første og vanligste formen er *lærings og undervisningshemmede atferd*. Denne atferden vises som: urolighet, bråk, forstyrrelse i timene og mentalt fravær. *Utagerende atferd* som sinne, krangling, slåssing og fysiske og verbale overgrep mot andre er den andre vanligste formen for atferdsproblemer. Utagerende atferd

finnes oftere blant gutter, og kjønnsforskjellen øker etter som barn blir eldre. Den tredje formen for atferdsproblemer er *sosial isolasjon*. Den handler om å føle seg ensom, deprimert, usikker og å være alene i friminuttene. Denne atferden utfordrer sjelden andre personer, men kan i høyest grad være belastende for den det gjelder. Det viser seg at sosial isolasjon i skolen er omtrent like vanlig som utagerende atferdsproblemer. *Antisocial atferd* er den fjerde hovedformen for atferdsproblemer og viser seg som handlinger som er i strid med allment vedtatte sosiale normer og regler. Atferden er ofte destruktiv og kan være både brudd på etiske normer og lovbrudd.

Kort oppsummert konstateres det at atferdsproblemer ikke har noen fastlagt definisjon og det eksisterer flere forskjellige tilnærminger. Vanlig skilles det mellom to hovedform atferdsproblemer utagerende og innagerende. I denne oppgaven blir det fokusert på innagerende atferdsproblematikk. Begrepet sjenanse vil bli benyttet for å karakterisere innagerende atferdsproblematikk.

Neste kapittel vil forklare begreper som beskriver hvordan sjenanse som adferdsproblem kommer til uttrykk. Mulige konsekvenser av sjenanse vil også bli forklart.

## 3.0 Begrepsavklaring og sjenansens uttrykk

### 3.1 Begrepsavklaring: Sjenanse, sosial tilbaketrekning og innagerende atfred

Begrepet sjenanse er et komplisert begrep som brukes både av fagpersoner og andre for å beskrive mennesker som er sosialt tilbaketrukne. Jo mer det blir forsket på sjenanse, jo flere varianter dukker opp. Dette åpner for flere mulige definisjoner og teorier om årsaker, men de fleste sjenansereskere er enige om at sjenanse er noe som finnes i menneskesinnet og er drivkraft for atferd.

Zimbardo (1981, s.16) har i sine forskningsprosjekter brukt begrepet sjenanse, når han beskriver sosialt tilbaketrukne mennesker, han påpeker likevel at det er et vagt begrep. I sin forskning har Zimbardo (1981, s.17-18) bedt informantene bruke sin egen definisjon på sjenanse. Videre måtte informantene beskrive hvilket grunnlag de hadde for å betegne seg som sjenerte. Det avgjørende kriteriet for å karakterisere seg sjenert var hvor ofte de følte sjenanse. Zimbardos forskning viser at sjenanse er en vanlig menneskelig tilstand og forekommer i alle kulturer. En fjerdedel av informantene beskrev seg som kronisk sjenerte og fire prosent av disse beskrev at de var sjenerte i alle situasjoner og overfor stort sett alle mennesker. Zimbardo hevder derfor å ha en solid forankring for å påstå at sjenanse er en allmenn menneskelig egenskap.

I Pedagogisk ordbok (Bø og Helle, 2007, s. 227) blir sjenanse beskrevet slik: For det første forlegenhet, blygsel og tilbakeholdenhet. For det andre: følelse av usikkerhet, utrygghet eller angst som oppstår i ukjente og uvante sosiale situasjoner. Sjenanse kan gi forskjellige fysiologiske utslag som for eksempel hjertebank, rødming og svetting. Atferdsmessig gir sjenanse utslag som tilbakeholdenhet, mutthet, lav stemmebruk, keitethet og muskelstivhet. Videre påpekes det at sjenanse muligens kan fortrenses og gi utslag i utagerende atferd som freidighet og selvgodhet.

Rubin og Asendorpf (1993) beskriver social withdrawal (sosial tilbaketrekning) som et paraplybegrep om tilbaketrukket atferd. De påpeker at atferden er et komplekst fenomen som har mange ansikt og kan få forskjellig utfall.

Rubin og Asendorpf (1993, s. 12-14) skiller mellom to grupper tilbaketrukte barn, sjenerte og usosiale. Dette skillet blir begrunnet med ulik sosial motivasjon, spesielt ved ukjente omstendigheter. De usosiale barna blir definert ut fra lav sosial tilnæringsmotsivasjon og sosial unngåelsesmotsivasjon. De trives med å leke alene, er mindre motivert til å søke jevnaldrende i lek, men har ikke problemer med å samhandle med andre barn dersom de ønsker det. De sjenerte barna derimot, blir definert ut fra motstridende sosial motivasjon, der den sosiale tilnæringsmotsivasjonen hemmes av en fryktindusert sosial unngåelsesmotsivasjon.

Lund (2004) har forsket på elever med sjenanseproblemer og brukte begrepet innagerende atferd som paraplybegrep i sin bok "Hun sitter jo bare der". Det blir også fastslått at innagerende atferd kan beskrives som atferdsproblem. Innagerende atferd blir definert slik:

*Innagerende atferd* kjennetegnes av nervøs og hemmet atferd. Innagerende barn kan ha personlighetsvansker, de kan vise nevrotiske trekk og angst, de bekymrer seg gjerne overdrevent spesielt i forhold til nye situasjoner, og de kan vise unngåelsesatferd. De virker ofte triste og viser sjelden glede og spontanitet. Atferden er preget av "agresjonshemming". Et annet kjennetegn er passivitet, og disse elevene er mer preget av overkontroll." (Aasen referert i Lund, 2004, s. 20).

Begrepsavklaringene som er beskrevet ovenfor, både av Rubin og Asendorpf (1993) og Lund (2004) karakteriserer den elevgruppen som blir beskrevet i oppgaven. Rubin og Asendorpfs beskrivelse fordi den beskriver individer som trekker seg tilbake og unngår sosiale situasjoner på grunn av frykt. Innagerende atferd gjør også det men omfatter i tillegg følelsesmessige og atferdsmessige aspekter ved sjenanse som: tristhet, hemmet atferd og overkontroll.

Begrepet sjenanse er ikke en diagnose. Derfor finnes ikke kriterier for en enkel definisjon. Det er sannsynligvis det mest vanlige begrepet som blir brukt for å karakterisere personer som beskrives som forsiktige og tilbaketrukte i sosiale sammenheng. Ettersom sjenanse er et hverdagslig og kjent begrep som de aller fleste har et forhold til velger jeg å bruke det i min oppgave.

## 3.2 Sjenansens uttrykk

Sjenanse er som sagt et velkjent begrep brukt over en velkjent og utbredt plage. De fleste kan skrive under på at de en gang i blant føler seg sjenert og en viss grad av sjenanse må sies å være normal. ”Det er når sjenansen går fra å være et sosialt hjelperedskap til å være en hindrende og ubehagsskapende faktor at man bør tenke intervensjon” (Flaten og Olafsen, 2006, s. 45). For å kunne forstå seg på sjenerte mennesker og kunne sette i gang passende tiltak, må en ha en god innsikt i hvordan det oppleves å være sjenert.

Dybdeintervjuer som Zimbardo og hans forskerteam har foretatt viser at sjenanse problemet er komplisert. *Frykt* er det mest gjennomgående ordet som brukt i samtaler om sjenanse. De fire mest vanlige situasjonene som fremkaller frykt er:

- Frykt for å bli negativt evaluert av andre
- Frykt for å mislykkes i sosiale situasjoner og ikke vite hva en skal si eller gjøre
- Frykt for å bli avvist av noen man liker eller noen som sitter i maktposisjon
- Frykt for å bli personlig og avsløre sitt rette jeg eller vise følelser

(Zimbardo og Radl, 1999, s 13- 14)

Kroppen vår reagerer på slike former for frykt. Den fysiske reaksjonen kan vise seg som irritasjon, økt puls, hjertebank, sommerfugler i magen, rødming og svetting. Disse formene for fysisk reaksjon er vanlige hos sjenerte mennesker. Samtidig som kroppen er opprørt er bevisstheten også i ubalanse, tankene blir negative og vanskelig å kontrollere. I en typisk situasjon som utfordrer sjenansen vil den sjenerte personen overfokusere på hvor dårlig han eller hun mestrer situasjonen, hvordan andre vil evaluere vedkommende. I tillegg vil negative tanker flyte fritt (Zimbardo og Radl, 1999, s 13- 14).

Frykten for å bli avvist eller negativt vurdert av andre mennesker er spesielt stor i forhold til mennesker som på en eller annen måte kan virke følelsesmessig truende for den sjenerte. Dette kan gjelde fremmede fordi de er ukjente, autoriteter fordi de har makt, og personer av det motsatte kjønn fordi det kan bety eventuell intim omgang (Zimbardo, 1981, s. 15).

Zimbardo (1981, s.14) beskriver sjenanse som et mentalt handikap som kan føre til like fatale konsekvenser som de vanskeligste fysiske handikap.

- Sjenanse gjør det vanskelig å møte nye mennesker, skaffe seg venner og nyte godt av erfaringer som vil kunne være berikende.
- Sjenanse hindrer en i å kreve sine rettigheter og gi uttrykk for sine egne hensikter og vurderinger.
- Sjenanse gir grobunn for sykkelig selvopptatthet og en overdreven opptatthet av egne reaksjoner.
- Sjenanse gjør det vanskelig å tenke klart og kommunisere effektivt”.
- Sjenanse etterfølges gjerne av negative følelser, depresjoner, angst og ensomhet”. (Zimbardo,1981, s. 14-15)

Sjenansen viser seg som sosial tilbaketrekking. Sjenanse gjør at sosialt samvær blir vanskelig og den sjenerte vil derfor aktivt prøve å komme seg unna sosiale situasjoner. Å holde seg på avstand, å unngå ting og være passiv er en måte sjenerte mennesker ofte velger for å løse problemer. De velger bort sosialt samvær med andre til fordel for isolasjonens trygghet og har en livlig fantasi om alt som muligens kan gå galt i sosiale situasjoner (ibid, s. 78-79). Unngåelse og passivitet minsker faren for oppmerksomhet og fungerer derfor som beskyttelse for vonde og vanskelige følelser.

Cheek og Krasnoperova (1999, s. 229-230) beskriver tre sentrale elementer i sjenanse hos ungdom og voksne. Den første er en omfattende følelse av emosjonell opphisselse og fysiologiske symptomer som, hjertebank, svetting, rødming og urolig mage. Slike reaksjoner identifiserer *somatisk- angst* elementet i sjenansen. Det andre elementet knyttes til *kognisjon* og relateres til selvbevissthet, nedbrytende tanker, og bekymring om negativ sosial vurdering. Det tredje elementet relateres til de sjenertes *sosiale kompetanse*. Den normalt forventede sosiale responsen er fraværende og gir atferdsmessige utslag som tilbaketrekning og taushet.

Etterfølgende oppsummering viser hvordan sjenerte mennesker vurderer seg selv, både før, i og etter situasjoner der sjenanse blir utfordret.

Unlike those who are not shy, dispositionally shy people tend to:

1. Perceive that a social interaction will be explicitly evaluative.
2. Expect that their behavior will be inadequate and they will be evaluated negatively.
3. Hold “irrational beliefs” about how good their social performance should be and how much approval they should get from others.

4. Think about “who does this situation want me to be?” rather than “how can I be me in this situation?”
5. Adopt a strategy of trying to get along rather than trying to get ahead.
6. Become anxiously self-preoccupied and not pay enough attention to others.
7. Judge themselves more negatively than others judge them.
8. Blame themselves for social failures and attribute successes to external factors.
9. Accept negative feedback and resist and reject positive feedback.
10. Remember negative self-relevant information and experiences.

(Cheek og Melchior, 1990, referert i Cheek og Krasnoperova, 1999, s. 233).

### 3.2.1 Sjenanse og kommunikasjonsferdigheter

Sjenanse hevdes å påvirke kommunikasjonsferdigheter (Zimbardo, 1981, s. 15; (Rezendes, Snidman, Kagan og Gibbons, 1993, s. 185). I følge Zimbardo (1981, s. 14-15) kan frykt for vurdering og avvisning hemme den sjenertes kommunikasjon med andre. Rezendes et al. (1993, s. 185) betegner også frykten for å snakke med andre som et vesentlig element i sjenanse. Funnene fra et laboratorie studie som omfattet til sammen 100 barn konkluderer med at, spesielt når det gjelder eldre barn, er redsel for å snakke med fremmede barn eller voksne et særlig vesentlig komponent i sjenanse.

Det foreligger forsknings data som tyder på at sjenerte elever ikke er så flinke verbalt som deres ikke-sjenerte medelever. Voksne personer som skårer høyt på angst viser seg å være mindre verbalt forståelig enn personer som skårer lavt på angst. Det påpekes at det er problematisk å måle verbal intelligens, språkutvikling og kommunikasjonsferdigheter som krever verbal respons. Dette kan bli forvekslet med følelsesmessige komponenter som angst og hemmet atferd, noe som antas å være underliggende faktor i sjenanse. Videre vil de som er angstfulle bruke mindre variert språk og komme med færre ideer i samtale eller meningsutveksling med andre. Merkelappen ”sjenert” blir ofte tildelt dem som sjelden deltar i verbal interaksjon. Sjenanse blir assosiert med lavstatus i jevnaldergruppa, og de barna som er lite verbale blir sett på som lite tilgjengelige, mindre sosialt kompetente og ettertraktet av medelever. I tillegg vurderer lærere fåmælte elever som mindre flinke, mindre sannsynlige til å gjøre det bra på skolen, og deres adferd lite hensiktsmessig i det sosiale samspillet med andre (Evans, 1993, s. 203-207).



### 3.2.2 Sjenanse, selvregulering og oppmerksomhetskontroll

Hemmet atferd og sjenanse er blitt forbundet med negative følelser som frykt, bekymring og stress (Zimbardo og Radl, 1999, s. 13- 14; Cheek og Melchior, 1990, referert i Cheek og Krasnoperova, 1999, s. 233; Lund, 2004, s. 20; Fox, Henderson, Marshall, Nichols og Ghera, 2005). Å kontrollere disse følelsene må ses på som en stor utfordring. Disse følelsene hevdes å påvirke individets kognitive funksjoner som viljestyrtoppmærksomhet og fokus kontroll. Individuer som er redde og engstelige har store problemer med å styre sin oppmerksomhet bort fra fryktindusert stimuli. Utvikling av viljestyrt oppmerksomhetskontroll etableres tidlig i livet og er en kognitiv prosess som relateres til utviklingen av atferd eller responser som fører til bedre selvregulering av tanker, atferd og følelser (Fox et al., 2005, s. 249-251).

I det tidlige samspillet mellom spedbarnet og omsorgspersonene grunnlegges forholdet mellom fleksibel hensiktsmessig bruk av oppmerksomhet. Her etableres også følelsesmessig regulering. I dette samspillet stimulerer den voksne barnet til forskjellig nivå av opphisselse. Omsorgspersonene må være sensitive for spedbarnets behov for stimuli og hjelpe barnet å dempe seg når det er behov for det. Når omsorgspersonene reagerer passende på barnets signaler lærer barnet selv å bruke strategier for å mestre sin opphisselsesnivå. Inntreffende respons gjør at barnet lærer hvordan virkningsfull oppmerksomhetskontroll fungerer som middel i selvregulering (Gottman et al. 1997 referert i Fox et al., 2005, s. 250).

Eisenberg, Shepard, Fabes, Murphy og Guthrie, (1998, s.767- 787) har studert forbindelsen mellom sjenanse og barns følelsesmessige tilstander, selvregulering og beskyttelsesstrategier. Studiet bygger på foreldre og lærer rapportering av sjenanse. Barn i alderen 6-8, 8-10 og 10-12 år deltok dette langtidsstudiet. De mest sentrale funnene var at sjenanse hadde positiv korrelasjon med negative følelser og beskyttelsesstrategier som passivitet. Lærere rapporterer om at sjenerte elever har problemer med å skifte oppmerksomhet og i forbindelse med oppgaver i skolesituasjonen. Disse elevene hadde i tillegg problemer med å holde fokus på aktuelle oppgaver. Sjenansen relateres her til forskjelligheter i selvreguleringsferdigheter, hvor ferdigheter til å skifte fokus fra negative følelser er sentrale. Barn som ikke er i stand til å flytte oppmerksomheten fra negative følelser er derfor spesielt utsatt for å bli sjenerte.

Fox et al., (2005, s. 249-251) hevder at det er noen sider ved oppmerksomhetskontroll som kan bidra til bedre selvregulering og minske negative følelser. Dette inkluderer oppmerksomhetsskifting, fokusering og at en prøver å ta kontroll over situasjonen med å revurdere den. Det å kunne få oppmerksomheten bort fra fryktindusert stimuli eller revurdere

fryktindusert stimuli til et lite fryksskapende stimuli er avgjørende for å kunne regulere sjenanse. Videre påpekes det at evnen til å skifte oppmerksomhet kan minske faren for at sjenerte personer utvikler sosial angst og andre mer omfattende personlige vansker. Barn som har tilbøyelighet til angst og sjenanse har en stor utfordring i å prøve å lære seg viljestyrtoppmerksomhets kontroll.

### **3.2.3 Sjenanse og selvfølelse**

Selvfølelse kan beskrives som ens egen bedømmelse av seg selv og hvordan man presterer i forhold til andre mennesker. Sammenligning kan i og for seg være positiv, men den må da være realistisk. Man må være nøye med å velge forbilder som passer en selv, ellers kan sammenligningen fort gi et galt bilde, og en vil oppleve seg som en person som alltid kommer til kort.

Forskning viser en åpenbar sammenheng mellom sjenanse og lav selvfølelse (Zimbardo, 1981, s.107-109; Miller 1995, referert i Crozier, 1999, s. 17-18). De sjenerte viser seg å være sine verste kritikere og velger ofte sammenligningsmodeller som ikke passer deres referanserammer. Det dårlige selvbildet skapes mest sannsynlig av de høye forventningene og kravene de stiller til seg selv. Sterk sjenanse gir lav selvfølelse og med sterk selvfølelse forsvinner sjenansen. Mennesker som har lav selvfølelse blir fort slått ut og blir helt knust av kritikk. De har også problemer med å takle positiv vurdering. Lav selvfølelse gir den sjenerte et forvrengt bilde av virkeligheten. Der han eller hun holder fast ved et selvbilde som skiller seg fra hvordan andre oppfatter den sjenertes prestasjoner. Når sjenerte personer opplever at de kommer til kort er denne følelsen ikke alltid realistisk. Dette gjør at de har problemer med å ta positive reaksjoner fra omgivelsene innover seg (Zimbardo, 1981, s. 107-109).

### **3.2.4 Sjenansens konsekvenser**

Zimbardo (1981, s. 14-15) hevder at sjenanse kan sammenlignes med et alvorlig fysisk handikap. Sjenerte personer viser en tendens til å vurdere sine sosiale ferdigheter negativt. De har lav selvtillit, er ensomme og usikre i jevnaldergruppen (Rubin, Chen, McDougall, Bowker og McKinnon, 1995, referert i Rubin et al. 2008, s. 341-342). Ti år gamle sjenerte barn har mer sannsynlighet for å bli oppfattet som tilbaketrukne og angstfulle av sine medelever. De

var mislikt av medelever og hadde økt tendens til å slutte på skolen når de ble eldre (Ross, Weist og Oswald, 1990 referert i Rubin et al. 2008, s. 341).

