

Talevegring - selv og selvoppfatning

*En studie av ungdomskoleelever med talevegring
og deres møte med muntlig deltakelse i skolen*

Hanne Kristine Vikan



Masteroppgave
Pedagogisk forskningsinstitutt
Det utdanningsvitenskaplige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Oktober 2010

TITTEL:

Talevegring – selv og selvoppfatning

En studie av ungdomskoleelever med talevegring og deres møte med muntlig deltakelse i skolen

AV:

Hanne Kristine Vikan

EKSAMEN:

Master i pedagogikk

Allmenn studieretning

Høsten 2010

STIKKORD:

Talevegring – muntlige ferdigheter– selv – selvoppfatning.

Talevegring - selv og selvoppfatning

*En studie av ungdomskoleelever med talevegring
og deres møte med muntlig deltakelse i skolen*

© Hanne Kristine Vikan

2010

Talevegring, selv og selvoppfatning

En studie av ungdomskoleelever med talevegring og deres møte med muntlig deltakelse i skolen

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

Trykk: Representeren, Universitetet i Oslo

Sammendrag

Problemstilling

I forbindelse med skole står læringsbegrepet sentralt, læring og kunnskapstilegnelse i tilknytning til ulike fagområder. Skaalvik og Skaalvik (1988) poengterer imidlertid noe viktig i det de hevder at noe av det viktigste elever lærer i skolen er det de lærer om seg selv. Skaalvik og Skaalvik er opptatt av ungdom, skole og selvoppfatning. Oppgavens problemstilling springer ut fra nettopp dette forholdet. Gjennom intervjuer med syv ungdomskoleelever og påfølgende klasseromsobservasjon søker studien å besvare følgende problemstillinger:

I: Hvordan opplever ungdomsskoleelever med talevegring møtet med muntlig deltakelse i skolen?

II: Hvilke konsekvenser kan dette møtet sies å ha for elevenes selv og selvoppfatning?

Bakgrunn

Med Kunnskapsløftet (LK06) introduseres ”muntlige ferdigheter” som en av fem grunnleggende ferdigheter. Den muntlige deltakelsen har alltid vært tilstede som en naturlig del av skole og undervisning, men nå kanskje i større grad enn tidligere. Dette kan sees i sammenheng med samfunnsutviklingen forøvrig. Michaelsen (1999) hevder at det å ha trening i å stå frem og å kunne uttrykke seg presist, må sies å være forutsetninger for aktiv deltakelse på alle områder i samfunnslivet. Flere av dagens elever kvier seg imidlertid for en slik muntlig deltakelse, der de eksponeres og vurderes. En vurdering med to dimensjoner – en sosial og en faglig. I denne studien blir begrepet talevegring tatt i bruk for å beskrive disse elevenes forhold til muntlig. Med talevegring menes ”*at elevene kjenner så stort ubehag ved å ytre seg i klassen at de lar være, selv om de både har kunnskaper og uttrykksevne til å uttale seg*”. Talevegring er ikke noe som kun er å finne hos elever i skolen. Frykten for å ta ordet i ulike sammenhenger er den hyppigst rapporterte frykten blant voksne (Folgerø 1996). Ved bruk av selektive mekanismer kan imidlertid voksne langt på vei velge seg bort fra, eller unngå situasjoner, der de forventes å skulle delta muntlig (Rosenberg 1979). Dette er ikke

tilfellet for skoleelever, da deres skolegang er obligatorisk og hvor det kreves muntlig deltakelse.

Teoretisk perspektiv

Det teoretiske perspektivet oppgaven hviler på, baserer seg på George Herbert Mead (1934) og hans begrep om selvet. Med utgangspunkt i Mead, introduserte Blumer (1969) den ”symbolske interaksjonismen”. Innenfor denne tradisjonen plasseres teoretikere som William I. Thomas og James H. Cooley. Særlig sentralt i tilknytning til oppgavens tematikk er Cooleys (1902) teori om speilbildeselvet, ”the looking-glass self”. Ideen går i korte trekk ut på at vi ser oss selv, ved å speile oss i andre. Andres reaksjoner på oss vil dermed få betydning for hvordan vi ser og oppfatter oss selv, vår selvoppfatning. Skaalvik og Skaalvik (1988:13) definerer selvoppfatning som, *”enhver oppfatning, følelse, tro eller viten som en person har om seg selv”*.

Tilnærming – metode og kilder

Besvarelsen bygger på en fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming. Metoden er kvalitativ, med intervju som hovedinstrument. I tillegg er det gjennomført klasseromsobservasjoner. I møte med syv ungdomskoleelever, gjennom intervju og observasjon, er hensikten å belyse oppgavens problemstillinger med utgangspunkt i elevenes egen livsverden, slik de selv opplever den.

Resultat - hovedfunn

Den første problemstillingen søker å si noe om hvordan elever med talevegring opplever møtet med muntlig deltakelse i skolen. Det som viser seg å være beskrivende for deres opplevelse av dette møtet sammenfattes til, *opplevelsen av muntlig som viktig, opplevelsen av ukontrollerbarhet, opplevelsen av likhet, opplevelsen av å komme til kort*.

Den andre problemstillingen søker å se hvilke konsekvenser dette møtet kan sies å ha for elevenes selv og selvoppfatning. Vi ser at hvem elevene betrakter som sine signifikante andre, hvem de speiler seg i, får betydning. Samtidig synes talevegring å være akseptert blant medelevene. Denne aksepten antas å være viktig for elevenes selvoppfatning. Elevenes bruk av beskyttelsesmekanismer, som for eksempel det å unngå de muntlige situasjonene, får

derimot motsatt effekt og hindrer elevene i oppnå korrigerende erfaringer. Elevene blir sittende igjen med en oppfatning av seg selv som svak og mister muligheter til å skape nye historiekunnskaper om seg selv. Til slutt ser vi at elevenes talevegring og møte med muntlig deltakelse får ulike konsekvenser for elevene basert på hvor mange andre identiteter de har i tillegg til elevrollen og forholdet mellom de.

Forord

Da jeg først skulle i gang med masteroppgaven var jeg ikke kjent med begrepet *talevegring*. Jeg visste imidlertid at jeg skulle skrive om den elevgruppen som aller helst vil slippe den muntlige deltakelsen i skolen, de som alltid gruer seg for å fremføre. Til tross for sparsommelig med litteratur om denne elevgruppen hadde de flere navn allerede. Personlig synes jeg *talevegring* er et beskrivende begrep. Dette begrepet vil jeg bruke om denne elevgruppen i min videre fremstilling.

Syv ungdomskoleelever, fra niende trinn, representerer i denne studien elever med talevegring. Sammen gir disse elevene talevegrere en stemme. Uten deres stemme ville oppgaven vært langt fattigere.

TAKK,

for at dere har stilt opp og delt deres personlige erfaringer med meg!

Takk, også til min hovedveileder Sylvi S. Hovdenak for et skarpt blikk og konstruktive tilbakemeldinger. Til bi-veileder Ola Erstad, takk for en åpen kontordør i den kritiske slutfasen av arbeidet!

Hanne

Innholdsfortegnelse

1	Innledning	1
1.1	Muntlig deltakelse og talevegring	1
1.2	Selv og selvoppfatning	3
1.3	Tematikkens aktualitet – bakgrunn for tema	4
1.3.1	Muntlig som grunnleggende ferdighet	4
1.3.2	Elever med talevegring og deres møte med muntlighet i klasserommet.....	7
1.3.3	Hva gjør ungdommers selvoppfatning til et viktig tema?	8
1.4	Frem mot en problemstilling	8
1.4.1	Hvorfor arenaen skole?	8
1.4.2	Avklaring og avgrensning	9
1.5	Problemstilling.....	10
1.5.1	Mål med studien	11
1.5.2	Introduksjon til kapitlene	12
2	Talevegring	15
2.1	Begrepsavklaring	15
2.2	Hva er talevegring?.....	16
2.2.1	Hva dreier frykten seg om?	16
2.2.2	Hvordan kommer talevegring til syne?	17
2.2.3	Hvem lider av talevegring?	18
2.2.4	Årsaker til talevegring	18
2.2.5	Talevegring – et kjent problem?.....	19
3	Selv og selvoppfatning.....	21
3.1	Symbolisk interaksjonisme – en introduksjon til teoretisk ståsted.....	21
3.1.1	Begrepsavklaring - selv og identitet.....	22
3.1.2	Selvet.....	23
3.1.3	Totalselvet	26
3.1.4	Gestuskonversasjonen	28
3.1.5	“The looking-glass self”	29
3.1.6	Signifikante andre	30
3.1.7	Rolletaking og den generaliserte andre	31
3.1.8	Definisjonen av situasjonen	32

3.2	Selvoppfatning.....	33
3.2.1	Reell og ideell selvoppfatning.....	34
3.2.2	Beskrivende og vurderende.....	35
3.2.3	Psykologisk sentralitet.....	37
3.2.4	Sosial sammenligning – kilde til selvoppfatning	38
3.2.5	Selvpresentasjon.....	39
3.2.6	Beskyttelse av selv og selvoppfatning	41
4	Metode.....	45
4.1	Vitenskapsteoretisk ståsted.....	45
4.2	Metodologisk tilnærming – bakgrunn for valg av metode	45
4.2.1	Intervju og observasjon som metode.....	46
4.3	Rekruttering av informanter, utvalg og utvalgsriterier	47
4.3.1	Beskrivelse av elevene	48
4.3.2	Informert samtykke	49
4.4	Forberedelse.....	50
4.4.1	Intervjuguide	50
4.4.2	Skisse til observasjon	52
4.5	Gjennomføring.....	53
4.5.1	Intervjuene.....	53
4.5.2	Observasjon.....	54
4.6	Bearbeiding av datamaterialet	56
4.6.1	Intervjuene.....	56
4.6.2	Observasjon.....	56
4.6.3	Analytisk tilnærming.....	57
4.7	Validitet	58
4.8	Etiske refleksjoner	64
5	Elever med talevegring og deres møte med muntlig deltakelse i skolen	65
5.1	Fra klasserommet - et kort møte med elevene.....	65
5.2	Forhistorien.....	68
5.3	Frykten.....	70
5.3.1	Å ta feil.....	70
5.3.2	Klassemiljøet som påvirkende faktor.....	73
5.4	Muntlige fremføringer	76

5.4.1	Forberedelse	77
5.4.2	Snart min tur.....	78
5.4.3	Snart ... men ikke alltid kommer en så langt.....	79
5.4.4	Selve fremføringen	81
5.4.5	Endelig ferdig!.....	84
5.5	Skole og fritid	86
6	Beskrivelser av elevenes møte med muntlig deltakelse i skolen.....	89
6.1	Opplevelsen av muntlig som viktig	89
6.2	Opplevelse av ukontrollerbarhet.....	90
6.2.1	Situasjonen	90
6.2.2	Egen fremtreden	91
6.3	Opplevelsen av å ikke strekke til.....	92
6.3.1	Forholdet mellom den reelle og den ideelle selvoppfatningen	92
6.3.2	Sosial sammenligning	93
6.3.3	”The looking-glass-self”	94
6.4	Opplevelsen av likhet	94
6.5	Sammenfatning av funn.....	95
7	Elevenes selv og selvoppfatning	97
7.1	Betydningen av de signifikante andre	97
7.2	Betydningen av aksept.....	99
7.2.1	Aksept.....	100
7.3	Betydningen av beskyttelsesmekanismer	102
7.3.1	Selektive mekanismer	102
7.3.2	Unngåelse	102
7.3.3	Bevare en negativ selvoppfatning	104
7.4	Betydningen av multiple identiteter	105
7.4.1	Konsekvenser for elevenes selvoppfatning – som elev.....	105
7.4.2	Elevidentitetens betydning for totalselvet.....	105
7.5	Sammendrag av funn	107
7.5.1	Hvem er de signifikante andre?.....	107
7.5.2	Aksept som buffer	108
7.5.3	Beskyttelsesmekanismer med motsatt effekt	109
7.5.4	Multiple identiteter – en beskyttelse	110

8	Avsluttende refleksjoner.....	113
9	Litteraturliste.....	115
10	Vedlegg 1: Informasjonsskriv	125
11	Vedlegg 2: Intervjuguide	127

1 Innledning

”Noe av det viktigste elevene lærer i skolen er det de lærer om seg selv”

(Skaalvik og Skaalvik 1988:210)

Skolen er en arena for læring og kunnskapsutvikling, og skolegang og utdanning blir betraktet som viktige verdier i vårt samfunn (Skaalvik 1998). Dette bekreftes også gjennom ”Ung i Norge-undersøkelsen fra 1992 og 2002, der de unge i høy grad slutter opp om skole og utdanning som noe verdifullt. Ungdom som jobber hardt for å få gode karakterer på skolen blir av skoleungdommen selv, oppfattet som noe positivt. På samme tid er skolen et viktig oppvekstmiljø. Øia og Strandbu (2007) hevder i sin artikkel ”Rammer for nye ungdomsliv” at skolegang blir en sentral del av definisjonen av det å være ung. Skolen blir en betydningsfull arena for ungdommers selvoppfatning og får dermed en sosial så vel som en faglig dimensjon. Skaalvik (1998) trekker frem den sosiale dimensjonen ved skolen, i det han påpeker at skolen har betydning og ansvar utover det rent faglige, også for elevenes selvoppfatning. På skolen lærer elevene altså ikke bare fag, de lærer også noe om seg selv.

1.1 Muntlig deltakelse og talevegring

”Det å ha trening i å stå frem og å kunne uttrykke seg presist, må sies å være forutsetninger for aktiv deltakelse på alle områder i samfunnslivet”

(Michaelsen 1999:69)

I følge Leander (2010) tilhører vi en tid der vi skal fremheve egne ferdigheter, by på oss selv, ha ordet i vår makt og selge vårt budskap. Å kunne snakke for seg trekkes frem som viktig for et menneske som skal ta aktiv del i yrkes- og samfunnsliv (Løkensgard Hoel 1984). En av forutsetningene for at folk reelt kan ta del i styre og stell er at de kan gi uttrykk for meningene sine. Løkensgard Hoel ser at den tause og verbalt tafatte kanskje har vanskeligere for å nå frem med sitt syn, og oppnå sine retter enn den ordrike og taleføre. Ord gir makt. Også

gjennom læreplanen (LK06) synes muntlige ferdigheter å fremstå som en sentral kompetanse i dagens samfunn (Utdanningsdirektoratet). Lauvdal og Winger (1986:97) hevder i sin artikkel med henvisning til Rosenberg (1979) at det vil kunne være truende for selvfølelsen å komme til kort i forhold til ”*qualities that count*”. Å mislykkes på et kulturelt sett viktig område, vil dermed kunne være en belastning.

Frykten for å snakke foran en forsamling er i følge Folgerø (1996) den hyppigst rapporterte frykten blant voksne. I klasserommet finnes det flere elever som sier lite eller forholder seg mer eller mindre tause. I løpet av ti års obligatorisk skolegang er muntlig deltakelse utfordringer barn og ungdom møter gjentatte ganger. Jamfør ordtaket ”øvelse gjør mester” skulle en kanskje tro at dette var situasjoner elevene ble vant til, og ble trygge på.

Virkeligheten synes allikevel å fremstå som mer kompleks enn som så, og til tross for at flere av elevene takler slike utfordringer nærmest uten bekymringer, er det fortsatt mange elever som lever med ulik grad av talevegring. Mogård (2005), sjefpsykolog ved helsetjenesten ved Universitetet i Oslo, sier at taleangst, eller talevegring, er en form for sosial angst, og at frykten for å bli bedømt negativt av andre er kjernen i angsten.

Under muntlige aktiviteter utsettes elevene for eksponering (Weyergang 2009). Michaelsen (1999) påpeker at det å formidle noe muntlig, i stor grad involverer hele mennesket og at det kan være vanskelig å skille person og prestasjon. Skaalvik og Skaalvik (1988) beskriver dette som egoutvidelse. Vi har lett for å ta kritikk av noe vi gjør, eksempelvis et muntlig fremlegg, som kritikk av oss selv, den vi er. Lauvdal og Winger (1986) hevder gjentatte erfaringer med å mislykkes eller lykkes i forhold til de andre i klassen, gir elevene ”historiekunnskaper” om seg selv. En kunnskap som blir en del av vedkommendes selvforståelse og preger hans eller hennes handlingsorientering i skolesituasjonen. Øia og Strandebu (2007) hevder, på bakgrunn av data fra ung i Norge-undersøkelsen (1992/2002), at elever som jobber hardt for å få gode karakterer på skolen blir oppfattet positivt av elever generelt. Det viser seg også at elever som opplever nederlag ikke nedprioriterer skolen av den grunn. Gjennom intervjuer med 18 elever i 10.klasse får Hovdenak og Bø (2010) bekreftet at skole og utdanning er viktig for elevene.

På overflaten skaper talevegring mønstre vi opplever i de fleste klasserom, en liten gruppe verbalt aktive, en større mellomgruppe som er fåmælte og en rest som knapt nok tar ordet, selv om en henvender seg direkte til dem (Løkensgard Hoel 1984). Løkensgard Hoel påpeker her at problemet har langt mer omfattende følger, da det ser ut til å være sammenheng mellom verbal aktivitet og status. De tause elevene vil lett falle utenfor fellesskapet. Glenn, referert i

Leander, støtter opp under dette i det han understreker at mens tale i vår vestlige kultur blir forbundet med styrke og autoritet, blir taushet ofte assosiert med svakhet og lydighet (Leander 2010). Edel Folgerø skrev i 1996 en masteroppgave i psykologi med tittelen ”Taleangst, redsel for å snakke i forsamlinger”. Hun viser her til at forskning på området antyder at jo høyere grad av taleangst en person har, jo mer negativt blir man betraktet av andre. De med høy grad av taleangst blir betraktet som mindre sosialt attraktive, mindre vennlige, uoppmerksomme og mindre responsive enn personer med lavere grad av taleangst. Folgerø påpeker videre at det er sosialt attraktivt å være en god taler og at det derfor er naturlig å anta at det også vil påvirke ens persepsjon av seg selv. Helge Barsleth (2004) forteller i sin masteravhandling om egen erfaring med tause, taleredde elever i klasserommet. Han beskriver hvordan en jente med talevegring fikk høyere status og popularitet etter at hun ble mer muntlig aktiv. Hun virket også blidere og mer fornøyd med seg selv etter å ha latt sin stemme bli hørt av en samlet klasse.

1.2 Selv og selvoppfatning

Et selv, er i følge George Herbert Mead (1934) ikke noe vi er, men noe vi har. Et individs selv blir til og utvikles i møte med andre individer. Som den symbolske interaksjonismen hevder det, speiler vi oss i andres reaksjoner på oss selv (Blumer 1969). Vår selvoppfatning baserer seg på disse reaksjonene, og forstås som den bevisste opplevelsen vi har av dette selvet. Skaalvik og Skaalvik (1988:13) definerer selvoppfatning som “*enhver oppfatning, følelse, tro eller viten som en person har om seg selv*”. En persons selvoppfatning kan videre være spesifikk eller generell. En generell selvoppfatning innebærer et generelt positivt eller negativt syn på seg selv og begrepet selvakseptering blir sentralt. En spesifikk selvoppfatning kan eksempelvis være hvordan en oppfatter seg selv som elev, eller enda mer spesifikt, sitt forhold til muntlig deltakelse. Skaalvik og Skaalvik (2003) hevder at man har oppfatninger av seg selv på alle områder man har gjort erfaringer. Vi har dermed selvoppfatning på flere ulike områder. I møte med muntlig deltakelse gjør elevene erfaringer som tenkes å påvirke både den sosiale selvoppfatningen, som forteller noe om popularitet og evnen til å omgås andre, samt den intellektuelle og akademiske selvoppfatningen. I tillegg vil den mer generelle selvoppfatningen, selvaksepteringen, bli sentral. Sentral teori knyttet til selv og selvoppfatning vil bli presentert i kapittel tre.

1.3 Tematikkens aktualitet – bakgrunn for tema

“Because the self emerges in and is reflective of society, the sociological approach to understanding the self and its parts, identities, means that we must also understand the society in which the self is acting”

(Stets og Burke 2005:128)

Skaalvik (1986) hevder at en viktig del av sosialiseringen i vår kultur er at barna lærer at skolen er viktig og verdifull. Dette følger av den verdi skolen tillegges i samfunnet. Utdanning og skolegang settes høyt i vår kultur og det legges stor vekt på skoleprestasjoner. Dette fører til et kulturpress mot gode prestasjoner. Det ligger generelle normer og forventninger i samfunnet og generelle kriterier for vurdering av vellykkethet.

1.3.1 Muntlig som grunnleggende ferdighet

*”Et hovedmål for opplæringen i norsk gjennom hele grunnopplæringen er **språklig selvtilit** og trygghet i egen kultur som **grunnlag for utvikling av identitet...[.].”***

(Utdanningsdirektoratet, LK06, egen utheving)

Vi lever i et samfunn der det stadig blir viktigere å kunne snakke for seg (Bergh 1992). Eksempelvis blir det ventet av oss at vi på arbeidsplassen, i studiegrupper, i forhold til det offentlige, i forretningsliv, i faglig sammenheng og i ulike samarbeidsgrupper klart og tydelig kan legge frem synspunktene våre og gjøre rede for egne og andre sine tanker og handlinger. Å være fri for talehemming, er i følge Bergh, å være i stand til å si det en vil, når en vil. Men de som ofte laster seg selv for at de ikke sa noe, ikke sa det de tenkte fordi de ikke våget, ikke var sikre på hvordan det skulle uttrykkes, var redde for å dumme seg ut, redde for hva andre ville tro, de har ikke språklig selvtilit. Det er dette vi kaller talevegring.

Penne og Hertzberg (2008) hevder at den muntlige teksten, gjennom Kunnskapsløftet (LK06), har kommet i fokus på en helt ny måte. Å kunne uttrykke seg muntlig er en av de fem grunnleggende ferdighetene. Disse ferdighetene prioriteres i alle fag og skal integreres i kompetansemålene, på det enkelte fags premisser og på relevante nivåer. Utfordringen er å stimulere elevene til å bli aktive, gode og allsidige språkbrukere i fagene sine (Traavik 2009). Med utgangspunkt i norskfaget defineres den grunnleggende ferdigheten slik:

”Å kunne uttrykke seg muntlig i norsk er å ha evnen til å lytte og tale og kunne vurdere elementene i en sammensatt talesituasjon som er en forutsetning for kommunikasjon med andre både når det gjelder sosialt samvær, arbeidsliv og deltakelse i offentlig liv..[.]”

(Utdanningsdirektoratet, LK06)

Her fremstilles den muntlige ferdigheten som en forutsetning for deltakelse i det sosiale liv. Muntlig uttrykksevne blir dermed svært sentralt. Daværende Kunnskapsminister Øystein Djupedal, referert i Berge (2007), understreker at de grunnleggende ferdighetene i skolen er den basis hver og en av oss må ha for å kunne delta aktivt i et demokratisk samfunn og for å kunne lykkes i skole, arbeid og fritid. Ser en mer konkret på hva muntlig som grunnleggende ferdighet har av betydning for aktiviteter i undervisningen, finner vi eksempelvis i læreplanens (LK06) kompetansemål for den muntlige delen av norskfaget, at elevene skal *”gjennomføre enkle foredrag, presentasjoner, tolkende opplesing, rollespill og dramatisering, tilpasset ulike mottakere”* (Utdanningsdirektoratet). Under mål for opplæringen står det at eleven skal kunne *”opptre i ulike språkroller gjennom rollespill og drama, opplesning, intervju og presentasjoner”*. Penne og Hertzberg (2008) påpeker at elevfremføringer sannsynligvis er vanligere nå enn noensinne i norsk skole. I løpet av ungdomstrinnet skal elevene også øve på å vurdere egne og andres muntlige fremføringer.