Barn som blir oppfattet som tilbaketrukne og isolerte av medelever har økt tendens til å ha negative tanker om sin sosiale kompetanse og sitt forhold til andre mennesker i ungdomsårene. Videre kan sjenansens sammenheng med angst, gi en pekepinn på psykologisk mistilpasning i mellommenneskelige relasjoner. Sjenerte elever er ofte fåmælte og mange står i fare for å bli avvist av medelever (Morison og Masten, 1991, referert i Rubin et al. 2008, s. 341-342). Etter alt å dømme resulterer deres taushet og medelevenes avvisning i at de utvikler negativ selvoppfatning. De vil derfor komme til å nedvurdere sine sosiale relasjoner og ferdigheter.

I samspillet med medelevene vil sjenerte elever vise lave ferdigheter i mellommenneskelig problemløsning og vurderer seg selv som utilstrekkelige i sosialt samspill (Rubin et al. 2008, s. 342, 345). Mange voksne sjenerte personer rapporterer om slike problemer i sosialt samspill. De forteller at de bruker mye beskyttelsesstrategier, ofte i form av unngåelsesatferd som er lite konstruktiv og hensiktsmessig (Eisenberg et al., 1998, s. 769).

Forskningsdata fra langtidsstudie som kalles *the Berkeley Gudiance studie* viser at viser at gutter som ble definerte som sjenerte som barn, giftet seg senere, fikk barn og etablerte arbeidskarriere senere enn sine ikke sjenerte jevnaldrende. Sjenerte jenter giftet seg på normativ tid men det var veldig få av dem som studerte og utviklet arbeidskarriere (Caspi, Elder og Bem, 1988, referert i Kagan, 1999, s. 3)

Personer som defineres som sjenerte i ung alder og er hardt rammet blir oftere neglisjert av sine medelever. Muligens kan mange av disse barna oppfylle kriterier for den kliniske diagnosen sosial angst. De individene som ikke blir kvitt sjenansen står i fare for å utvikle sosial angst (Beidel og Turner, 1999, s. 220). Dette bekreftes av flere forskningsresultater. For eksempel i langtidsstudie av Biderman der barnehagebarn ble fulgt i 3 år. Resultatene viser at sjenerte barn med hemmet atferd ikke bare hadde økt fare for å utvikle sosialangst men også separasjons angst og generelle angstproblemer forekom signifikant oftere enn hos kontrollgruppen som ikke viste hemmet atferd. Det samme resultatene viser seg også hos eldre barn og ungdom. Høy gradering av hemmet atferd har forbindelse med høyt skår av sosialangst (Muris og Dietvorst, 2006, s, 437-438).

### 3.2.5 Oppsummering av kapittel 3: Sjenansens mest sentrale trekk

Begrepet frykt er gjennomgående i litteratur om sjenanse. Frykt for negativ vurdering og avvísning og negative følelser er et sentralt trekk ved sjenanse. Forskning konstaterer at mange sjenerte individer har problemer med å regulere sine følelser i situasjoner der de opplever frykt. Dette resulterer i at de har vanskelig for å flytte fokus vekk fra fryktindusert stimuli og konsentrere seg om det som egentlig er vesentlig i situasjonen. Sjenerte har problemer med å kommunisere med andre og det kan påvirke andres oppfatning av dem. Dette resulterer i atferdsmessige utslag. Sjenerte bruker trygghetssøkende atferd som tilbaketrekning for å ikke tiltrekke seg uønsket oppmerksomhet. De prøver også å unngå ting som vekker frykt, derfor blir de passive og tause i situasjoner de opplever som truende. Sjenerte mennesker er ofte fámælte og deres kommunikasjonsferdigheter antas av andre å være lavere enn hos de som ikke er sjenerte. Sjenerte barn står i fare for å utvikle sosial angst og sjenerte mennesker har ofte lav selvfølelse. Men hva skyldes sjenanse? Det neste kapittel omhandler mulige forklaringer på fenomenet sjenanse.

## 4.0 Forklaringer på sjenanse

Det er gjort en del forskning på hva sjenanse er og hvorfor noen mennesker er sjenerte. Siden det ikke finnes en enkel definisjon på sjenanse finnes det heller ikke noen enkle svar. Noen mener sjenanse har biologisk forklaring, andre mener den har sosiologisk eller psykologisk forklaring. Disse forklaringene utelukker ikke nødvendigvis hverandre eller andre teorier. Jeg velger å fremstille etterfølgende teorier som bidrag til bedre forståelse av fenomenet sjenanse.

### 4.1 Biologisk forklaring på sjenanse

Biologisk forklaring på atferd viser seg å ha vesentlig tyngde og det er indikasjoner fra genetiske funn som bidrar til forståelse av årsakssammenhengen i individuelle atferdsforskjeller både når det gjelder normal og avvikende atferd (Rutter, 2008, s. 15)

Genetisk forskning konkluderer med at sjenanse kan være et temperamentstrekk som involverer arvelige variasjoner i menneskets nevrobiologi. Forskning på temperament kan derfor være nyttig for å forstå atferdsmessige forskjeller og individualitet.

Berger, (1991, s. 216-217) hevder at når uttrykket personlighet blir brukt i psykologien refereres det til karakteristiske temperamentstrekk som følelser, humør, handling og respons. I forsøk på å forklare individuelle forskjeller og atferdsproblemer har forskere fokusert på temperamentmessige forskjeller. Temperament blir definert som, relativt konsistent, grunnleggende arvelig sinnelag som er underliggende i personen og utformer måten personen uttrykker seg. Likevel vil sosial kontekst og individuelle erfaringer kunne påvirke utviklingen. Flere forskningsresultater støtter oppfatningen om at bestemte temperamentmessige karaktertrekk blir grunnlagt i de første fire levemånedene og er relativt stabile i oppveksten. Det er spesielt tre karaktertrekk som trekkes frem: Aktivitetsnivå, sosial dyktighet eller sjenanse, emosjonalitet.

Kagan, Snidman og Arcus (1993, s. 19-28) har i sin forskning fokusert på genetisk arv som viktige faktorer i forhold til utvikling av sjenanse. Det konstateres at barn har medfødte temperamentstrekk eller et karakteristisk sett av reaksjonsmønstre som kommer frem tidlig i livet. Barns typiske reaksjon på fremmed stimuli (fremmede mennesker og ukjente

situasjoner) betraktes som et temperament trekk. Denne reaksjonen kommer frem i høy fysiologisk reaktivitet. Disse barna defineres som *høyt reaktive*.

Sjenanse for andre mennesker og redsel for ukjente omgivelser blir betraktet som et komponent i et temperamentstrekk som nevnes inhibition (hemmet atferd). Betegnelsen (inhibition) hemmet atferd er valgt frem for begreper som angst og frykt fordi det virker mindre bedømmende og det beskriver hemmingene og frykten disse barna viser ved fremmed stimuli. Forskning på både eneggede og toeggede tvillinger støtter teorien om at genetisk arv kan ses som medvirkende faktor i utviklingen av sjenanse (Kagan, 1999, s.4, 6; Kagan et al. 1993, s. 22).

Det finnes mer enn 150 kjemiske stoffer i hjernen vår. Disse sammen med hormoner og reseptorer bestemmer terskelen for responsen i spesielle deler av sentralnervesystemet. Det blir antatt at opphopningen av kjemiske stoffer og tettheten av reseptorer delvis er under genetisk kontroll Kagan et.al (1993). I en langtidsforskning hvor en stor gruppe småbarn blir undersøkt da de var 4 måneder gamle konstaterer Kagan et al. (1993, s. 23-24) at 20- 25 % av barna viser sterk fysisk reaksjon på auditivt og visuelt stimuli, noe som indikerer at de er født med et sensitivt nervesystem (*høy reaktivitet*). Mange av barna som viste høy reaksjon fra nervesystemet i ukjente og ubeskyttede omgivelser viste (inhibition) hemmet atferd da de ble undersøkt igjen 14 måneder gamle.

Langtidsforskning utført på Harvard University viser at 15 % av friske ett og to gamle barn er gjennomgående ekstremt sjenerte, lettskremte og redde i ukjente situasjoner. Halvparten av barna beholdt denne profilen hemmet atferd (inhibited) ved åtteårsalderen. Den andre halvparten av barna utviklet normal profil (uninhibidet), men de ble aldri så frimodige og spontane som sammenlikningsgruppen som besto av barn som viste lite sjenanse og redsel. Tre av fire barn som viste hemmet atferd fortsatte å vise overreaksjon for fremmed stimuli i barnehage og de første årene på skolen. De fortsatte å være sensitive overfor omgivelsene og viste hemmet atferd og var sjenerte i sosiale situasjoner. Flere av disse barna viste også redsel for å ta initiativ til samspill med andre barn (Kagan et al. 1993, s. 20-27).

Davidson (1993, s. 41-47) har bygget videre på Kagans et al. (1993) ideer om genetisk forklaring på temperamentmessig disposisjon for hemmet atferd. I et laboratorie -studie ble 386 barn observert i en lekesituasjon og deres hjerneaktivitet målt. Studiet viste at det er forskjell i hjerneaktiviteten hos barn som har hemmet atferd og de som ikke har hemmet atferd. Barn som viste hemmet atferd 2 ½ år gamle viste mindre aktivitet i venstre frontal en

deres jevnaldrende som ikke viste hemmet atferd. Denne forskjellen som er påvist antas å oppstå på grunn av sammensetning av arv og miljø.

Kagan et al. (1993, s. 20-21) beskriver menneskets psykologiske profil som et historisk produkt der genetisk arv og miljø flettes tett sammen. "Each child's changing behavioral profile is a historical product of particular, genetically based reactions accommodating to equally particular sequences of experience." (Kagan et al., 1993, s. 20).

#### **4.1.1 Omsorgspersoner og miljø**

Selv om genetisk arv spiller en stor rolle i utviklingen av sjenanse blir det likevel ikke slik at alle individer som er arvelig disponert utvikler sjenanse og hemmende atferd. Det er viktig å påpeke at dette er en sammensatt gruppe. Miljøfaktorer som påvirker barnets utvikling i oppveksten vil både kunne øke eller minske faren for at barn utvikler sjenanse. Miljøets rolle blir spesielt vesentlig når det gjelder å hjelpe barn til å overvinne sin tilbøyelighet for sjenanse (Kagan et al. 1993, s. 25-27).

Det foreligger forskning som påpeker at foreldrenes følsomhet for barnet kan øke selvfølelsen hos barnet. Med å styrke selvfølelsen kan en muligens minske faren for negative følelser og hemmet atferd hos barnet. Belsky et al. (1991) referert i Fox et al. (2005, s. 246) beskriver småbarn som ble mindre negative fra de var 3 til 9 måneder gamle. Deres interaksjon med moren viste seg å være mer harmonisk og komplementær. Kagan (1994) referert i Fox et al. (2005, s. 246); Kagan og Snidman, (2004, s. 24-25) hevder at følsomme og overbeskyttende foreldre kan øke negative reaksjoner hos barns som er temperamentmessig disponert for stressreaksjoner. Det påpekes at foreldre som oppfordrer sitt høy reaktive barn til dristighet i sosiale sammenhenger kan bidra til mindre reaktivitet. Videre konstanteres det at foreldre som er konsekvente og setter klare grenser for barna muligens gjør det lettere for dem å mestre hemmet atferd. Det blir også antatt at denne foreldrestilen kan bidra til å redusere utviklingen av hemmet atferd for de som i utgangspunktet er arvelig disponert. Alle seire og fiaskoer både når det gjelder sosial samhandling og praktiske oppgaver påvirker individets utvikling. Vennskap, suksess på skolen og for eksempel i idrett eller musikk vil gi utsatte barn mer motstand mot å utvikle hemmet atferd. Flere forskningsresultater viser det samme. Dersom moren gir veiledende oppdragelse i andre og tredje leveår vil barnet vise mindre hemmet atferd. Foreldre som er følsomme for barnets behov sender signaler om at "du er ok som du

er” mens foreldre som er intrusive og kontrollerende sender signaler om at barnet må forandre atferd (Park et al., 1997 referert i Fox et al., 2005, s. 246).

## 4.2 Sosiologisk forklaring på sjenanse

Som forklart under punkt 4.1 og 4.1.2, hevder Kagan og flere forskere at biologisk arv og temperamentstrekk er et viktig komponent i utvikling av sjenanse. De påpeker videre at miljøkonteksten også er av betydning i denne sammenhengen. Miljøkonteksten vil bli belyst med utgangspunkt i Philips Zimbardos (1981) og i Zimbardo og Radl (1999) sjenansesforskning.

Zimbardo (1981) går ut i fra en sosiologisk forklaringsmodell når han ser på hvordan oppdragelse, kultur og miljøkontekst kan spille inn for utvikling av sjenanse. Zimbardos undersøkelser bygger på spørreskjema som 5000 personer har besvart. Videre har Zimbardo og hans forskerteam foretatt hundrevis av dybdeintervjuer og observasjoner med både sjenerte og ikke-sjenerte personer. Debatt mellom foreldre og lærere har også gitt verdigfull informasjon om sjenanse problemet. Undersøkelser på sjenanse og andre spesielle reaksjoner er foretatt under kontrollerte laboratorieforhold (Zimbardo, 1981, s. 9-10).

Zimbardo (1981, s. 51-55) viser til at visse mennesker og situasjoner kan utløse sjenanse. Flytting er nevnt som en utløsende årsak for sjenanse og ensomhet. I dagens samfunn flytter folk oftere enn før og familiemønstret er heller ikke det samme lenger. Mange lever alene, folk skiller seg oftere og flere flytter langt vekk fra barndomshjemmet. Et slikt samfunnsmonster fører til mer sosial isolasjon.

Foreldrestil kan i følge Zimbardo og Radl (1999, s.30-32) utløse sjenanse. Ettergivende foreldre kan være ufølsomme for spedbarnets signaler. Når barnet blir eldre kan disse foreldrene være ukonsekvente. Barnet kan oppfatte dem som likegyldige og få på følelsen at de ikke er betydningsfulle for foreldrene. Autoritære foreldre kan på sin side vekke sjenanse med sin mangelfulle måte å respondere på barnets signaler. De vil også fokusere mye på belæring og disiplinering. Autoritær oppdragelses stil er ofte relatert til mannlige kjønnsroller der produktet er viktigere enn prosessen, at følelser ikke er så viktige og kan hindre effektiviteten. Midler for å nå målet i denne oppdragelsesstilen er kontroll, makt, status og myndighet. Samarbeid og kompromisser får liten plass, og demokratiske forhandlinger og målsettinger inngår ikke i autoritærforeldrestil. Studie på høyskoleelever viste en forbindelse



mellom sjenanse og tilbøyelighet for å tilslutte seg autoritære verdier. Dette kan sies å passe med analyse av sjenansens natur der de sjenerte unngår fremmede og ustrukturerte situasjoner.

Forholdet mellom sjenanse og kroppskontakt må ikke undervurderes. Ainsworth referert i Zimbardo og Radl (1999, s.33) hevder at foreldre som både responderer adekvat på barnets følelsesmessige behov og andre fysiske behov har tendens til å få meget trygge barn. Det vil si barn som defineres med trygg tilknytning.

Med å kalle barn sjenerte når dette er uheldig, og vise ufølsomhet overfor sjenansen når den er til stede, og ved å opprettholde et miljø som fører til sjenanse, kan for eksempel foreldre og lærere forårsake sjenanse. I noen tilfeller kan sjenanse oppstå på grunn av foreldrenes væremåte, spesielt når foreldre skremmer barna med sin autoritet eller irettesetter barna foran andre mennesker (ibid, s.57).

Vi ser at dagens samfunn vektlegger konkurranse og personlig suksess. Store krav og forventninger som er umulig å leve opp til forsterker dårlig selvbilde. Anerkjennelse av egenverd er ofte avhengig av hva man har prestert og ikke hva man er. Både arbeidsliv og utdanningssystemet understreker nødvendigheten av å prestere bra. Konsekvensen av dette er at mennesker blir redde for å ikke ha nok å stille opp med. Dette setter preg på deres omgang med andre personer og må ses som en viktig årsak til sjenanse (ibid s. 53).

Vi plasserer hverandre i bås og tillegger hverandre egenskaper som vi ikke har noen holdepunkter for. Det samme gjør vi med oss selv. Fysiske reaksjoner som for eksempel det å svette i en situasjon kan gjøre at man tolker det som nervøsitet og handler og føler ut i fra det. Årsaken for svettingen trenger ikke nødvendigvis å være nervøsitet, det kan ganske enkelt være for varmt. Etter at vi har plassert stempel på oss selv eller andre aksepterer vi alt som kan bekrefte vår antakelse. Feilantakelser er veldig vanlige når det gjelder sjenanse og lett å vedlikeholde. På den måten kan en antakelse som i utgangspunktet er feil resultere i at en fokuserer på følelsen av utilstrekkelighet noe som trekker oppmerksomheten fra de virkelige årsakene (ibid, s. 53-55).

Sjenerte mennesker har en tendens til å trekke seg tilbake fra sosiale situasjoner. Dette er en strategi for å beskytte seg for å bli vurdert eller avvist av andre. Konsekvensen av dette kan være at en kommer inn i en ond sirkel og stadig oftere trekker seg tilbake. Dermed kan de

sjenerte gå glipp av viktige sosiale tilbakemeldinger fra andre som kanskje også er sjenerte. Mangelen på sosial omgang kan derfor føre til mer isolasjon (Zimbardo, 1981, s. 76-80).

Zimbardo (1981s.65) fastslår at tillit og trygghet er en viktig del av god kommunikasjon mellom mennesker. Tillit kan minske redsel for avvisning og er viktig grobunn for et positivt fellesskap med andre.

Det er funnet et interessante ”mønster” i Zimbardos (1981, s. 58-65) sjenansereserking. Det gjelder det sjenerte barnets selvbilde, nummer i søskenflokket, i hvilken grad foreldre og barn kan forutsi sjenanse, og sammenheng mellom sjenerte foreldre og sjenerte barn. I en undersøkelse som omfattet 90 barn viser det seg at de sjenerte barna beskriver seg som mindre populære og hadde veldig kritiske tanker om seg selv. Zimbardo konstaterer at negativ selvvurdering kommer av det at sjenerte gjør urimelige krav til seg selv.

Barnets nummer i søskenflokket kan som sagt ha noe å si om utvikling av sjenanse. Sjenansen relateres her til den første fødte i søskenflokket. En teori er at foreldre stiller urealistiske krav til sin første fødte som noen barn ikke klarer å oppfylle. Det at barnet hele tiden føler at det ikke klarer å leve opp til foreldrenes krav kan føre til at det utvikler lav selvfølelse. En annen mulighet for å forklare sammenhengen mellom barnets nummer i søskenflokket er at de førstefødte barna har dårligere sosiale ferdigheter. Dette på grunn av at de ikke har eldre søsken og derfor ikke lærer så gode sosiale ferdigheter på lik linje med det barn som har eldre søsken gjør (ibid).

Barn har vanskelig for å se sjenanse hos sine foreldre. De klarer å peke ut sjenerte voksne, men det er veldig få av dem som peker ut foreldrene sine som sjenerte. Dette til tross for at foreldrene selv betrakter seg selv som sjenert. Mødre ser ut til å være flinkere enn fedre når det gjelder å oppdage sjenanse hos egne barn. De mødre som selv betraktet seg som sjenerte var mest observante og kunne oppdage sjenanse hos egne barn med 80% sikkerhet (ibid, s. 63).

Det er funnet stor forbindelse mellom sjenerte foreldre og sjenanse hos barn. Korrespondansen er spesielt stor mellom sjenerte foreldre og deres første fødte. Barnets selvbilde påvirkes også av den rollen det har fått tildelt av familien. Hvis ett barn har fått rollen som den sjenerte er det stor sjans for at det oppfyller rollen. Videre kan familiens forventninger føre til at barn blir forhindret i å utvikle seg i en annen retting. Dette er ikke et

bevisst spill, men når en først har fått tildelt en rolle kan det være vanskelig å bryte ut av den. Barns selvbilde skapes delvis av den rollen det har fått tildelt i familien (ibid, s. 63-64).

### 4.3 Psykologisk forklaring av sjenanse

I Psykologisk forklaring på atferd blir fokuset rettet mot individuell ulikhet. Psykologien dreier seg hovedsakelig om fire komponenter: For det første hvorfor vi opplever og erfarer oss selv, andre og miljøet på ulike måter. For det andre hvorfor vi reagerer og oppfører oss ulikt. For det tredje hvordan våre opplevelser, erfaringer og handlinger kan endres (Aasen, Nordtug, Ertesevåg og Leirvik, 2002, s. 72). Videre kan psykologisk forklaring handle om manglende tidlig tilknytning og konflikter mellom indre drifter og ytre forbud kan føre til antisosial atferd (Lund, 2004, s. 22).

Lund (2004, s. 12-13) har forsket kvalitativt på hvordan det oppleves å være elev med innagerende atferdsproblemer i den norske skolen. Hennes forskning belyser også hvordan det oppleves å være lærer for elever med innagerende atferd. Hun intervjuet 12 elever og 12 lærere på ungdomsskolen. Fire elever og fire lærere ble dybdeintervjuet, de øvrige svarte på spørreskjema. Lund presenterte en ny kvalitativ forskning i 2008 og har her skiftet ut begrepet innagerende atferd. Hun bruker nå begrepet ”shyness”. Her blir det fokusert på sjenanse som et følelsesmessig- og atferdsproblem i skolen. (Shyness as an emotional and behavioural problem in school). Ti jenter i alderen 14 til 18 år ble i denne forskningen dybdeintervjuet om sine sjenanseproblemer (Lund, 2008, s. 80).

#### 4.3.1 Sjenanse i lys av tilknytningsteorier

Lunds (2004, s. 24-45) teori er at problematisk tidlig tilknytning kan forklare sjenanse problemer senere i livet. Utrygg tidligtilknytning kan gi utslag som sårbarhet og samspills vansker senere i livet. Barn som har utrygg tilknytning vil derfor bli mer følsomme og mer på vakt i nye relasjoner og nye situasjoner. Dette kan i følge Lund forklare hvorfor elevene beskriver følelsen av å ikke høre til, og samtidig viser innagerende atferd.

En av de mest sentrale teoretikerne når det gjelder tilknytningsteorier er John Bowlby. Han påstår at behovet for tilknytning er et biologisk behov på lik linje som behovet for stabil kroppstemperatur. I følge Bowlby har barn et medfødt sett atferdsmønster som engasjerer omgivelsene slik at de gir barnet omsorg. På den andre siden har omsorgspersonene en

biologisk grunnlagt tilbøyelighet som gjør at de vil gi omsorg til det hjelpeløse barnet. I gunstige omgivelser vil tilknytning oppstå uten problemer. Forstyrrelser i systemet vil kunne føre til at tilknytningen ikke blir den trygge basen barnet trenger. Barnet vil da bli sårbart og ubeskyttet. Hele livet har mennesker et behov for en trygg base og nære bånd til andre, men Bowlby påpeker at det foregår et evigvarende samspill mellom menneskets indre verden og de ytre forhold. Med det gir han rom for store variasjoner som vi kan observere i det enkelts menneskes funksjon opp i gjennom livet. Dette betyr at det ikke alltid er lett å forutsi hvordan det vil gå med det enkelte barnet. Tap kan avsløre stor og ofte uventet sårbarhet og nye relasjoner kan vekke nye ressurser (Sommerschild og Grøholt, 1997, s. 81-82).

Bowlby (referert i Lund, 2004, s.25) karakteriserer tre elementære typer tilknytning. Den første er sikker tilknytning, som fremmer utvikling av sunne barn. Det andre er usikker tilknytning som vi ser hos engstelige barn. Det tredje er usikker og svak tilknytning som kan ses hos barn som utvikler borderline- personlighet, atferdsforstyrrelser og enkelte barn som har opplevd omsorgssvikt. Ainsworth (1978 referert i Lund, 2004, s. 26) er kjent for å ha utviklet en metode for å måle kvaliteten på tilknytningen. Denne metoden går på at barnet utsettes for korte, stressfylte situasjoner der mor forlater rommet og barnet blir overlatt til seg selv eller fremmede mennesker. Når mor kommer inn i rommet igjen undersøkes hvordan barnet reagerer i, under og etter denne situasjonen. Ainsworths tilknytningskategorier deles i tre 1. Utrygg og unngående, der barnet viser unngående eller blandet reaksjon mot mor. 2. Trygg, der barnet smiler til mor, hilser, søker og ønsker kontakt. 3. Utrygg og ambivalent, barnet søker kontakt, men motsetter seg kontakten i like serk grad eller barnet virker passivt.

Lund (2004) bruker Daniel Sterns tilknytningsteori til å forklare sjenanse. Stern påpeker viktigheten av spedbarnets medfødte sosiale behov og poengterer at kvaliteten i relasjonen mellom barn og voksen er av stor betydning. Her presenteres det også en utviklingsmodell med ”De fem selvopplevelsene og relasjonsområdene”. Den første perioden fra 0-2 måneder kaller han for det *gryende selvet*. Det som kjennetegner denne perioden er for det første at spedbarnet er i stand til å oppfatte sansemessig helhet mellom det som det hører, føler og ser, Dette kalles *amodal persepsjon* som i pedagogikken blir benyttet med å aktivere og kommunisere via flere sansemodaliteter. Visse typer lærevansker kan oppstå på grunn av svikt i amodal persepsjon. For det andre er det *vitalitetsaffekter* som kjennetegner den første perioden. Vitalitetsaffekter omfatter mobilitet, aktivitet og kvalitet på følelser. Tidlig samspill handler om spedbarnets tilstandsregulering. Når spedbarnets behov blir dekket av omsorgspersonen veker det en grunnleggende opplevelse av å bli tatt på alvor. I følge Lund

(2004) vil et spedbarn som erfarer at dets behov ikke blir ivaretatt kunne få tanker om at deres opplevelser ikke er noe verd. Dette kan vekke følelse av at det ikke nytter å gi uttrykk om hvordan en har det, en vil ikke bli hørt eller sett likevel. Slike opplevelser kan få konsekvenser for deres samspill med andre senere i livet. Mistilliten som oppstår kan gjør at disse barna utvikler lav selvfølelse. Det er i middeitid ikke slik at konsekvensen av uheldige tilknytningserfaringer er uopprettelig. Eitersom mennesker stadig er i bevegelse i sin selvutvikling er det mulighet for å påvirke de ulike selvområdene, noe som innebærer at lærere må være oppmerksomme på elevens selvfølelse. Dette er spesielt viktig for elever som har lav selvfølelse siden de er mer sårbare (ibid, s.28-30).

Den andre perioden (2-6 mnd.) nevnes *kjerneselvet*: spedbarnet opplever å være eget selv som er adskilt fra andre. Det er fire opplevelser og handlinger som danner grunnlag for kjerneselvet. 1. Selvhandling- opplevelse av å være i stand til å påvirke og få ting til å skje. 2. Selvsammenheng- opplevelse av en fysisk helhet og sammenheng. 3. Selvaffektivitet- opplevelse av at affektene er mønstre som tilhører selvet. 4. Selvhistorie- opplevelse av kontinuitet i tid noe som foresetter hukommelse. Barnet er veldig sosialt i denne perioden. Samspillserfaringene gir barnet grunnlag for å danne seg et gjennomsnitt som fungerer som indre representasjon. Etter hvert danner indre representasjoner en arbeidsmodell som legger grunnlag for relasjonelle forventninger og handlinger. Et barn som stadig møter avvisning vil oppleve at det ikke betyr noe og at initiativ ikke gir respons. Dette kan føre til utrygghet i senere relasjoner. Våre samspills-erfaringer legger grunnen for selvdefinisjon, noe som kan være vanskelig å forandre på både for den det gjelder og andre. Elevene i Lunds (2004) uttrykker et ønske om at de kunne tenke annerledes om seg selv. De har et håp om at ting kan bli annerledes og i det ligger i følge Lund en mulighet for forandring. De ansvarlige voksne må se at det går an å møte elevene der de er og utforske problemene (ibid, s. 30-35).

Den tredje perioden nevnes det *subjektive selvet* (7-15 mnd.). I denne periode vil evnen til å dele følelsestilstander med andre utvikles. Affektiv inntoning er et sentralt begrep i denne fasen, det vil si at følelsestilstand hos en person gjenkjennes av en annen person. Her må omsorgspersonene være oppmerksomme og tilstede for å kunne forstå barnets følelsestilstand fra dets ytre atferd og gi adekvate tilbakemeldinger. Barn som ikke får bekreftet sine følelser vil kunne få et uklart forhold til sine følelser. Noen vil da velge å vende følelsene innover og føle at de sitter alene med sine opplevelser. Mange elever i Lunds (2004) forskning sier at de trenger og ønsker å få tydelige tilbakemeldinger. I denne sammenheng vil affektiv inntoning bety at læreren tør å spørre hvordan tilbakemeldingen passer i forhold til elevens opplevelse.

Dette vil kunne gi eleven et svar på sine følelser og en opplevelse av å bli forstått noe som kan være med å styrke selvfølelsen (ibid, s. 35.37).

Den fjerde perioden nevnes *det verbale selv* (15- 18 mnd). Barnet behersker språket og får med det et nytt samspills-middel og prøver å forstå og gjøre seg forstått gjennom språket. Et mislykket samspill i denne perioden kan føre til ensomhet. I skolen forventes det at elevene har verbale ferdigheter. Mange elever i Lunds (2004) forskning uttrykker at de synes det er vanskelig å uttrykke seg verbalt. Dette kan få konsekvenser for dem det gjelder. ”Faktisk er det jo slik at elevenes muntlige engasjement og evne til å uttrykke seg ikke bare blir verdsatt i ord og aktelse, men også i karakterer.” (Lund, 2004, s.41). Det å være sjenert handler ofte om å være stille og ikke gjøre så mye ut av seg. Elevene forteller at det er veldig vanskelig for dem å uttrykke seg verbalt i klassen og opplever ofte at de ikke har noe å bidra med (ibid, s. 37-43).

Den femte perioden i Sterns tilknytningsteori nevnes *det narrative selvet* (3-3.1/2 år). Her kan barnet snakke om seg selv med egne ord og skape mening og sammenheng med å fortelle egne historier. Barnets identitet skapes i fortellingen og det er avgjørende hvordan de voksne møter barnet. Blir barnet møtt på en god måte der de voksne lytter og spør vil barnet få en opplevelse av at det nytter å fortelle og det å dele blir en god opplevelse. Dersom barnet er blitt avvist eller møtt med lite interesse vil det kunne få en følelse av å ikke være verdifull. Det vil kunne gi barnet problemer videre i å dele opplevelser. Sårbarheten kan bli stor og barnet beskytter seg med tilbaketrekning, det føler seg ikke viktig og verken tør eller ønsker å dele noe (ibid s. 43-47).

Lund (2004, s. 80-89) hevder at anerkjennende kommunikasjon kan være til hjelp for sjenerte elever. Forutsetningen for anerkjennende kommunikasjon er lytting der vi tar innover oss den andres budskap. I forhold til sjenerte elever må vi være i stand til å ta innover oss smerten deres. Begrepet anerkjennelse består av to deler an og erkjennelse. Erkjennelse innebærer forståelse. Det å forstå noen forutsetter at en evner å sette seg inn i en annens opplevelse. Ved å bekrefte andres opplevelser er vi med å gi kraft til den aktuelle opplevelsen. Det betyr anerkjennelse for personen og forsterker selvet.

### 4.3.2 Tilknytning og temperament

Det foreligger forsknings resultater som fastslår at barnets medfødte temperamentstrekk påvirker både tilknytnings prosessen og kvaliteten på tilknytningen. Stansbury (1999, s.31, 36) hevder at menneskets tilknytningsbehov har som hovedformål å regulere biologiske funksjoner hos spedbarnet. Det hevdes også at barnets medfødte temperament påvirker tilknytningsprosessen. Barn som viser god tilpasning, lite irritasjon og optimal atferd blir oftere klassifisert med trygg tilknytning enn andre barn. Dette bekreftes også av Fox og Clakins (1993, s. 97-98) som har brukt forskningsresultatene fra to langtidsstudier som ble foretatt på et stort antall barn fra fødsel til to år. Forskningsdataene brukes for å fremstille en modell av barnets tidlige sosiale og emosjonelle utvikling. Det blir konstatert at individuelle forskjeller i reaksjonsevner for forskjellige hendelser påvirker utviklingen av tidlig tilknytning. Barn som har psykologisk og atferdsmessig tilbøyelighet for å vise stressreaksjoner ved fremmedstimuli (hemmet atferd) blir oftere enn sine jevnaldrende definert med utrygg tilknytning. Interaksjonen med omsorgspersonene påvirker barnets repertoar i sosiale ferdigheter senere i livet. Disse repertoarene fremstiller reguleringsferdigheter. Reguleringsferdighetene vil barnet ha med seg i interaksjon med andre mennesker og fremtidige hendelser. Det hevdes at både innagerende og utagerende atferdsproblemer kan knyttes til problematisk tidlig tilknytning. Utagerende atferdsproblemer relateres til usikkert tidlig samspill og mangel på grensesetting. Innagerende atferdsproblemer relateres til avvisning og ambivalent tidlig samspill og usensitive foreldre.

### 4.4 Sjenanse: elevens perspektiv

Hovedfunnene i Lunds (2004) forskning viser at elever med sjenanseproblemer lider i stillhet, de forsvinner lett i støyen fra andre i skolehverdagen, men det er ikke dermed sagt at de ønsker å forsvinne.

Elever med sjenanseproblemer uttrykker et stort ønske om å bli sett og hørt og regnet med. De viser stor innsikt i sin situasjon og ser at de trenger hjelp fra både lærere og medelever. Elevene ser også at de selv har en rolle og ansvar i samspillet, men det ansvaret klarer de ikke å ta. De tar derfor sjelden initiativ til samspill. De føler seg utenfor og opplever å ha en følelse av å ikke høre til i klassefelleskapet. Noen av elevene forteller at de har prøvd å ta opp sine problemer med lærer men opplever at det ikke nytter (Lund, 2004, s. 60, 67, 127-130). De har store problemer med å uttrykke seg verbalt og fremføringer av eget arbeide eller gruppearbeid

oppleves veldig vanskelig for sjenerte elever. I Lunds studie (2004, s. 100) forteller elever at de velger å være hjemme og later som de er syke når de skal ha fremføring på skolen. Videre forteller elevene at de opplever at problemet blir lettere å håndtere i mindre sammenheng og når de er sammen med noen de er trygge på.

Når sjenerte elever skal beskrive seg selv bærer betegnelsen deres preg av nedvurdering av seg selv og lav selvfølelse. ”Jeg har ikke like mye å si som de andre barna. Jeg er ikke så intelligent som dem” (Zimbardo, 1981, s. 59-60). Sjenerte elever beskriver sine roller i klassen som ”den sære” og ”den kjedelige” (Lund, 2004, s. 55).

Sjenerte jenter skylder ikke bare på seg selv for sin vanskelige situasjon. De setter også noe av skylden på læreren og med elevene. De uttrykker klart at de ønsker å være mer deltakende i skolen. Noen av jentene utpekte mobbing som forklaring av deres sjenanse og etterlyser lærerens ansvar i denne forbindelsen (Lund, 2008, s. 84).

#### **4.5 Sjenanse: lærerens perspektiv**

Skolen er en plass der elever med sjenanse problemer lett forsvinner i mengden. Lærere legger ikke alltid merke til elevens sjenanse. Undersøkelser der eleven og læreren blir bedt om å bedømme sjenanse viser at det er liten sammenheng mellom hvordan eleven bedømmer egen sjenanse og lærerens vurdering av samme egenskap hos eleven. Lærere som selv er sjenerte viste mer bevissthet om hvilke elever som var sjenert og hvilke elever ikke var det og de kunne lettere peke ut elever med slike problemer (Zimbardo, 1981, s. 66).

I en travel skolehverdag blir sjenerte elever ofte oversett. Denne elevgruppen krever sjelden oppmerksomhet og når de gjør det er signalene ofte så svake at omgivelsene ikke oppfatter dem. Fokuset blir ikke rettet mot dem ofte nok for å fange opp deres spede forsøk på oppmerksomhet, ...”vi gjør deres tilsynelatende behov for fred og ro til vårt eget alibi for at vi ikke strekker til når det gjelder å se dem.” (Flaten og Olafsen, 2006, s. 44).

Rubin (1993, s. 306) konstaterer at elever med sjenanse problemer oppleves som stille av lærere og at de gir lite respons til lærerne. Lærerne beskriver dem som mindre flinke og med dårligere evne til å mestre skolen. Lærerne ser også på disse elevene som mindre kompetente til å mestre sosialt samspill.



Lund (2004, s.128-129) konstaterer i sin bok "Hun sitter jo bare der" at elever med sjenanseproblemer har det vanskelig på skolen og deres ønske om å bli sett og tatt på alvor kommer veldig tydelig frem. Det er viktig at disse elevene blir sett på skolen med tanke på deres fremtid og helse. Skolen bør og kan bidra med å løse problemene, men i følge Lund (2004, s. 132-133) uttrykker mange lærere at ønsker å gi mer oppmerksomhet til elever med sjenanseproblemer. Lærerne er usikre på hva som forventes av dem i forhold til disse elevene og hva som kan forventes av en lærer. Videre sier lærerne at de har lite tid og det gir dem problemer i forhold til hva og hvem som skal være det sentrale i skolen. Noen lærere uttrykte en bekymring i forhold til om de kunne få en rolle de ikke maktet i forhold til elever med sjenanseproblemer og så på denne elevgruppen som en stor utfordring.