Vi kan skille mellom to typer muntlig aktivitet i klasserommet. På den ene siden finner vi den spontane og uforberedte samtalen, på den andre siden den forberedte talen, eksempelvis elevfremlegg. Elevene forventes å være synlige deltakere i begge disse formene for muntlig. Penne og Hertzberg (2008) finner at aktivitet i timen, beskrevet som den ordinære klasseromssamtalen, er noe av det viktigste grunnlaget for karakteren i norsk muntlig.

Michaelsen (1999) påpeker at den muntlige deltakelsen innebærer mye sosial trening og at deltaking i samtale og diskusjon innenfor rammene av en trygg klasseromskontekst, gir elevene mulighet til utprøving av egen identitet og til utvikling av et positivt selvbylde. Dahl (2008:2) viser i sin studie til at mange rapporterer om lite muntlig trening. Etter læreplanen å dømme er muntlige fremføringer, og muntlig deltakelse generelt, slett ikke noe som burde være fremmed for elevene. Det kan imidlertid tenkes at de gjentatte møtene elevene, og kanskje særlig elever med talevegring, har med muntlige situasjoner i klasserommet ikke oppleves som trening, men i større grad som en situasjon der det gjelder å mestre, hver gang. I eksempelvis USA tilbys fag som ”speech”, der elevene gis trening i muntlige fremlegg. Dette har vi ikke i Norge. Rundt om i landet, på universitet og høyskoler, arrangeres det imidlertid kurs for studenter med talevegring (Studenthelsetjenesten, studentsamskipnaden i Trondheim). Dersom denne frykten ikke var et reelt problem, ville dette ikke være et tilbud.

Mogård (2005) setter, med henvisning til Linden (1999), problematikken knyttet til taleangst sammen med demokrati. Hun presiserer at nåtidens og fremtidens akademikere forventes å kunne redegjøre muntlig for sitt fagområde. Mangel på selvtillit, eller språklig selvtillit som det står i læreplanen, kan føre til et demokratiproblem i vårt samfunn, ved at et taust mindretall ikke deltar på lik linje med andre. De står i fare for ikke å ta i bruk sin talefrihet, et grunnleggende element i ethvert demokratisk samfunn.

Mogård (2005) viser til kvalitetsreformen for høyere utdanning og hvordan den ved å fordre større egenaktivitet og tettere oppfølging av studentene, gir utslag i at studenter med taleangst vil bli mer eksponert. Mogårds artikkel tar utgangspunkt i studenter på høyere utdanningsnivå. På hvilken måte kan dette allikevel være av interesse når det her er snakk om ungdomskoleelever? For det første er alle studenter ved høyere utdanningsinstitusjoner i dag tidligere elever av ungdomsskolen, for det andre er det naturlig å anta at en stor masse av dagens ungdomskoleelever på et senere tidspunkt vil gå inn i rollen som student ved en høyere utdanningsinstitusjon. Helsetjenesten ved UIO har i mange år registrert at en del studenter er redde for å snakke i grupper. De bruker mye tid og krefter på å grue seg til situasjoner der det forventes at de skal gi muntlige presentasjoner, og de gruer seg til å delta i diskusjon eller situasjoner der de kan bli stilt spørsmål eller lignende. Noen gir opp og slutter å studere. Mange blir unnvikende i forhold til vanskelige situasjoner og får ikke vist hva de kan. De blir de *tause studentene*.

Klasseromskultur blir skapt av de som deltar i den, i sin tur bidrar den og til å forme de som er deltakere i den (Løkensgard Hoel 1999). Løkensgard Hoel viser til en dansk klasseromsundersøkelse om stille elever i gymnaset som viser at alt første timen registrerte elevene hvem som hadde snakket og hvem som ikke hadde gjort det, elevene ble delt inn i *tiende* og *talende*. Mange elever kommer således inn i en ond sirkel. De trenger mer trening i å snakke for å øve opp ferdigheter og styrke selvfølelsen ved å erfare at de mestrer situasjonen, men fordi de ikke våger å snakke får de enda mindre taletrening og enda mindre tiltro til seg selv. Konsekvensen blir at elever får ulik tilgang til sosialt samspill og til språket som kilde til læring og utvikling. Å bryte stillheten er det første steget til å komme seg inn i et fellesskap, sosialt og språklig.

Muntlig deltakelse er herved en sentral og vesentlig del av barn og unges skolehverdag. Ved Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling (ILS) kommer dette til syne ved at det nå opprettes et nytt fagemne som setter fokus på nettopp dette; *muntlig som grunnleggende ferdighet* (UIO). Kurset bygger på spørsmål knyttet til hvordan en kan styrke elevenes muntlige kompetanse, samt legge til rette for og aktivisere de tause elevene.

1.3.2 Elever med talevegring og deres møte med muntlighet i klasserommet

Penne og Hertzberg (2008) konkluderer med at norske elever får mange anledninger til å ytre seg i plenum. Å komme frem foran tavla er noe alle må regne med, og med noen forbehold virker det som om de fleste synes det er udramatisk og kanskje til og med morsomt. Dette kan imidlertid ikke sies å være gjeldende for alle, og det må erkjennes at det også finnes en gruppe elever som kvier seg for den muntlige deltakelsen skolen fordrer. Danielsen (1998) finner i sine studier at talevegring ser ut til å være et utbredt problem blant elevene hvor hun utførte sine undersøkelser. Løkensgard Hoel (1984) viser til en svensk undersøkelse fra 1979 som rapporterer om lignende funn og viser til at en tredjedel av elevene som deltok i kartleggingen oppfattet seg selv som taleredde i den forstand at de ofte eller alltid kjente ubehag ved å skulle gi lengre svar eller holde foredrag for klassen. Intensjonen blir ikke her å stadfeste eller komme frem til eksakte tall på hvor mange elever som lider av talevegring. Hensikten blir snarere å erkjenne at dette er en virkelighet som flere elever lider under og at det er et problem som gjelder for en andel av elevmassen som er stor nok til at det i sammenheng med

samfunnets krav til muntlighet samt skolens vekt på muntlig som grunnleggende ferdighet, er en aktuell tematikk å se nærmere på.

I følge Løkensgard Hoel (1984) kan en liste opp mange grunner til hvorfor det er viktig at elevene får øve opp den muntlige uttrykksevnen sin og læreplanene kan skilte med mange fine målsetninger. Likevel er en av utfordringene i dagens skole ”at så mange elever seier så lite” (ibid:4).

1.3.3 Hva gjør ungdommers selvoppfatning til et viktig tema?

Hvorfor er skoleungdoms selvoppfatning et viktig tema? Skaalvik og Skaalvik (1988:9) hevder at en positiv selvoppfatning er en forutsetning for god mental helse, og viser til sammenheng mellom manglende verdsetting av seg selv og eksempelvis depresjon, psykosomatiske lidelser og emosjonelle problemer. Foreldre og lærere har stor betydning for barn og unges selvoppfatning og det er viktig at de er seg bevisst på påvirkningen de har på barn og unge.

1.4 Frem mot en problemstilling

1.4.1 Hvorfor arenaen skole?

I vårt samfunn er skolen en viktig institusjon som de aller fleste er, eller har vært, i nærkontakt med (Danielsen 1998). Skolen utgjør dermed en viktig del av ungdoms utviklings- og oppvekstmiljø (Hovdenak 2004). Skaalvik (1998) hevder skolens betydning som oppvekstmiljø delvis skyldes at den opptar så mye av elevenes tid. Utover tidsfaktoren blir skolen sentral fordi faglige prestasjoner tillegges stor betydning i vårt samfunn. I tillegg er skolen en viktig arena for sosial samhandling med jevnaldrene. Tiden i ungdomskolen representerer en viktig periode i unge menneskers liv og betegnes ofte som en søkefase (Hovdenak 2004). I denne fasen er skolen med på å fortelle den unge hvem han eller hun er og bidrar til utvikling av elevenes selvbilde på godt og vondt. I denne prosessen skal unge legge viktige føringer for sin fremtidige identitetsutforming. Skaalvik (1998) poengterer at de

sosiale erfaringene elevene gjør på skolen ikke kan betraktes som sporadiske hendelser, men i større grad er gjentatte erfaringer som setter dype spor.

Det er naturlig å anta at ungdom med talevegring vil oppleve at dette er en problematikk som også gjør seg gjeldende på andre arenaer, utenfor skolen. Dysthe (2001) trekker imidlertid frem skolen som den siste fellesarenaen i en fragmentert og uoversiktlig verden. Frønes (2005) påpeker det som blant annet gjør arenaen skole så interessant i denne studien, at alle må gjennom skolen, at det ikke finnes noe alternativ til skole for ungdom. Også Øia og Strandbu (2007) presiserer dette. De viser til hvordan ungdom før i tiden i større grad enn i dag hadde valget mellom skole og arbeid. De hevder at ungdoms tilrettelagte mulighet for å gå på skole i dag skaper en forventning om at alle gjør dette. Det forventes av ungdomsskoleelevene at de også gjennomfører videregående opplæring. Dersom de ikke gjør dette får de betegnelsen ”drop-outs”. Frønes (2005) hevder videre at dette betyr at det blir svært viktig for skolen å utvikle mekanismer for sosial integrasjon. Blant annet nevner han her at det må legges større vekt på det allmenne sosiale miljø, skolekultur og elevmiljø. Med muntlig som en av de fem grunnleggende ferdighetene som vektlegges i læreplanen blir tematikken knyttet til talevegring i tillegg av særlig interesse. Dette er aktiviteter ungdom skal gjennom og som de får karakter i, og som Skaalvik (1986:190) poengterer er skoletiden ”*den tiden i livet hvor en mest systematisk blir utsatt for vurderinger på områder og etter kriterier som en selv ikke kan velge*”.

1.4.2 Avklaring og avgrensning

En skoleelevs talevegring, som frykten for å presentere noe foran klassen, lese høyt eller og plutselig bli gitt ordet i undervisningen, kan gi ulike ringvirkninger. Knyttet til skolefaglig læring vil en slik angst eller skrekk kunne oppta mye av elevens totale kognitive kapasitet og dermed virke forstyrrende inn på læringen. Danielsen (1998) viser i sin undersøkelse av talevegring til teorier om forholdet mellom aktiv språkbruk og læring, og hvordan talevegring representerer en læringshemmende faktor. I stedet for å delta i undervisningssamtalen bruker mange elever mye energi på å prøve å unngå eksempelvis det å bli spurt av læreren. Mye av konsentrasjonen går dermed med til dette. Relasjonen mellom talevegring og læring er uten tvil av høy relevans, særlig i skoleøyemed. I denne oppgaven vil likevel en litt annen side av

problematikken belyses ved at elevers talevegring, knyttet til selv og selvoppfatning settes i fokus.

Det finnes en økt interesse for den muntlige aktiviteten i klasserommet. Hvilke samtaler elevene inviteres inn i, hvilke roller de prøver ut og hva muntlig har av betydning for læring generelt diskuteres (Hertzberg og Roe 1999, Dysthe 2001, Penne og Hertzberg 2008).

Perspektivet som kommer til syne her baserer seg i stor grad på elevmassen på generelt grunnlag. I langt mindre grad fremheves og diskuteres fremveksten av muntlig som sentralt i skolehverdagen med utgangspunkt i de tause elevene spesielt. Talevegring som fenomen, slik det defineres i denne studien, må kunne antas å være tilstede i langt på vei alle klasserom. På bakgrunn av lite tilgjengelig forskning og faglitteratur om emnet, kan det se ut som om denne gruppen er litt ”glemt”.

Av den litteraturen som imidlertid finnes om talevegring er det en tendens til at oppmerksomheten rettes mot det å fremskaffe og videreformidle ulike metoder eller øvelser som, særlig i undervisningssammenheng, kan bidra til å redusere elevers talevegring (Barsleth 2004, Bergh 1992, Bratt 1978). Det er produsert flere såkalte studiehefter som er ment som et verktøy for lærere i møte med elever med talevegring. En slik vinkling og litteratur er positiv og viktig. Hensikten med denne studien er dog ikke å se hvordan talevegring kan overkommes. Målet her er snarere å belyse tematikken med utgangspunkt i ungdomskoleelevers egne tanker, følelser og opplevelser, satt i sammenheng med teori om selv og selvoppfatning.

1.5 Problemstilling

Umiddelbare konsekvenser av talevegring vil gjerne være at man forsøker å unngå situasjoner hvor en må snakke foran en gruppe eller at man snakker mindre i slike situasjoner enn medelever frie for talevegring (Folgerø 1996). Folgerø påpeker at det i blant ikke gjør så mye om en trekker seg unna slike talesituasjoner, men hevder samtidig at dersom man ønsker å være aktør på visse arenaer i dagens informasjon og kommunikasjonssamfunn bør man være i stand til å kunne snakke foran en forsamling.

Tausheten, unngåelse av diskusjoner, dialoger eller utvekslinger med andre studenter er i følge Mogård (2005) den mest åpenbare konsekvensen av studentenes taleangst. Hun sier

lærerne kan gjenkjenne dem som de verbalt passive studentene, som ikke kommenterer eller spør på forelesningene, som unnviker oppgaver på seminarene og som ikke tilbyr seg å legge frem en tekst eller et annet arbeid på kollokviene. Mindre synlig er konsekvensene for studentenes oppfatning av seg selv, dårlig selvfølelse, negativ selvkritikk, følelse av å mangle kontroll, av å være dum, feig eller komme til kort.

På bakgrunn av muntlige ferdigheter som grunnleggende for elever i skolen, samfunnets krav til deltakelse, samt kjennskap til elever med talevegring som utgangspunkt for oppgavens problemstilling stilles spørsmålene:

I: Hvordan opplever ungdomsskoleelever med talevegring møtet med muntlig deltakelse i skolen?

II: Hvilke konsekvenser kan dette møtet sies å ha for elevenes selv og selvoppfatning?

Opgavens to problemstillinger er ikke to uavhengige problemstillinger. Hensikten med studien er å se på ungdommer med talevegring, med særlig fokus på selv og selvoppfatning. Altså er problemstilling II den overordnede problemstillingen. For å kunne si noe om dette forholdet oppleves det imidlertid som hensiktsmessig og først bli kjent med elevene i deres møte med muntlighet i skolen. Elevenes erfaringer med sitt møte med muntlig i skolen, gir innblikk i hvilke temaer som blir sentrale for problemstilling II.

1.5.1 Mål med studien

Danielsen (1998) påpeker i sin studie av muntlig aktivitet: "Norskfaget og de tause elevene", at talevegring som fenomen er et område det er svært lite forsket på innen skole- og klasseromsforskning. Ved å belyse mulige sammenhenger mellom den muntlige situasjonen i klasserommet og elevenes utvikling av selv og selvoppfatning, er det av særlig interesse å bevisstgjøre lærere og andre som har betydning for elevenes skolehverdag. Har lærere i dag et bevisst forhold til denne tematikken, eller er oppfatning at "øvelse gjør mester" rådende? Hvordan dette praktiseres i den norske skolen i dag er imidlertid ikke det sentrale i denne oppgaven, læreren settes heller ikke i fokus. Einar M. Skaalvik og Sidsel Skaalvik ga i 1988

ut boken: ”Barns selvoppfatning – skolens ansvar”. Innledningsvis gjør de rede for bokens hensikt og formål. Her fremheves hvordan det vi gjør eller unnlater å gjøre som pedagoger og oppdragere kan få langsiktige konsekvenser for barnas selvoppfatning. Dersom disse konsekvensene er negative er de ikke lett å rette opp igjen. Det å sette problematikken knyttet til talevegring i søkelyset, samt peke på noen mulige sammenhenger og konsekvenser for ungdommers utvikling av selv og selvoppfatning, kan bidra til en større interesse og refleksjon knyttet til teori så vel som praksis.

1.5.2 Introduksjon til kapitlene

Nedenfor gis en kort presentasjon av oppgavens oppbygning og struktur.

Kapittel 1: Innledning

Innledningsvis er problemstillingen knyttet til talevegring, selv og selvoppfatning forsøkt presentert i en kontekstuell ramme. Tematikkens dagsaktualitet gjøres rede for, samtidig presiseres ulike avgrensninger.

Kapittel 2: Talevegring

Kapittel to er et teoretisk kapittel som retter seg mot begrepet talevegring. Hva vet vi om talevegring fra før av? Hvordan gir det seg utslag? Hvem har det? I tillegg gjøres det rede for hvordan begrepet defineres og forstås i denne oppgaven. Da ulike begreper tas i bruk for å beskrive det samme fenomenet er det også nødvendig å avklare den videre begrepsbruken og hva som skal forstås med den.

Kapittel 3: Selv og selvoppfatning

Kapittel tre er et rent teoretisk kapittel hvor sentral teori knyttet til selv og selvoppfatning presenteres. Det teoretiske perspektivet på selvet er i all hovedsak hentet fra symbolsk interaksjonisme hvor blant andre, George Herbert Mead (1934, 2005) er særlig sentral. Begrepet selvoppfatning gjøres rede for med utgangspunkt i Skaalvik og Skaalviks (2003) forståelse av begrepet.

Kapittel 4: Metode

I metodekapittelet presenteres studiens forløp, fra tenkt ide, til gjennomføring og bearbeiding. Det gjøres rede for vitenskapsteoretisk ståsted og argumenteres for valg av de metodiske verktøy som tas i bruk. Hensikten er å gi leseren god innsikt i hele den metodiske prosessen.

Kapittel 5: Presentasjon av elevenes møte med muntlig deltakelse i skolen

I kapittel fem gis en presentasjon av det empiriske materialet. Basert på elevintervju og klasseromsobservasjon presenteres elevene og deres møte med muntlig deltakelse i skolen. Til tross for at kapitlet i all hovedsak er en empirisk fremstilling, er presentasjonen bygd opp med en analytisk undertone. Dette for å skape større sammenheng i materialet og for at leseren skal få et mest mulig helhetlig forståelse av elevenes skolehverdag og de utfordringene som ligger der. Kapitlet danner empirigrunnet for analyser av problemstilling I og II, presentert i kapittel 6 og 7.

Kapittel 6: Beskrivelser av elevenes møte med muntlig deltakelse i skolen

I kapittel seks vil det empiriske materialet, presentert i kapittel fem, løftes til et analytisk nivå ved at elevenes skolehverdag betraktes gjennom de teoretiske perspektivene som er gjort rede for i de foregående kapitlene. Oppgavens første problemstilling retter søkelyset mot elever med talevegring og deres møte med den muntlige deltakelsen i skolen. Hensikten er å se hvordan elevene selv opplever dette møtet.

Kapittel 7: Elevenes selv og selvoppfatning

I kapittel syv behandles oppgavens andre problemstilling. Hovedhensikten er å belyse hvilke konsekvenser elevenes møte med muntlig deltakelse i skolen kan sies å ha for elevenes selv og selvoppfatning. Fremstillingen bygger på elevenes opplevelse og beskrivelse av dette møtet, slik det er presentert i kapittel seks.

Kapittel 8: Avsluttende refleksjoner

Avslutningsvis løftes blikket - hvor går veien videre i arbeidet med de tause elevene?

2 Talevegring

”Det å våge å snakke i klasserommet har vært og er et problem for mange elever”

(Danielsen 1998:9)

2.1 Begrepsavklaring

I faglitteraturen benyttes ulike benevnelser for å beskrive fenomenet talevegring. Begreper som *talevegring*, *taleangst*, *talefrykt*, *taleredd* eller beskrivelser som *de tause elevene* og *de stille elevene* brukes om hverandre. I tillegg kommer beslektede begreper som *sjenanse*, *sceneskrek*, *lampefeber* og *sosial angst* (Folgerø 1996, Barsleth 2004, Danielsen 1998, Løkensgard Hoel 1984, Zimbardo 1977). Uten at disse begrepene kan sies å utfylle hverandre helt, har de allikevel til felles at de bidrar til beskrivelser samt forståelse av individers problematiske forhold til situasjoner, der all oppmerksomhet er rettet deres vei og der de forventes å skulle komme med et muntlig bidrag, si noe. Folgerø (1996) påpeker i sin masteravhandling, om taleangst, at man gjerne opererer med ulik terminologi innenfor ulike fagfelt. Her trekkes særlig frem pedagogikk, psykologi og kommunikasjonsvitenskap som tre ulike perspektiver med ulik begrepsbruk. Hun hevder videre at kontakten på tvers av fagfeltene har vært sparsom, noe som har ført til en manglende integrering av relatert forskningslitteratur. Til tross for at litteraturen denne studien bygger på benytter ulike begreper vil talevegringsbegrepet bli brukt i det følgende. Dette for å unngå unødvendig forvirring om det som langt på vei synes å omhandle og beskrive ett og samme fenomen.

Talevegring defineres av Mette Danielsen (1998:10) med utgangspunkt i definisjonen til Ljungbland og Ölund (1970), som *”at elevene kjenner så stort ubehag ved å ytre seg i klassen at de lar være, selv om de både har kunnskaper og uttrykksevne til å uttale seg”*. Definisjonen er beskrivende for de elevene og de situasjonene denne studien søker å belyse.

2.2 Hva er talevegring?

Talevegring er i følge Mogård (2005) en form for sosial angst. Hun hevder videre at talevegring kan ha flere fremtredelsesformer som, prestasjonsangst, angst for oppmerksomhet, sosial tilbakeholdenhet og sjenanse. Den kan forekomme samtidig med andre fobier, generell angst, panikkelidelse og depresjon. Som et eksempel finnes det en del sjenerte mennesker som både vil gjøre noe bestemt og vet hvordan det skal gjøres, men som likevel ikke gjør det. Zimbardo (1977) trekker frem klasserommet som en arena for sjenanse og viser til situasjoner der elever vet svaret samt ønsker å gjøre et godt inntrykk på læreren, men hvor *noe* holder hendene nede og griper stemmebåndet slik at de ikke kan snakke. Dette som hindrer oss i å delta definerer Zimbardo som våre *indre vakter*. De indre vaktene forteller oss eksempelvis at man bare kommer til å dumme seg ut, de kommer til å le av deg, ikke rekk opp hånden, du er bare trygg hvis de andre ikke legger merke til deg.

2.2.1 Hva dreier frykten seg om?

Redsel for å gjøre feil, for å bli kritisert og for å møte folk er blant de mest angstprovoserende hendelsene (Folgerø 1996). I en talesituasjon vil alle disse faktorene være tilstede. I følge Mogård (2005) er talevegring samtidig like mye angst for å bli sett som for å bli hørt.

”Å snakke i grupper innebærer eksponering for andres øyne, dermed også andres bedømmelser. Ved å utsette seg for andres blikk risikerer en å avsløre kroppslige uttrykk eller tegn en ikke ønsker å vise frem. Ungdom er i en fase av livet der en sårbar selyfølelse gjør dem utsatt for å føle seg krenket. Krenkelsene kan oppstå ved at ungdommer ved sin egen atferd ufrivillig røper det de frykter skal oppfattes som usikkerhet, skamfølelse, flauhet eller utilstrekkelighet. Følelsen av å mangle kontroll over kroppslige uttrykk som rødming, skjelving eller svetting gjør at fornemmelsen av forestående katastrofe blir tydelig. Angst for å dumme seg ut, og fortvilelse over små feil kamufleres ved å søke å fremtre rolig og avbalansert. Å bli mislikt, oversett eller betraktet som ikke likeverdig av andre er typer krenkelser som baseres på hva en tror andre tenker om en selv”. (Mogård 2005:606)

Med referanse til Lauridsen (1983) viser Løkensgard Hoel (1999) at det finnes klar sammenheng mellom verbal passivitet og selvoppfatning. Språkbruken som kjennetegner de tause elevene er typisk for mennesker som ikke forventer at det de sier vil vekke interesse og at andre ikke gidder å høre. For hver skoletime som går uten at en har sagt noe, er blitt lagt merke til, synker selvfølelsen enda et hakk (Løkensgard Hoel 1984). En godtar at en er usynlig, en venner seg til at en ikke har noe å bidra med, en oppfatter seg selv som mislykket og denne selvoppfatningen vil lett henge ved også utenfor klasserommet. Det å bli oversett og usynliggjort, trekker Løkensgard Hoel frem som det største slag mot et menneskets identitetsopplevelse og selvtillit.