#### 4.6 Oppsummering av kapittel 4

Forklaringen av sjenanse påvirkes av den tradisjonen fenomenet er blitt studert i. Siden sjenanse er et komplekst fenomen er det nyttig å ha flere innfallsvikler for å øke forståelsen. Teorier, som hevder at genetisk arv og temperament har betydning for utvikling av sjenanse, understreker at vi som individer er forskjellige og har fra naturens side forskjellige forutsetninger for videre psykologisk utvikling. Innen biologisk forståelse på sjenanse hevdes det at det er arvelig disposisjon for reaktivitet på fremmed stimuli som er avgjørende for utviklingen av sjenanse. Barns utpregete reaksjon på fremmed stimuli blir ansett som et temperamentstrekk. Disse reaksjonene var delt i to uhemmet atferd og hemmet atferd. Reaksjonen som viser seg i form av hemmet atferd, anses som sentral i utvikling av sjenanse. Temperament anses som relativt stabilt og de temperamentsmessige tendensene som viser seg tidlig i livet viser seg å være nok så stabile gjennom barnets oppvekst. De biologiske teoriene utelukker ikke miljøets innvirkning i sjenansens utvikling.

Sosiologiske forklaringer fokuserer på forklaringer i miljøkonteksten rundt individet. For eksempel kan foreldrestil, nye situasjoner og mennesker utløse sjenanse. Samfunnet kan også spille en stor rolle i utvikling av sjenanse. I et samfunn der konkurransementaliteten råder vil flere personer føle seg ensomme og utilstrekkelige, noe som kan føre til sosial isolasjon og usikkerhet i samhandling med andre.

Tilknytningsteorier ser på sjenanse som en konsekvens av barnets tidlige tilknytning med omsorgspersoner. Barn som opplever en usikker tilknytning antas å kunne bli mer usikre i samspill med andre mennesker senere i livet. Det foreligger forskning som tyder på at barnets

medfødte temperament påvirker kvaliteten på tilknytningen. Barn som viser høy reaktivitet (hemmet atferd) vil oftere utvikle utrygg tilknytning. Dette kan påvirke individenes ferdigheter til å regulere følelser.

Sjenerte elever har utvilsomt et ønske om å bli hørt og sett. De har negative tanker om seg selv og lærerne legger ikke alltid merke til deres problemer. Lærerne har ofte lave forventninger til dem både faglig og sosialt. Lærerne gir uttrykk for usikkerhet i forhold til sin rolle i forhold til sjenerte elever og er vet ikke helt hvordan de skal angripe problemet.

## 5.0 Sjenanse, passivitet og skoleprestasjoner

### 5.1 Sjenanse og passivitet

Paulsen et al. (2006) har studert passivitet i skolen. De konkluderer med at passivitet er faktor som knyttes sterkt til personlige elementer som oppfattet kompetanse, sjenanse og støtte fra omgivelsene. I deres kvantitative forskning, som omfattet 501 elever på ungdomskoletrinnene viste funnene signifikant positiv forbindelse mellom passivitet i skolen og sjenanse. "The analyses revealed a positive significant association between passivity in school and shyness." (Paulsen et al., 2006, s.67). Sjenanse viste seg å være den sterkeste uavhengige variabelen for passivitet i skolen. Analysene fra undersøkelsen viste også negativ forbindelse mellom det å være passiv elev og oppnådd kognitiv og sosial kompetanse. Det var også en negativ forbindelse mellom passivitet og støtte fra medelever, emosjonell støtte fra lærere og støtte fra foreldre i forbindelse med skoleoppgaver "...perceived cognitive and social competence, support from school peers, emotional support from teachers, and parental support for school work, were all significantly, negatively associated with passivity." (Paulsen et al., 2006, s.75).

Sjenerte mennesker er sårbare for avvisning og redde for andres vurdering Passivitet og unngåelse er logiske beskyttelsesmetoder for sjenerte elever. Med passivitet kan de unngå ubehagelige ting som å bli sett på eller evaluert av andre.

Unngåelsesatferd kan få veldig ugunstige konsekvenser for deres sosiale og kognitive utvikling. Videre kan unngåelsesatferd forbindes med alvorlige tilpassningsproblemer (Wills, 1985; Armistead et al. 1989, 1990; Ebata og Moos, 1991, referert i Paulsen et al. 2006, s.77).

Sjenerte mennesker er gjerne ansente, føler seg klønete og er engstelige i sosiale situasjoner (Cheek og Watson, 1989 referert i Paulsen et al., 2006, s 68). Skam, usikkerhet og frykt er vanlige følelser hos sjenerte mennesker. De tviler også ofte på sin evner og ferdigheter (Crozier og Burnham, 1990 referert i Paulsen et al., 2006, s 68). Det kan antas at det er nettopp disse følelsene fører til mer passivitet i skolesammenheng.

Paulsen et al. (2006, s 68, 76) viser til Schlenker og Leary`s teori om "self- presentaision" når de konstaterer at når sjenerte personer opplever at andre har forventning om inntrykk, vil det vekke ubekvemhet som igjen fører til prestasjonsangst. I stedet for å prøve å vinne andres aksept vil den sjenerte aktivt prøve å komme seg unna slike situasjoner i frykt for å ikke

lykkes eller bli avvist. Det kan også tenkes at deres lave tillit til egen kommunikasjonsferdighet fører til at de kommuniserer på et lavere nivå. Passivitet i skolesammenheng kan ses på som en måte for å verne om selvfølelsen.

Det viser seg at passive elever får færre støttende tilbakemeldinger fra sine omgivelser, det være seg foreldre, medelever og lærere. Det kan være vanskelig for sjenerte elever å bygge opp støttende samspill med læreren. Grunnen for dette er sannsynligvis at sjenerte elever har svært vanskelig for å ta sosialt initiativ. Derfor er det støttende læringssamspillet mellom elev og lærer avhengig av at læreren tar initiativ. Manglende støtte fra omgivelsene kan føre til ytterlig usikkerhet hos sjenerte elever og gjøre dem mer engstelige for å ta initiativ (Paulsen et al., 2006, s. 77).

En annen forskning som bekrefter sjenerte barns vanskeligheter med å søke støtte hos omgivelsene er en studie utført av Eisenberg et al. (1998, s. 767, 782). Her finnes det få signifikante korrelasjoner mellom sjenanse og foreldrerapportert søking etter støtte. Dette studiet konstaterer at det er mindre sannsynlig at elever som både foreldre og lærere definerer som sjenerte vil søke støtte fra lærer som overlevelsestrategi i skolesituasjonen. Videre var sjenanse relatert til negative følelser og passivitet som overlevelsestrategi. Det mønsteret som kom tydeligst frem i denne undersøkelsen var at foreldre rapportert sjenanse innebærer forsiktighet overfor fremmede og lærer rapportert sjenanse omhandlet sosial hemning som var bunnet bekymring for sosial vurdering.

## 5.2 Sjenanse og karakterer

Paulsen og Bru (2008, s. 248) har forsket på forbindelsen mellom sosial passivitet og karakterer på ungdomsskoletrinnet. Som før nevnt er passivitet i skolesammenheng sterkt relatert til sjenanse. Deres forskning ble gjort på tre ungdomskoler og cirka 500 elever deltok. Forskingen konstaterer sammenheng mellom passiv atferd og dårligere karakterer i flere fag. De fagene som kommer verst ut er musikk, gym og muntlige fag. I andre skriftlige fag var forbindelsen relativt svak og minst i matematikk.

Dårligere karakterer i musikk, gym og muntlige fag kan muligens forklares med at læreren må basere karakterene på framføring, deltakelse og prestasjoner. Elever som er sjenerte har problemer med dette. I matematikk derimot er det ikke signifikante forskjeller mellom passive og ikke passive. Elever som er passive i det sosiale læringssamspillet gir læreren begrenset

grunnlag for å vurdere læring og oppnådd kompetanse. Passive elever kan oppfattes som lite motiverte og lite interesserte i å samarbeide med andre. Passivitet kan også føre til at eleven ikke får nødvendig hjelp og oppmuntring fra medelevene og læreren. Dette fører til at sjenerte elever har begrensede muligheter for å vise sitt egentlige potensial (Paulsen og Bru, 2008, s. 249).

De norske læreplanene legger vekt på både gruppe- og prosjektarbeid, noe som forutsetter at elever er aktive og har god samarbeidsevne. Elevene skal også kunne presentere oppgaver for andre. Sjenerte elever sliter i sosiale læringssituasjoner og det kan være problematisk for dem å be om hjelp. Lærerne vil også få begrenset informasjon om elevene og dermed lite grunnlag for å evaluere læring og kompetanse. Sjenerte elever er passive og virker derfor uinteresserte og lite motiverte, noe som begrenser deres muligheter for å vise sitt egentlige potensial ytterlig (Paulsen og Bru, 2008, s. 248- 249, 251).

(Paulsen og Bru, 2008, s. 249) antar at muligheten for å kunne bli fortrolig med læreren er en kritisk faktor for passive. Disse elevene har problemer med å opprette støttende samspill med lærer. Problemet kan bli større og muligheten for gode relasjoner svekkes ytterligere hvis de treffer læreren sjelden og læreren har mange elever å forholde seg til. Mangel på relasjon mellom elev og lærer kan ha negativ virkning på skoleprestasjoner og lærerne vil ha mindre kunnskap om elevene, noe som gir dem begrensede muligheter for å tilpasse undervisningen. Dette kan påvirke lærerens vurderingsrunnlag.

Krav om samarbeid kan skape problemer for sjenerte elever siden de er passive og blir oppfattet som mindre flinke sosialt. Det kan derfor forventes at de vil ha problemer med å arbeide med oppgaver som krever samarbeid med medelever. Med tanke på hvor vanskelig det kan være for sjenerte å kommunisere med andre er det grunn til å tro at de bruker opp sine krefter for å overleve situasjonen. Derfor vil det ikke bli mye krefter igjen til å bidra til selve oppgaven. Det er også sannsynlig at de vil få tildelt en rolle som begrenser deres læringsutbytte (ibid, s. 250).

På skolen vil krav om fremvisning av læringsresultater skape problemer for sjenerte elever. Frykten for å gjøre feil vil føre til valg av presentasjons- oppgaver som er lite utfordrende og kanskje ikke henger sammen med deres egentlige kompetansenivå. Frykten vil dermed ha en hemmende innflytelse på valg av oppgaver og kvaliteten av fremførselen. Dette er faktorer som kan influere deres karakterer i negativ retning (ibid)

Som tidligere nevnt får passive elever signifikant lavere karakterer i musikk, gym og muntlige fag, mens det ikke vises signifikant forskjell i matematikkfaget. I matematikk er både veiledning og arbeidsmetoder ofte individuelle. Dessuten møter elevene matematikklæreren flere timer i uken, noe som kan gi bedre grunnlag for god relasjon mellom elev og lærer. I musikk og gym derimot, møter elevene lærerne kun to eller tre timer i uken. I tillegg har lærere i disse fagene ofte veldig mange elever å forholde seg til. Læreplanen legger også større vekt på samarbeid i disse fagene. I motsetning til dette bygger matematikkfaget på individuelt arbeid og elevene blir vurdert ut fra individuelle skriftlige prøver. Her stilles det heller ikke mye krav til gruppearbeid. Andre fag som norsk og engelsk som vurderes hovedsakelig skriftlig viser lav, men ikke signifikant negativ forbindelse mellom passivitet og karakter. I fag der lærerkontakten er liten og karakterer gis på grunnlag av samarbeid og aktiv deltakelse er det rimelig å anta at sjenerte elever har en stor utfordring (ibid, s. 251-252).

### **5.2.1 Oppsummering av kapittel 5**

Passivitet relateres sterkt med sjenanse. Elever som er sjenerte og passive i skolesammenheng får liten støtte fra omgivelsene. Aktive elever blir favorisert i den norske skolen og lærerne må bli flinkere til å se de stille elevene. Sjenerte elever får signifikant lavere karakterer enn sine ikke sjenerte medelever i flere fag. Lærerne har problemer med å vurdere de sjenerte elevene og derfor står de i fare for å bli tapere i skolen. Dette kan få følger for fremtiden deres for eksempel i forhold til å søke videre utdanning og til det å skaffe seg arbeid. Derfor er det behov for flere vurderingsformer i skolen som kan gi sjenerte elever en mer rettferdig vurdering.

I det neste kapittelet vil jeg gjøre rede for vurderingspraksis og karaktersystemet i den norske skolen. Deretter vil elevrettigheter og skolens ansvar fremstilles.

## 6.0 Elevvurdering og elevrettigheter

### 6.1 Elevvurdering

I den norske skolen har vi krav om formell vurdering både med og uten karakterer av hver enkelt elevs skoleprestasjoner. På barneskoletrinnet gis det kun vurdering uten karakterer. Vurdering med karakterer inntreer først på ungdomskoletrinnet og skal knyttes til målene i de fagspesifikke læreplanene. I Norge spiller karakterer en vesentlig rolle i forhold til elevenes fremtidsmuligheter. Karakterene kan avgjøre hvilke skoler elevene kan forvente å komme inn på og påvirker dermed utdanningsvalg og yrkesmuligheter. Den formelle utdanningen blir deres inngangsbillett til arbeidslivet.

Imsen (2007, s. 345- 358) fastslår at vurdering er et av det mest kontroversielle temaet vi har innen didaktikken. Vurdering innebærer at en har en forståelse av hva som er bra eller dårlig. For å kunne vurdere må en ha et sett normer som målestokk og ulike vurderinger krever ulike målestokk. Innenfor Kunnskapsløftet er målene blitt tilpasset et målrelatert vurderingssystem og målene beskrives ganske konkret i forhold til hva eleven skal kunne oppvise. Det fokuseres her på resultater som kan etterprøves.

Karaktersystemet kan spores tilbake til jesuittene som i sin tid lagde ordninger for å sette i gang motivasjonssystem i form av ærgjerrighet, konkurranse og belønning. Med dette foretaket grunnla de dagens karaktersystem. Den norske skolen har lenge brukt karakterer og ulike former for belønning som motiverende og disiplinierende midler (Imsen, 2007, s. 67, 345-346).

Imsen (2007, s. 352-353) påpeker at karaktersystemet i skolen er blitt kritisert for sin sorterings- og seleksjonsfunksjon. Elever blir sortert etter skolens vurderingskriterier, noe som påvirker deres videreutdanning og fremtidige yrkesmuligheter. Skolen legger til rette for å utpeke de elevene som skal få de beste og mest attraktive mulighetene og hvilke elever som havner bakerst i utdanningskøen. Dette systemet er blitt kritisert for å reprodusere sosiale skjevheter i samfunnet. Mange forskningsresultater konstaterer at elever med høy sosial kapital gjennomsnittlig har noe bedre karakterer enn elever fra hjem med lav sosialkapital.

Når eleven kommer til ungdomskolen skal det i tillegg til vurdering uten karakterer gis formell vurdering med karakterer i alle fag. Videre skal det gis karakterer i orden og atferd og avgangsprøvekarakter. For prosjektarbeid skal det gis skriftlig vurdering uten karakter. Det anvendes karakterer med skala fra 1 til 6. Karakterer i tilleggsfag er frivillig [St.meld. 30. 2003-2004].

I forskrift til opplæringsloven kan en finne forklaring på hva de forskjellige karakterene innbefatter.

- a) Karakteren 1 uttrykker at eleven har svært låg kompetanse i faget.
- b) Karakteren 2 uttrykker at eleven har låg kompetanse i faget.
- c) Karakteren 3 uttrykker at eleven har nokså god kompetanse i faget.
- d) Karakteren 4 uttrykker at eleven har god kompetanse i faget.
- e) Karakteren 5 uttrykker at eleven har mykje god kompetanse i faget.
- f) Karakteren 6 uttrykker at eleven har framifrå kompetanse i faget.

[Forskrift til opplæringsloven § 3-8.]

I den norske skolen gir retningslinjene lite rom for individuell karakter der det tas hensyn til elevens forutsetninger. Individuell vurdering benyttes av den grunn først og fremst i sammenheng med vurdering uten karakter. I opplæringsloven (2006) § 4-7. beskrives grunnlaget for vurdering med karakter i fag slik:

Grunnlaget for vurdering med karakter i faga er kompetansemåla i læreplanene for fag slik dei er fastsette i Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Karakteren skal gi uttrykk for den kompetansen eleven har oppnådd på tidspunktet for vurderinga, og ut frå det som er forventa på dette tidspunktet. Føresetnadene til den enkelte eleven skal ikkje trekkjast inn. Vurdering i orden og til åtfærd skal ikkje inngå i fagvurderinga.

[Opplæringsloven § 4-7., 2006]

Karakterer som tar hensyn til individuelle forutsetninger kan derfor først og fremst brukes som uformell vurdering uten karakter. Det finnes en mulighet for å ta hensyn til individuelle forutsetninger, men da må de gitte målene bare være retningsgivende. Dersom målene stiller detaljerte krav om hva slags prestasjon skal være til stede kan det ikke tas hensyn til individuelle forutsetninger.



Eksamener og tentamener er objekt for formell skriftlig vurdering. Alle elever blir vurdert ut i fra de samme kriteriene. Dette gjelder også for de nasjonale prøvene. Mapper kan også brukes for å innhente formell kunnskap om elevene. Det innebærer at elevene blir vurdert på grunnlag av arbeid som er samlet inn over en tidsperiode (Imsen, 2007, s. 360-365).

Læreplanen L-97 hadde retningsgivende mål som da bare kunne bli retningsgivende for vurdering. Med Kunnskapsløftet presenteres mer konkrete mål og visse kriterier i forhold til det eleven skal kunne oppvise. Her blir målene tilpasset et målrelatert vurderingssystem som medfører den ulempen at det kun fokuserer på det som var planlagt gjennom målene. Annen kunnskap og erfaringer som oppnås faller utenom vurderingen selv om de kanskje er like verdifulle (ibid, 2007, 357).

I læreplanen for norsk 10. klasse finnes blant annet disse kriteriene:

*Mål for opplæringen er at eleven skal kunne*

- uttrykke egne meninger i diskusjoner og vurdere hva som er saklig argumentasjon
- drøfte hvordan språkbruk kan virke diskriminerende og trakasserende
- delta i utforskende samtaler om litteratur, teater og film
- forstå og gjengi informasjon fra svensk og dansk dagligtale
- lede og referere møter og diskusjoner
- vurdere egne og andres muntlige framføringer
- gjennomføre enkle foredrag, presentasjoner, tolkende opplesing, rollespill og dramatisering, tilpasset ulike mottakere

[Utdanningsdirektoratet/læreplaner i norsk]

Selv om kompetansemålene uttrykkes nok så konkret i kunnskapsløftet hevder Imsen (2007, s. 361) at vurderingskriteriene for skoleprestasjoner ikke er ukompliserte. Derfor bygger karaktervurderingen den norske skolen mye på skjønn. I mangel av helt klare faglige kriterier for å sette karakter har skolene i følge Imsen (2007, s. 361) en tradisjon for ”skjult vurderingskultur”. Denne praksisen er utviklet for å ha en instruks for hva som skal til for å oppnå en femmer til forskjell for en firer for eksempel. Karakternivåets koder formidles etter mesterlæreprinsippet, det går uformelt for seg slik at det kan utvikles ulik vurderingspraksis mellom skoler og til og med innen for den samme skolen.

## 6.2 Elevrettigheter og skolens ansvar

Den norske skolens virksomhet blir styrt av lover, forskrifter og læreplan. I følge Læreplanenes generelle del [Læreplanverket generell del, s.2] er det skolens ansvar å forberede elevene til livets utfordringer. Elevene skal oppnå den utrustingen de trenger for å møte livets oppgaver og utfordringer sammen med andre. Målet for skolens opplæring er å gi hver elev kompetanse for å ta vare på seg selv og andre mennesker. Det kan diskuteres hvor god kompetanse en sjenert elev får til å møte livets utfordringer når de går på skolen i dagevis uten å ha kontakt med noen. For å kunne ta fatt på livets oppgaver må en kunne være i relasjon med noen. Elevene i Lunds (2004, s. 128- 132; 2008; 83) hevder at de ønsker å bli sett og utfordret, men de behøver hjelp trygge rammer for å få mot til å utfolde seg.

Lærerne i Lunds (2004, s. 132) forskning er usikre på hva som kan forventes av dem i forhold til sjenerte elever. Flere lærere påpeker at tidsklemma gjør at de føler at de ikke strekker til. Formidling av kunnskap og omsorg er en udiskutabel del av læreryrket. Dette blir konstatert i Læreplanverkets generelle del s. 12 der det påpekes at den viktigste av alle pedagogiske oppgaver er å formidle til elevene at de er i stadig utvikling og med det gi dem tro på egne evner. Videre konstaterer Læreplanen at læreren selv er det viktigste læremiddelet og at de må "... være så nære personer at barn og unge kan stole på og snakke åpent med dem". [Læreplanverket generell del s. 12]

Opplæringsloven [§ 9a-1.] bringer på bane krav om at alle grunnskolens elever og videregående elever skal ha rett til et miljø som fremmer helse, trivsel og læring. Videre stiller Opplæringsloven [§ 9a-3.] krav til det psykososiale miljøet i skolen. Skolen har ansvar for at det aktivt arbeides for å skape et godt psykososialt miljø. Hver enkelt elev skal kunne oppleve trygghet og sosial tilhørighet i skolen. Mange elever beskriver at de føler seg alene og utenfor på skolen (Lund, 2004; 2008). Å være ensom og ikke føle tilhørighet må sies å bryte loven om godt miljø. I norske skoler er lovpålagt å drive tilpasset opplæring. Opplæringsloven § 1-3. lyder slik: "Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven..." [Opplæringsloven § 1-3.].

### 6.2.1 oppsummering av kapittel 6

Karakterer har flere formål de brukes for å belønne, motivere og disiplinere. Videre brukes de for å kontrollere at kunnskaps mål blir oppnådd. Krav om vurdering med karakter kan få følger for eleven. Spesielt for de som har dårlige karakterer. De skal konkurrere med andre om skoleplasser og de med dårlige karakterer vil komme bakerst i utdanningskøen. Dermed kan skolen kritiseres for å vedlikeholde sosiale forskjeller i samfunnet. Det eksisterer ikke individuelle karakterer. Karaktervurdering bygger mye på skjønn og vurderingspraksisen kan være forskjellig mellom skole

Skolen har et ansvar både når det gjelder elevens faglige og sosiale utvikling. Dette ansvaret er nedfelt i lover, forskrifter og Læreplanen. Opplæringsloven, Læreplanen og forskrifter inneholder flere faktorer som berører sjenerte elever og deres utvikling.

I neste kapittel vil jeg presentere Alberts Banduras teori om self-effycacy eller mestringsforventninger som det kalles på norsk. Teorien om mestringsforventninger kan bidra til å forklare en eventuell sammenheng mellom sjenanse og skoleprestasjoner. I tillegg kan denne teorien være nyttig i diskusjonen om hvordan en kan gjøre skolehverdagen lettere og øke mestringsmuligheter hos sjenerte elever.

## 7.0 Mestringsforventninger

Sosial kognitiv læringsteori tar utgangspunkt i både kognisjon og motivasjon. Sentrale teoretikere innenfor denne teorien som Albert Bandura ser derfor på atferd som resultat av gjensidig bestemmelsesfaktorer. Disse faktorene er den gjensidige interaksjonen mellom personens karaktertrekk, miljøet og selve atferden. Personens forventninger, selvoppfatning og mål blir påvirket av det sosiale miljøet og omvent. Derfor vil for eksempel sjenerte barn vekke annerledes reaksjoner hos andre enn utadvendte barn.

Sosial-kognitiv læringsteori ser som nevnt ovenfor på individer som både produsenter og produkter av sine sosiale omgivelser. Teorien utgjør det viktigste grunnlaget for selvregulert læring. Selvregulert læring utvikles over lang tid og den forutsetter sosialt samspill. Denne teorien hevder at læring er en interaksjon mellom følgende faktorer: personlige faktorer, det være seg affektive, kognitive og biologiske hendelser, atferd og andre hendelser. Teorien påpeker også viktigheten av individets kontroll over egen læring og aktivitet (Bandura, 1986 referert i Bråten, 2002, s. 165). Selvregulert læring forutsetter at elevene setter seg et mestringsmål. Det at elevene har tro på at det er i deres makt å gjøre det som skal til for å nå sine mål er en avgjørende faktor i selvregulert læring. Denne troen spiller også en aktiv rolle i alle faser av selvregulering (Bråten, 2002 s. 165- 167).

Teorien om mestringsforventninger bygger på viktige prinsipper fra sosial-kognitiv læringsteori. Mestringsforventninger er et sentralt element i utviklingen av selvregulert læring. Her fokuseres det på hvordan mennesker håndterer og kontrollerer handlinger og situasjoner i en ønsket retning.

*Mestringsforventninger* beskrives som en avgjørende faktor i selvregulert læring og selve kjernen i menneskets handlekraft. Uten å ha tro på at man kan lykkes har det liten hensikt å anstrenge seg.

Bandura definerer mestringsforventninger slik: " Perceived self-efficacy refers to beliefs in one`s capabilities to organize and execute the courses of action required to produce given attainments" (Bandura, 1997, s. 3).

Utviklingen av mestringsforventninger er en kognitiv prosess som medvirkes av fire viktige faktorer eller hovedformer for påvirkning.

Den første og den mest vesentlige faktoren er *mastery experiences* (mestringserfaringer). Erfaringer av å beherske oppgaver og det å oppleve suksess gir en trygg og robust følelse av egen mestring. Egne mestringserfaringer gir mest autentiske bevis for hva som skal til for å lykkes. Å mislykkes minsker derimot troen på mestring, særlig når opplevelse av å mislykkes skjer før mestringsforventningen er godt etablert. Dersom suksess kommer altfor lett, kan det føre til at elevene får forventninger om raske suksessrike resultater. Hvis forventningen derimot ikke blir innfridd, kan det resultere i håpløshet. Her kreves det øvelse i å overvinne disse hindringene med utholdende innsats. Noen vansker og tilbakeslag kan være nyttige for å forstå at suksess krever vedvarende innsats (ibid, s.80-85).

Den andre viktige faktoren er *vicarious experiences* (vikarierende erfaringer). I det daglige sammenligner vi oss ofte med andre mennesker. Å se andre mennesker lykkes gjennom langvarig strev og innsats, har smitteeffekt og kan øke egen tro på evnen til mestring. På den annen side kan det å se de sosiale modellene mislykkes minske forventningene om egen mestring. Vår forventning vil variere alt etter hvem en har valgt som sammenligningsmodell. Det å sammenligne sine prestasjoner med andres gjør det lettere å bedømme dem. Det finnes faktorer som gjør at elevens mestringsforventning blir sårbar for vikarierende erfaringer. For eksempel hvis en er usikker og har liten kunnskap om egen evne. I slike tilfeller vil en i stor grad stole på den informasjonen en får ved å observere andre sosiale modeller. Generelt sett er vikarierende erfaringer svakere enn egne mestringserfaringer, men de gir en viktig informasjon og kan derfor påvirke mestringsforventninger (ibid, s.86-101).

Den tredje viktige faktoren i utviklingen av mestringsforventninger er at andre mennesker forsterker individets tro på egne evner til å lykkes med verbal oppmuntring. Dette kalles *verbal persuasion* (verbalovertalelse), og innebærer at andre overtaler individet til å tro på at vedkommende rår over den kapasiteten som skal til for å mestre visse aktiviteter. Det er viktig at verbalovertalelse blir brukt i tilfeller hvor det er stor sannsynlighet for at personen mestrer. Ellers kan det gjøre vont verre. Verbalovertalelse kan gi større pågangsmot og tro i arbeidet med oppgaven, spesielt når man opplever at personer som er viktige for en selv, har tro på at man kan lykkes. Mennesker som er overbevist om at de mangler evner, gir lett opp når de møter problemer og unngår oppgaver som er utfordrende. Verbalovertalelse har i og for seg begrenset makt for å skape varig vekst i forventet mestring, men den øker mulighetene hvis de positive tilbakemeldingene er realistiske. Mennesker som mottar verbalovertalelse om at de har evner til å mestre, gjør større innsats og har mer pågangsmot når de møter problemer (ibid, s. 101-106).

Mennesker som hjelper andre med å bygge opp en vellykket mestringsforventning, gjør mer enn å tilby hjelp til individet om å skape en positiv selv vurdering. De strukturerer situasjoner som personen mestrer, og unngår å plassere dem i situasjoner hvor de er dømt til å mislykkes. De prøver å få personen til å måle egen mestring i lys av selvutvikling og forbedring i stedet for å triumfere over andre (ibid, s. 101-106).

Den fjerde faktoren som påvirker mestringsforventninger kalles *Physiological and affective states* (fysiologiske og følelsesmessige tilstander). Her fokuseres det på følelsesmessig og fysisk tilstand som påvirker individets mestringsforventning. Når mennesker vurderer sine evner bygger de delvis på somatisk informasjon som for eksempel hjertebank, svetting og svimmelhet. Slik stressreaksjon blir ofte tolket som dårlig evne for å løse oppgaven. Derfor kan en fremme forventning om mestring med å øke fysisk helse, redusere stress og negative følelsesmessige tendenser og korrigere mistolking av fysisk tilstand (ibid, s.106).

Somatisk informasjon er spesielt relevant på områder som innebærer fysisk prestasjon, utholdenhet og i det å mestre stressfaktorer. I stressende og hektiske situasjoner tolker mennesker ofte den somatiske informasjonen som tegn om økt sårbarhet for å gjøre feil. Mennesker har derfor høyere forventninger til sin egen prestasjon der omgivelsene trygge og ikke fører til stressreaksjoner (ibid, s.106-107).

Når mennesker opplever å mestre utfordringer som de tolker som truende vil oppleve at de har kontroll over situasjonen. Dette kan gi mestringserfaringer som reduserer angst og unngåelse. "Both perceived coping self-efficacy and thought control efficacy operate jointly to reduce anxiety and avoidant behaviour" (Ozer og Bandura, 1990 referert i Bandura, 1995, s.9).

I et skoleperspektiv vil læreren være den som har en avgjørende posisjon i forhold til sosial læring. Bandura (1997, s. 240-241) understreker lærerens store påvirknings kraft på elevene og hevder at det er viktig at læreren selv har mestringsforventninger. Lærere som har tro på sine pedagogiske ferdigheter gir elevene større kunnskap enn lærere som tviler på sin dyktighet. En lærer med mestringsforventninger har også større tro på at innsats nytter og at riktig strategi vil gjøre det lettere å undervise elever som har problemer. Disse lærerne er mer optimistisk på elevenes vegne og har større tro på at deres støtte kan kompensere for eventuell negativ påvirkning fra elevens miljø.

Medelever har i følge Bandura (1997, s. 234-236) stor påvirkning på utvikling og sosial godkjenning av intellektuell mestringsforventning. Denne påvirkningen øker med elevens

alder. Elever rangerer hverandre etter hvor flinke de er. Denne sosiale bedømmelsen influerer personlige mestringsforventninger. Elevenes egen vurdering av intellektuelle evner bærer sterkt preg av medelevenes vurdering.

Påvirkning fra medelever skaper forskjellig utvikling. Hvem en velger som rollemodell er her av stor betydning. Elever med lave sosiale og intellektuelle forventninger velger mest sannsynlig rollemodeller som ikke streber etter akademiske verdier eller livsstil (Bandura, 1995, s. 19)

Teorien om mestringsforventninger har forankring i viktige prinsipper fra sosial-kognitiv læringsteori. Utvikling av mestringsforventninger innebærer en kognitiv prosess som påvirkes av fire vesentlige elementer. Disse er mestringserfaringer, vikarierende erfaringer, verbalovertalelse. Det fjerde elementet handler om fysiologiske og følelsesmessige tilstander. Teorien om mestringsforventninger påpeker at mennesker ikke bare styres av ytre ting men har makt til selv å organisere sitt liv og åpner dermed for forandring.

## 8.0 Diskusjon

### 8.1 Sjenanse som atferdsproblem

Atferdsproblemer er et komplekst fenomen uten en bestemt definisjon. Det som forstås som atferdsproblemer influeres i stor grad av miljøkonteksten atferden utvikler seg i. Sjenanse er et atferdsproblem som har fått begrenset oppmerksomhet i forskningssammenheng. Sannsynligvis fordi sjenanse ikke skaper tydelige problemer for omgivelsene (Nordahl et al. 2005; Lund, 2004; Flaten, 2006). I skolesammenheng kan en si at sjenanse kommer hovedsaklig til uttrykk som passivitet, unngåelse og hemmet atferd (Paulsen et al., 2006; Lund, 2004; Zimbardo, 1981). Sjenanse som atferdsproblem er nesten like vanlig som utagerende atferdsproblemer, men vekker ikke like mye oppmerksomhet (Nordahl et al. 2005). Grunnen til dette kan tenkes å være at folks allmenne oppfattelse av sjenanse ikke begriper den belastningen og konsekvensene sjenanse kan ha. Derfor er det behov for å kaste lys på problemet.

### 8.2 Sjenansens uttrykk

Sjenerte elever opplever ofte skoledagen som vanskelig og de rapporterer om at det ofte kan gå en hel dag uten at noen snakker med dem. De rapporterer også om ensomhet og følelse av å være uten for fellesskapet (Lund, 2004; 2008). Det er forståelig at sjenerte elever blir oversett. Deres atferdsproblem forstyrrer ikke undervisningen, og tvinger derfor ikke frem en reaksjon, men dette er veldig uheldig. En slik situasjon er alvorlig for sjenerte elever og kan begrense deres utviklingsmuligheter. Tilknytningsteorier konstaterer at mennesker er sosiale vesen med medfødte sosiale behov. Lund (2004) påpeker at sjenerte elever kan gå i dagevis på skolen uten at de har noen form for relasjon med andre. Dette må være veldig uheldig for deres utvikling både sosialt og kognitivt. Grunnen til at ingen tar kontakt kan tenkes å være at medelever og lærere mistolker den sjenerte elevenes forsiktighet og ser på dette som signaler om at de ikke vil ha noe med andre å gjøre. Videre kan det antas at det kan oppstå en ond sirkel når de sjenerte elevene ikke har sosialt samvær med andre. De får ikke den sosiale treningen de trenger og det gjør dem enda mer sårbar i skolesituasjonen.

Sjenerte mennesker frykter negativ vurdering og avvisning, de er også redde for å mislykkes i sosiale situasjoner. De vegrer seg også for å vise følelser. Deres frykt viser seg spesielt ofte i



forhold til personer med makt og kan tenkes å virke følelsesmessig truende. Dette kan være til hinder for dem i å kreve sine rettigheter og uttrykke sine følelser og meninger (Zimbardo, 1981; Zimbardo og Radl, 1999). I skolesammenheng kan det tenkes at eleven ser på læreren som autoritær. Det vil gjøre det enda mer vanskelig for eleven å inngå en relasjon. Vanskelige tanker og følelser vil kunne være til et hinder. Disse følelsene kan også vekke fysiologiske reaksjoner som hjertebank, rødming og svetting. Cheek og Krasnoperova (1999), noe som gir eleven grunnlag for å nedvurdere sin kapasitet (Bandura, 1997; 1995). Elever som ikke makter å gi uttrykk for sine meninger og følelser kan fort føle seg utilstrekkelige. Dette kan vekke flere negative følelser som den sjenerte prøver å beskytte seg mot med å unngå situasjoner som tiltrekker oppmerksomhet, de blir passive og faller utenfor og det forhindrer god utvikling. Passivitet og unngåelse kan også forklares med at den sjenerte ikke vil avsløre sin følelsesmessige tilstand.

Cheek og Krasnoperova (1999) påpeker at sjenerte personer er veldig opptatt av egne reaksjoner og følelser. De preges av lave forventninger om egen prestasjon i sosiale situasjoner, og tar ikke til seg positive tilbakemeldinger. Videre konstaterer Zimbardo, (1981); Rezendes, Snidman, Kagan og Gibbons, (1993) at sjenanse har negativ påvirkning på kommunikasjonsferdigheter. I selve kommunikasjons-situasjonen kan det tenkes at negative tanker og følelser setter preg på den sjenerte. Av den grunn er det sannsynlig at kommunikasjonsferdighetene svekkes og kommunikasjonspartneren kan komme til å feiltolke signaler og oppleve den sjenerte som avvisende og lite interessert i kommunikasjon med andre.

## **8.3 Forklaringer på sjenanse**

### **8.3.1 Sjenanse i lys av biologiske forklaringer**

Biologiske teorier legger vekt på genetisk arv og medfødte temperamentstrekk. Kagan et al. (1993); Kagan,(1999) hevder at cirka 20 % av alle barn er født med temperamentstrekk som predisponerer dem for å være sensitive for fremmet stimuli i spedbarnsalderen. Disse barna viser reaktivitet overfor fremmed stimuli, noe som blir forklart som hemmet atferd, et temperamentstrekk som relateres sterkt til sjenanse. Likevel ser ikke Kagan et al., (1993); Kagan, (1999); Kagan og Snidman, (2004) bort fra miljøets påvirkning og sier at arvelig disposisjon og miljø kontekst er tett sammenvevd. Miljøbetingelsene som både kan minske og øke faren for at barn utvikler sjenanse er for eksempel foreldrestil. Foreldre som er veiledende

og svarer passende på barnets signaler reduserer utvikling av sjenanse, mens foreldre som er nedsettende, kravstore og kritiske øker faren. Barnets tilknytning til omsorgspersoner antas å ha en sammenheng med barnets temperament og kvaliteten av tilknytningen vil da påvirke barnets selvregulasjons evne. Dette kan tenkes påvirke barnets relasjoner til andre mennesker senere i livet.

Biologiske teorier gir oss en grundigere oversikt og en dypere forståelse for fenomenet og kan forklare hvorfor noen utvikler sjenanse og andre ikke. Når sjenanse knyttes til genetisk arv og medfødte temperamentstrekk understrekes det at mennesker er forskjellige fra naturens side. Derfor må vi kunne godta en viss variasjon i menneskelig atferd og forstå at sjenanse er en del av denne variasjonen, men når sjenanse er blitt til et hinder i utvikling må det settes inn tiltak. Kagan et al. (1993); Kagan, (1999) Kagan og Snidman; (2004) påpeker som nevnt tidligere miljøets viktighet i utviklingen av sjenanse og ikke minst i å hjelpe personer å overvinne sin tilbøyelighet for sjenanse.