Danielsen (1998) viser til at få elever oppgir egen følelse av å ha mislykkes som den mest talehemmende faktoren. Det er som oftest frykten for medelevene som hindrer elever med talevegring i å ta ordet. Frykten for å dumme seg ut står som en talehemmende barriere og de velger tausheten som et beskyttelsesredskap. Elevene er ikke tause fordi de ikke har noe å si, det er heller det å våge å snakke foran kameratene og medelevene som er årsaken til tausheten. Publikum får dermed en betydningsfull rolle. Weyergang hevder (2009) medelever har klare forventninger til taleren avhengig av om det er den stille flinke jenta som står der, eller klassens største bråkmaker. Det kan være en utfordring å bryte med denne allerede eksisterende rollen.

2.2.2 Hvordan kommer talevegring til syne?

I dagens ungdomskultur er det mye som signaliserer at det er viktig å vise seg følelsesmessig uberørt (Mogård 2005). Studentene snakker om å være *kul*, som kommer fra det engelske ordet for *kjølig*. Når hjertet dunker, munnen er tørr og huden kjennes blussende, frykter en at dette oppfattes som tydelige signaler om at man ikke er *kul*. Mange studenter har skamfølelse knyttet til angsten. De skammer seg over at de er redde og svake, ikke *kule*. Svetten, den fine skjelvingen som kommer i anspente muskler eller i stemmen kan være avslørende. Skammen er med andre ord knyttet til noe de er eller ikke har kontroll over. Kroppen avslører det en prøver å skjule.

Folgerø (1996) beskriver hvordan lærere i møte med elever og studenter med talevegring rapporterer om alt fra, fravær, forsvinninger når en skal presentere noe for klassen, påstand om

at en ikke er ferdig når det er dens tur til å presentere, besvimelser, brekninger og i ytterste konsekvens forsøk på selvmord.

2.2.3 Hvem lider av talevegring?

I følge Leary (1983) indikerer tilgjengelig forskning at nesten alle opplever angst i sosiale situasjoner fra tid til annen. Taleangst er vel kjent fra yrkeslivet og fra vanlig sosial omgang, mange tilsynelatende trygge og velfungerende mennesker kan ha betydelig angst når de skal snakke foran et publikum (Mogård 2005). Mogård viser til at psykologer i PP-tjenesten får henvist mange elever med angst for å snakke i klassen. Ungdomstiden er trolig den mest sårbare fasen. Flere av deltakerne på ”ta-ordet kurset” sier at hendelser i ungdomsskolen der de opplevde å dumme seg ut foran klassen var årsaken til at de senere trakk seg unna lignende situasjoner. De ble tause. Dette gjelder også for elever som selv har beskrevet seg som trygge og selvsikre som barn.

Hva gjelder talevegring og kjønn viser flere undersøkelser at jenter er mer utsatt enn gutter. Dette kan ha ulike forklaringer. Blant annet snakker gutter mer enn jenter (Penne og Hertzberg 2008). Løkensgard Hoel (1984), på en annen side, sier at dette kan være fordi jenter har lettere for å innrømme at de har et problem og at de samtidig kanskje er mer kritiske når de skal vurdere seg selv. I Danielsens (1998) studier er dette kjønns skillet imidlertid ikke like tydelig. Den varierende begrepsbruken samt hvilken forståelse som er lagt i begrepet, operasjonaliseringen, kan tenkes å bidra til at data peker i ulike retninger.

2.2.4 Årsaker til talevegring

Mange forskere konstaterer at man til tross for at det er et utbredt problem, generelt vet lite om årsakene til talevegring (Linden, Nordström og Nyblom 1998). Årsakene kan tenkes å være flere. Noen er redd for å dumme seg ut, andre redd for ikke å være god nok, eller frykter for dårlige resultater. I tillegg vil ulike holdninger til skolen, opplevelse av hva som er ønskelig eller nødvendig å tale om samt følelsen av å være personlig trygg eller utrygg i skolesituasjonen være av betydning (Løkensgard Hoel 1984). De viktigste årsakene til taleangst hos elever ser imidlertid ut til å være mangel på selvtillit og sosial trygghet i klassen.

Tidligere erfaringer med å ha dummet seg ut, en eller flere ganger, fremstår som viktige grunner til taleangstproblemet (Mogård 2005). Andre grunner kan være redselen for å bli kritisert eller ledd av. Kritikken behøver nødvendigvis ikke å være formidlet direkte, men kan eksistere bare i egen fantasi.

2.2.5 Talevegring – et kjent problem?

Danielsen (1998) finner i sine studier at talevegring ser ut til å være et utbredt problem blant elever. Hennes undersøkelser tar utgangspunkt i den videregående skolen. Hun viser imidlertid til at mange av elevene med talevegring har hatt slike taleproblemer helt siden barneskolen, mens de hos andre har oppstått på et senere tidspunkt. Hennes funn kan dermed også sies å være relevante for denne studien selv om fokuset her retter seg mot elever på ungdomstrinnet.

Løkensgard Hoel (1999) forteller om sitt møte med elever som gruer seg og er nervøse for muntlige fremføringer, hvor flere, elever og lærere, mener at disse elevene bør få slippe, spares for påkjenningen. Hun hevder imidlertid at dette vitner om misforstått omsorg, å skulle spare elevene for slike utfordringer. Hun påpeker at en slik skjerming kan resultere i at elevene gror fast i en rolle og en selvoppfatning de kanskje aldri kommer seg ut av. Blant opprettholdende faktorer for talevegring nevner Mogård (2005) blant annet manglende trening, manglende korrigerende erfaringer, et misforhold mellom selvevaluering og andres evaluering av en selv og katastrofepregete tanker om hva selv avsløring vil kunne føre til. Tilknyttete følelser er frykt for å dumme seg ut, skam over tanken på å ha dummet seg ut og tristhet over forspilte muligheter.

Danielsen (1998) hevder at det til tross for bevissthet om at problemet alltid har eksistert i skolehverdagen, har vært gjort lite for å forebygge talevegring. Heller ikke å se på hva som ligger til grunn for problemet. Løkensgard Hoel (1984) kommer frem til at når det er så lite sagt og skrevet om de taleredde elevene kan det henge sammen med at disse ikke blir oppfattet som noe alvorlig problem i forhold til andre vansker en sliter med i skolen. De representerer ikke et disiplinproblem, de er ufarlige og for så vidt *brylause* både for medelever, lærere og system. ”*Den taleredde er ingen opprørar*” (ibid:14).

3 Selv og selvoppfatning

3.1 Symbolsk interaksjonisme – en introduksjon til teoretisk ståsted

Symbolsk interaksjonisme står som betegnelse for en sosial-psykologisk/sosiologisk tradisjon som kan føres tilbake til begynnelsen av forrige århundre (Skaalvik 1986). Tradisjonen tar for seg både individet, med dets selv, og samfunnet som en kollektiv størrelse. På denne måten blir individet samt dets plass i den aktuelle sosiale kontekst det som sammen bidrar til å skape mening (Blumer 1969). Symbolsk interaksjonisme skiller seg med dette fra de mer ”rene” sosiologiske teorier.

Termen symbolsk interaksjonisme kommer fra den amerikanske sosiologen Herbert Blumer (Aakvaag 2008). Blumer var elev av George Herbert Mead og den som kodifiserte Meads sosialpsykologi for bruk innen sosiologien. Slik kan han således kalles den symbolske interaksjonismens opphavsmann, så lenge vi legger til at han hentet pilarene i denne teorien fra Mead. Blant andre teoretikere som den symbolske interaksjonismen bygger på, finner vi, Charles Horton Cooley, William James og William I. Thomas (Blumer 1969).

”Symbolsk interaksjonisme fokuserer, som navnet tilsier, på interaksjon, utveksling og tolkning av symboler” (Schiefløe 2004:82). Et symbol er et tegn for noe. Vi kan si at et symbol er en meningsbærer, der meningen er fastlagt gjennom sosial enighet eller i form av en konvensjon. De viktigste symbolene er i språket, der ord har en gitt mening. Vi bruker imidlertid langt flere symboler som tegn, fakter, ansiktsuttrykk og kroppsspråk.

Hovedhensikten Blumer (1969) finner hos Mead er at mennesket er et symbolfortolkende og språkbrukende dyr. I kraft av dette har mennesket utviklet et meningsfylt og refleksivt forhold til tilværelsen, noe som skiller oss fra alle andre dyrearter. Symbolsk interaksjonisme refererer til den særegne og egenartede karakteristiske form for samhandling mellom mennesker. Det særegne innebærer det at mennesker tolker, eller definerer hverandres handlinger og atferd, snarere enn bare responderer på hverandres handlinger. Deres respons er ikke basert direkte på andres handlinger, men baserer seg på den mening som knyttes til handlingen. Enhver

handling er formet i lys av situasjonen der handlingen finner sted. Handlingen er dermed formet eller konstruert på bakgrunn av tolkninger av situasjonen.

Samfunnet og dets organisering fremstår innen symbolsk interaksjonisme som rammeverket for samhandling, ikke noe som determinerer atferd (Blumer 1969). Kultur, sosiale systemer og sosiale roller setter altså betingelser for menneskers atferd og handling, men determinerer ikke deres handlinger. Det viktigste elementet i møte med et handlende individ i situasjonen er andre aktørers handlinger.

3.1.1 Begrepsavklaring - selv og identitet

Det er ikke hensikten her å skulle gjøre en inngående begrepsanalyse av begrepene selv og identitet. Da oppgaven omhandler elever med talevegring og deres forhold til muntlig deltakelse i skolen, med det siktemål å kunne si noe om hvilke konsekvenser dette møtet kan sies å ha for deres selv og selvoppfatning, blir det allikevel nødvendig å gjøre rede for hvilken forståelse som her tillegges begrepene som tas i bruk.

Problemstillingen med dens tematikk oppsto på bakgrunn av teori om symbolsk interaksjonisme, med utgangspunkt i teoriens forståelse av forholdet mellom individ og samfunn, og den gjensidige påvirkning mellom dem. Mead (1934) og hans teori om selvet blir dermed sentralt, og vil i det følgende bli presentert. Mead benytter ikke selv begrepet identitet. Allikevel er det identitetsbegrepet, og ikke selvet, som først og fremst møter oss i den sosiologisk/psykologiske faglitteraturen i dag. Men hva er da egentlig forskjellen mellom et individs selv og identitet? Er det egentlig en forskjell? Er det slik at begrepene selv og identitet i realiteten beskriver det samme eller er det snakk om to ulike betydninger?

I litteraturen benyttes begrepene langt på vei om hverandre, med lik betydning, uten nærmere avklaring. Det er sparsommelig med litteratur som omhandler, diskuterer, eller avklarer dette forholdet nærmere. Rosenberg (1979:5) poengterer dette i det han sier at ”..[.]. the self stands as a concept foremost in the ranks of confusion. The substitution of related terms such as ego, the proprium, and identity has not dispersed the clouds, mist, and vapors”. En som refererer til begge begrepene er imidlertid Peter Burke (2009). I forordet av hans, og hans kollega Jan E. Stets, bok ”Identity theory” beskrives han av George J. McCall som nåtidens

mest innsiktsfulle symbolske interaksjonist. Hans identitetsteori bygger på blant andre Mead, og hans forståelse av selvet. Uten å gå i dybden hva gjelder begrepene relasjon til hverandre, avklarer Burke og Stets hvordan de ser forholdet mellom selv og identitet: *"Each self, as we use the term, is therefore made up of the multiple identities a person has"*. De bygger her videre på William James's teori om selvet (Burke og Stets 2009:25). Som James (1890:294) selv skrev det: *"A man has as many social selves as there are individuals who recognize him and carry an image of him in their mind"*. Han var blant de første til å påpeke at mennesket er i besittelse av like mange "selves" som det har personlige relasjoner. James snakker altså her om et selv, utstyrt med flere selv. Mead (1934:144) omtaler i likhet med James hvordan selvet, det såkalte totalselvet, *"the complete self"*, består av flere selv, *"elementary selves"*. Burke og Stets (2009:131) legger til at: *"The idea of multiple selves has changed somewhat since James wrote, and we now talk about identities rather than selves, but the basic components of the concept have remained"*.

Identitet presenteres altså som noe underordnet selvet. De multiple identitetenes tilknytning til selvet beskrives av Burke og Stets (2009:25) slik: *"Mary is a teacher and Billy is a student. It is these labels and the expectations and meanings attached to them that become internalized as the parts of the self that we call identities"*. En identitet er det som definerer hvem man er i en bestemt rolle i samfunnet. Ideen om multiple selv, eller et selv utstyrt med flere identiteter vil bli presentert på et senere tidspunkt under overskriften "Totalselvet" og "Multiple identiteter – komplekse selv", men først vil Meads teori om selvet, dets innhold og utvikling, bli gjort rede for.

3.1.2 Selvet

I følge Mead (1934) er mennesker organismer utstyrt med et selv. Et selv skal ikke forstås som noe vi er, men noe vi har. Selvet består av to tilsvarende sentrale komponenter, "jeg'et" og "meg'et". Gjennom møtet med andre mennesker handler og reflekterer vi. Selvet vil gjennom samhandling og såkalt sosial erfaringsdannelse være i kontinuerlig utvikling.

Selvets utvikling – en sosial prosess

Selvet blir i følge Mead (1934) til gjennom den sosiale erfaringsdannelsen. Selvet er primært et sosialt fenomen. Mennesket er ikke født med et selv, men utvikler et i møte med

omverdenen, i interaksjon med andre mennesker. Mead kritiserer psykologien som han hevder har vært tilbøyelig til å behandle selvet som et mer eller mindre isolert og uavhengig element. En ide om at selvet skulle kunne oppstå og utvikles på egenhånd. I det Mead ser på selvets dannelse som en sosial prosess, som forutsetter mellommenneskelig interaksjon, stiller han seg motstridende til en slik oppfatning av selvets natur. Han anerkjenner imidlertid hvordan et selv, som allerede er utviklet, i en viss forstand kan skaffe seg sine sosiale erfaringer: *”When it has arisen we can think of a person in solitary confinement for the rest of his life, but who still has himself as a companion, and is able to think and to converse with himself as he had communicated with others”* (ibid:140). Selvet kan på denne måten eksistere i og ved seg selv, men ikke bli til uten den sosiale erfaringsdannelsen.

Selvet som objekt

Mead (1934) skiller mellom bevissthet og selvbevissthet, hvor det sistnevnte kun hører menneskearten til. Selvbevissthet forutsetter evnen til å kunne se seg selv både som subjekt og objekt.

”The individual is standing outside himself and looking at an object, describing it, evaluating it, responding to it; but the object he is perceiving, evaluating, or responding to is himself”

(Rosenberg 1979:6).

Selvet som noe som kan være gjenstand for seg selv, er grunnleggende en sosial struktur og blir til som en del av den sosiale erfaringsdannelsen (Mead 1934). Og det er nettopp denne egenskapen ved selvet Mead ønsket å få grep om, dens kapasitet til å opptre som gjenstand for seg selv. Han hevder denne egenskapen allerede er til stede i ordet ”selv”, som er refleksivt og dermed viser hen til det som kan være både subjekt og objekt. Eksempler på hvordan mennesker blir objekt for seg selv, og handler mot seg selv slik han kan mot andre, vises blant annet gjennom menneskers evne til å bli sint på seg selv, være stolt av seg selv og sette mål for seg selv (Blumer 1969). Et selv oppstår følgelig i det øyeblikk et menneske gjør seg selv til objekt for tanken og gjenstand for refleksjon (Aakvaag 2008).

Mead (1934) stiller spørsmål om hvordan det er mulig for et individ opplevelsesmessig å komme utenfor seg selv, på en slik måte at han kan bli gjenstand for seg selv? Han hevder at

vår opplevelse av oss selv ikke skjer direkte, ved at vi blir subjekt for oss selv, men indirekte, ved at vi blir objekt for oss selv. Et objekt på lik linje med hvordan andre individer fremstår som et objekt for oss. Man kan opptre som objekt for seg selv kun i den grad en overtar andres perspektiv på seg selv. På denne måten kan individet se seg selv utenfra og vurdere seg selv slik en vurderer andre.

To aspekter ved selvet - jeg'et og meg'et

Frønes (2005) beskriver hvordan Mead skiller mellom det sosiale *meg* som formes av omverdenen, og det handlende *jeg*, som er den reflekterende side ved selvet. Det handlende *jeg* kan reflektere over det sosiale *meg*, hvem jeg er og hva eller hvem jeg vil bli. For et fullt utbygd selv er både jeg-aspektet og meg-aspektet av avgjørende betydning (Mead 1934).

Vi kan tale til oss selv, men vi kan ikke direkte se oss selv (Mead 2005). Jeg'et kommer ikke frem i rampelyset. Jeg'et reagerer på det selv, som dannes når vi overtar de andres attityder. Ved å overta disse attitydene har vi introdusert meg'et og dette reagerer vi deretter på i våres egenskap av et jeg. I følge Mead er jeg'et det vi i en viss forstand identifiserer oss med.

Jeg'et og meg'et er for Mead (1934) adskilt. De hører imidlertid sammen i det de utgjør deler av en helhet. Meg'et er organisert som en avspeiling av det menneskelige fellesskapet det tilhører (Mead 2005). Jeg'et er på sin side både det som fremkaller og responderer på meg'et. Vi er oppmerksomme på oss selv i det vi handler. Det er altså den individuelle reaksjonen tilbake på det organiserte meg, det meg som rett og slett representerer et samfunnsmedlem, som utgjør jeg'ets bidrag til selvets erfaringsdannelse. Men hva hans gjensvar vil bli, det vet han ikke og det er det heller ingen andre som vet. Hans gjensvar på situasjonen, slik som den umiddelbart fremtrer i hans opplevelsesfelt er uvisst, men det er dette gjensvar som konstituerer hans jeg. Jeg'et er både det som fremkaller meg'et og det som i neste steg responderer på det. Til sammen utgjør de en personlighet hvor selvet, som en sosial prosess, beveger seg frem og tilbake mellom disse to distinkte fasene.

Jeg'et opplever vi kun som en erindring (Mead 2005). Vi har oppmerksomhet på oss selv og på hva situasjonen inneholder, men nøyaktig hvordan vi kommer til å handle, blir først en del av vårt opplevelsesfelt etter at handlingen har funnet sted. Noen ganger kan andre fortelle oss noe om oss selv som vi selv ikke har vært oppmerksom på. Vi kan aldri være fullstendig sikre på oss selv og gjennom vår handlemåte kan vi overraske oss selv like så mye som vi kan

overraske andre mennesker. Som Mead (1934:177) selv uttrykker det: *"That action of the "I" is something the nature of which we cannot tell in advance"*. Først når vi har handlet, vet vi hva vi har gjort, og først når vi har talt, vet vi hva vi har sagt (Mead 2005). Altså, først når vi har sagt det vi er i gang med og si, erkjenner vi oss selv som værende den person som har sagt det. Først etter at vi har gjort det vi er på vei til å gjøre, vet vi på et bevisst plan hva vi gjør. Hvor omhyggelig vi enn planlegger fremtiden, adskiller det seg alltid fra det vi kunne forutse, og dette noe, som vi får løpende kontakt med og løpende supplerer er, hva vi identifiserer som vårt opplevde selv. Men først etter at handlingen har funnet sted, kan vi fange den inn ved hjelp av vår hukommelse og bestemme ut i fra det hva vi faktisk gjorde.

3.1.3 Totalselvet

Vi inngår i mange forskjellige relasjoner til mange forskjellige mennesker (Mead 1934). Vi er på en måte overfor en person og på en annen måte overfor en annen. Vi deler oss opp i en rekke ulike selv, tilsvarende våre bekjenskaper. Slik den sosiale erfaringsdannelsen finner sted, påvirker hvor mye av vårt selv vi uttrykker når vi kommuniserer. Mead anerkjenner at det naturligvis alltid vil være en god del av selvet, som ikke behøver å komme til uttrykk. Den sosiale prosessen er avgjørende for hvordan selvet viser seg. Mead benytter betegnelsen det samlede selvet og totalselvet, *"the complete self"*, som igjen kan deles opp i flere forskjellige elementærself (Mead 1934:144, Mead 2005:171). Stets og Burke (2005:132) benytter identitetsbegrepet med den samme betydning Mead legger i *"elementary selves"* og hevder at *"the overall self is organized into multiple parts, identities"*. Mennesker har multiple identiteter fordi vi alle besitter ulike roller, er medlem av ulike grupper og har flere personlige karakteristikk. Identitet karakteriserer individet i tilknytning til dets ulike posisjoner i samfunnet (Burke og Stets 2009).

Det meste av menneskelig samhandling er altså ikke mellom "hele" personer, men mellom aspekter av personers roller og medlemskap i ulike grupper eller organisasjoner, deres identiteter (Stets og Burke 2005). Enhver identitet står alltid i tilknytning til en annen identitet, en *"counteridentity"*. En elevs identitet står eksempelvis i relasjon til hans eller hennes interaksjon med lærere og andre medelever. I hvert av disse møtene kommer ulike identiteter til syne. En persons selv kommer dermed til syne gjennom individets ulike identiteter. Vi kjenner alle til hvordan vi i noen sammenhenger føler oss trygge på hvem vi

skal være og hvordan vi skal mestre situasjonen, mens vi andre ganger er utrygge og usikre på hvordan vi skal forholde oss (Frønes 2005).

Multiple identiteter – komplekse selv

”The less complex a person’s cognitive representation of the self, the more extreme will be the person’s affect and self-appraisal”

(Linville 1985:95)

Selvets kompleksitet forstås som antallet selvaspekt, identiteter, individet har (Burke og Stets 2009). Altså antallet roller, relasjoner, særtrekk eller aktiviteter som er uavhengige av hverandre. Dette komplekse selvet gjenspeiler det komplekse samfunnet vi lever i. Samfunnet har utviklet seg og blitt mer differensiert hva gjelder aktiviteter, grupper og organisasjoner. Det førmoderne selvet var generelt sett enklere, med færre identiteter enn hva det postmoderne selvet er. Personer som tar del i flere ulike samfunnsaktiviteter, tar flere av disse ”identitetene”, blir mer komplekse selv. Individet med mer komplekse selv, med flere identiteter, er bedre rustet mot påkjenninger som blant annet stress.

Linville (1987,1985) argumenterer for at selvets kompleksitet har betydning for vår mentale helse. Å ha flere identiteter kan være en bra ting for selvet ved at selv som er mer komplekse er bedre rustet mot psykiske påkjenninger. Som hun selv sier det: *”The basic hypothesis is that greater self-complexity moderates the adverse impact of stressful events on physical and mental health outcomes”* (Linville 1987:663). Når vi opplever nederlag vil dermed et komplekst selv kunne opptre som en buffer mot lav selvvurdering, angst, stress, depresjon eller lignende. *”To be complex is to experience a lesser degree of spill-over”* (Linville 1985:99).