Kombinasjonen av medfødte temperamentstrekk og miljøkontekst kan som sagt være utslagsgivende i forhold til utvikling av sjenanse. Forskning på temperamentsmessige mønster bekrefter at generelt sett er atferds og psykologiske profiler relativt stabile. Små barn som viser redselsfull og hemmet atferd tenderer til å beholde denne profilen og blir senere identifisert som sjenerte og isolerte skolebarn (Berger, 1991; Kagan et al., 1993; Kagan, 1999).

I lys av teorien om temperamentsmessig disposisjon er det sannsynlig at sjenerte barn lettere opplever situasjoner som truende og i følge Eisenberg et al., (1998); Fox et al., (2005) vil de i tillegg ha problemer med å flytte fokus vekk fra det som virker truende. I fryktinduserte situasjoner er det mest logisk å søke trygghet. Dette fører til at sjenerte barn vil beskytte seg med tilbaketrekning. Slike reaksjoner virker lite hensiktsmessige for omgivelsene og vil kunne føre til at barnet får begrensete sosiale erfaringer. Dette kan føre til en negativ spiral der liten sosial stimulering fører med seg at barnet ikke blir dyktig i samspill med andre. Videre kan dette være et hinder i å skape tilknytninger til andre mennesker.

Faren ved å se på biologisk tilnærming uten å betrakte andre teorier, for eksempel sosiologiske og psykologiske (se kapittel 4.2, 4.3, 8.3.2 og 8.3.3) kan tenkes å være at man ser på individet som et objekt. Det vil si at mennesket er forutbestemt og ikke en aktiv aktør i eget liv. Den sosial kognitive teorien (se kapittel 7.0 og 8.8) om mestringsforventninger vil også kunne bidra til å se at individet har mulighet til selv å organisere sitt liv.

### 8.3.2 Sjenanse i lys av sosiologiske forklaringer

Sosiologiske teorier setter fokus på miljø og kultur. Her blir det antatt at den konteksten individet oppholder seg i påvirker utvikling av sjenanse. Faktorer utenfor selve individet blir sett på som betydningsfulle. Dette kan være foreldestil, barnets nummer i søskenflokk, forventninger, kultur, roller og holdninger (Zimbardo, 1981; Zimbardo og Radl, 1999). Både på skolen og i hjemmet tildeles individene roller. Tildelte roller er med å skape vårt selvbilde og dårlig selvbilde er sterkt relatert til sjenanse (Zimbardo, 1981).

Menneskets personlighet blir ofte sett på som noe fastlagt og uforanderlig. Dataene fra Zimbardos (1981) forskning viser at personligheten er foranderlig når hele livssituasjonen forandres. Dette åpner en mulighet for forandring og gir håp for sjenerte mennesker. For å kunne forandre på uønsket atferdsmønster må en vite hva som utløser den, videre må en kunne forandre på livssituasjonen slik at den fremprovoserer ønskelig atferdsmønster.

Skolen er en vesentlig del av barns kulturelle miljø, den påvikningen barnet opplever der kommer til å sette preg på utviklingen. Rollen eleven får tildelt på skolen må da ses som betydningsfull. Hvis en elev har fått tildelt rollen som den sjenerte som aldri sier noe, vil han/hun ofte oppfylle den rollen. Når andre ikke har forventninger til en har man heller ikke de store forventningene selv. For høye og urealistiske forventninger kan også gjøre utslag i utviklingen av sjenanse, her vil barnet kunne oppleve at det ikke klarer å oppfylle den rollen det forventes å kunne klare. Noe som kan føre til at en føler seg mislykket, og det kan resultere i lav selvfølelse.

I følge Zimbardo (1981) har sjenerte det ofte vanskelig sammen med andre mennesker og kan være hemmede og engstelige i nye situasjoner eller i samspill med andre. Deres hemmede atferd og frykt oppstår antagelig på grunn av at de forventer å komme til kort, og fokuser derfor veldig mye på både sine egne, og andres reaksjoner. Dette kan føre til at den sjenerte unngår sosiale situasjoner noe som igjen fører til lite trening i sosiale ferdigheter. Dette kan svekke personens tro på seg selv og sine evner til å mestre slike situasjoner.

Sosiologiske og biologiske forklaringer på sjenanse står ikke i motsetning til hverandre. De har veldig mye til felles. Derfor er det ingen grunn til å skille dem i henholdsvis biologiske betingelser og miljø, men heller betrakte dem i en sammenheng.

### 8.3.3 Sjenanse i lys av tilknytningsteorier

Innenfor det psykologiske perspektivet er det tatt utgangspunkt i tilknytningsteorier som forklaringsmodell. Her belyses det hvordan utrygge tilknytningserfaringer tidlig i livet kan sette preg på individets samspill med andre og påvirke utvikling av sjenanse.

Barnets temperament hevdes å påvirke tilknytningens kvalitet (Stansbury 1999; Fox og Clakins, 1993). Kvaliteten av tilknytningen kan influere barnets repertoar i sosiale ferdigheter senere i livet. Disse repertoarene utvikler også selvreguleringsferdigheter. Selvreguleringsferdighetene vil barnet ha med seg i interaksjon med andre mennesker og fremtidige hendelser. Reaksjonsdisposisjon og selvreguleringsferdigheter vil alltid utvikles i interaksjon mellom gener og miljøkontekst. Derfor kan tilknytningsteorier også bidra til bedre forståelse for sjenanse.

Tilknytningsteorier påpeker at utrygg tilknytning kan føre til frykt for fremmede og bekymring for avvisning. Barn som får liten respons på sine samspillforsøk kan oppleve det som avvisning (Lund, 2004). Dette kan være grunnen til at barnet ikke tør ta initiativ og prøver å beskytte seg for den vonde opplevelsen av avvisning med tilbaketrekning og unnvikende atferd i stedet for å utforske ting. Trygg tilknytning der omsorgspersonene fungerer som en trygg base for barnet vil gi barnet mot til å utforske omgivelsene. Et barn som føler seg trygt vil ha pågangsmot til å utforske og søke kontakt med andre. Dette understreker viktigheten av at sjenerte elever opplever trygge rammer i skolekonteksten.

Det å dele følelser med andre er et viktig komponent i tidlig tilknytning. Hvis ikke barn får bekreftet sine følelser kan det få et uklart forhold til sine følelser. Et uklart forhold til egne følelser vil i følge Lund (2004) kunne resultere i at en vender følelsene innover og blir passiv. Derfor er det viktig at elevene våger å dele både gode og vonde følelser med andre. Det vil gi ett klarere forhold til egne følelser noe som kan tenkes å bidra til bedre selvregulering.

Tilknytningsteorier konstaterer menneskets behov for en trygg base. Hvis skolen eller klasserommet ikke oppleves som en trygg base blir det vanskelig for eleven å utvikle seg der. I følge Lund (2004; 2008) er det å måtte snakke i klassen noe som oppleves veldig vanskelig av sjenerte elever. De som aldri får sagt noe føler også at de ikke har noe å bidra med. Har en ikke noe å bidra med kan det føre til at en ikke føler tilhørighet heller.

For å kunne styrke disse elevenes utvikling er det viktig å skape trygge rammer der elevene får mulighet til å teste sine sosiale ferdigheter. Arbeid i små grupper kan her være et alternativ. Det er også avgjørende at de blir hørt og tatt på alvor når de først tør å prøve.

Sett i lys av tilknytningsteorier foregår det et evigvarende samspill mellom personens indre verden og de ytre forholdene. Med dette åpnes det også en mulighet for at nye relasjoner kan vekke nye resurser. Sjenerte elever uttrykker et ønske om å bli sett og hørt men, de føler seg utrygge og engstelige i skolesammenheng. Dette er noe de ikke makter å gjøre noe med. Zimbardo (1981) konstaterer også at tillit og trygghet er en viktig del av god kommunikasjon mellom mennesker. Lund (2004) fremholder anerkjennende kommunikasjon som et hjelpemiddel til å etablere relasjon. Siden sjenerte elever har problemer med å ta sosial kontakt må lærerne prøve å legge til rette for å skape tillitsforhold og ta ansvar for å etablere denne relasjonen.

Trygghet på skolen vil kunne åpne en bedre mulighet for sjenerte elever som gir dem mot for å utforske og utvikle seg. Tilrettelegging av trygge omgivelser i skolesammenheng står i lærerens makt og i følge Opplæringsloven [§9a-1. og §9a-3.] har skolene plikt til å skape miljø som bidrar til helse, trivsel og læring.

#### **8.3.4 Tilknytning i relasjon med temperament og miljø**

Her fokuseres det på individuelle faktorer som temperamentsdisposisjon og sammenhengen mellom kvaliteten på tilknytningen mellom barn og omsorgsperson og utvikling av sjenanse. I følge Fox og Calkins, (1993) eksisterer det forskningsresultater som tyder på en direkte sammenheng mellom temperament og tilknytning. Barn som reagerer med stress og viser hemmet atferd ved fremmed stimuli blir oftere karakterisert som utrygt tilknyttet til omsorgspersoner. På den andre siden hevder Stansbury, (1999) at barn med trygg tilknytning oftere kan karakteriseres som tilpasningsdyktige. Derfor er det grunn til å tro at det er en sammenheng mellom høy reaktivitet mot fremmed stimuli og kvaliteten på tilknytningen mellom barnet og omsorgspersoner, noe som kan påvirke selvregulering.

De reguleringsferdighetene som etableres i det tidlige samspillet vil påvirke barnet i senere interaksjon med andre mennesker og hendelser (Fox og Clakins, 1993). Hvis barn har høy reaktivitet og opplever problematisk tilknytning kan det forklare senere problemer med selvregulering av følelser. Selvregulering av følelser påvirker i følge Gottman et al., (1997)

referert i Fox et al., (2005) viljestyrt oppmerksomhetskontroll. Gode selvreguleringsferdigheter resulterer i bedre viljestyrt oppmerksomhetskontroll. Det å kunne styre sin oppmerksomhet og skifte fokus må sies å være vesentlig i all læring. Evne til å flytte oppmerksomheten vekk fra fryktinduserte stimuli er også sentral for å kunne regulere sjenanse (Eisenberg et al., 1998). Begrenset evne til å regulere sine negative følelser kan tenkes å øke den sjenerte personens fokus på sine lite hensiktsmessige reaksjoner. Dette kan sannsynligvis frarøve sjenerte elever mange muligheter for å inngå relasjon med andre og påvirke deres prestasjon i forhold til kognitive oppgaver.

#### **8.4 Sjenanse og passivitet**

I følge Zimbardo, (1981); Paulsen, et al., (2006) vil sjenerte elever bruke mer tid og krefter på beskyttende strategier som kan resultere i passivitet og unngåelse. Passivitet kan ha uheldige konsekvenser både i forhold til sosialkompetanse, læringsutbytte og karakterer.

Hvis elever stadig er passive og unngår sosiale relasjoner, må man kunne regne med at de går glipp av den sosiale erfaringen som er viktig for å utvikle sosialkompetanse. Liten sosialkompetanse kan tenkes å ha flere negative følger. For eksempel nevner Zimbardo (1981) at sjenerte har problemer med blant annet å skaffe seg venner, uttrykke sine meninger og kreve sin rett. I dagens samfunn må en kunne konkludere med at det er en stor fordel å kunne kommunisere effektivt. Selv om sjenerte mennesker trekker seg tilbake og opplever mye ubehaglige følelser i sosialt samvær betyr det ikke at de ikke har behov for å være sosiale eller ikke ønsker det (Lund, 2004; 2008). Tvert i mot, tilknytningsteoriene konstaterer menneskets behov for å ha nære relasjoner med andre. Sjenerte elever uttrykker veldig klart at de har et behov og ønske om å kunne delta i sosialt samvær og føle tilhørighet (Lund, 2004; 2008; Zimbardo, 1981). Ønsket om sosial deltakelse er absolutt til stede, men å få det til er meget problematisk og vanskelig. I og med at sosiale situasjoner er så belastende vil de prøve å unngå slike situasjoner. I tillegg kan deres reaksjoner på andres henvendelser virke lite hensiktsmessige. Det kan føre til mer passivitet og ytterlig isolasjon.

Sjenerte elever reagerer ofte med vanskelige følelser som stress og frykt i tilfeller det forventes at de skal uttrykke seg muntlig, når de møter nye mennesker eller det oppstår nye situasjoner. Dette er følelser som er vanskelig å lære å håndtere og kontrollere. Derfor er det rimelig å anta at frykt og det som oppleves som stressfulle situasjoner påvirker oppmerksomhetskontroll og dermed yteevne hos sjenerte elever. Opplevelse av somatiske

symptomer som hjertebank, svetting, svimmelhet og rødming er vanlig i situasjoner som utfordrer sjenansen. (Cheek og Melchior, 1990, referert i Cheek og Krasnoperova, 1999; Zimbardo, 1981). For å beskytte seg for vonde og ubehaglige følelser vil de reagere med passivitet. De trenger derfor trygghet og tilrettelegging i skolehverdagen for å kunne utnytte sitt potensial optimalt. For å øke læringsutbytte kan en prøve å legge til rette kanskje med å lage mindre grupper og forberede elevene godt på det som forventes. Trygge omgivelser vil sannsynligvis gjøre emosjonell selvregulering lettere for eleven. Noe som kan øke sjansen for aktiv deltakelse og gjøre eleven mer synlig.

## 8.5 Sjenanse og skoleprestasjoner

Forskning viser at sjenerte elever får dårligere karakterer enn ikke sjenerte medelever i flere fag. Paulsen og Bru (2008) påpeker at sjenerte elever har problemer med å opprette et fortrolig samspill med lærer, noe som kan antas å være en kritisk faktor for denne elevgruppen. Det kan tenkes at elevene ikke har mot til å spørre om hjelp hvis det er noe de ikke forstår i undervisningen. Lærer som har liten eller ingen relasjon med eleven vil også få et begrenset grunnlag til å vurdere elevens ferdigheter.

En annen forklaring på lavere karakterer hos sjenerte elever er at sjenerte personer kan ha problemer med å regulere følelser og styre oppmerksomheten (Eisenberg et al. 1998) og konsentrasjonen (Zimbardo, 1981). Eisenberg et al. (1998) hevder at sjenerte mennesker har problemer med å flytte fokus fra negative følelser, dette kan bety at sjenerte spesielt har problemer med å få fokus vekk fra fryktinduserte elementer. Å kunne styre oppmerksomheten bort fra fryktinduserte elementer bidrar til bedre selvregulering, noe som er vesentlig for å regulere sjenanse (Fox et al., 2005). Hverdagen til sjenerte elever kan bestå av mange situasjoner som kan tenkes å vekke frykt. Reaksjoner kan også vekke frykt, både deres egne og ikke minst andres. Hvordan de selv og andre reagerer kan klart ses på som fryktinduserte elementer i en situasjon som allerede er truende. Deres egne reaksjoner kan gi utslag i somatiske symptomer som gir dem grunnlag for å nedvurdere sin evne og vekker følelser om utilstrekkelighet. At andres reaksjoner kan bety avvisning og negativ vurdering kan også vekke frykt. Alt dette er belastende reaksjoner og følelser som fører til stress og er vanskelig å kontrollere. Det er rimelig å anta at en elev som er fanget i dette følelsesmessige kaoset ikke klarer å følge med det som skjer og mister tråden.

Problemer med å flytte fokus fra fryktinduserte elementer og ikke kunne fokusere på det som er vesentlig skaper en ond sirkel. Dette påvirker selvregulering av følelser og dermed konsentrasjonen. I en skolesituasjon der eleven forventes for eksempel å prestere muntlig vil situasjonen oppleves ganske dramatisk. I slike situasjoner er det sannsynlig at en sjenert elev har begrensede mestringsforventninger, noe som fører til at eleven ikke presterer i forhold til evne. I tillegg vil det kunne føre til dårligere karakterer. Her bør skolen tenke på flere presentasjonsmuligheter. Elevene kan få mulighet til å levere skriftlig. Her kan for eksempel mappevurdering brukes eller eleven kan få anledning til å spille inn sin presentasjon på forhånd.

I følge Imsen (2007) bruker den norske skolen karakterer som motivasjonsfaktor og disiplinerende middel. Når elever ofte opplever å få dårlige karakterer må en kunne spørre seg om det virkelig fungerer som motivasjon. I lys av Banduras (1997; 1995) teori om mestringsforventninger vil dårlige karakterer kunne svekke motivasjonen og føre til lave mestringsforventninger. Elever med lav forventning til mestring vil ha dårligere tro på egne evner. Derfor vil innsatsen ikke være så stor som den hadde vært hvis de hadde hatt tro på at de kunne løse oppgaven på en god måte.

Dårlige karakterer forteller elevene noe om sine akademiske ferdigheter. Hvis de ofte opplever dårlige karakterer vil det påvirke deres forventninger om fremtiden. Lave karakterer vil da kunne føre til lave ambisjoner i forhold til videre utdanning.

Forskning viser at sjenerte jenter ytterst sjelden velger høy utdanning eller etablerer arbeidskarriere (Caspi, Elder og Bem, 1988, referert i Kagan, 1999). Bandura (1995) hevder at intellektuell utvikling ikke kan bli isolert fra de sosiale relasjoner den er en del av. Elever med lav sosial og akademisk mestringsforventning søker likesinnede som ikke streber etter akademiske verdier og livsstil. Trolig kan dette forklare hvorfor sjenerte jenter ikke studerer eller får arbeidskarriere. Troen på egen mestring eller mangel på mestringsforventning kan her også påvirke hvilke mennesker en omgås. Videre påvirker dette motivasjonen, utholdenheten, hva slags oppgaver og hvilke aktiviteter personene tør eller våger å sette i gang med senere. Høyere utdanning kan i disse tilfellene virke uoverkommelig.



## 8.6 Sjenerte elever, skolevurdering og karakterer

Vurdering av skoleprestasjoner dreier seg for det meste om det faglige arbeidet i skolen. Dermed faller søkelyset på elevenes faglige prestasjon. Vårt skolesystem gir læreren autoritet til å avgjøre hva som er rett og galt og hva som har høy eller lav kvalitet. Derfor er lærerens vurdering betydningsfull for elevene og kan ha konsekvenser. Opplæringsloven [§ 4-7.] påpeker at kompetansemålene i Læreplanverket for Kunnskapsløftet utgjør grunnlaget for vurdering med karakterer. Videre blir det presisert at det ikke skal tas hensyn til elevens forutsetninger. I den samme Opplæringsloven [§ 1-3.] blir norske skoler pålagt å drive tilpasset opplæring i forhold til elevens evne og forutsetninger. Etersom karakterer kan påvirke elevenes framtid i forhold til videreutdanning og arbeidsmuligheter virker det paradoksalt at loven om tilpasset opplæring ikke får konsekvenser for skolens vurderingspraksis. Her kunne utdanningssystemet tatt et steg videre og praktisert varierende/tilpassede vurderingsmetoder. Det er et tiltak som vil kunne komme mange elever til gode, ikke bare de sjenerte.

Siden karakterer bare måler det som kommer frem på prøver, tentamener og eksamener vil all annen kunnskap og erfaringer som kan tenkes ervervet underveis i læringsprosessen være uvesentlig. Denne kunnskapen kan tenkes å være vel så viktig. Som Paulsen og Bru (2008) hevder kan det være vanskelig for en lærer å vurdere sjenerte elevers kunnskap. Dette gjelder spesielt fag som krever aktivitet hvor elevene er nødt til å gå inn i situasjoner som kan tenkes å utfordre sjenansen. I situasjoner som utfordrer sjenansen vil elevene ha store problemer med å flytte fokus bort fra det som virker skremmende. Av den grunn kan det tenkes at mange sjenerte elever ikke får vist sitt potensial når de blir vurdert på en tradisjonell måte.

I historisk perspektiv hevdes det at skolens vurderingsformål er sorterings funksjon som for eksempel det å sile ut elever i forbindelse med søknader til videre skolegang (Imsen, 2007). Gode karakterer kan åpne muligheter samtidig som dårlige karakterer kan sette en stopper for en fremtidsdrøm. Det er klart at jo bedre karakterer en har jo bedre muligheter har en for å komme inn på den skolen en ønsker mest. Karakterer kan derfor ha en stor betydning for den enkelte elevs framtid. I følge forskrift til opplæringsloven [§3-8.] beskriver karakteren 2 at eleven har lav kompetanse i faget. En sjenert elev som får karakteren 2 i norsk muntlig vil derfor bli stemplet både av seg selv og andre som en som har lav kompetanse i faget. Men det kan diskuteres om det er elevens virkelige fagkunnskaper som er blitt vurdert og bedømt. Paulsen og Bru (2008) konstaterer at sjenerte elever har lavere karakter i dette faget, og at det sannsynligvis er det sjenansen som påvirker resultatene og ikke de virkelige kunnskapene.

Vurderingsformene i skolen bør derfor være av variert art og ta hensyn til at mennesker er forskjellige. Det er viktig at lærerne har kunnskap om sjenanse, slik at de kan forstå hvilke problemer og begrensninger elevene har. Gode relasjoner mellom elev og lærer legger grunnlaget for bedre forståelse og gir læreren forutsetninger for å kunne se hvor skoen trykker. Dette vil lette arbeidet med å tilpasse undervisningen og legge til rette for et miljø elevene kan føle seg trygge i. Dette vil igjen kunne føre til økt læringsutbytte og kompetanse.

## 8.7 Sjenanse og elevrettigheter

I likhet med andre elever trenger sjenerte elever å bli hørt og sett. I følge Opplæringsloven [§ 9a-1. og § 9a-3.] har alle elever krav på et godt og utviklende fysisk og psykososialt miljø. At ikke elevene har noen sosiale relasjoner på skolen er en situasjon som bryter med Opplæringsloven. Det er ganske klart at disse elevene trenger hjelp og denne hjelpen skal skolen kunne gi. Det viser seg at lærere har forskjellige oppfatninger av sin rolle i forhold til sjenerte elever (Lund, 2004) og mange sier at de har lite tid, og det vekker spørsmålet om hva og hvem skal være det mest sentrale i skolehverdagen. Det at noen ser ut å definere sin rolle i stor grad som kunnskapsformidler, og ikke ser sin rolle som omsorgsgiver kan ha konsekvenser for de sjenerte elevene. De har behov for forståelse for sine problemer og trenger lærerens støtte for å kunne mestre det sosiale samspillet på skolen. Læreren skal i følge Læreplanen kunne vise særlig omsorg når eleven møter motgang. Derfor må en kunne argumentere for at lærerens rolle innebærer klart mer enn bare krav om kunnskapsformidling.

Paulsen og Bru, (2008) hevder at relasjon med læreren er en kritisk faktor for sjenerte elever. Det er vanskelig for dem å etablere relasjon og de søker sjelden lærerens støtte (Paulsen et al. 2006; Eisenberg et al., 1998). Det er lærerens ansvar å etablere den kontakten, dette er særlig viktig i forhold til sjenerte elever siden de ikke klarer å ta initiativ til sosialt samspill. En god relasjon med lærer kan øke elevens trygghet. Derfor må lærerne få mer kunnskap om sjenanse og være mer bevisst om sin rolle i forhold til sjenerte elever. De må kunne ha som mål å vise elevene den oppmerksomheten som de trenger og har krav på. Det er klart at dette også kan være en utfordring for en lærer i en travel skolehverdag.

## 8.8 Sjenanse og mestringsforventninger

Sosial kognitiv lærings teori handler om gjensidighet i påvirkninger mellom personlige faktorer, atferd og hendelser i omgivelsene. En forutsetning for å arbeide med mestringsforventninger er troen på at mennesket er i stand til å endre seg og sin situasjon. Troen på at mennesket selv kan påvirke sitt liv og ikke bare styres av ytre påvirkning gjør at denne teorien åpner for muligheter om forandring. Ifølge Bandura (1997) er våre handlinger og motivasjon avhengig av vår tro på egen handlekraft. Hvis ikke vi har ”mestringsforventninger” kan vi risikere å ikke kunne løse en oppgave. Ikke på grunn av manglende kompetanse, men fordi vi mangler tro på oss selv og våre ferdigheter. Sterke mestringsforventninger øker sannsynligheten for at eleven går inn i utfordrende læringssituasjoner med et positivt syn. Sterke mestringsforventninger vil også øke sjansen for at eleven lykkes.

I både Læreplanen og Opplæringsloven og forskrifter for Opplæringsloven presiseres det at opplevd mestring er viktig for elevens utvikling. Dette er element som kan tolkes som Banduras mestringserfaring. Mestringserfaringer er som før er nevnt en viktig faktor i utvikling av mestringsforventninger og et resultat av å mestre noe. Mestringsforventning trenger ikke begrenses ved faglige prestasjoner. De kan også knyttes til individuelle og sosiale mestringserfaringer. Derfor vil elever som har lav faglig mestringsforventning trolig ikke søke teoretisk utdanning. I tillegg vil elever som har lav sosial mestringsforventning heller ikke søke videre utdanning som medfører mye sosialkontakt.

Bandura (1997) hevder at den viktigste faktoren til å utvikle sterke mestringsforventning er mestringserfaringer (*mastery experiences*). Erfaringer og opplevelse av suksess fører til tro på egen evne og øker forutsetningene til mestring. Dette gjelder både sosiale og akademiske ferdigheter. I forhold til sjenerte elever er det trolig de sosiale mestringserfaringene som kan legge grunnlag for bedre faglig mestring. Sosiale mestringserfaringer vil kunne lette skolesituasjoner som krever aktiv deltakelse. Her gjelder det både at læreren kjenner elevens forutsetninger og det å hjelpe eleven til å kjenne seg selv og tenke gjennom hva som er realistisk å kunne gjennomføre. Dette kan være utfordrende i forhold til sjenerte elever. Fordi de er stille, og søker ikke hjelp når de trenger det kan det være vanskelig for en lærer å bedømme deres situasjon og vurdere hva som er gjennomførbart. Det vil også være vesentlig å veilede elevene til å se sine muligheter når en oppgave skal gjennomføres. Målet må være å oppnå et godt resultat som eleven kan være stolt av å ha mestret. Oppnådd mestring vil bety større innsats og mer utholdenhet.

Egen prestasjon gir ikke alltid tilstrekkelig informasjon om egne evner. Av den grunn måles egne prestasjoner ofte i forhold til andres. Rollemodeller kan i følge Bandura (1997) gi elever en pekepinn om hvordan de selv klarer å løse oppgaver. Dette kalles vikarierende erfaringer (*vicarious experiences*). For å skape vikarierende erfaringer må læreren prøve å tilpasse undervisningen slik at alle elever har mulighet for å oppleve mestring. Det å se at andre lykkes gjennom vedvarende strev og innsats kan ha smitteeffekt på egne forventninger.

Relasjonen mellom eleven og læreren står sentralt i sosial- kognitiv læringsteori og er et vesentlig element i teorien om mestringsforventninger. Sjenerte elever søker sjelden støtte fra omgivelsene noe som bekreftes av Eisenberg et al. (1998) og Paulsen et al. (2006) hevder i tillegg at de sjelden opplever støtte fra omgivelsene. Problemer med å ta initiativ til sosialt samspill fremholdes å være en grunn til at sjenerte elever sjelden søker støtte fra omgivelsene. Lund (2004) forteller om sjenerte elever som kan gå dagevis uten at noen tar kontakt med dem i skolesituasjonen. Det kan derfor se ut som skolemiljøet ikke klarer å tilby støtte til dem som ikke evner å hente den selv. Dette står i stor kontrast med skolens intensjoner om å ha blick for den enkelte. Bandura (1997) trekker frem at det er viktig med oppmuntring fra andre for å oppnå mestringsforventninger. Elever som verken har en god relasjon med lærer eller medelever vil ikke oppleve verbalovertalelse (*verbal persuasion*).

En elev som får høre at andre har tro på at han lykkes vil kunne få større tro på et vellykket resultat. Verbalovertalelse fører derfor til at eleven gjør større innsats og dermed øker muligheten for å lykkes. Bruk av ros kan også være med å øke elevens mestringsforventninger og redusere frykten for å feile. Ettersom sjenerte elever opplever lite støtte fra omgivelsene kan det være fare for at de ikke får den verbale overtalelsen de trenger for å få tro på at de kan lykkes.

Det at elever som er passive og sjenerte har problemer med å bygge opp relasjon med lærerne er bekymringsverdig. Trygge relasjoner er viktige for alle mennesker og antakelig spesielt viktig for sjenerte mennesker. Uten støttende relasjon fra lærer kan sjenerte elever gå glipp av den oppmuntringen og tilbakemeldingen de trenger for å ta fatt på oppgaver med en forventning om mestring. Ifølge Bandura er god relasjon med læreren vesentlig. Støttende relasjoner og verbalovertalelse kan øke personlig mestringsforventning. Mennesker som opplever å mestre utfordringer som de tolker som truende vil oppleve at de har kontroll over situasjonen. Dette kan gi mestringserfaringer som reduserer angst og unngåelse.

En gjenganger i norske klasserom er kravet til muntlig aktivitet i timen. Dette gjelder alle fag og muntlig aktivitet er sentral i Kunnskapsløftet og som tidligere er nevnt en av de fem grunnleggende ferdighetene. Det viser seg at sjenerte elever har signifikant lavere karakterer i gym, musikk og muntlige fag (Paulsen og Bru, 2008). Dette kan ha sammenheng med at i disse fagene er en nødt til å eksponere seg. Karakterer i disse fagene forutsetter at elevene er aktive.

Sjenerte elever forteller at de gruer seg til muntlig framføring og gjør det de kan for å unngå den (Lund, 2004). Sjenerte elever er redde for å mislykkes og bli vurdert negativt. Å være objekt for andres vurdering og oppmerksomhet oppleves derfor som en ren tortur. De beskytter seg selv mot slike situasjoner som før er nevnt med unnvikenhet og passivitet. Noen elever holder seg hjemme og later som de er syke for å slippe. Under muntlig fremføring må en eksponere seg selv og bli et objekt for andres vurdering. Bandura hevder at mennesker stoler på den somatiske og følelsesmessige tilstanden (*physiological and affective states*) når de bedømmer sin kapasitet. Muntlig fremføring vil oppleves som en ganske desperat situasjon for sjenerte elever. Her vil den somatiske informasjonen som hjertebank og svimmelhet kunne spille dem et puss. Den somatiske og følelsesmessige tilstanden er en mekanisme som utgjør en viktig rolle i individets selvregulering av følelser. Den somatiske informasjonen blir tolket som økt sårbarhet for dårlige prestasjoner og svekker troen på egen evne og ferdigheter. Derfor blir hele situasjonen veldig vanskelig og minsker forventninger om å lykkes. Bandura (1997) mener at forventningen om mestring påvirkes av tidligere erfaringer. Dårlige erfaringer i for eksempel muntlig fremføring kan derfor påvirke innsatsen. Elevene må få hjelp og mulighet for å forstå den somatiske informasjonen de får. Den kan bli ufarliggjort og sett på som nokså vanlige signaler som alle kan oppleve. Ved å se på disse somatiske signalene som naturlige kan elevene få hjelp til å regulere sine følelser. Når elevene har fått kontroll over følelsene får de bedre mulighet til å fokusere på selve oppgaven de skal ta fatt på, dermed kan de også skjerpe innsatsen.

Zimbardo (1981) påpeker også at somatiske signaler kan føre til at mennesker har lave forventninger til seg selv. Han hevder at somatiske symptomer ofte blir feiltolket. Sjenerte mennesker er spesielt varsomme for denne typen informasjon og tolker ofte slik informasjon som bekræftelse på egen utilstrekkelighet. For eksempel når en sjenert person som begynner å svette i en stor forsamling vil vedkommende tolke sin reaksjon som nervøsitet og utilstrekkelighet. På den måten er det fare for at en setter stempel på seg selv som "jeg takler ikke store forsamlinger". Årsaken for svettingen kan være at det er ganske enkelt er for varmt.

Fordi sjenerte mennesker har lett for å fokusere på sine negative følelser trekkes oppmerksomheten bort fra andre muligheter og forklaringer. I lys av dette trenger sjenerte elever mulighet for å snakke om og dele sine opplevelser med andre. Det kan hjelpe dem til å se tingene i et annet perspektiv. Det kan minske faren for feilantakelser.

Mestringsforventninger er verken personlighetstrekk, biologisk eller psykologisk behov. Det handler om den vurderingen eleven gjør av sine egne evner og ferdigheter. Denne vurderingen påvirkes av tidligere mestringsopplevelser og de forventningene og tilbakemeldingene eleven har fått. Mestringserfaringer kan bygges opp med hjelp fra dyktige lærere som er bevisste om de fire hovedkildene for mestringsforventning. For å kunne bygge mestringsforventninger må læreren også ha god kunnskap om eleven og vite hvor eleven står både sosialt og kognitivt. Ut i fra god kunnskap om eleven kan læreren gi oppmuntrende veiledning og stille realistiske krav, som eleven faktisk har mulighet for å mestre. Sjenerte elever har svært vanskelig for å ta sosialt initiativ (Lund, 2004;2008; Paulsen et al., 2006). Derfor er det viktig at lærerne er bevisste om sin rolle i dette forholdet og tar ansvar for å i gangsette og vedlikeholde et støttende læringssamspill.

Vanskeligheter med å flytte fokus fra fryktinduserte elementer kan føre til dårlig konsentrasjon. En elev med dårlig konsentrasjon vil ha problemer med å kunne sikte inn på det som er betydningsfullt. Dette kan føre til at eleven presterer dårlig og påvirker dermed grunnlaget for mestringserfaringer. En elev som har få mestringserfaringer vil i følge Bandura (1997) få begrenset grunnlag for å utvikle mestringsforventninger. Lav mestringsforventning kan gi gjentatte nederlagserfaringer og bidra til lav selvtillit og mindre tro på egen evne. Liten tro på egne evner vil redusere innsatsen individet setter inn for å kunne løse en oppgave og på den måten påvirke resultatet i negativ retning. Av den grunn kan en spørre seg om det er slik sjenerte elever generelt har problemer med å utvikle seg og prestere i samsvar med sine evner.

## 9.0 Konklusjon

### 9.1 Hva er sjenanse?

”Issues are never simple. One thing I’m proud of is that very rarely will you hear me simplify the issues”. [Barack Obama, uten årstall]

På grunnlag av litteraturanalysen kan man konstatere at sjenanse er et komplisert og sammensatt fenomen. Det kan argumenteres for at det er barnets tilpassingsevne i samspillet mellom eget temperament, kvaliteten på tilknytning og miljøkonteksten som spiller en sentral rolle i utviklingen av sjenanse.

Sjenansen ligger ikke bare i individet men også i det sosiale og det kulturelle miljøet individet befinner seg i. Derfor vil ikke teori om biologisk betingete temperamentsmessige egenskaper kunne forklare sjenanse alene. Tilknytningsteorier alene vil også være for snevert grunnlag for å forklare sjenanse. Av den grunn er det nødvendig å bruke en bred tilnærming som både tar hensyn til individet og miljøet for å forstå sjenanse og for å kunne sette i gang adekvate tiltak.

Man kan fastslå at sjenanse oppleves gjennomgående på tre områder: For det første somatiske i form av fysisk ubehag som for eksempel svetting, hjertebank og rødming. For det andre kognitive i form av negative tanker og opplevelse av frykt. Det tredje området kan relateres til atferd i form av passivitet og unngåelse.

Det å være sjenert kan best beskrives som frykt for andre menneskers vurdering og redsel for å ikke strekke til i sosiale situasjoner, noe som fører til negative tanker og følelser og fysiologisk ubehag. Dette vil føre til at den sjenerte trekker seg tilbake, viser hemmet atferd er passiv og får verken uttrykt sine følelser eller meninger. Derfor er ingen tvil om at sjenanse er atferdsproblem som skaper vanskeligheter. Sjenanse kan virkelig være et fengsel og en alvorlig funksjonshemming som kan ha alvorlige konsekvenser for den sjenerte.

Forutsetningen for en bedre skolehverdag og skoleprestasjoner er god relasjon mellom elev og lærer. Tilknytningsteorier åpner for at nye relasjoner kan vekke nye resurser. Siden sjenerte elever har problemer med å etablere nye relasjoner må lærerne ta det ansvaret. Deres manglende evne til å søke støtte fra omgivelsene er en alvorlig konsekvens av sjenanse. Dette kan komme til å påvirke både den sosiale og kognitive utviklingen. Deres passivitet kan av andre oppleves som likegyldighet og motvilje til deltakelse. Derfor er det ikke sikkert at

sjenerte elever vekker samme inspirasjon hos læreren som elever som er livlige og deltakende. Det må jobbes for å nå frem til dem og det er det få lærere som gjør. Grunnen for dette kan være at lærerne har dårlig tid og rekker verken å bli kjent med eleven eller å forstå problemet. Noen lærere kan mene at deres hovedoppgave er å formidle kunnskap. Siden sjenerte elever ikke forstyrrer deres arbeid anser de det ikke som sin oppgave å involvere seg i slike problemer. Det kan også være at de ikke er klar over problemets alvor. Hvis lærere virkelig tar sjenerte elevers problemer på alvor vil de også legge et bedre grunnlag for at deres kunnskapsformidling når frem. Det skaper mestringsforventninger og gir resultater i form av bedre læringsutbytte.

Å skape mestringsforventninger er arbeid som krever tett oppfølging av lærer. Sjenerte mennesker har forestillinger om at deres prestasjon er i fokus hele tiden og forventer å bli dømt negativt. De bruker mye krefter på å beskytte seg for vonde følelser og opplevelser. Deres opptatthet av egne og andres reaksjoner vil vanskeliggjøre sosialt samspill og kommunikasjon med andre mennesker. Frykten som oppstår i sosiale situasjoner vil kunne føre til at eleven ikke klarer å prestere i forhold til evner. Derfor er det viktig at lærerne bygger opp relasjon med elevene og får kunnskap om hva de mestrer og hva de sliter med. En dyktig lærer har forståelse for hva elevene har mulighet for å mestre både sosialt og faglig. På grunnlag av den forståelsen kan det også stilles realistiske krav som kan føre til større mestringsforventninger.