Lik/ulik betydning

Et selvs kompleksitet øker i samsvar med nye erfaringer, roller og situasjoner (Linville 1985). De ulike identitetene vi som individer er i besittelse av kan ha lik eller ulik betydning. Den største graden av selvets kompleksitet er når individet har mange roller som er selvstendige og

uavhengige av hverandre. Identiteter med ulikt meningsinnhold, uten såkalt ”common meanings”, behøver ikke nødvendigvis å påvirke hverandre. Som Linville uttrykker det: *”By maintaining distinctions among various aspects of the self, one is more likely to maintain positive feelings about some aspects, which act as a buffer against negative happenings or negative thoughts about other specific aspects”*(ibid:95).

Høy grad av kompleksitet innebærer at hvordan en opplever og vurderer seg selv i rollen som eksempelvis elev, ikke får påvirkning for rollen som venn eller fotballspiller. At de er uavhengige identiteter. *”..[.].. the assumption made here is that the impact of an experience with respect to one aspect spreads to other aspects according to the strength of their relatedness”*(ibid:99).

Identiteter i hierarki

Ideen om multiple identiteter har sammenheng med alle de ulike situasjonene og kontekstene vi som individer inngår i (Stets og Burke 2005). Vi kan skille mellom rolleidentiteter som er obligatoriske, slik som elev, og rolle-identiteter vi velger, som eksempelvis venn. Våre frivillige rolleidentiteter hevdes å kunne redusere psykisk stress, fordi de krever mindre av oss, både fysisk og psykisk.

Med referanse til Stryker (1980) deler Stets og Burke (2005) et individets multiple identiteter inn i et hierarkisk system. Et slikt hierarkisk system baserer seg på både kvantitative og kvalitative aspekter. I den grad vi snakker om et selv, utstyrt med ulike identiteter tilsvarende de ulike relasjonene vi har og situasjonene vi møter, kan vi se hvor sterkt knyttet vi er til en identitet basert blant annet på hvor mange individer og situasjoner vi forbinder med nettopp denne identiteten. Dette utgjør den kvantitative delen. Det kvalitative aspekt omhandler hvor sterke eller dype bånd vi har til andre personer med utgangspunkt i en bestemt identitet. Den identiteten en person har sterkest bånd til, og som dermed blir å gjenfinne høyt i den hierarkiske inndelingen av identiteter, vil dermed ofte komme til syne.

3.1.4 Gestuskonversasjonen

Kommunikasjon er grunnleggende for menneskers sosiale organisering (Mead 2005). En form for kommunikasjon der mennesker er deltakere i hverandres prosess. For at dette skal finne

sted må ”den andre” være representert i selvet, selvet må identifisere seg med den andre. Hvis kommunikasjonen skal kunne lykkes må symbolet ha det samme meningsinnhold for alle de deltakende individene. Mead gjør klart at det finnes språk som, talens språk, hendenes språk og språk som uttrykker seg gjennom minespillet.

Gestuskonversasjonen er for Mead (2005) begynnelsen på kommunikasjon. Individet begynner å lage en gestuskonversasjon med seg selv. Han sier noe som fremkaller et svar hos ham selv, hvilket kan få ham til å endre det han vil si. Man kan si at vi bortamputerer handlingens sosiale aspekt og snakker til oss selv, slik vi ville snakket til et annet menneske. Slik blir tenkningen en forberedelse til sosial handling. Tankeprosessen har simpelthen karakter av en forløpende indre samtale, individet har med seg selv. Mead påpeker imidlertid at denne abstraksjonsprosessen ikke kan fortsette på ubestemt tid. Man må nødvendigvis søke seg et publikum.

3.1.5 “The looking-glass self”

“Directly or indirectly the imagination of how we appear to others is a controlling force in all normal minds”

(Cooley referert i Jandy 1942:116).

Charles Horton Cooley (1902) interesserte seg for å finne ut hvordan mennesker skaper samfunn og hvordan samfunn skaper mennesket. Han hevdet at mennesket er uadskillelig fra samfunnet ved at de er gjensidig avhengige. *“Society and individuals do not denote separable phenomena, but are simply collective and distributive aspects of the same thing”* (ibid:1)

I følge Cooley bygger vi vårt sosiale selv på tre grunnleggende komponenter: vår forestilling om hvordan vi ter oss for andre, vår forestilling om den andre personens bedømming av oss samt en selvfølelse, positiv eller negativ, som oppstår ut fra disse forestillingene (Cooley 1902:152). *“The thing that moves us to pride or shame is not the mere mechanical reflection of ourselves, but an inputted sentiment, the imagined effect of this reflection upon another’s mind”*. Vi kikker på et vis på oss selv ved å se på andre. Dette er hva Cooley kaller *“the looking-glass self”*.

I samsvar med Mead og hans begrep om rolletaking, tar vi den andres perspektiv og ser oss selv utenfra. Som Mead (1982:71) selv uttrykker det: “..[..].. *we exist for ourselves as we believe we are regarded by others*”. Cooley (1902:152) beskriver det slik:

”As we see our face, figure, and dress in the glass, and are interested in them because they are ours, and pleased or otherwise with them according as they do or do not answer to what we should like theme to be; so in imagination we perceive in another’s mind some thought of our appearance, manners, aims, deeds, character, friends, and so on, and are variously affected by it”.

Vår forestilling om oss selv vil med dette kunne variere fra situasjon til situasjon samt avhenger av hvem vi omgir oss med. Cooley (1902) viser til denne variasjonen ved å peke på hvordan vi skammer oss over å fremstå feig i nærværet av en modig mann og unnvikende i møte med en åpenhjertig. Vi forestiller oss alltid, og i forestillingen deler vi, andres bedømming av oss. Vi kan overfor en person være stolt over noe vi har gjort og på samme tid skamme oss over det overfor andre.

Ved å speile oss i menneskene rundt oss kan vi avgjøre hvorvidt vi er den vi ønsker å være og i hvilken grad våre handlinger har den effekten vi søker (Ritzer 2003). Dersom vi ser det vi forventer å se, at mennesker rundt oss evaluerer oss slik vi ønsker, bekrefte synet vi har av oss selv og vi fortsetter å handle og tenke slik vi har gjort. Dersom det motsatte skjer, vil vi reevaluere våre handlinger. Dersom speilet fortsetter å reflektere oss selv som noe annet enn hva vi tror vi er, blir vi nødt til og endre vår oppfatning av hvem vi er, vår selvoppfatning.

Skaalvik (1986) påpeker at ideen om speilbildeselve i sin ytterste konsekvens vil innebære at selvoppfatningen er fullstendig sosialt determinert, at en blir det andre sier eller gir uttrykk for at en er. Han hevder imidlertid at Mead selv argumenterer mot en slik fortolkning, i det han vektlegger at selvet også er aktivt, handlende og fortolkende. Noe av grunnlaget for en slik tolkning er den historiske kunnskap som en person har om seg selv.

3.1.6 Signifikante andre

Et annet sentralt begrep innen den symbolske interaksjonismen er de *signifikante andre*.

Begrepet assosieres gjerne med Mead. Med referanse til Denzin (1966) påpeker imidlertid

Rosenberg (1979) at begrepet signifikante andre først ble introdusert og tatt i bruk av Sullivan (1953). Det er dog omdiskutert hvorvidt Sullivan tok i bruk begrepet med den samme forståelse som allment ligger i begrepet i dag. Det vanligste er å referere til Mead når en snakker om de signifikante andre, dette til tross for at Mead selv aldri tok i bruk begrepet. Denzin hevder at begrepets nære tilknytning til Mead stammer fra hans begreper om ”significant symbol”, ”particular others” og ”generalized other”. Samtidig fremkommer det i Meads tekster at han anerkjenner det vi forstår med de signifikante andre.

Begrepet, de signifikante andre, bygger på at barnet tar opp i seg normene til de personene som er viktige, eksempelvis foreldre, lærere og jevnaldrene (Giertsen 1990). Når barna er små er særlig foreldrene sentrale. Mead (1934) påpeker hvordan den foreldreliknende relasjon til det enkelte barn er utvidet til å omfatte langt mer enn den snevre familien. Han hevder at utvikling og fremvekst av institusjoner som blant annet skoler har bidratt til dette. Som Mead (1934:241) selv uttrykker det: ”..[...]. *the parental relation to the individual has been increased far beyond the family; the development of schools, and institutions, such as those involved in the church and the government, is an extension of the parental relation*”. ”*Samfundet påtager sig et omsorgsansvar over for små børn og anlægger moderens perspektiv på dem*” (Mead 2005:267).

De signifikante andre er altså betydningsfulle i vår utforming av interesser, verdier og holdninger. For en skoleelev trekkes gjerne foreldre, lærere og venner frem som eksempler på de signifikante andre. Rosenberg (1979:84) anerkjenner at en slik antakelse sannsynligvis er korrekt, men stiller seg samtidig spørrende til om alle de signifikante andre er like viktige? Han presiserer at det kun er individet selv som kan avgjøre om noen er signifikante eller ikke. Han spør dermed hvorvidt ”*putative significant others are in fact real significant others?*”.

3.1.7 Rolletaking og den generaliserte andre

Skaalvik (1986) hevder at jo mindre erfaring en har på et område, jo mer avhengig blir en av andres reaksjoner for å bedømme egen atferd. En søker etter reaksjoner og tilbakemeldinger på sin egen atferd fra de en omgir seg med, fra sitt publikum. Med økt alder og gjentatte erfaringer blir en i større grad i stand til å forutsi andres reaksjoner på egen atferd, til å vurdere egen atferd fra en annens perspektiv. Mead kaller dette for rolletaking.

I følge Mead (2005) er det to utviklingsfaser i selvets samlede utviklingsforløp. I første fase konstitueres individets selv gjennom organiseringen av andre individers spesifikke attityder, dels overfor ham selv, dels gjensidig overfor hverandre i de spesifikke sosiale handlingsforløp, han deltar sammen med dem. I andre fase av den samlede selvutviklingsprosess konstitueres selvet ikke kun i kraft av organiseringen av disse spesifikke attityder, men i tillegg i kraft av organiseringen av de sosiale attityder, som knytter seg til den generaliserte andre, eller til helheten av den sosiale gruppe, som individet tilhører.

Mennesker påvirkes dermed ikke bare av hvordan de signifikante andre reagerer på dem, men også på hvordan hele det sosiale fellesskapet responderer på dem (Leary og Tangney 2005). I samspill med andre mennesker får individet stadig signaler om hvorvidt dets handlinger og holdninger er i overensstemmelse med kulturspesifikke normer. Visse normer synes så rotfestede og etablerte i en gitt kultur at de er internalisert i de fleste referansepersoners verdiforestillinger. De kan sies å være uttrykk for det Mead definerer som ”*generaliserte andres*” oppfatninger (Lauvdal og Winger 1986).

Det organiserte fellesskap, den sosiale gruppen, som gir enkeltpersonenes selv et enhetspreg, kan man kalle den ”*generaliserte andre*” (Mead 2005:182). I forbindelse med abstrakt tenkning antar individet den generaliserte andres attityder over for seg selv, uten noen henvisning til spesifikke andre. Den generaliserte andres attityde er en attityde som hører hele samfunnsdannelsen til. Den generaliserte andre er middelet, hvor i gjennom den sosiale prosess øver atferdsmessig innflytelse på de individer som inngår i den og viderefører den, det vil si fellesskapets middel til å kontrollere sine enkeltmedlemmers atferd. Mead (1982:72) benytter begrepet sosial kontroll og poengterer hvordan mennesker ”*...are constantly carrying about with us this self which is seen through the eyes of others*”.

3.1.8 Definisjonen av situasjonen

”If men define situations as real, they are real in their consequences”

(Thomas og Thomas 1928:572)

Et sentralt begrep innenfor symbolsk interaksjonisme er *definisjonen av situasjonen*. Begrepet refererer til at hvis menneskene definerer eller oppfatter situasjonen som virkelig, er den også virkelig i sine konsekvenser (Levin og Trost 2005). Menneskelig handling er i følge Blumer meningsfull atferd som foregår på den måten at man først definerer hva slags situasjon man befinner seg i, og deretter, etter slik å ha gitt situasjonen mening, handler på grunnlag av denne definisjonen (Aakvaag 2008). Et individs atferd og handlinger er dermed ikke et direkte resultat av press fra omgivelsene, stimuli, motiver, holdninger og ideer, men forklares heller ut i fra hvordan en tolker og håndterer disse (Blumer 1969). Det som virkelig betyr noe er hvordan mennesker definerer situasjonen mentalt, ikke hvordan det virkelig er (Ritzer 2003). Definisjonen av situasjonen, ikke virkeligheten, blir det som leder mennesker til å handle slik de gjør. Subjektets syn på situasjonen, slik han ser det er det mest sentrale elementet for tolkning. *”For his immediate behavior is closely related to his definition of the situation, which may be in terms of objective reality or in terms of a subjective appreciation – ”as if” it wore so”* (Thomas og Thomas 1928:572). Ofte er det stor uoverensstemmelse mellom situasjonen, slik den fremstår for andre og situasjonen slik den oppfattes av individet. Den totale situasjonen innebærer alltid mer eller mindre subjektive faktorer og et individs atferd kan kun studeres i sammenheng med den fulle konteksten, altså både slik den objektivt sett eksisterer samt slik den oppfattes av individet selv.

Også Mead (1936) har påpekt forholdet mellom objektiv virkelighet og individets oppfatning og tolkning av en slik virkelighet. I det han snakker om sannhet sier han: *”If a thing is not recognized as true, then it does not function as true in the community. People have to recognize it if they are going to act on it”* (ibid:29). Det er allikevel W. I Thomas (1928) som er best kjent for sitt perspektiv på virkelighetstolkning og det som senere er omtalt som Thomas-teoremet.

3.2 Selvoppfatning

Med referanse til Skaalvik (1986:183), forstås selvoppfatning her som *”et individs bevisste oppfatning av seg selv”*. Denne oppfatningen gjelder alle sider ved en selv og alle områder hvor en har gjort erfaringer. Her vil den sosiale samt den akademiske selvoppfatningen være

av interesse. Vår selvoppfatning er altså et resultat av de erfaringer vi gjør, samt hvordan vi tolker disse erfaringene (Skaalvik og Skaalvik 2003).

Skaalvik og Skaalvik (2003) hevder selvoppfatningen vår kan være både spesifikk og generell. Spesifikk kan her bety ungdommens oppfatning av seg selv som elev. Den generelle mer overordnede selvoppfatningen avhenger av de vurderinger vi gjør av oss selv, på de ulike arenaene vi opptrer. Linville (1985:100) hevder at: *”Overall affect and self-appraisals are a function of the affect and self-appraisal associated with different aspects of the self”*. De selvvurderingene vi gjør av oss selv på ulike områder påvirker vår selvoppfatning (Skaalvik og Skaalvik 2003). Den selvoppfatningen vi har, og kontinuerlig videreutvikler, får i sin tur avgjørende betydning for vår selvakseptering. Som Skaalvik (1986) sier det, kan vår selvoppfatning være svært konkret og spesifikk, mens selvaksepteringen er mer overordnet og refererer til generelle positive eller negative holdninger en person har til seg selv.

Rosenberg definerer selvoppfatning som individets samlede tanker og følelser med referanse til seg selv som et objekt (Rosenberg 1979). Selvoppfatning er et produkt av selvobjektivering, som krever at individet ”står” utenfor seg selv og reagerer på seg selv som et løsrevet objekt. I tråd med den symbolske interaksjonismens forståelse av virkelighetstolkning representerer ikke selvoppfatning det virkelige selvet, men snarere bildet av dette selvet.

3.2.1 Reell og ideell selvoppfatning

Selvoppfatning innebærer flere perspektiver (Skaalvik og Skaalvik 2003). For det første kan den gjelde elevens oppfatning av hvordan han faktisk er, ens private oppfatning av seg selv. Det er hva vi kan kalle den reelle selvoppfatningen. Eleven har samtidig en mening om hvordan han blir betraktet av andre. Dette kan vi kalle persepsjon av andres vurdering. En tredje side ved elevens selvoppfatning er hans oppfatning av hvordan han ønsker å være. Dette kalles ideell selvoppfatning.

Mead (2005) refererer til forholdet mellom det reelle og det ideelle selvet i sammenheng med mindreverdighetskomplekser. Mindreverdighetskomplekser, hevder han, stammer fra selvets forestilling om, hva det kunne ønske å virkeliggjøre, men uten å være i stand til det. Jeg’ets muligheter kan kun manifestere seg i det som faktisk foregår, det som faktisk finner sted og

på et eller annet plan streber vi hele tiden etter å virkeliggjøre dette selvet, idealselvet. Dermed blir også bevisstheten om et eventuelt skille mellom reell og ideell selvoppfatning, om at man ikke lever opp til sine idealer, en del av elevens selvoppfatning (Skaalvik og Skaalvik 2003).

3.2.2 Beskrivende og vurderende

Selvoppfatning har en beskrivende og en vurderende dimensjon (Skaalvik 1986). Skaalvik trekker frem et eksempel der en person kan se seg selv som flink på skolen, dårlig i idrett, tykk og uten mange venner. I prinsippet er dette beskrivende kategorier. Men de fleste beskrivende kategorier tillegges verdi i en bestemt kultur. Disse verdiene vil enkeltpersoner lære. Gjennom tanken om rolletaking og den generaliserte andre bidrar den symbolske interaksjonismen til å forklare hvordan sosialiseringen resulterer i felles normer, verdier og holdninger, som blant annet ligger til grunn for selvvurderinger (Skaalvik og Skaalvik 2003). Skaalvik (1986) poengterer at det i praksis derfor ikke er klare skillelinjer mellom beskrivende kategorier og evaluering. I vår kultur regnes det å være tykk og det og ikke ha mange venner som noe negativt, mens det å være flink på skolen blir sett på som positivt. I regelen vil det derfor være slik at den som ser seg selv som flink på skolen, har en positiv oppfatning av seg selv på dette området.

Et aspekt ved selvoppfatning, som innenfor sosiologisk sosialpsykologi, har mottatt betydelig grad av oppmerksomhet er nettopp den evaluerende delen av selvoppfatning (Stets og Burke 2005). To dimensjoner til selvevaluering sies å være 1) efficacy-based, der individet ser seg selv som kompetent og kapabel og 2) worth-based, som innebærer følelsen av å være akseptert og verdsatt. Hvilke verdier som er prioriterte og aksepterte og hvilke som er definerte som irrelevante og uønsket innen en spesifikk referanseramme vil være retningsgivende for individets selvevalueringsprosess (Giertsen 1990).

Som allerede påpekt skiller vi mellom reell og ideell selvoppfatning. Det er denne siste dimensjonen, individets selvideal som blir sentral i forbindelse med selvevaluering. Hans eller hennes oppfatning av hvordan han/hun burde være eller burde handle er hva som utgjør den standard resten av selvet blir vurdert mot (Bø og Helle 2002). Hvilke ønsker og forventninger vi stiller til oss vil dermed være av avgjørende betydning for hvordan vi oppfatter og

bedømmer oss selv. I ulike situasjoner vil vi kunne ha ulike forventninger til mestring. James uttrykker det slik: *”So our self-feeling in this world depends entirely on what we back ourselves to be and do”* (James 1890:310).

Evaluering refererer til det å sette verdi på noe (Tesser 2005). Innen psykologien blir begrepet brukt ikke kun for bevisste prosesser, men favner også ubevisste, automatiske prosesser. Prosesser som foregår så raskt at vi med sikkerhet kan si at ikke all relevant informasjon er oppfattet. Tesser trekker her inn hvorvidt evaluering er en kognitiv eller affektiv respons og påpeker at det er en klar sammenheng mellom hva vi tror og hvordan vi føler. Det vi tror har en kausal effekt på følelser. Affekt forandrer til og med måten vi prosesserer ny informasjon. Evaluering av oss selv kan være drivkraft for følelser, og følelser om selvet kan igjen påvirke vår selvevaluering. I forbindelse Cooleys teori om speilbildeselvet stilles det spørsmålsteget ved hvorvidt det faktisk er andres reaksjoner på oss som er bestemmende for selvbildet eller om det i stedet er slik at vår oppfatning av oss selv heller kan sies å være styrende for hvordan vi tolker andres reaksjoner på oss (Tice og Wallace 2005). Dersom vi har en forestilling om hvordan en situasjon er, er det nærliggende å være særlig oppmerksom på observasjoner som bekrefter forhåndsinntrykket (Schiefloe 2004). Samtidig er det en tendens til ikke å legge merke til forhold som tilsier at virkeligheten er annerledes. I psykologien betegner en dette fenomenet som selektiv persepsjon, vi ser altså det vi ønsker eller venter å se. Hvordan vi ser på oss selv kan dermed påvirke hvordan vi igjen tolker andres reaksjoner på oss selv. De med lavere selvfølelse vil i sterkere grad enn de med høy selvfølelse bygge sitt selv på bakgrunn av andres reaksjoner på en selv (Tice og Wallace 2005).

Når en evaluering knyttes til selvet kalles det gjerne self-esteem, selvrespekt (Tesser 2005). Selvrespekt kan forstås som et sosiometer, et slags mål for hvor aksepterte vi er av andre. Enhver handling som vil forårsake at vi vil bli avvist av andre, skulle resultere i lavere selvevaluering og negative følelser. Schlenker (2005:505-506) hevder at vi alle bryr oss om aksept og anerkjennelse. Han påpeker imidlertid at: *”Not everyone, though, needs approval from whatever audience happens to be around.. [..].”* Han trekker det så langt som til å si at det å være helt og holdent opptatt av ytre omstendigheter, er å tillate andre å diktere ens liv. Mange problemer i det sosiale liv springer ut fra et ensrettet fokus på å oppnå anerkjennelse og aksept fra et umiddelbart publikum. Offentlig selvbevissthet er positivt relatert til sosial angst, sjenertethet og frykt for å bli negativt vurdert. Når mennesker ser på det umiddelbare publikum for hjelp til å definere hvem de skal være, hvordan de skal se ut og hva de skal

gjøre, står de i fare for å handle på måter som setter deres egen integritet på spill. Disse negative forandringene i evalueringen av oss selv fungerer som et signal til selvet om å reparere skaden ved å gjøre oss mer aksepterte av andre (Tesser 2005). Dersom personer eksempelvis er høyt motivert for å imponere et publikum, men tviler på sine evner til å gjøre nettopp det, vil det medføre høy sosial angst (Schlenker 2005). Sosial angst assosieres med negative virkninger som selvopptatthet, nervøsitet, fysisk og psykisk tilbaketrekking fra situasjonen. Resultatet er en svakere prestasjon, som fører til at man gjør et dårligere inntrykk.

Det at en person aksepterer seg selv betyr ikke at han føler seg fullkommen, bedre enn andre, eller er selvopptatt (Skaalvik og Skaalvik 2003). Det betyr snarere at en har en ballast av trygghet som gjør at en våger å se både sine svake og sterke sider. Selvakseptering innebærer at en ikke trenger å være opptatt av hva andre tenker om en.

Vår selvakseptering er et resultat av de vurderingene vi gjør av oss selv på ulike områder (Skaalvik 1998). De vurderingene vi gjør av oss selv har imidlertid ulik betydning på forskjellige områder. Skaalvik hevder det er selvvurderingen på viktige områder som betyr mest for selvaksepteringen. Hva som defineres som viktige områder kan variere fra person til person, det som oppleves som sentralt for noen behøver ikke være det for andre. Allikevel lar vi oss alle påvirke av det miljøet vi er en del av. Det som verdsettes høyt i elevenes miljø vil derfor også tendere til å bli psykologisk sentralt for elevene.

3.2.3 Psykologisk sentralitet

Selvoppfatning presenteres av Skaalvik og Skaalvik (2003) som et resultat av samspillet mellom personen og hans eller hennes miljø. Et aspekt ved sosialiseringen er at en overtar allmenne holdninger og synspunkter. Til tross for mindre variasjoner, gjør det seg gjeldende bestemte oppfatninger i samfunnet. Blant annet er utdanning oppfattet som viktig i dagens samfunn. I følge Mead (1934:159) er barnet en del av samfunnet *”in so far as the child does take the attitude of the other and allows that attitude of the other to determine the thing he is going to do with reference to a common end ..[.].”*. Etter hvert som en overtar de rådende holdninger til bestemte roller eller grupper, vil disse holdningene bli et viktig grunnlag for oppfatning av en selv (Skaalvik og Skaalvik 2003).

Selvoppfatning på områder som vurderes som viktige av personen selv og referansegruppa, får betydning for personens selvfølelse (Lauvdal og Winger 1986). Rosenberg (1979:18) benytter betegnelsen psykologisk sentralitet om det som er viktig for oss. Hva som er viktig for ett individ kan være av mindre betydning for andre. Som Rosenberg beskriver det vil *”some dispositions or social identity elements rank high in our hierarchy of values – stand at the center of our feelings of worth – whereas others are relegated to the periphery”*. Skaalvik og Skaalvik (2003) påpeker at det som er psykologisk sentralt for en person faller ofte sammen med det som betraktes som viktig i personens miljø. Dette gjelder i særlig grad for barn og ungdom. I vårt samfunn er utdanning og skoleprestasjoner høyt verdsatt. For de fleste vil skoleprestasjonene derfor bety mye for hvordan vi oppfatter og vurderer oss selv (Skaalvik 1986).

3.2.4 Sosial sammenligning – kilde til selvoppfatning

Vår selvoppfatning blir påvirket av mange forhold (Skaalvik og Skaalvik 2003). De viktigste kildene er mestringserfaringer, egne og andres vurderinger, sosial sammenligning og hvordan vi fortolker prestasjoner og opplevelser. Skaalvik og Skaalvik presiserer hvordan erfaringer med å mislykkes særlig er uheldig i begynnelsen av en læringsprosess, da det vil svekke våre forventninger om at vi vil greie tilsvarende oppgaver senere.

Vi kan skille mellom indre og ytre kilder til selvoppfatning (Skaalvik og Skaalvik 2003:29). Opplevelsen av å mestre miljøet på en effektiv måte eller å være kompetent til å gjennomføre en bestemt handling sees på som en indre kilde til selvoppfatning. Følelsen av kompetanse antas her å oppnås relativt uavhengig av reaksjoner fra miljøet. Med ytre kilder til selvoppfatning regnes erfaringer som gjøres i sosiale sammenhenger. Det er ikke alltid like lett å bedømme om en har lyktes eller mislyktes uten at en sammenligner seg med andre. Selvoppfatning er altså et resultat av samspillet mellom individet og hans eller hennes miljø (Skaalvik 1998). Skolen, som en sentral arena, har derfor stor betydning for elevenes selvoppfatning. Disse erfaringene er blant annet basert på andres vurderinger og sosial sammenligning.

Etter hvert som barn blir eldre gjør de seg stadig nye antakelser om egenskaper ved seg selv. Sammenligninger med andre blir et viktig grunnlag for selvoppfattelsen og vurderingen av

egen verdi. I ungdomsalderen fører den økte forståelsen til en søking etter å finne seg selv og sin plass i verden. (Tetzchner 2001). Opplevelsen av å mestre tilværelsen er langt på vei avhengig av de andres vurderinger av ens prestasjoner og kompetanse. Individet persiperer de andres reaksjoner. Denne evalueringsprosessen kan forklares med referanse til sosiale fenomener som sosial sammenligning og perspektivtakning.

Perspektivtakning innebærer, i likhet med Meads (1934) teori om rolletaking, at en tar den andres synsvinkel og vurderer seg selv på grunnlag av positive eller negative signaler fra andre. Teori om sosial sammenligning tar utgangspunkt i at den enkelte danner sitt bilde av seg selv ved å sammenligne egne evner og ferdigheter med andres, og da særlig med personer innenfor samme nivå, gruppe, kjønn og alder som dem selv (Schieffloe 2004). Teorien om sosial sammenligning kan føres tilbake til en artikkel av Festinger fra 1954 hvor han påpeker at mennesket er motivert for å vurdere sine meninger og sine evner. Festinger hevder at når vi mangler objektive mål å vurdere oss opp mot vil vurderingene skje ved å sammenligne egne meninger og evner med andres.

Skaalvik (1998) viser hvordan elever kan benytte sosial sammenligning også for å beskytte selvoppfatningen. Dette skjer ved at elevene velger å sammenligne seg med noen som normalt er svakere enn seg selv på det området sammenligningen gjelder.

Det er ikke alltid en har adgang til å observere andres reaksjoner på sin egen atferd (Skaalvik 1986). Det er heller ikke alltid mulig å vurdere egne prestasjoner ut fra andres normer. I sosial sammenligningsteori betones den direkte sammenligning som personen gjør av seg selv med andre. Når sammenligning med andre viser at våre prestasjoner er svake, vil dette ha betydning for vår selv vurdering (Skaalvik og Skaalvik 2003).

3.2.5 Selvpresentasjon

Selvpresentasjon er i følge Schlenker (2005) en aktivitet, formet av en kombinasjon av personlighet og situasjons- og publikumsfaktorer. Det reflekterer møtet mellom selvet og publikum i en bestemt sosial kontekst. Det er ikke kun et uttrykk for selvet, en respons på situasjonen eller bestemte forventninger fra andre knyttet til en identitet. Det er snarere en kombinasjon og refleksjon av alle disse.

Sosial atferd finner sted i konteksten av virkelige eller tenkte publikummere, der deres tilstedeværelse og reaksjoner, virkelige eller forventede, påvirker aktørens tanker, følelser og atferd (Schlenker 2005). Mead går så langt som til å argumentere for at tanken i seg selv er sosial av karakter, som tar form som en indre dialog der en selv alternerer mellom rollen som taler og publikum. Tidligere forskning har demonstrert hvilken makt et tenkt publikum kan ha i form av innflytelse over personers atferd. Et publikum behøver ikke en gang være fysisk tilstede for at de skal øve innflytelse over hvordan en tenker om og presenterer seg selv.

Schlenker (2005) snakker om selvpresentasjon, som det at individet forsøker å kontrollere hvilke inntrykk de gir av seg selv. Det finnes imidlertid ulike former for selvpresentasjon, som er tilknyttet ulik grad av bevissthet. Når en eksempelvis er hjemme og slapper av sammen med venner man kjenner godt, og er trygg på sin posisjon, er det størst sannsynlighet for at de opptrer uten å tenke på hvordan andre oppfatter og evaluerer en samt er mindre nervøs. Mer bevisst er man derimot når man tar i bruk strategisk selvpresentasjon.

Strategisk selvpresentasjon

Skaalvik og Skaalvik (1988) viser til sammenhengen mellom selvpresentasjon og selvakseptering. De hevder at en person, gjennom å presentere seg selv som en bestemt type, gjerne så nær et antatt ideal som mulig, kan forsøke å kontrollere andres oppfatninger av ham eller henne. Rosenberg (1979:275) hevder mennesket vil søke å opptre “*..[..].. in such a manner as to maintain his self-esteem at the highest possible level*”. Schlenker (2005) gjør imidlertid oppmerksom på at dersom man skal presentere seg selv på en slik måte at det skiller seg fra den automatiske opptreden vil dette kreve større kognitiv innsats og stjele kapasitet slik at det blir vanskeligere å gjennomføre andre kognitive oppgaver. Det å være seg bevisst på hvordan en opptrer for andre, med hensikt å etablere et bestemt inntrykk, vil oppta mer av den totale kognitive kapasiteten og virke forstyrrende inn på andre kognitive prosesser.

Schlenker (2005) hevder at selvpresentasjon med hensikt å øve innflytelse på andre også kan bidra til endring i det private selv. Symbolske interaksjonister, som Mead og Cooley, vektlegger sammenhengen mellom den offentlige og den private siden av selvet. De foreslår at selvet konstrueres gjennom sosial interaksjon, at mennesker ser seg selv gjennom de rollene de spiller og andres reaksjoner på dem. Forskning viser at menneskers strategiske selvpresentasjon kan få innflytelse på hvordan de privat karakteriserer seg selv i etterkant.

Dersom selvpresentasjonen i stor grad er uforenelig med ens egen selvoppfatning, vil en forkaste de som ”ikke meg”, uten å internalisere det. Dersom selvpresentasjonen kun er moderat uforenelig med selvoppfatningen, eller om tidligere selvoppfatning er svak, vil man endre sin private selvoppfatning slik at den står på linje med den offentlige presentasjonen. Schlenker sammenligner selvpresentasjon med dataprogram og virus. Først når noe truer aktørens ønskede identitet går alarmen av og aktøren fokuserer på ”*image repair*”. Dersom tilbakemelding fra ”publikum” indikerer at et uønsket inntrykk er skapt, søker en dermed å korrigere dette for å gjenetablere det ønskede inntrykket.

3.2.6 Beskyttelse av selv og selvoppfatning

“The superiority is not the end in view. It is a means for the preservation of the self”

(Mead 1934:208).

Overlegenhet er ikke målet, men snarere middelet til å bevare selvet (Mead 2005).

Mindreverdighetskomplekset er et motstykke til de overlegenhets- eller merverdsfølelse, vi føler, når vi måler oss selv i forhold til andre mennesker omkring oss. Mead snakker om det å finne frem til det en er god på, det vi gjør bedre enn andre mennesker. Til tross for at det kan dreie seg om nokså trivielle ting, kan det allikevel bety mye for oss. Dette dreier seg ikke om å nedvurdere andre mennesker. Ikke desto mindre påpeker han at vi som mennesker er underlagt et løpende behov for selvvirkeliggjørelse markert gjennom en form for overlegenhet i forhold til mennesker som omgir oss.

Mennesket er motivert for å utvikle og bevare positive vurderinger av seg selv. Som Rosenberg (1979:260) sier: ”*Few activities engage our lives so profoundly as the defense and enhancement of the self*”. Det påvirker våre daglige aktiviteter når det kommer til hva vi gjør, hva vi sier, hvor vi retter vår oppmerksomhet og hvordan vi responderer på omgivelsene rundt oss. Rosenberg hevder videre at: ”*The individual is constantly on the alert, dodging, protecting, feinting, distorting, denying, forestalling, and coping with potetial threats to his self-esteem*”. Rosenberg trekker særlig frem hvordan individets bruk av selektive mekanismer kan bidra til å beskytte ens selv og selvoppfatning. Blant de selektive mekanismene individet

har til rådighet finner vi selektivt verdivalg, selektiv tolkning, selektivt valg av standard, selektivt valg av referansegruppe og selektivt valg av situasjon. Rosenberg hevder at når valgmuligheten er tilstede vil mennesker søke seg til, assosiere seg med, andre som synes godt om dem og omvendt, unngå de som misliker en. Vennskap er et godt eksempel på dette. Hva gjelder verdivalg vil hva vi anser som verdifullt variere fra person til person. Noe som for en person vil være sentralt for selvvurderingen, vil for andre være av mindre betydning, kanskje ikke relevant i det hele tatt. I tråd med ønsket om å opprettholde positive vurderinger av oss selv vil det dog være hensiktsmessig å velge hva som er verdifullt for oss med utgangspunkt i hva vi er gode på, aktiviteter og situasjoner vi mestrer. Rosenberg beskriver de selektive mekanismenes funksjon og hensikt slik: *”What they all add up to is a series of mental mechanisms attempting to interpret reality in such a way that both we and other people see ourselves as we would wish to be seen”* (ibid:276).

Skaalvik (1986) hevder at de unges mulighet for selektivt å velge situasjonen (å gå på skolen), referansegruppe (klassen), og standard (vurderingskriterier) er sterkt begrenset. Devaluering av skolens betydning fremstår imidlertid som en teoretisk mulighet til å beskytte selvaksepteringen. En konsekvens av dette vil da bli lav motivasjon og negative holdninger til skolen. Skole og utdanning betraktes imidlertid generelt som noe verdifullt. Roseberg (1979) påpeker selv at friheten til å ta i bruk slike selektive mekanismene varierer fra person til person og fra situasjon til situasjon. Vi kan velge hvem vi kaller våre venner, men vi har liten til ingen mulighet til å velge eksempelvis våre foreldre, lærere eller medelever. I tillegg lærer barn i relativt tidlig alder hva som er rett og galt, viktig og mindre viktig og dette internaliseres i individets verdisystem. Det presiseres imidlertid at vi generelt sett er motiverte til å ta de selektive mekanismene i bruk når og hvor vi har muligheten.

I tillegg til å finne alternative områder hvor en opplever mestring, som et forsøk på å bevare eller beskytte ens egen selvoppfatning, finnes det også ulike unngåelsesstrategier (Schlenker 2005). Disse strategiene har til hensikt å utsette, unngå eller rømme fra oppgaver, situasjoner eller publikum som truer en ønsket identitet. Personer unngår oppgaver som bidrar til pinlighet og er i visse situasjoner til og med villige til å ofre penger for det. Når mennesker kan rømme fra situasjoner og det umiddelbare publikum, minner Schlenker om at de allikevel må stå til ansvar overfor seg selv og håndtere et indre publikum. Disse indre publikummere kan potensielt være strenge dommere, strengere enn det virkelige publikum.

Rosenberg (1979) hevder at den selvoppfatningen vi har av oss selv, ikke vil endre seg basert på enkelthendelser. Dersom vi opplever å få tilbakemeldinger på oss selv, fra omgivelsene våre, som ikke stemmer med den oppfatningen vi allerede har av oss selv, vil vi sannsynligvis forkaste det. Det vil oppleves som en trussel mot vår selvoppfatning, så ved å forkaste motstridende respons beskytter vi det bildet vi allerede har av oss selv. Selvoppfatningen som individet danner i ung alder består dermed gjerne, selv lenge etter at hun/han har forandret seg. Her trekker Rosenberg frem et eksempel hvor mennesker som i barndommen var enten svært tynne eller svært fete, fortsatt har dette bilde av seg selv, til tross for at de har endret seg mye. Dette er i tråd med teori om selektiv persepsjon.

4 Metode

4.1 Vitenskapsteoretisk ståsted

Problemstillingene oppgaven søker å besvare, innebærer å få tilgang på, samt kjennskap til, ungdommers egne opplevelser, tanker og følelser knyttet til deres talevegring i møte med muntlig deltakelse i skolen. Av særlig interesse er det å se hvilke konsekvenser dette møtet får for elevenes selv og selvoppfatning. I denne sammenheng synes det hensiktsmessig å innta en fenomenologisk tilnærming. Fenomenologien tar utgangspunkt i nettopp den subjektive opplevelsen og søker å oppnå en forståelse av den dypere mening i enkeltpersoners erfaringer (Thagaard 2009). Den fenomenologiske reduksjonen innebærer at interessen sentreres rundt fenomenverden slik informanten opplever den, mens den ytre verden kommer litt i bakgrunnen. Fenomenologien bygger på en underliggende antakelse om at realiteten er slik folk oppfatter at den er. Kvale (1997) benytter begrepet *livsverden* i sammenheng med et fenomenologisk perspektiv. Og det er elevenes livsverden som i denne studien er av primær interesse.

Gilje og Grimen (1995) hevder det karakteristiske ved meningsfulle fenomener er at de må fortolkes for å kunne forstås. I denne studien er det elevenes livsverden som skal studeres. I forbindelse med en slik videreformidling, av elevenes opplevelser, blir tolkning et sentralt anliggende. Således kan en si at oppgaven har en fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming.

4.2 Metodologisk tilnærming – bakgrunn for valg av metode

Hva den empiriske forskningsprosessen angår, understreker Lund (2002) at forskning tar sikte på å belyse forskningsproblemer og at forskningsproblemet danner den "røde tråd" i et forskningstiltak ved at de andre delene av prosessen vil være styrt av, og tilpasset forskningsproblemet. Oppgavens problemstilling og den målsetting som er satt for prosjektet vil dermed være retningsgivende for hvilken metode som anvendes.

Formålet med denne studien er å utvikle en forståelse for, samt få økt kjennskap til, ungdomskoleelever med talevegring og deres erfaringer, tanker og følelser i møte med muntlig deltakelse i skolen. Søkelyset rettes deretter mot dette møtets påvirkning for elevenes selv og selvoppfatning. For å studere et så personlig og sensitivt emne fremstår det som hensiktsmessig å benytte seg av en kvalitativ tilnærming. Forskningsmetoden som her er tatt i bruk er kvalitativ, med intervju som hovedinstrument. Som et supplement, og i forlengelse av intervjuene, er det i tillegg gjennomført observasjon.

4.2.1 Intervju og observasjon som metode

Intervju

”Hvis du vil vite hvordan folk betrakter verden og livet sitt, hvorfor ikke tale med dem?”

(Kvale 1997:19)

Kvale (1997) hevder at man i dagens forskning ikke lenger innhenter kunnskap bare gjennom ytre observasjon og eksperimentell manipulasjon av menneskelige anliggender. I større grad fokuseres det på den forståelse som oppstår gjennom samtaler med de menneskene som skal forstås. Innen metodelitteraturen synes det å råde enighet om at intervju som forskningsinstrument er et godt utgangspunkt for å få kunnskap om hvordan enkeltpersoner opplever og reflekterer over sin situasjon (Thagaard 2009, Kvale og Brinkmann 2009). Gjennom intervjusamtaler gis informanten mulighet til å bruke egne ord og formuleringer (Kvale 1997). Med den hensikt å skulle beskrive elevenes møte med muntlighet og se det i relasjon til selv og selvoppfatning fremsto det da, ikke bare som naturlig, men nærmest som en forutsetning, å ta i bruk intervju som forskningsinstrument.

Observasjon

”Hvis man ønsker å studere menneskers atferd og måten de interagerer med samfunnet på, er observasjoner gjennom feltstudier vanligvis en mer pålitelig metode enn bare å be intervjupersonene fortelle om sin egen atferd”

(Kvale 1997:61).

Observasjon er en primær kilde til data, og har alltid vært en del av vitenskapen (Kvernbekk 2002:39). Derimot er det ulike syn på hva vitenskaplig observasjon innebærer, og hvor viktig observasjon faktisk er. Thagaard (2009) hevder observasjon egner seg godt, først og fremst, til å gi informasjon om personers atferd og hvordan personer forholder seg til hverandre. Det å supplere intervjuene med observasjoner gir nettopp en slik mulighet. Kanskje særlig til å se elevenes atferd i lys av egne utsagn. Ved å supplere intervju med observasjon oppnår man et mer helhetlig innblikk i elevenes skolehverdag enn hva intervjuene alene kan gi.

4.3 Rekruttering av informanter, utvalg og utvalgskriterier

Dalen (2004) presiserer at valg av informanter er et spesielt viktig tema innenfor kvalitativ intervjuforskning. I forbindelse med rekruttering av informanter til denne studien er både strategisk- og tilgjengelighetsutvalg tatt i bruk. Et strategisk utvalg innebærer å velge informanter som har egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til problemstillingen (Thagaard 2009). Her er elevenes talevegring et eksempel på en forutsetning for deltakelse i studien. Ikke alle som er *kvalifisert* til å delta i studien kan imidlertid forventes å ville delta. Studier som omhandler personlige og til dels nærgående temaer, kan gjøre rekrutteringsprosessen utfordrende. Deltakelse fra informanten fordrer et såkalt informert samtykke og seleksjonsmåten må sikre et utvalg av personer som er villige til å være med i undersøkelsen. Et utvalg av informanter som baserer seg på en slik fremgangsmåte defineres som et *tilgjengelighetsutvalg*.

Jamfør Thagaard (2009) er en retningslinje for kvalitative utvalg at antall informanter ikke bør være større enn at forskeren har kapasitet til å gjennomføre tilstrekkelige analyser. Med

hensyn til at det både var lagt opp til intervju og observasjon var ønsket å komme i kontakt med seks til åtte elever fra ungdomstrinnet, gjerne fra niendeklasse.

Det første steget på veien mot å finne et passende utvalg var naturlig nok å kontakte potensielle ungdomsskoler. Aller først var det nødvendig og opprette kontakt, henholdsvis gjennom skolens rektor, eventuelt sosiallærer/rådgiver. Etter hvert, på bakgrunn av liten respons, ble også kontaktlærere for ungdomstrinnet på ulike skoler kontaktet. Forespørsel om deltakelse ble i hovedsak sendt til skolene per mail. I etterkant av mailen ble de oppringt for å følge opp forespørselen. Ved et par tilfeller ble det forsøkt å få innpass gjennom personlig oppmøte på skolene. Til sammen ble samtlige ungdomsskoler i Oslo kontaktet. To skoler, en via kontaktlærer og den andre via rådgiver, stilte seg umiddelbart positive. Det er fra disse to skolene det endelige utvalget på syv niendeklassinger er hentet fra.

Etter at skolene hadde sagt seg villige til å delta i studien var neste steg å komme i kontakt med elevene. Av rent praktiske årsaker var det i denne studien lærerne som fikk i oppgave å plukke ut potensielle elever til intervju og observasjon. Grunnet tematikkens karakter, og den sårbarhet som for noen elever er tilknyttet deres talevegring, var det noen lærere som valgte ”å skjerme” sine elever fra deltakelse i prosjektet. Lærerne fikk herved en sentral rolle i utvelgelse av de elevene jeg kom i kontakt med. Det var viktig at lærerne var godt informert om hva studien skulle belyse, samt hvilke karakteristikk de skulle se etter hos elevene.

4.3.1 Beskrivelse av elevene

Studien tar utgangspunkt i syv ungdomskoleelever, tre gutter og fire jenter. Elevene er fordelt på to skoler og til sammen fire klasser. Alle de syv går i niende klasse. De to skolene ligger begge i Oslo. En på vestkanten og en på østkanten.

Tre av elevene i undersøkelsen har minoritetsspråklig bakgrunn, men er født i Norge. Læreren vurderte det slik at disse elevene hadde så gode språkferdigheter at det ikke var utslagsgivende for deres talevegring. Dette er også min oppfatning etter samtaler med elevene. Til tross for at utvalget på ingen måte er representativt i et generaliseringsøyemed, var det likevel av interesse å ”speile” populasjonen, her niendeklassinger i Oslo. Tidligere studier viser til talevegring som et vanlig fenomen som ”rammer” mange (Danielsen 1998). Tanken er at en slik fordeling av kjønn, samt kombinasjonen av elever med norsk og

minoritetsspråklig bakgrunn, ikke ville bidra til å gjøre eventuelle funn og konklusjoner mindre realistiske.

4.3.2 Informert samtykke

”Utgangspunktet for ethvert forskningsprosjekt er prinsippet om at forskeren må ha deltakerens informerte samtykke”

(Thagaard 2009:26).