Sjenerte elever har et stort ønske om å bli sett og regnet med i fellesskapet. I ønsket om forandring ligger det et håp om en bedre hverdag. Grunnen til at sjenerte elever får lite oppmerksomhet fra omgivelsene kan antas å være at de ikke aktivt søker den. Frykt, negative tanker og følelser som er vanlige hos sjenerte mennesker gjør at de bruker mye energi på beskyttelsesstrategier. Beskyttelsen går ofte ut på å unngå å gjøre ting som oppleves vanskelig og vekker ubehagelige følelser. Dette fører til at de er stille og passive i skolesituasjonen. Det kan være at lærere og medelever tror at de sjenerte vil være i fred fordi deres reaksjoner i sosiale sammenheng er lite hensiktsmessige. Passivitet og unngåelse kan bli tolket som at de ikke ønsker oppmerksomhet. Derfor er det viktig at lærere er bevisste om sjenansens uttrykk og at sjenanse er et alvorlig atferdsproblem som kan få flere uheldige konsekvenser.

Knud Løgstrup (2008, s. 32-33) kommer med en viktig påminnelse når han sier at vi i vårt møte med våre medmennesker alltid holder noe av den annens parts liv i vår hånd.



## 9.2 Hvordan kan sjenanse påvirke skoleprestasjoner?

”Not everything that can be counted counts, and not everything that counts can be counted.”  
[Albert Einstein, uten årstall].

All vurdering medfører at man setter verdi på noe eller noen, en merkelapp som forteller om noe er bra eller dårlig. Karakterer måler kun det som kommer til uttrykk på prøver og tentamener. Spørsmålet er om skolevurdering med karakterer måler det som er det viktigste og det som er verdt å måle. Ikke faglige egenskaper kan være like verdifulle som de faglige. Flere vurderingsformer i skolen vil åpne for mer rettferdig vurdering av elevene. En forutsetning for rettferdig vurdering er også at lærerne har kunnskap om elevenes potensial.

Sjenanse påvirker eleven på mange måter og fører som tidligere nevnt til negative følelser, fysisk ubehag og unngåelsesatferd. Dette er faktorer som har betydning for skoleprestasjon både i forhold til kognitive og praktiske oppgaver. Spesielt i tilfeller der karakterer bedømmes ut i fra hvor aktiv og utadvent eleven er og ikke hvilken kunnskap eleven har, kan vi gå glipp av talenter. Noe som kan ha store uopprettelige konsekvenser både for den det gjelder og samfunnet. Sjenerte elever er en gruppe som ikke klarer å hente den oppmerksomheten de fortjener selv. Derfor trenger de lærerens støtte for å kunne utvikle seg positivt. Den norske opplæringsloven krever at opplæringen skal tilpasses den enkeltes forutsetninger. Sjenansen begrenser individets livskvalitet og mot til å utforske. Tilpasning for sjenerte elever innebærer å skape et læringsmiljø der de kan finne trygghet for å kunne utforske den sosiale verden og utvikle seg. Hvis loven om tilpasset opplæring skal fungere optimalt må den også få konsekvenser i skolens vurderingspraksis.

Som nevnt innledningsvis er hensikten med min studie å sette fokus på sjenansens uttrykk og opprinnelse samt det å belyse hvordan sjenanse kan påvirke skoleprestasjoner. Sjenerte elever har lav selvfølelse og liten tro på sin egen sosiale kompetanse. Deres hemmede atferd vil etter alt å dømme ha negativ påvirkning på deres læringsutbytte. På grunnlag av analysen kan det konstateres at sjenanse kan påvirke skoleprestasjoner spesielt i fag der eleven behøver å eksponere seg. Tar man hensyn til alle begrensningene sjenansen gir vil det være rimelig å konkludere med at sjenanse har klar negativ påvirkning på skoleprestasjoner og sjenerte elever står i fare for å bli underyttere i flere fag.

## 10.0 Fremblikk

Det er viktig at en kaster lys på sjenanse som atferdsproblem og fokuserer på å få til en positiv utvikling. Større åpenhet om hvilke vansker sjenanse kan skape vil kunne gjøre det lettere å snakke om problemet. Åpenhet om sjenanse vil også kunne vise at det er mange som sliter med det samme. Det er behov for mer forskning på dette området. Forskning bør fokusere på hvilke muligheter skolen kan tilby som gjør det lettere for sjenerte elever å utforske den sosiale verden slik at de kan bli en aktiv del av den. Det bør også forskes mer på sjenansens påvirkning på skoleprestasjoner og hvilke alternativ skolen kan by på i forhold til vurdering.

## 11.0 Litteraturliste

- Bandura, Albert (1995). Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. *Self efficacy in changing societies*. (s.1-46). Cambridge: Cambridge University Press
- Bandura, Albert (1997). *Self-efficacy: The Exercise of Control*. New York: W.H. Freeman and Company.
- Beidel, Deborah C. og Turner, Samuel M. (1998). The Natural Course of Shyness and Related Syndroms. Schmidt, Louis A. og Schulkin, Jay (red.), *Extreme Fear, Shyness, and Social Phobia*. (S. 203- 223). New York: Oxford University Press.
- Berger, Kathleen Stassen (1991). *The Developing Person Through Childhood and Adolescence*. New York: Worth Publishers.
- Bråten, Ivar (2002). Selvregulert læring i sosial-kognitivt perspektiv. Bråten, Ivar (red.) *Læring i sosialt, kognitivt og sosial-kognitivt perspektiv*. (s. 164-193) Oslo: J.W. Cappelens Forlag a.s.
- Bø, Inge og Helle, Lars (2007). *Pedagogisk ordbok*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Cheek, Jonathan M. og Krasnoperova, Elena N. (1999). Varieties of Shyness in Adolescence and Adulthood. Schmidt, Louis A. og Schulkin, Jay (red.), *Extreme Fear, Shyness, and Social Phobia*. (S. 224-250). New York: Oxford University Press.
- Crozier, Raymond W. (1999). Individual Differences in Childhood Shyness: Distinguishing Fearful and Self-Conscious Shyness. Schmidt, Louis A. og Schulkin, Jay (red.), *Extreme Fear, Shyness, and Social Phobia*. (S. 14–29). New York: Oxford University Press.
- Dalen, Monika (2004). *Intervju som forskningsmetode*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Davidson, Richard J. (1993). Childhood Temperament and Cerebral Asymmetry: A Neurobiological Substrate of Behavioral Inhibition. Rubin, Kenneth H. & Asendorpf, Jens B. (red.), *Social Withdrawal, Inhibition, and Shyness in Childhood*. (S.31-48). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

- Eisenberg, Nancy., Shepard, Stephanie A., Fabes, Richard A., Murphy, Bridget C., & Guthrie, Ivanna K. (1998). Shyness and Children`s Emotionality, Regulation and Coping: Contemporaneous, Longitudinal and Across-Context Relations. *Child Development*. 3, 769-790.
- Evans, Mary Ann (1993). Communicative Competence as a Dimension of Shyness. Rubin, Kenneth H. & Asendorpf, Jens B. (red.), *Social Withdrawal, Inhibition, and Shyness in Childhood*. (S.189-212). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Flaten, Kristen (2006). Sjenanse: Barn og unge med sosial angst. *Spesialpedagogikk*. 8, 4-9.
- Flaten, Kirsten og Olafsen, Kåre (2006). Stille og rolig – eller for engstelig til å si noe. *Bedre skole* 1, 43-45.
- Fox , Nathan A. og Calkins, Susan D. (1993). Pathways to Aggression and Social Withdrawal: Interactions Among Temperament, Attachment, and regulation. Rubin, Kenneth H. & Asendorpf, Jens B. (red.), *Social Withdrawal, Inhibition, and Shyness in Childhood*. (s. 81-100). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Fox, Nathan A., Henderson, Heather A., Marshall, Peter J., Nichols, Kate E. og Ghera Melissa M. (2005). Behavioral Inhibition: Linking Biology and Behavior within a Developmental Framework. *Annu. Rev. Psychol.* 56, 235- 262.
- Gilje, Nils og Grimen, Harald (2007). *Samfunnsvitenskapens forutsetninger*. Oslo:Universitetsforlaget.
- Imsen, Gunn (2007). *Lærerens verden: Innføring i generell didaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kagan, Jerome, Snidman, Nancy (2004). *The Long Shadow of Temperament*. Cambridge, Massachusetts: The Belknap Press of Harvard University Press.
- Kagan, Jerome, Snidman, Nancy og Arcus, Doreen (1993). On the Frempralamental Categories on Inhibited and Uninhibited Childeren. Rubin, Kenneth H. & Asendorpf, Jens B. (red.), *Social Withdrawal, Inhibition, and Shyness in Childhood*. (S.19-28). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

- Kagan, Jerome (1999). The Concept of Behavioral Inhibition. Schmidt, Louis A. & Schulkin, Jay (red.), *Extrem Fear, Shyness and Social Phobia*. (s. 3-13). New York: Oxford University Press.
- Lund, Ingrid (2004). *Hun sitter jo bare der! Om innagerende atferd hos barn og unge*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke as.
- Lund, Ingrid (2008). "I just sit there ": shyness as an emotional and behavioural problem in school. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 2, 78-87.
- Læg Reid, Sissel og Skorgen, Torgeir (2006) *Hermeneutikk- en innføring*. Oslo: Spartacus forlag as.
- Løgstrup, Knud E. (2008). *Den etiske fordring*. Danmark: Gyldendal Fagbogsredaktionen.
- Muris, Peter og Dietvorst, Roeland (2006). Underlying Personality Characteristics of Behavioral Inhibition in Children. *Child Psychiatry Hum Dev*, 36, 437-445.
- Nilsen, Anne (2007). *Fra snill til englevill*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Nodahl, Thomas., Sørli, Mari-Anne., Manger, Terje & Tveit, Arne (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge*. Bergen: Fagbokforlaget Vikmostad & Bjørke as.
- Paulsen, Erik., Bru, Edvin og Murberg, Terje A. (2006). Passive students in junior high school: The associations with shyness, perceived competence and social support. *Social Psychology of Education* 9:65-81.
- Paulsen, Erik og Bru, Edvin (2008). Social passivity and Grades Achieved Among Adolescents in Junior High School. *School Psychologi International*, 29, 248-262.
- Rezendes, Maureen, Snidman , Nancy, Kagan, Jerome og Gibbons Jane (1993). Features of Speech in Inhibited and Uninhibited Children. Rubin, Kenneth H. & Asendorpf, Jens B. (red.), *Social Withdrawal, Inhibition, and Shyness in Childhood*. (s. 177-187). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Rubin, Kenneth H. og Asendorpf, Jens B. (1993). Social Withdrawal, Inhibition, and Shyness in Childhood: Conceptual and Definitional Issues. Rubin, Kenneth H. & Asendorpf, Jens B. (red.), *Social Withdrawal, Inhibition, and Shyness in Childhood*. (s. 3-17). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

- Rubin, Kenneth H., Burgess, Kim B. og Coplan, Robert J (2008). Social Withdrawal and Shyness. Smith, Peter K. og Hart, Craig H. (red.). *Blackwell Handbook of Childhood Social Development*. Malden, USA: Blackwell Publishing.
- Rutter, Michael (2008). *Genes and Behavior: Nature-Nurture Interplay Explained*. Malden, USA: Blackwell Publishing.
- Sommerschild, Hilchen og Grøholt, Berit (1999). *Lærebok i barnepsykiatri*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Stansbury, Kathy (1999). Attachment, Temperament and Adrenocortical Function in Infancy. Schmidt, Louis A. & Schulkin, Jay (red.), *Extrem Fear, Shyness and Social Phobia*. (s. 30-46). New York: Oxford University Press.
- Zimbardo, Philip G. og Radl, Shirley L. (1999). *The Shy Child*. Cambridge: ISHK.
- Zimbardo, Philip G. (1981). *Sjenanse*. Oslo: H.Aschehoug & co.
- Aasen, Petter, Nordtug, Birgit, Ertesvåg Sigrun K. og Leirvik, Birgit (2002). *Atferdsproblemer: innføring i pedagogisk analyse*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag.

## 11.1 Elektroniske kilder

Bandura, Albert (uten årstall). Hentet 11.04.09.

<http://www.des.emory.edu/mfp/bandurabio.html>

Einstein, Albert (uten årstall). Hentet 04.05.09.

<http://www.quotedb.com/quotes/1348>

Forskrift til opplæringsloven hentet 07.04.09, fra Lovdata

<http://www.lovdata.no/for/sf/kd/td-20060623-0724-004.html>

Håvamål (uten årstall). Hentet 04.05.09.

[http://dikt.org/H%C3%A5vam%C3%A5l\\_01\\_I#.II](http://dikt.org/H%C3%A5vam%C3%A5l_01_I#.II)

Kagan, Jerome (uten årstall). Hentet 11.04.09.

<http://necsi.org/faculty/kagan.html>

Lund ,Ingrid (uten årstall). Hentet 11.04.09.

[http://www.uia.no/no/portaler/aktuelt/nyhetsarkivet/ingrid\\_lund\\_om\\_stille\\_barn\\_i\\_nrk\\_puls](http://www.uia.no/no/portaler/aktuelt/nyhetsarkivet/ingrid_lund_om_stille_barn_i_nrk_puls)

Læreplanverket generell del. Hentet 17.02.09

[http://www.udir.no/Artikler/\\_Lareplaner/Den-generelle-delen-av-lareplanen/](http://www.udir.no/Artikler/_Lareplaner/Den-generelle-delen-av-lareplanen/)

Obama, Barack (uten årstall). Hentet 15.05.09.

[http://www.brainyquote.com/quotes/authors/b/barack\\_obama\\_2.html](http://www.brainyquote.com/quotes/authors/b/barack_obama_2.html)

Opplæringsloven § 1-3. Hentet 02.05.09

<http://www.lovdata.no/all/tl-19980717-061-001.html#1-3>

Opplæringsloven § 4-7. (2006). Hentet 09.03. 09

<http://www.lovdata.no/cgi-wift/ldles?doc=/sf/sf/sf-20060623-0724.html#4-7>

Opplæringsloven § 9a-1. Hentet 29. 04.09

<http://www.lovdata.no/all/tl-19980717-061-011.html#9a-3>

Opplæringsloven § 9a-3. Hentet 29.04.09

<http://www.lovdata.no/all/tl-19980717-061-011.html#9a-3>

Paulsen, Murberg og Bru (2006) Hentet 11.04.09

<http://saf.uis.no/publikasjoner/forskningsartikler/2006/>

St.meld. 30. (2003-2004). Hentet 23.02.09

<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/20032004/Stmeld-nr-030-2003-2004-/4/5.html?id=404464>



Udanningsdirektoratet: Grunnleggende ferdigheter hentet 20.03.09

[http://www.udir.no/Artikler/\\_Lareplaner/\\_Veiledning---lokalt-lareplanarbeid/Grunnleggende-ferdigheter/](http://www.udir.no/Artikler/_Lareplaner/_Veiledning---lokalt-lareplanarbeid/Grunnleggende-ferdigheter/)

Utdanningsdirektoratet/læreplaner i norsk. Hentet 04.04.09

[http://udir.no/Artikler/\\_Lareplaner/Justert-lareplan-i-norskfaget/](http://udir.no/Artikler/_Lareplaner/Justert-lareplan-i-norskfaget/)

Zimbardo, Philip (uten årstall). Hentet 11.04.09.

<http://www.zimbardo.com/zimbardo.html>

## Vedlegg 1

Spørreskjema

Informant

Skolens størrelse:

Informantens kjønn:

Informantens utdanning:

Informantens praksis:

1. Beskriv hvordan atferdsproblemet sjenanse blir diskutert i skolen din (er den for eksempel tema for kurs, kompetanseheving)?
2. Beskriv hvordan sjenanse blir diskutert i skolen din i forhold til elevens skoleprestasjoner?
3. Hvilke formelle og uformelle tiltak har skolen din for å bidra til å hjelpe sjenerte også i forhold til elevens skoleprestasjoner?
4. Hvordan vil du beskrive sjenerte elever
5. Tror du at lærere i skolen din har tid/kompetanse for å hjelpe sjenerte elever?
6. Beskriv hvordan du tror at sjenanse kan påvirke skoleprestasjoner på en positiv eller negativ måte?
7. Hva gjør du når du oppdager sjenerte elever i klassen din?
8. Tror du at sjenerte elever får like mange tilbakemeldninger fra sin lærer som andre elever?
9. Hvilke konsekvenser tror du sjenanse kan ha for elevens forventninger i forhold til skoleprestasjoner?
10. Er det noe spørreskjemaet ikke har fanget opp og du synes viktig å tilføye relatert til sjenanse og skoleprestasjon?

## Vedlegg 2

Til skolen v/ rektor

### **Forespørsel om deltakelse og informasjon om masteroppgave**

Mitt navn er Guðlaug Hreinsdóttir og jeg er masterstudent i pedagogikk ved Universitetet i Agder. Jeg skal skrive en masteroppgave som har temaet ”*sjenanse som atferdsproblem*”. Begrepet *sjenanse* blir her brukt som paraplybegrep over elever som er stille og passive i skoletimene, har hemmet atferd, ser ut for å være ensomme på skolen og virker engstelige og usikre.

Formålet med min masteroppgave er å dokumentere og analysere **hvordan sjenerte elever blir møtt på skolen, samt det å belyse læreres tanker og opplevelser rundt sjenanse i forhold til elevenes skoleprestasjoner.**

I forbindelse med undersøkelsen ønsker jeg å gjennomføre *e-post intervjuer* med lærere som har erfaring med elever som viser innagerende atferd. De som ønsker å delta vil få tilsendt et spørreskjema med e-post. Spørsmålene blir ti og vil handle om oppgavens tema. Svarene vil bli brukt som informasjon i oppgaven.

*Dersom du har lyst til å være med på undersøkelsen vil det bidra til økt kunnskap om sjenerte elever. Det vil også være til stor hjelp for meg som masterstudent.*

Både skole og informanter som bidrar med informasjon vil bli anonymisert slik at svarene ikke kan spores tilbake til informanten eller skolen. All informasjon vil bli behandlet i samsvar med etiske hensyn. Deltakere har også mulighet for å sende svar fra ukjent e-post adresse. Informantenes e-post adresse vil bli slettet når korrespondansen opphører.

Deltakelse er frivillig og deltakere har mulighet for å trekke seg underveis uten å gi begrunnelse for det. Hvis en deltaker trekker seg vil den informasjonen han har gitt slettet og ikke brukt i undersøkelsen.

Dersom du ønsker å delta kan du kontakte meg på telefon 99571434 eller e-post [gudlah07@student.uia.no](mailto:gudlah07@student.uia.no) innen 6. februar. Som takk for innsatsen vil de som deltar få tilsendt et eksemplar av oppgaven når den er ferdig. Denne forespørselen er sendt til flere

ungdomsskoler og jeg vil sette pris på om skolen ga tilbakemelding dersom ingen lærere ønsker å delta. På den måten kan jeg i tilfellet utelukke dere fra mitt studie.

Vennlig hilsen Guðlaug Hreinsdóttir

P.S. Dette brevet er også sendt til skolen med vanlig post.