At samtykket er informert betyr at deltakerne har fått informasjon om hva deltakelsen omhandler og innebærer. Det stilles samtidig krav til at samtykket er fritt. Med fritt menes at det er gitt uten ytre press. Thagaard (2009) hevder det er knyttet spesielle utfordringer til informert samtykke i kvalitativ forskning, fordi det alltid vil være noen begrensninger knyttet til hvor mye informasjon forskeren kan gi. Elevene som deltok i denne studien fikk vite at ønsket var å få kjennskap til deres forhold til muntlig deltakelse i skolen. De var også klar over at de var plukket ut av en lærer på grunn av deres talevegring. I informasjonsbrevet elevene fikk, fremkommer det samtidig at det var av interesse å se på deres talevegring i sammenheng med *selvbilde* og *identitet* (senere endret til *selv* og *selvoppfatning*). Thagaard påpeker imidlertid at for detaljert informasjon kan påvirke informantenes atferd. I mitt første møte med elevene var jeg dermed forsiktig med å være for tydelig på hva jeg ville se etter. Jeg visste på det tidspunktet heller ikke hvilken retning studien kom til å ta og ville unngå og ”lede” elevene ved å si for mye om mine forventninger. Det var imidlertid viktig at de hadde fått nok informasjon om studien, og deres rolle som informanter, til å føle seg trygge på sin deltakelse.

I samråd med NSD, norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste, ble studiens tematikk klassifisert som sensitiv. Dette påvirket utvalgsprosessen ved at også de foresattes samtykke måtte innhentes. Elevene fikk beskjed om at deres foresatte gjerne måtte ta kontakt dersom de var usikre på noe eller hadde spørsmål generelt, noe ingen gjorde.

Alle elevene som ble plukket ut av sine kontaktlærere sa seg villige til å delta i prosjektet, med samtykke fra sine foresatte. Ingen av elevene har, før, under, eller etter, uttrykt noe ønske om å trekke seg. Frafall har dermed ikke vært noen aktuell tematikk.

4.4 Forberedelse

4.4.1 Intervjuguide

Kvale og Brinkmann (2009:143) definerer en intervjuguide som ”..[..]. et manuskript som strukturerer intervjuforløpet mer eller mindre stramt”. Dalen (2004) skiller mellom åpne og mer strukturerte eller fokuserte intervjuer. Thagaard (2009) hevder den mest brukte intervjuformen i kvalitativ forskning karakteriseres ved en delvis strukturert tilnærming. En slik delvis strukturert intervjuguide innebærer at temaene forskeren skal spørre om i hovedsak er fastlagt i forkant av intervjuet. Rekkefølgen over temaene kan derimot bestemmes underveis. Samtidig innebærer den delvis strukturerte tilnærmingen at intervjueren er åpen for at informanten kan ta opp temaer som ikke var planlagt på forhånd. I denne studien er en slik delvis strukturert tilnærming tatt i bruk.

I tilknytning til intervju som metode snakkes det om felles interesser. At intervjuer og den som intervjues møtes om et tema de begge har kjennskap til og er interessert i. Interesse er allikevel ikke nødvendigvis en dekkende forståelse av det fellesskapet som finnes i intervjusituasjonen. Talevegring er ikke noe en kan forvente at ungdomsskoleelever er entusiastiske i å tale om. Tematikken kan oppleves som både vanskelig, litt leit, kanskje til og med litt flaut å snakke om. Dette vil naturlig nok kunne variere fra elev til elev.

I en intervjusituasjon der tematikken omhandler personlige temaer, som krever fortrolighet for at informanten skal åpne, seg fremhever Thagaard (2009) hvor viktig rekkefølgen av spørsmål og tema kan være. For å oppnå god og åpen dialog med elevene ønsket jeg å innlede intervjuet med spørsmål som jeg trodde alle ville kunne svare på, samt vente med de noe mer følsomme temaene.

Kvale (1997) presiserer at språket i intervjuguiden bør være lett å forstå. Det anbefales korte setninger, frie for akademisk sjargong. Hva som defineres som lett å forstå avhenger selvsagt av hvem informantene er. Det vil være naturlig at det språket intervjuer benytter er forståelig i møte med de som skal intervjues. Spørsmålsformuleringer som er forståelig for intervjukandidaten forventes å gi seg utslag i mer presise svar på det det faktisk spørres om. I tillegg kan det samtidig tenkes å bidra til en trygghet hos elevene som i sin tur kan resultere i et mer åpent og ærlig intervju.

Thagaard (2009) setter som premiss for et vellykket intervju at forskeren på forhånd har satt seg godt inn i informantenes situasjon. Også Kvale (1997) vektlegger dette i det han påpeker at kunnskap om et fenomen er nødvendig for å kunne stille de riktige og viktige spørsmålene. I forkant av intervjuene, og i arbeidet med intervjuguiden, var det blant annet sentralt å få kjennskap til den muntlige deltakelsen skolen fordrer. Da muntlige ferdigheter er fastlagt som en av de fem grunnleggende ferdighetene som vektlegges i læreplanen er dette helt klart et sentralt faglig fokus. I tillegg var det nødvendig å få god kjennskap til begrepet talevegring, samt se hvilken definisjon og forståelse av talevegring som ville være hensiktsmessig å ta i bruk for å favne nettopp det problemstillingen ønsker å belyse. Teoretisk sett var det altså den muntlige deltakelsen skolen fordrer og talevegring som fenomen som var sentralt å ha utførlig kjennskap til.

Kvale og Brinkmann (2009) presiserer at et forskningsintervju ikke er en samtale mellom likeverdige deltakere, ettersom det er forskeren som definerer og kontrollerer samtalen. Til tross for at jeg i møte med elevene kun var ute etter deres egne erfaringer, tanker og følelser, så jeg for meg hvordan det for de kunne oppleves som en ”test”-situasjon, hvor de opplever at de skal prestere og bli bedømt. Vel vitende om deres talevegring så jeg for meg hvordan de kunne oppleve meg som et slags ”publikum” som var der for å vurdere dem. Det ble dermed viktig for meg å presisere overfor elevene at det ikke fantes ”gale” og ”rette” svar på spørsmålene. Jamfør Kvale og Brinkmann er målet å hente inn beskrivelser om den intervjuedes livsverden.

Intervjueren kan variere i åpenhet om formålet (Kvale 1997). Intervjueren kan forklare formålet med intervjuet og stille direkte spørsmål fra starten av, eller han kan velge en mer indirekte måte. Det var ikke hensikten å ”skjule” det faktiske formålet med intervjuet for elevene. Allikevel vil for sammensatte spørsmål kunne oppleves som vanskelige for elevene å besvare. Hvilket svar kan man vente seg ved å spørre en fjortenåring om hvilke konsekvenser hans eller hennes talevegring får for eget selv og selvoppfatning? Det synes som lite hensiktsmessig. Snarere var tanken og bygge intervjuguiden opp på en slik måte at sentrale temaer ville bli berørt. I etterkant og i forbindelse med analysen ble det dermed min jobb å sette de ulike temaene inn i en større sammenheng.

Kvale (1997) hevder at det å lytte aktivt, samt uttrykke interesse, forståelse og respekt for det den intervjuede sier er avgjørende for den kontakten som oppnår mellom intervjuer og

intervjuende. For å kunne gi informanten denne oppmerksomheten var det hensiktsmessig å ta opp intervjuene på lydbånd.

Prøveintervju

”Man lærer å bli en god intervjuer gjennom å intervjuer”

(Kvale 1997:92).

Kvales utsagn får støtte av Thagaard (2009) som hevder den beste opplæring skjer gjennom egen praksis. I utarbeidelsen av intervjuguiden var det dermed hensiktsmessig å gjennomføre et såkalt prøveintervju. Dette gav først og fremst et innblikk i hvordan spørsmålene ble forstått. Det fremkom at noen spørsmål ble oppfattet som tunge og vanskelig for prøveinformanten å få grep om. Dette var en nyttig tilbakemelding som resulterte i noen forenklete formuleringer her og der. I tillegg viste prøveintervjuet et eksempel på en mulig retning intervjuet kunne ta. Det halvstrukturete intervjuet var et utgangspunkt for samtalen. Det representerer det som var ønskelig å snakke om i løpet av intervjuet. Hvilken retning elevene så ville trekke det i, basert på deres egne erfaringer og ideer, var derimot uvisst.

Dalen (2004) fremhever også hvordan prøveintervjuet kan gi gode tilbakemeldinger på egen væremåte i intervjusituasjonen. Det og selv få gjennomføre et intervju, ”smake” på egne spørsmål var nyttig. Rent praktisk ble det tydelig at det å notere for mye underveis i intervjuet hindret den oppmerksomhet som skulle til for å kunne fange opp og følge opp interessante utspill fra informanten. Ved å stole på båndopptakeren ble det mulig å løsrive seg fra overdreven notatskriving underveis i intervjuet. Det ble viktigere å følge med på informanten slik at sentrale oppfølgingsspørsmål ble stilt. Som fersk intervjuer er det også en fare for å bli for opptatt av ens egen fremtreden. Det ble en god trening i å rette fokuset dit det skulle være, på informantens og hans eller hennes utsagn.

4.4.2 Skisse til observasjon

Observasjon innebærer seleksjon (Thagaard 2009). Forskeren avgjør selv hva som er av interesse å skulle observere. I planleggingsfasen av observasjonen var det enda uvisst hvilket fokus observasjonen skulle ha. Det var fastsatt at observasjonen skulle foregå i etterkant av

intervjuene og i stor grad bygge på det som kom frem i samtalene med elevene. Det var heller ikke avklart hva som skulle observeres av fag, timer eller aktiviteter. Etter at intervjuene var gjennomført ble det imidlertid avklart, i samarbeid med lærerne, at observasjon skulle foregå i ordinære undervisningstimer. I stedet for å gå inn i klasserommene med klare formeninger om hva som skulle observeres, falt valget i stedet på å se hva som fremsto som interessant. Det var naturlig nok den muntlige deltakelsen jeg var opptatt av og kjennskap til elevintervjuene lå friskt i minne.

4.5 Gjennomføring

4.5.1 Intervjuene

Sted

Hvor et intervju skal gjennomføres er avhengig av hvilken tilgang forskeren får til miljøet som er relevant for problemstillingen (Thagaard 2009). Her, i denne studien, ble skolen den naturlige arenaen for gjennomføring av intervjuene. Elevene befant seg da i kjente omgivelser og gikk samtidig glipp av så lite undervisningstid som overhodet mulig. Lærere og andre ansatte ved skolene var behjelpelige med å finne ledige rom hvor vi kunne gjennomføre intervjuene. Til tross for noen avbrytelser og romskifter underveis, i et par av intervjuene, gikk det rent praktiske knyttet til gjennomføringen som planlagt.

Atmosfære

”Et overordnet mål ved intervjusituasjonen er å skape en tillitsfull og fortrolig atmosfære som kan bidra til at informanten åpner seg om de temaene forskeren ønsker informasjon om”

(Thagaard 2009:99). Kvale (1997) presiserer viktigheten av at det opprettes en kontakt som bidrar til at intervjuet når dypere enn til rene høflighetsfraser og meningsutvekslinger.

Intervjueren må etablere en atmosfære, hvor den intervjuede føler seg trygg nok til å snakke fritt om egne opplevelser og følelser. Og talevegring innebærer nettopp det, følelser. I et forsøk på å skape en slik trygg ramme rundt intervjuet, ble det i tillegg til å gi informantene generell informasjon om studien, dens tematikk og hensikt, nærmest nødvendig å gi dem

kjennskap til mitt personlige forhold til muntlig deltakelse. Et forhold som har resultert i både nederlag og mestring.

Kunnskapskonstruksjon

Kvale og Brinkmann (2009) gjør oppmerksom på at den ”kunnskap” eller informasjon intervjueren får gjennom samtaler med elevene må anses for langt på vei å være en kunnskap og forståelse som de i fellesskap konstruerer. De beskriver forskningsintervjuet som en interpersonlig samtale mellom to parter om et tema av felles interesse. Kunnskapen skapes i skjæringspunktet mellom intervjuer og den intervjuedes synspunkter. På en måte gjør dette seg gjeldende ved at elevene ikke selv styrer hva det skal snakkes om. Hvert intervju har tatt sine egne veier og alle elevene ble gitt muligheten til å supplere de utvalgte temaene. Allikevel er en viss retning trukket opp i forkant. Elevene snakker da om temaer de selv kanskje ikke ville tenkt på i forhold til sin talevegring. Hvis elevene hadde utfordringer med å uttrykke seg om det som fremstod som vanskelige temaer, gjentok jeg hva jeg forsto med deres svar. Min forståelse av deres utsagn kan sies å være et tegn på en slik felles konstruksjon. Elevene fikk samtidig muligheten til å korrigere en eventuell feiltolkning fra min side. Hvert intervju ble så avsluttet ved at elevene ble spurt om hvordan de opplevde intervjusituasjonen og om det var noe de ønsket å tilføye.

4.5.2 Observasjon

I forbindelse med observasjonsstudier trekker Thagaard (2009) frem tre spesielt viktige temaer. Spørsmålene om forskeren skal være deltaker eller observatør, om observasjonen skal være åpen eller skjult, samt hvilken betydning forskeren nærvær har for resultatene av undersøkelsen, må vurderes og avklares. Klasseromsobservasjonen var naturlig nok synlig, ikke skjult. Alle var imidlertid ikke like godt kjent med hva som ble observert. Kun de elevene som var deltakere i studien og som allerede hadde latt seg intervjuer var kjent med hva observasjonen faktisk gikk ut på. De øvrige elevene ble informert om at det var den muntlige deltakelsen generelt som var i søkelyset, men var imidlertid uvitende om at det kun var et par av elevene som var deltakere i studien, som ble observert.

Det var naturlig nok av interesse å få være til stede og observere timer hvor elevene skulle delta muntlig, gjerne også i forbindelse med elevfremføringer. Dette var imidlertid ikke noe skolene hadde mulighet til å legge til rette for. Det ble avtalt observasjon av ordinære undervisningstimer i fag som norsk, engelsk, samfunnsfag og naturfag. Til sammen ble det gjennomført observasjon i syv skoletimer per klasse. Etter som muntlig er en såpass stor del av elevenes undervisning fikk jeg allikevel med meg flere elevfremføringer. Dette gav muligheten til å se deres talevegring i møte med muntlighet. Det var naturlig nok også flere timer som gikk uten at elevene jeg var der for å observere deltok muntlig i det hele tatt. En slik ikke-deltakelse er jo i denne sammenheng en observasjon i seg selv, som også stemmer godt med den forventning en har til elever som kvier seg for den muntlige deltakelsen.

I kvalitative studier ligger ikke interessen primært i fysiske omgivelser og handling som finner sted, men i større grad i hvordan deltakerne selv skaper mening knyttet til dette og hvordan deres oppfatning i sin tur påvirker deres atferd (Maxwell 2005). Observasjonen er gjort med utgangspunkt i de intervjuene elevene har gitt i forkant. Dette gav mer forståelse for hva jeg skulle se etter samt hva elevenes atferd kunne bety. Det åpnet for å erfare situasjonene med utgangspunkt i elevenes egne tanker og følelser. Fordelen ved å gjennomføre observasjon i etterkant av intervjuene var at jeg allerede hadde en viss kjennskap til elevene jeg skulle observere. Jeg hadde blitt litt kjent med hver enkelt av dem og de hadde gitt meg et innblikk i hvordan de selv vurderte sin situasjon. Jeg kunne lettere ”se” situasjonen ut i fra deres eget ståsted. Observasjonene ble imidlertid ikke stående ”å tale” for seg selv. I etterkant av observasjonen ble elevene, en og en, gjort oppmerksom på hva som var observert samt gitt muligheten til å kommentere det. Jeg hadde også konkrete spørsmål i tilknytning til hva jeg hadde observert. På denne måten ble intervju og observasjon i samspill et totalt sett rikere datagrunnlag for arbeidet med den påfølgende analysen.

Det er ønskelig at forskerens tilstedeværelse i så liten grad som mulig påvirker undersøkelsessituasjonen og det er således viktig at forskeren, så langt det lar seg gjøre, unngår å bli bemerket (Thagaard 2009). Det er allikevel naturlig å anta at tilstedeværelsen kan få en viss betydning for hva som utspiller seg i klasserommet. Stort sett ble jeg sittende bakerst i klasserommet. I samtalen med elevene i etterkant av observasjonen ble elevene spurt hvordan de opplevde det å bli observert og om de hadde oppført seg noe annerledes av den grunn. De sa det hadde vært greit og at de ikke var påvirket av det.

4.6 Bearbeiding av datamaterialet

”En viktig målsetting med kvalitative tilnærminger er å oppnå en forståelse av sosiale fenomener. Fortolkning har derfor særlig stor betydning i kvalitativ forskning”

(Thagaard 2009:11).

4.6.1 Intervjuene

Kvale (1997) beskriver det halvstrukturerte livsverden-intervjuet og definerer det som et intervju der målet er å innhente beskrivelser av den intervjuedes livsverden, med henblikk på fortolkning av de beskrevne fenomenene.

Den direkte intervjusituasjonen, der den intervjuedes stemme, ansikts- og kroppsspråk ledsager utsagnene, gir en mer nyansert tilgang til intervjupersonenes meninger enn de transkriberte tekstene vil gjøre senere (Kvale og Brinkmann 2009). Thagaard (2009) påpeker at slik bearbeiding av materialet gjør at den direkte kontakten mellom forsker og informant endres til et forhold mellom forsker og tekst. Det var derfor av interesse å få transkribert intervjuene så raskt som mulig etter at intervjuene var avsluttet, helst før neste intervju, slik at samtalen og inntrykkene fortsatt var friskt i minne. På grunn av klasseromsobservasjonen fikk jeg anledning til å se mye til elevene, utover hva jeg hadde gjort dersom jeg kun hadde intervjuet dem. Dette sammen med det lille utvalget av elever, den korte distansen mellom intervjusituasjonen og bearbeiding av materialet, gjorde at dette ikke ble noe problem.

4.6.2 Observasjon

I forkant av klasseromsobservasjonen gikk jeg gjennom de transkriberte intervjuene. Dette var for å lettere sette meg inn i hver enkelt elevs situasjon. Noe av hensikten med observasjonen var jo nettopp å se den muntlige konteksten med deres øyne. Thagaard (2009:83) hevder at å notere underveis i observasjonen kan være avgjørende for å fange opp og bevare *innsiktsgivende opplevelser*. For en ikke-deltakende observatør trekkes notatskrivingen frem som positivt også for de som observeres, da det også kan dempe informantens følelse av å bli iaktatt. Jeg tok korte notater underveis i observasjonen. Dette for å sikre at interessante

observasjoner ikke skulle gå tapt. Da jeg ved flere anledninger satt ved siden av en elev, ble notatskriving oftest gjort i stikkordsform. Kort tid etterpå skrev jeg et mer utfyllende notat om hva som hadde skjedd i den og den timen.

4.6.3 Analytisk tilnærming

Kvalitative metoder kjennetegnes av et fleksibelt forskningsopplegg (Thagaard 2009). Det innebærer eksempelvis at forskeren kan arbeide parallelt med de ulike delene av prosessen. Det blir dermed et gjensidig påvirkningsforhold mellom utforming av problemstilling, innsamling av data, analyse og tolkning. Særlig analyse og tolkning betraktes som gjennomgående aktiviteter gjennom hele arbeidet. Thagaard hevder at tolkning og analyse er uadskillelige prosesser fordi arbeidet med å få oversikt over dataene også innebærer at forskeren tenker over deres betydning og utvikler perspektiver på hvordan dataene kan forstås.

Analysestadiet er i følge Kvale (1997) ikke et isolert stadium, men gjennomsyrrer hele intervjuundersøkelsen. Thagaard (2009) vektlegger innlevelsen betydning for å oppnå forståelse. Først gjennom å sette oss inn i den sosiale situasjonen som de vi studerer inngår i, kan vi oppnå forståelse for deres situasjon. Observasjonen i etterkant av intervjuene gav en slik mulighet.

Thagaard (2009) skiller mellom en personsentrert og en temasentrert tilnærming til analysen. Hun hevder det er vesentlig å ta stilling til hvorvidt fremstillingen skal rette seg mot de temaene, eller de personene, som er sentrale i undersøkelsen. Med denne studien var ønsket egentlig å gjøre litt av begge deler. Slik data og analysen fremstilles, er den temasentrerte tilnærmingen sterkest vektlagt. Det er allikevel et ønske å gi leseren en viss form for kjennskap til hver enkelt av elevene. Dette gjøres ved å gi en kort presentasjon av hver enkelt elev samt ved direkte sitat. Thagaard advarer mot å stykke opp teksten og løsrive den fra sin opprinnelige sammenheng. Med utgangspunkt i en temasentrert tilnærming var jeg oppmerksom på nettopp dette og har forsøkt å gi en presentasjon av det empiriske materialet på en slik måte at leser får et helhetlig bilde av elevenes skolehverdag.

Til tross for at intervjuene med elevene hadde sitt utgangspunkt i den samme intervjuguiden ble ingen av intervjuene like. Elevene påvirket selv hvilken retning intervjuet tok, og noen

temaer som utgjorde en vesentlig del av samtalen med noen elever, var nærmest fraværende hos andre. De temaene som er valgt ut til analysen er hentet fra datamaterialet. Flere temaer var tydelige fellesnevner blant elevene. Innen noen områder er imidlertid bare noen elever sentrale. Noen av elevintervjuene gav et rikere datagrunnlag, og vil som en naturlig følge av dette hyppigere trekkes frem i arbeidet med analysen. Dette ved at noen elever har trukket frem noe interessant i forholdet mellom talevegring, muntlig deltakelse, selv og selvoppfatning, som andre ikke har påpekt. Det varierer også noe i hvor utfyllende beskrivelser elevene kommer med. At noen av elevene er mindre omtalt og sitert betyr ikke at de er mindre sentrale. Elevenes møte med muntlig deltakelse presenteres med utgangspunkt i de ulike temaene som er forstått som sentrale for å belyse problemstillingen. Oppbygningen og strukturen i analysen bygger på gjentatte gjennomlesninger av de transkriberte intervjuene.

4.7 Validitet

”Validity is a goal rather than a product”

(Maxwell 2005:105)

Validitet har å gjøre med i hvilken grad en metode undersøker det den er ment å undersøke, i hvilken grad våre observasjoner faktisk reflekterer de fenomenene som vi ønsker å vite noe om (Kvale 1997). Det omhandler forholdet mellom konklusjonene som trekkes og den virkelige verden. I forbindelse med et forskningsprosjekt oppstår en rekke trusler mot validitet og det finnes ulike metoder for å unngå disse. Maxwell (2005:105) poengterer imidlertid med referanse til Brinberg og McGrath (1985) at *”validity is not a commodity that can be purchased with techniques”*. Metode blir således et verktøy forskeren tar i bruk med hensikt om å minimere potensielle trusler mot validitet.

I denne sammenheng er det av interesse å se på hvilke faktorer som styrker, og hvilke faktorer som bidrar til å svekke studien. Nedenfor diskuteres og reflekteres det over betydningen av begrepsforståelse, metodetriangulering, forforståelse og generaliserbarhet.

Begrepsdefinisjon – talevegring

Talevegring defineres i denne oppgaven som ”*at elevene kjenner så stort ubehag ved å ytre seg i klassen at de lar være, selv om de både har kunnskaper og uttrykksevne til å uttale seg*”. Den brede begrepsforståelsen gjør at det vil kunne være store variasjoner blant elever som karakteriseres som talevegrere. Det er verdt å gjøre oppmerksom på at en annen definisjon og forståelse av talevegringsbegrepet ville påvirket alt fra utvalg, datamateriale, tolkning og konklusjon.

Metodetriangulering

Med ønske om å komme så nær elevenes virkelighet som mulig, ble den metodiske tilnærmingen sentral. En måte å gjøre dette på var å ta i bruk ulike metoder. Maxwell (2005:93) beskriver metodetriangulering slik: ”*Collecting information using a variety of sources and methods.[..]*”. Metodetriangulering, her intervju og observasjon, gav et bredere innblikk i elevenes opplevelser, tanker og følelser. Ved å innhente data via intervju og observasjon vil konklusjonene som trekkes få økt troverdighet. Helt konkret i denne studien gav observasjonen muligheten til å ta del i den virkeligheten de kun hadde beskrevet med ord i intervjuet. Det var ikke av interesse å skulle kontrollere deres utsagn mot noen objektiv virkelighet. Det har hele veien vært tydelig at det er elevenes egne virkelighetsoppfatninger som har vært av interesse. Å få se elevene i den virkelige klasseromskonteksten gav meg allikevel muligheten til å se deres faktiske reaksjoner og atferd i deres møte med muntlighet.

Forskerens påvirkning

”..[.].what the informant says is always influenced by the interviewer and the interview situation”

(Maxwell 2005:109).

Maxwell (2005) presenterer forskerens påvirkning på informanten eller situasjonen som studeres som en mulig trussel mot validitet. I kvalitative studier er imidlertid ikke hensikten å eliminere denne påvirkningen, ikke at det heller hadde vært mulig, men snarere å forstå den og bruke den produktivt.

Intervjuene viste seg å omhandle tematikker og sammenhenger som elevene ikke tidligere hadde tenkt så nøye gjennom, og i langt mindre grad satt ord på. Elevene strevde til tider med

å uttrykke seg presist og det ble naturlig at jeg gjennom intervjuet fortløpende gjengav min forståelse av det de sa. På denne måten fikk de muligheten til å korrigere min oppfatning. Elevenes umiddelbare bekreftelse når noe ble oppfattet rett, og deres noe nølende *ja* eller *tja* gav mulighet for mindre feiltolkninger.

Knyttet til forståelse og tolkning gjør Gilje og Grimen (1995) oppmerksom på hvordan en i samfunnsvitenskapene har å gjøre med en dobbelt hermeneutikk. Vi fortolker en allerede fortolket verden. Elevenes opplevelser står her i fokus. De har allerede tolket sin livsverden. Ved et lite innblikk i denne livsverden, gjennom intervju og observasjon, tolkes denne forståelsen igjen, nå i en mer teoretisk ramme. Gjennom å redegjøre for teoretiske perspektiver, samt gi leseren innblikk i elevenes egne utsagn, inviteres leseren til selv å vurdere de tolkningene som presenteres.

De mest utbredte kvalitative metodene som observasjon og intervju, er i prinsippet basert på et subjekt-subjekt forhold mellom forsker og informant (Thagaard 2009). Konsekvensen av dette er at både forsker og informant påvirker forskningsprosessen. Kvale tar i forbindelse med intervjusituasjonen opp tematikken knyttet til ledende spørsmål (Kvale 1997). Kvale hevder at det er et veldokumentert faktum at selv en liten omarbeiding av spørsmålsformuleringen, eksempelvis i utspørringen av et øyenvitne, kan påvirke svaret. Man bør merke seg at det ikke bare er spørsmålene som kan være ledende, men intervjuernes egne verbale og kroppslige respons kan fungere som positive eller negative forsterkere på svaret som gis, og dermed påvirke svarene på andre spørsmål.

Gjennom intervjuer får en innpass i informantenes ideer, tanker og følelser knyttet til en bestemt tematikk. Det som tolkes og analyseres er imidlertid informantenes egne ord og formuleringer. Askerøi (2005) påpeker her at den forskningsmetodiske utfordringen ligger i å sannsynliggjøre at det den intervjuede har kommunisert, og de begrepene som er brukt i situasjonen, representerer hva vedkommende har tenkt.

Forforståelse

I alle typer intervju gjelder det at de spørsmål vi stiller til andre springer ut av våre egne erfaringer og vår egen kompetanse, altså det som utgjør vår forståelse for fenomenet vi vil undersøke (Askerøi 2005). Gilje og Grimen (1995:148) hevder at: *”Forforståelse er et nødvendig vilkår for at forståelse overhodet skal være mulig”*. Uten en slik forforståelse ville

vi ikke visst hva vi så etter, og undersøkelsene våre ville i utgangspunktet være uten retning. Allerede i valg av problemstilling kommer dermed egen forforståelse frem. En antakelse om at det var mange skoleelever som opplevde den muntlige deltakelsen i skolen som ubehagelig lå som premiss for å utarbeide problemstillingene. Undringen besto i å se etter tegn til hva et slikt møte hadde å si for elevenes selv og selvoppfatning. Også i forbindelse med utarbeidelse av intervjuguiden blir forforståelsen sentral. Hva det skal spørres om vitner om hva man tror vil være relevant. I tillegg til egne tanker basert på personlig erfaring, var naturlig nok en viss teoretisk kjennskap også en del av forforståelsen. I møte med relevant teori ble forforståelsen for tematikken talevegring, selv og selvoppfatning videreutviklet. En slik ny teoretisk kunnskap skaper også forventninger om hva en vil finne i møte med det fenomenet og de menneskene en skal studere.

Forforståelsen er dermed grunnlaget for valg av tema og utarbeidelsen av intervjuguiden. I tillegg vil naturlig nok forforståelsen også gjøre seg gjeldende i forbindelse med observasjonen. Det er lett og se det som er kjent, eller det en leter etter. Hva man har gått glipp av, eller hva andre ville ha sett i stedet for, er vanskelig å si. Observasjonen kan på ingen måte sies å være teoriløs. I forkant av observasjonen hadde jeg satt meg inn i relevante teoretiske perspektiver. Perspektiver som kan ha påvirket blikket, hva jeg skulle se etter, samt tolkningen av det jeg så. Hovedhensikten med observasjonen var imidlertid ikke å få bekreftet min forforståelse, men å se skolehverdagen med elevenes øyne. Blumer (1969) advarer om og ikke ta aktørens eget ståsted i betraktning i tilnærmingen av et fenomen. Han hevder at vi selv tillegger situasjonen våre subjektive tolkninger. Særlig kanskje i forbindelse med observasjon, vil dette gjøre seg gjeldende da en ikke engang har aktørens egne ord å ta utgangspunkt i. Det lar seg vanskelig gjøre å observere og analysere, uten og samtidig foreta egne tolkninger. Det vil skje både bevisst og ubevisst. Hvilken forforståelse observatøren tar med seg inn i situasjonen vil kunne bidra til å belyse den mening og tolkningen som gis ulike aktiviteter. Det var dermed hensiktsmessig å gjennomføre observasjonen i etterkant av intervjuene. På denne måten ble jeg introdusert for deres ”forståelse av situasjonen” og kunne lettere sette meg inn i deres sted i det jeg observerte. Thagaard (2009) påpeker hvor viktig det er at forskeren etablerer et tilstrekkelig nært forhold til informanten for å oppnå en forståelse av deres situasjon. På den andre siden vil dette forholdet mellom forsker og informant også preges av distanse. Distanse fordi forskeren, på bakgrunn av en faglig plattform, til en viss grad vurderer informantens situasjon utenfra.

Datagrunnlaget - teori og empiri i vekselvirkning

Tema for oppgaven er talevegring i skolen. Ønsket om å se nærmere på talevegring i relasjon til elevenes identitet, selv og selvoppfatning, hadde sitt utgangspunkt i allerede eksisterende kjennskap til den symbolske interaksjonismen. *"I følge symbolsk interaksjonisme skaper mennesker kontinuerlig sin identitet i interaksjon med andre"* (Thagaard 2009:36).

Alvesson og Skjöldberg (2008) advarer mot å bli "förälskad" i en teori. En teoretisk forelskelse, som de hevder, kan blinde oss fra å se andre tolkninger. Som også Aakvaag (2008) presiserer er teori svært viktig for alle empiriske vitenskaper. Et viktig formål innen forskning er å forstå omverdenen slik de som studeres oppfatter den. Som Kvale (1997:17) sier *"[..].. å avdekke deres opplevelse av verden, forut for vitenskaplige forklaringer"*. Når det kommer til forholdet mellom teori og empiri i denne studien, har verken teorien eller empirien hatt noen forrang. Snarere springer teorivalg og tolkninger ut fra en vekselvirkning mellom de to.

"Data bekräftar i store drag alltid ens teori" (Alvesson og Skjöldberg 2008:493). Som en kommentar til Alvesson og Skjöldberg utsagn sitert ovenfor, har denne studien ikke til hensikt og verken verifisere eller falsifisere en teori. Teorien, den symbolske interaksjonismen, er snarere å betrakte som et teoretisk "vindu" dataene betraktes gjennom. De tolkningene som trekkes vil naturligvis være farget av et slikt teorivalg. Et annet teoretisk ståsted kunne muligens ha gitt andre observasjoner og tolkninger. Den teoretiske forforståelsen, som var utgangspunktet for studien, har allikevel ikke hatt forrang for empirien. Den endelige teoretiske plattformen, som tolkning og konklusjon bygger på, er i høyeste grad også påvirket av elevenes bidrag gjennom deres fortellinger, tanker og ideer. Møtet med elevene gav inspirasjon til videre lesning. Valg og bruk av teori pågikk således forut for, underveis samt i etterkant av datainnsamlingen.

Utfallet av denne vekselvirkningen, mellom teori og empiri, bidrar til minst et par forhold det er verdt å merke seg. For det første medfører nye teoretiske oppdagelser underveis i studien til at arbeidet, dersom det skulle vært gjort om igjen, kunne sett noe annerledes ut.

Intervjuguiden ville vært klarere. Spørsmålet er allikevel om ikke spiralen bare ville ha fortsatt og nye oppdagelser ville ha trådt frem?

Hva som skulle viser seg å være sentralt i forbindelse med elevenes talevegring i tilknytning til identitet, selv og selvoppfatning var i forkant uvisst. Den halvstrukturerte intervjuformen

åpnet for at elevene selv kunne stake ut kursen. Intervjuguiden ble som en reiserute – elevene var derimot de som viste veien. En konsekvens av en slik intervjuform var at elevene berørte ulike elementer knyttet til sin talevegring. De var ikke like opptatt av de samme tingene. I forbindelse med analyseprosessen gir dette seg utslag i hvor ofte de blir presentert i analysen.

Generaliserbarhet/overførbarhet

Maxwell (2005) skiller mellom *indre* og *ytre generaliserbarhet*. Med indre generaliserbarhet mener han hvorvidt de funn og konklusjoner som trekkes kan sies å være generaliserbare til de personene eller situasjonene som er studert. Hva gjelder denne studien er dens konklusjoner forsøkt presentert med moderat forsiktighet. Tatt i betraktning den relativt korte tiden studien har strukket seg over blir det vanskelig å skulle si noe entydig om noe så komplekst som et individs selv og selvoppfatning. I et forsøk på å underbygge de konklusjoner som allikevel trekkes, presenteres leser for en rekke direkte sitat fra intervjusituasjonen. På denne måten kan leser selv reflektere over sammenhenger og linjer som trekkes. Ulike forskere/tolkere kan trekke ulike konklusjoner basert på det samme datamaterialet (Kvale 1997). Det er denne variasjonen som ligger i kritikken mot intervju som vitenskapelig metode. Kvale presiserer at det dermed blir viktig å formulere på en eksplisitt måte de bevis og argumenter som ligger i en tolkning, slik at tolkningen kan testes av andre lesere. Gilje og Grimen (1995) påpeker imidlertid at fortolkninger alltid bare er mer eller mindre sannsynlige eller troverdige og at det ikke finnes noen absolutt korrekte fortolkninger.

En vanlig kritikk av intervjustudier er at funnene ikke er generaliserbare fordi utvalget er for lite (Kvale 1997). Både utvalget og omfanget av denne studien gjør at de konklusjonene som trekkes ikke kan generaliseres. Datagrunnlaget kan ikke fortelle hvordan talevegring oppleves av alle ungdomsskoleelever med talevegring. En kan heller ikke trekke universale slutninger om forholdet mellom talevegring, muntlig deltakelse i skolen og elevers selvoppfatning. Det denne studien kan, er imidlertid å vise frem noe av den skolehverdagen disse elevene er en del av. Vi sitter i alle fall igjen med en eller flere forståelser av hvordan det er å lide av talevegring i møte med muntlig deltakelse i skolen samt mulige konsekvenser dette får for deres selv og selvoppfatning. At studien med dens funn og konklusjoner ikke er generaliserbar betyr allikevel ikke at resultatene ikke kan være gyldige også for andre. Det kan altså tenkes at det disse elevene erfarer, tenker og føler knyttet til talevegring, muntlighet og selvoppfatning også er å gjenfinne hos andre ungdomsskoleelever som befinner seg i

lignende situasjoner. Det er jamfør Maxwell (2005) ikke nødvendig å oppdage den ultimate sannhet for at noe allikevel kan sies å være nyttig og troverdig. Studien sier dermed ikke hvordan noe *er*, men den sier noe om hvordan det *kan* være.

4.8 Etske refleksjoner

Thagaard (2009) poengterer hvordan ethvert metodisk valg innebærer etiske konsekvenser som forskeren må forholde seg til. Dalen (2004) påpeker at Norge er et lite land, hvor miljøene er små. Enkelt personer og grupper vil lett kunne identifiseres, bli hengt ut, eller få stempel på seg. Denne studien er gjennomført i Oslo. Med utgangspunkt i talevegring som et relativt utbredt problem, med utgangspunkt i begrepet slik det er forstått i denne oppgaven, er det lite trolig at elevene utsettes for gjenkjennelse. En gjenkjennelse som kanskje heller ikke ville vært så farlig for elevene. Prinsippet om konfidensialitet innebærer allikevel at informantene må anonymiseres når resultatet av undersøkelsen presenteres (Thagaard 2009). Alle elevene som i denne studien er intervjuet og observert er dermed gitt fiktive navn. Hvilke skole de går på vil heller ikke komme frem. Eleven selv, samt muligens deres lærere, som jo tross alt har bidratt i utvelgelsesprosessen, og elevenes foreldre vil være de eneste som kan identifisere elevene.

5 Elever med talevegring og deres møte med muntlig deltakelse i skolen

Elevene vi møter her har alle hvert sitt forhold til møtet med muntlig deltakelse. De har til felles at de betraktes som ”de stille elevene”. Lærerne synes de er for lite aktive og bør delta mer. Med utgangspunkt i hva som fremkom gjennom elevintervjuer og klasseromsobservasjoner presenteres elevenes møte med muntlig deltakelse i skolen her med særlig fokus på elevfremføringen, fra forberedelse til gjennomføring. I tillegg ser vi hvordan klasse miljøet og frykten for å ta feil påvirker elevenes talevegring. Hvem elevene selv oppfatter at de er, både på og utenfor skolen, vil også bli presentert. Innledningsvis gis et kort innblikk i deres skolevirkelighet.

5.1 Fra klasserommet - et kort møte med elevene

Jo

”Jeg var helt i sjokk, var ikke forberedt, visste ikke hva jeg skulle si – pulsen økte og jeg ble helt varm.”

Det er andre time og samfunnsfag står på timeplanen. I dag skal alle elevene holde en fremføring for klassen. Læreren velger ut en etter en som går opp og fremfører det de har forberedt. Mot slutten av timen henvender hun seg til Jo. Jo sier at han har det på power-point, noe som ikke var tillatt denne gangen da det ville ta for lang tid. Et par andre har sagt dette før ham og fått beskjed om å ta det igjen neste dag, uten power-point. Jo tror dermed at han er trygg, i alle fall for denne gang. Til hans store overraskelse sier imidlertid læreren at det er ok, han kan holde den nå, med power-point. I etterkant beskriver han hvilke tanker som gikk igjennom hodet på det tidspunktet: *”Jeg var helt i sjokk, var ikke forberedt, visste ikke hva jeg skulle si – pulsen økte og jeg ble helt varm.”* Det med power-point var bare en unnskyldning. Jo ender opp med ikke å holde fremføringen. Heller ikke neste dag gjør han det. Noen dager

senere sier han at han skal gjøre det i morgen. Han håper på å få holde fremføringen bare foran læreren. Han skal spørre henne om det.

Zila

”Når jeg er utrygg så pleier jeg å trekke meg tilbake mer”

Zila er nok ikke den eleven du først legger merke til i klasserommet, verken ut i fra plassering eller på måten hun opptrer. Selv sier hun at hun skulle ønske at hun kunne klare å si sin mening og være en synlig person i klassen. På spørsmål om hvorfor hun ønsker det, svarer hun med å si at hun pleier å være den som sist blir lagt merke til fordi hun ikke er så veldig aktiv i timene. Den muntlige deltakelsen liker hun ikke og vil helst slippe. Hun beskriver hvordan hun aktivt jobber for å unngå å bli spurt, unngå å bli lagt merke til. Dette til tross for at hennes ønske egentlig er å være mer synlig i klassen.

Ingvild

”Det er bare lettere å la være”

Ingvild har ikke lyst til å snakke høyt, og hvis hun tar feil så vil hun ikke si det foran hele klassen. Hun vet ikke hva som gjør det, hvorfor hun er redd. Er det lærerne? Eller kanskje medelevene? En ting vet hun i alle fall - det er lettere å la være.

Kristin

”Han vet at jeg har mye å si, men at jeg bare ikke sier det”

Kristin har alltid vært stille i klasserommet. Muntlig deltakelse er ikke noe hun liker så godt. Hun sier hun prøver så godt hun kan, men at det ikke alltid er godt nok. Hun får høre av

læreren at hun må snakke mer: *”De vet jo at jeg kan det hvertfall, læreren har jo sagt at han vet at jeg har mye å si, men at jeg bare ikke sier det”*.

Sofie

”Jeg begynner å gråte og sånn”

Det er samfunnsfag og elevfremføring. Alle får fem minutter hver. Sofie går opp til tavla når læreren roper hennes navn. Du kan ikke se at hun er veldig nervøs, hun snakker litt lavt bare. Det er tydelig at hun har forberedt seg godt. Hun har lagd små kort med bilder og notater. Hun leser ikke opp, men du kan høre at hun har memorert det hun skal si og kan det så og si utenat. Det krever forberedelse, mye forberedelse. Hun opplever selv at det går greit – det er i engelsken det er ille, da begynner hun å gråte.

Vang

”Men jeg tenker sånn at kanskje det er feil”

Det er samfunnsfag og læreren stiller klassen et spørsmål. Vang rekker ikke opp hånda slik som flere av medelevene hans gjør. Men han vet svaret og sier det høyt. Høyt nok til at de rundt ham får det med seg, lavt nok til at læreren ikke hører det. Gutten ved siden av rekker opp hånda og får lov til å svare, svare det Vang sa – og det er riktig. Når han konfronteres med hvorfor han ikke sa det høyere, slik at alle kunne høre det, sier han: *”Men jeg tenker sånn at kanskje det er feil”*.

Torstein

”Jeg blir flau hvis jeg gjør noe feil”

Det er flaut hvis læreren stiller spørsmål uten at han kan svare. Vet han svaret er det ikke så ille, men han vil ikke ta det han kaller *”stort feil”*. Men hvis han er usikker så bør han jo

egentlig svare, eller prøve – han vet det, men de fleste gangene prøver han ikke. Han synes heller ikke det blir riktig av læreren å spørre ham når han ikke har hånden oppe. ”For når man rekker opp hånden så vet man det jo, så de som ikke rekker opp hånda er jo, altså antakelig så kan de det ikke, jeg føler ikke at det da blir riktig egentlig at de skal ta folk som ikke har det, for det er jo nesten ikke noe vits når man da vet at de ikke kan svare”.

5.2 Forhistorien

På spørsmålet om hvilke forventninger som stilles til elevene når det kommer til muntlig deltakelse i timene svarer de diskusjon, forventning om å rekke opp hånda ved leksegjennomgang samt svare på spørsmål når man blir spurt. Ellers er det fremføringer, både i grupper og individuelt. For mange elever er dette møtet med muntlig i skolen ingenting å grue seg for. For elevgruppen som her er satt i søkelyset derimot, koster den muntlige deltakelsen langt mer.

I møte med deltakere på ”ta ordet kurset”, referert til tidligere i oppgaven, kom det frem hvordan elever som fra før av hadde vært aktive, etter en ubehagelig hendelse på ungdomsskolen opplevde å trekke seg mer unna. Elevene som her presenteres har derimot ingen slike erfaringer. Ingen av dem kan referere til en bestemt episode hvor de kan si at det var her det hele startet. Med ett unntak, sier alle at de har hatt det slik siden barneskolen eller så lenge de kan huske.

Jo er unntaket. Han vet akkurat når det startet, når han begynte å vegre seg for å delta muntlig i timene. På barneskolen var han det han selv refererer til som ”klassens klovn”. Da familien flyttet begynte han på en ny skole. Dette var i åttende klasse. Han reiste fra et trygt klassemiljø og mange venner. Han var ikke lenger klassens klovn, han ble i stedet ”den nye gutten”. Jo måtte begynne på nytt, og skape nye læringserfaringer om seg selv - erfaringer som ikke ble like gode.

”Nei, men atte grunnen til at jeg ikke gidder å fremføre er liksom ...[..].. tror ikke det blir noe særlig bra uansett, for de gangene jeg har gjort det så får jeg veldig dårlig tilbakemelding” (Jo)

Rollen som den nye gutten i klassen bidro til at Jo trakk seg litt unna og ble den nye stille gutten som kviet seg for å stå opp for hele klassen og holde fremføringer. Hans første møte med muntlig i den nye klassen er blitt en del av hans historiekunnskaper om seg selv – den nye Jo.

Felles for elevene er at de ikke klarer å forstå hvordan de andre elevene ikke er redde, men klarer å snakke, ikke grue seg, og til og med vil være de første til å fremføre. Kristin synes de er heldige. Ingvild skulle ønske hun var mer som dem. Zila sier hun ikke blir misunnelig, men er glad for at de er sånn de er, at de ikke trenger å tenke på mye av det hun gjør. For det er slitsomt? ”*Ja, veldig!*”. Selv klarer hun ikke å huske når, eller hva som utløste talevegringen. Men hun har tenkt på det og sier at det kanskje var, ”*det at jeg ble mye utestengt. Og jeg var liksom forestilt som den dumme, alltid. Så jeg likte å holde meg utenfor*”.

Alle elevene ble, i forbindelse med deres talevegring, spurt om de på noen måte skulle ønske at de var annerledes? Torstein svarer, ”*nei*”. Han sier han er fornøyd. Han gruer seg for muntlige fremføringer og liker ikke å bli spurt uten at han har hånden oppe. Allikevel er han ikke misunnelig på andre, som ikke gruer seg. Han sier det varierer fra person til person, hva man er god på. Og det ville vært kjedelig dersom alle var like. Kristin derimot sier hun skulle ønske hun var litt mer utadvendt. Det ville være lettere å være mer aktiv og bli kjent med flere folk. Hun ser selv at hennes talevegring hindrer henne i å være den utadvendte jenta hun egentlig ønsker å være. Det samme gjelder for Zila, som ønsker å være en synlig person i klasserommet, der hun sier sin mening. Hun innser imidlertid at realiteten er annerledes. Hun oppfatter at hun gjerne er den siste som blir lagt merke til. Nettopp fordi hun er lite muntlig aktiv i klasserommet. Vang har et ønske om å ”*være litt mer, delta litt mer i timen*”, et ønske han begrunner med karakterer. Vangs ønske om å være mer muntlig, fordi det er viktig for karakteren, synes å skille seg fra eksempelvis Jos ønske om å ta mer risk. For ham handler det ikke først og fremst om karakterer, men om å være den personen som ”tar sjansen”, som tør! Jo ser gjerne at han kunne ”*tatt litt mer risk, bare å ta ja, litt mer risk å si, ta sjansen*”. De fleste elevene ønsker å være mer muntlig aktive. Hva er det som holder dem igjen – hva ligger i frykten?

5.3 Frykten

Bortsett fra Jo kan ingen av de andre elevene si hva som har vært den utløsende faktoren for deres talevegring. Ikke heller vet de når det ble slik, at muntlig ble noe de kviet seg for. Da er det kanskje ikke så rart at de samtidig opplever det som vanskelig å skulle si hva det er som gjør den muntlige deltakelsen så skummel. Gjennom intervjuene fremkommer det imidlertid hvordan talevegring, som en muntlig tematikk, også innebærer det å bli sett.

”Alle kommer til å høre på meg, alle kommer til å se på meg liksom” (Zila)

Elevene har i varierende grad reflektert over hvorfor den muntlige deltakelsen oppleves så ubehagelig. Zila fremstår som den eleven som virkelig har tenkt over hva som holder henne igjen, men har enda ikke funnet ut hva som gjør det. Zila, Vang og Torstein trekker imidlertid frem hvordan det å bli sett, *”mange øyne som stirrer”* er en ekstra belastning.

Når elevene allerede har et anstrengt forhold til den muntlige deltakelsen finner en trygghet i tausheten. Zila forklarer at hun kvier seg for å delta muntlig, eksempelvis det å rekke opp hånda når læreren stiller et spørsmål, blant annet fordi hun er redd for at det vil føre til at hun må snakke mer. Frykten for oppfølgingsspørsmål eller det å bli *”dratt inn i”* en diskusjon, hvor hun vil få problemer med å snakke for seg eller argumentere for sitt syn, bidrar til at hun holder igjen, til tross for at hun vet svaret på det læreren spør om.

I tillegg til å bli sett, samt risikoen for å måtte inngå i en lengre samtale eller diskusjon, er det liten tvil om at den faktoren som gjør seg mest gjeldende for disse elevene er risikoen for å ta feil. Det fremstår langt på vei som trygt og greit å besvare lærerens spørsmål med et *”vet ikke”*. Å svare feil derimot, det unngår de nærmest for enhver pris.

5.3.1 Å ta feil

Å være muntlig handler om å vise hva man kan og til en viss grad hvem man er. Å være muntlig handler om å eksponere samt avsløre seg selv. Det innebærer en risiko, man kan jo ta feil!

”Jeg vil jo ikke bli sett på som teit eller dum eller noe sånt” (Kristin)

”[..]..Men jeg er ikke så selvsikker i klassen, jeg vet ikke om jeg tar feil eller ikke. Så jeg vil helst ikke ta sjansen å si noe feil. Også jeg stammer da, når jeg blir nervøs da stammer jeg og ja...[..]..” (Jo)

”Jeg sier ikke særlig mye akkurat...[..]..men hvis jeg skal si noe, når jeg vet at det er sikkert, som at jeg leste det i boken for fem minutter siden, men så er jeg ikke sikker på om jeg skal gidde eller ikke også når jeg akkurat skal gjøre det så er det en annen som gjør det så da bare gir jeg opp” (Jo).

Jo svarer ikke dersom han ikke er helt sikker og selv når han er helt sikker så nøler han likevel. Han er redd for å ta helt totalt feil – ”sånn at du må være tilbakestående hvis du sier det svaret, kanskje det er det dummeste de har hørt”. I tillegg frykter han at læreren skal trekke den lenger ”hva er det du tenker på?”. Også Torstein er inne på hvordan det er vesentlig om det er en stor feil eller ikke. Hvis det er helt på jordet mener han å huske at folk kan begynne å le.

Frykten for å ta feil kan betraktes fra minst to ulike perspektiver. Det å ta feil kan bunne i frykten for hva det har og si for karakteren i et fag, altså et faglig element. På den andre siden risikerer en ved å ta feil, å tape ansikt foran medelevene. For hva og hvem handler frykten egentlig om? Zila sier at hun er redd for å ta feil fordi det er viktig å kunne. På samme tid handler det om å unngå å dumme seg ut foran de andre elevene. Jo svarer:

”[..].. vet ikke, redd for at noen skal le, redd for å stamme, bare stå der, prøve å si og alle bare stirrer ...[..]..” (Jo)

På spørsmål om det egentlig er så ille dersom noen skulle le svarer han at han ikke vet. Han er bare redd for å drite seg helt ut. Torstein synes det er forskjell på om en elev eller hele klassen skulle begynne å le av hamler av ham. Når han ikke prøver å være morsom er det irriterende om de ler. Zila har erfaring med at noen feil aldri blir glemt.

*”Hvis det er litt sånn morsom feil da så sier de det liksom hele tiden og det er litt irriterende, men de mener det ikke slemt da men, de vet ikke hva det egentlig fører til”
(Zila)*

Sofie blir flau om hun sier noe feil. Er det fordi de andre i klassen reagerer hvis du sier noe feil? *”Egentlig ikke, det er ingen som ler.”* I likhet med de fleste andre elevene har heller ikke Kristin opplevd at noen har ledd av henne.

”Jeg prøver å si til meg selv at det ikke er noe farlig, det er bare en fremføring liksom, men jeg har fortsatt den følelsen” (Kristin)

Noen kommentarer kan allikevel komme. Zila forteller om en i klassen som kan si *”uff”* eller *”og så rart at du skal snakke i dag”* når hun skal opp å fremføre. Elevene som her presenteres kan allikevel ikke sies å være utestengte eller offer for mobbing eller lignende. Erfaringene med kommentarer, eller i større grad frykten for de, samt faren for å bli ledd av fremstår som det som holder igjen når det kommer til den muntlige deltakelsen. I samsvar med det vi vet om talevegring, bekreftes det også her at det er medelevene og hva de vil si eller tro som fryktes mest. Lærerens rolle er allikevel ikke helt irrelevant, da frykten for å ta feil i aller høyeste grad også innebærer en redsel for å vise læreren at han eller hun er usikker eller ikke vet. Det faglige elementet er tilstede.

Muntlig deltakelse utgjør en betydelig del av elevenes skolehverdag. Det gis egne karakterer i muntlig. Disse karakterene påvirker elevenes samlede karaktersnitt. På spørsmål om elevene synes den muntlige deltakelsen er viktig, svarer alle at ja, evnen til å kunne delta, og presentere noe muntlig, er viktig. Det fremkommer allikevel at de har en noe ulik oppfatning av hvorfor. Og flere av elevene har ingen formening om hva som gjør muntlig så viktig.

”Det er jo sikkert en bra evne å kunne presentere.[.].. jeg vet ikke noe mer om hvorfor det er nyttig” (Torstein)

Zilas foreldre er opptatt av hennes utdanning. De har hatt flere samtaler om det hjemme og *”Ja, de prøver å si at muntlig-karakteren også er viktig”*. Foreldrene ligner ikke Zila når det

kommer til muntlig deltakelse og de forstår ikke hvorfor hun er slik. Zila har skjønnet at muntlig er viktig

”Egentlig ja, men når det kommer frem til fremføringer så vet jeg ikke egentlig hva vitsen er med det” (Zila)

Talevegring er noe elevene kanskje i aller størst grad forbinder med skolegang. Det er allikevel et par av elevene som ser at utfordringer i forbindelse med muntlig deltakelse også vil gjøre seg gjeldende i et fremtidsperspektiv, etter endt skolegang. Den dagen elevene er ferdig utdannet og skal tre inn i arbeidslivet vil det være naturlig at man må kunne presentere seg selv, argumentere for sine synspunkter og holde fremlegg fra tid til annen. Kristin og Sofie er seg dette bevisst.

”På jobb og sånn, hvis noen skal vise noe eller noe sånt, så er det jo veldig bra å kunne snakke og fortelle litt” (Kristin)

”Ja ... for nesten alle jobber man får liksom må man kunne det” (Sofie)

5.3.2 Klassemiljøet som påvirkende faktor

”De andre prøver å få meg til å snakke, men det er bare jeg som ikke tør” (Zila)

Ingen av elevene sier at de mistrives i klassen. De beskriver stort sett klasse miljøet som bra og sier de har flere venner i klassen. Gjennom sitatet til Zila overfor gis et bilde av medelevene som støttende i hennes møte med muntlig deltakelse. Under klasseromsobservasjoner var dette noe som også var å finne i en av de andre klassene. Det var elever, både gutter og jenter, som backet hverandre opp og ga oppmuntrende kommentarer når det var tydelig at eleven som da fremførte kjente et ubehag ved å skulle gjennomføre.

Underveis i intervjuene med elevene, hvor de først har rapportert om et trygt og godt klassemiljø, fremkommer det imidlertid flere tegn til at medelevene også representerer et utrygt element i møte med det elevene frykter mest, den muntlige deltakelsen. Det kan, til tross for at elevene i det store og det hele melder om godt klassemiljø, fremstå som at elevene kanskje ikke kjenner hverandre og er så trygge på hverandre som vi har inntrykk av at de er, med det utgangspunkt at de går i samme klasse. Når de skal beskrive seg selv i en trygg situasjon til forskjell fra en utrygg situasjon, er det sentrale her hvem de omgir seg med, hvem som er deres publikum. Kjennetegnet på de menneskene som bidrar til en slik trygg ramme er mennesker som elevene kjenner godt og som kjenner de godt. Da er det ikke noe farlig å si noe dumt. Kristin beskriver hva det er som gjør at hun føler seg trygg, ”..[.].. at jeg kjenner dem så godt og at de kjenner meg så de vet liksom, ja de kjenner meg godt. Det er ikke noe farlig om jeg sier noe dumt eller noe”. Å si noe feil er kun kritisk dersom det er foran mennesker som ikke kjenner dem så godt.

Jo sier selv at klassemiljøet er bra. På spørsmål om hvorvidt han har venner i klassen svarer han at han ikke har noen uvenner i alle fall. Han har ikke gått sammen med de andre elevene så lenge. Han begynte ny i åttende klasse, kjente ingen. Nå, snart to år etter er ikke Jo lenger den nye gutten i klassen. Allikevel sier han at han ikke kjenner de andre elevene så godt ”Jeg har vært med de vennene jeg hadde fra før av, ikke liksom brukt så mye tid på å bli kjent med andre”

Kristin påpeker at klassen hun nå går i er en sammenslåing av to barneskoler og beskriver hvordan de som kom fra samme klasse fortsatt holder seg mest med hverandre. Hun har ikke blitt så godt kjent med de andre og føler seg tryggere på dem hun har gått på skole med fra før. Torstein har det på samme måte. På fritiden er han mest sammen med dem han kjente fra før, fra den gamle skolen. Så også for disse elevene innebar møtet med ungdomsskolen en ny klasse. Begge disse ungdomsskolene er en sammenslåing av ulike barneskoler.

Ungdomsskolen favner dermed et bredere område geografisk sett, slik at det kanskje er naturlig at det vil kunne være noen grupperinger i klassene. Det finnes selvsagt også andre former for grupperinger innad i en klasse. En skoleklasse blir på mange måter som et lite samfunn.

”det er ganske sånn skilt eller sånn delt da. Det er liksom de kule, og de vanlige, og de ikke kule” (Sofie)

Sofie påpeker hvordan klassemiljøet er delt inn i mindre grupper. Hun sier at alle elevene er klar over denne tredelingen, den er ganske tydelig. Hun opplever selv at hun er blant ”de vanlige” – det er trygt.

I samtalene med elevene ble de spurt om det er noen spesielle personers tanker om dem som betyr mer enn andres – og hva som typisk karakteriserer disse personene. Det fremkommer at det for de fleste av dem, betyr det mest hva de som kjenner dem godt synes og tenker om dem.

”Jeg bryr meg mer om hva vennene mine synes om meg enn andre folk som jeg bare sier hei til, det er mest venner og familie” (Ingvild)

Ingvild trekker frem familie og venner som viktige. Som Ingvild svarer også Sofie, ”de nærmeste vennene mine og sånt da”.

For noen av elevene er det imidlertid omvendt. Det er ikke så viktig hva venner og familie tenker. Zila er først og fremst opptatt av hva de andre i klassen tenker om henne. Det er viktig hva alle i klassen mener. Kristin peker på et behov for generell anerkjennelse og sier at,

”.. [..]. uansett hvem det er så vil man liksom at folk skal synes noe bra om deg” (Kristin)

Elevene skiller seg på dette punktet. Noen, som Ingvild og Sofie, er mest opptatt av hva deres nærmeste, familie og venner, tenker om dem. Zila og Kristin på den andre siden, sier det ikke betyr så mye. De er mer opptatt av hva andre, eller snarere alle, tenker om dem. På spørsmål om hun også bryr seg om hva familie og venner synes, svarer hun: ”Nei, bryr meg ikke så mye om hva de mener fordi de sier det de mener om meg til meg med en gang”. Hun er trygg på hva de tror og mener, fordi de sier det til henne. Dersom hun tar eller sier noe feil foran

vennene gjør ikke det noe. Fordi, som Zila selv uttrykker det, ”De forstår meg mer kanskje og vet hvem jeg er. Tar jeg feil så vet de hvorfor egentlig og. Om jeg kan om det jeg svarte feil”.

Alle elevene ble også spurt om de generelt er opptatt av hva andre tenker om dem. Torstein svarer,

”hm, egentlig ikke.. [..]. nei, asså, folk får ha sine meninger liksom. Det er jo ikke noe vits i å fortelle meg det, de kan jo godt holde det for seg selv, men altså jeg hadde heller ikke hatt noe i mot å få høre det men de velger det jo selv. Altså vil de være mine venner så får de være det, har de noe i mot meg så får det være sånn” (Torstein).

Torstein er tydelig her. Han bruker ikke tid på å bry seg om hva alle andre måtte tenke om ham. Gjennom hele intervjuet er han klar på at folk får ha sine meninger. Vang er mer nølende og svarer, ”hm, noen ganger”. Kristin og Jo derimot trenger ingen betenkningstid,

”Ja, det er jeg” (Jo)

”Ja” (Kristin)

5.4 Muntlige fremføringer

*”De gruer jeg med skikkelig til..[..]. ja, altså dagen før er jeg kjempenervøs”
(Ingvild)*

Muntlig deltakelse innebærer som tidligere nevnt flere former for muntlig. Uten tvil er det de muntlige fremføringene elevene frykter mest. Det er mye verre enn å sitte på plassen sin å bli stilt et spørsmål. På spørsmål om hvorvidt elevene syntes det er lagt opp til mye muntlige fremføringer varierer svarene noe. Torstein synes ikke det er så mye muntlige fremføringer

når du sammenligner det med det skriftlige. Han synes det er helt rettferdig. Sofie og Jo opplever på sin side at det er mye.

”Ja, det synes jeg. I hvert fall, når jeg kom til skolen her så var det sykt mange fremføringer med en gang. Og der hadde ikke jeg lyst til å fremføre, for at jeg var helt ny i klassen, alle her var gode venner og jeg var på en måte den nye fyren da, så hadde ikke noe særlig lyst til å fremføre da heller” (Jo)

5.4.1 Forberedelse

Muntlige fremføringer innebærer en hel del forberedelser. Elevene melder om mye av det samme på spørsmål om hvordan de forbereder seg frem mot en presentasjon, de ”*finner fakta*”, ”*leser mye*” – pugger det de skal si. Noen skriver ned alt de skal si og lærer det utenat, andre er avhengige av manuset, også når de skal fremføre. Det trekker karakteren ned.

Nesten alle elevene øver seg hjemme. Først sier det høyt for seg selv, deretter ved å holde fremføringen de har forberedt foran en eller flere familiemedlemmer. Kristin synes det er litt verre foran moren enn når hun bare sier det høyt for seg selv, men det går bra. Ingvild gjør det samme, forbereder seg ved å snakke høyt alene og så får hun noen ganger søsknene til å høre på henne. Det går bra da, men foran klassen blir det verre. Familien kjenner henne jo, mens de i klassen kjenner ikke hverandre like godt alle sammen. Sofie opplever at det på skolen blir litt mer seriøst.

En allmenn antakelse, som også her langt på vei bekreftes, er at god kjennskap til fagstoffet en skal presentere påvirker den trygghet eller eventuelle utrygghet elevene føler i forbindelse med en fremføring. Dette er naturlig nok en av grunnene til hvorfor forberedelse blir en vesentlig del av møtet med muntlig. Jo er en av elevene som selv sier at han ikke interesserer seg så veldig for de fleste skolefagene. Han tror det hadde vært annerledes dersom han hadde vært mer selvsikker i fagene. Han hadde vært en annen person, tryggere, også på muntlig. For de andre elevene varierer det noe i hvilke fag de kvier seg mest for den muntlige deltakelsen. Det er en gjenganger at det i en viss grad samsvarer med de fagene de synes er vanskelige eller ikke interesserer seg for. For Sofie er det den muntlige deltakelsen i engelsk som er ille. Der er det så mye å tenke på. I tillegg til innhold er det grammatikk og uttale.

Redselen for å ta feil er som kjent av stor betydning for elever med talevegring. Flere av elevene sier at det er verre å være muntlig aktiv i fag de synes er vanskelige eller ikke interesserer seg for, og at det er litt lettere dersom de er godt forberedt, har interesser for faget og forstår det de skal presentere. Det vil allikevel være en misforståelse å sette likhetstegn mellom fagkunnskaper og talevegring. Og at problemet for elever med talevegring er løst så fort de kan det de skal snakke om. Snarere kan deres kjennskap og forståelse av stoffet betraktes som en ”formildende” eller ”forverrende” faktor. Talevegring er noe disse elevene har, det å forberede seg ekstra godt er en overlevelsesstrategi, en måte å eliminere et usikkerhetsmoment på.

5.4.2 Snart min tur....

”Å herregud dette her går ikke bra – å nei, å nei, å nei!” (Jo)

Torstein sammenligner sin fremføring med de andres, før han i det hele tatt har fremført noe som helst. *”Når noen fremfører før meg også har de kjempebra også kommer jeg og vet at jeg har det mye dårligere – da mister jeg på en måte selvtilliten da”*. Det blir for Torstein et forstyrrende element hva gjelder hans egen fremføring. Han begynner å glemme ting. Også Jo sammenligner seg med de andre i klassen.

”Også når jeg ser på dem fremføre da, så liksom også når jeg sammenligner meg når jeg fremførte på onsdag, og de har fremført hver gang, de har mye mer trening i sånt og på en måte det har blitt mye bedre enn 8.klasse og jeg har aldri fremført og jeg sitter fortsatt der nede liksom og de bare fortsetter å vokse da for å si det sånn” (Jo)

Han føler at han henger etter. Han ser også hvordan de som var litt usikre i starten nå har blitt bedre,

”Ja, de var på en måte på mitt stadiet, lik som meg hele gjengen ...[..] jeg var den nye gutten og alle kjente hverandre unntatt meg, det var det som liksom holdt meg tilbake, og nå er det enda verre og nå er de kjempegode og jeg fortsatt der nede”(Jo)

”Ja, siden de er jo ganske gode ... [..].. ja, alle de er liksom sånn kjempeflinke og fremfører hver gang og jeg bare, nei jeg har ikke gjort den. Det pleier å skje nesten hver gang”(Jo)

”Jeg kan aldri bli så god som han, jeg kan aldri sammenligne meg..[..]..”(Jo)

På spørsmål om hun sammenligner seg med de andre i klassen svarer Zila, *”Ja, veldig ofte”*. Mest med vennene dine eller med alle i klassen? *”Med alle”*.

Kristin forteller hvordan det føles i forkant av en fremføring *”rett før det er min tur kjenner hjertet banker skikkelig hardt, ikke noe gøy”*. Zila opplever at *”hjertet begynner å banke, begynner å svette, pulsen blir høy, jeg føler at jeg blir varm, når jeg står oppe der vet jeg at jeg er helt rød”*. Jo *”teller”* ned til sin tur:

”Når jeg skal fremføre da så pleier jeg å skrive en liste. det er 5 før meg, da blir jeg varm, jeg hører hjertet mitt dunke og nei, det her klarer jeg ikke. Nå er det meg, nå blir jeg driti ut nok en gang”(Jo)

Torstein blir også nervøs,

”Også håper jeg at det skal skje et eller annet uventet sånn at man slipper, en brannalarm eller noe – men det skjer jo aldri. Jeg tenker bare at når jeg kommer opp dit kommer jeg til å glemme alt..[..]..”(Torstein)

5.4.3 Snart ... men ikke alltid kommer en så langt...

Blant alle elevene i klassen til Jo er han ikke alene om å kvie seg for den muntlige deltakelsen. Han har det på mange måter heller ikke *”verst”*, som han selv sier. En medelev,

spesielt, gruer seg veldig og begynner ofte å gråte foran hele klassen når han holder fremføringer. Men i likhet med Jo backer heller ikke han ut. Han henter seg inn igjen, fortsetter og fullfører. På spørsmål om hvordan det føles, å se en medelev slite, akkurat som han selv svarer Jo at, han i alle fall gjør det – han gjennomfører. Jo derimot lurer seg for det meste unna. Han unngår å møte frykten.

”Jeg vil helst ikke, jeg vil ikke fremføre” (Jo)

Unngåelse

”Jeg var helt i sjokk, var ikke forberedt, visste ikke hva jeg skulle si – pulsen økte og jeg ble helt varm”. Jo beskriver her hvordan det føles i det øyeblikket han blir bedt om å holde en fremføring han hadde planer om å lure seg unna. Flere av elevene beskriver hvordan pulsen øker, man blir varm, rødmer og stemmen skjelver. Dette er vanlige symptomer. Torstein beskriver sin nervøsitet for muntlig som en slags mekanisme, *”.. [..]. jeg tror det bare er noe som skjer”.* Å unngå situasjonen fremstår enkelte ganger som den tryggeste løsningen. Det finnes flere måter å gjøre det på.

Det finnes ulike strategier eller taktikker elevene har lært seg for å unngå den muntlige deltakelsen. La være å gjøre leksen, unngå øyekontakt med læreren, samt være syk er blant de strategiene elevene her tar i bruk.

Mye av den muntlige deltakelsen elevene møter i klasserommet omhandler gjennomgang av lekser. Jo sier,

”Jeg gjør leksen sånn to av ti ganger kanskje – vi har hatt 15 fremføringer og jeg har fremført tre kanskje. De kan ikke tvinge meg til det, de gir meg anmerkning også går de videre”(Jo)

Zila bruker mye energi i timene på å unngå å bli spurt av læreren. Hun pleier å late som hun skriver eller prøver å gjemme boka der hun har skrevet ned lekser. Dersom læreren ikke ser at hun har boka, slipper hun kanskje å bli spurt. Hun har også sagt at hun ikke har gjort lekser,

selv om hun har gjort den, bare for å slippe å svare. Hvis hun har hørt de andre sine svar og ser på sine egne at de er feil, tør hun ikke svare. Sofie unngår å se læreren i øynene fordi hun er redd for at hun vil fange blikket hennes og be henne om å svare.

Da Ingvild gikk på barneskolen pleide hun å være ”syk” den dagen hun skulle ha fremføring. Hun gjør ikke det lenger. Ikke fordi det har blitt noe særlig bedre, men nå slipper hun ikke unna slik hun gjorde da, hun må bare ha det en annen dag.

5.4.4 Selve fremføringen

Til tross for at elevene øver i forkant av en fremføring er selve situasjonen der og da helt annerledes. Jo blir mer nervøs og glemmer det han har forberedt seg på. Han vet at folk stirrer og tenker, ”.. [..]. ja, han gjør det skikkelig dårlig..[..].”. Men når han gjør det så gjør han det. Han får ikke ”breakdown” som han kaller det, han går ikke ut av klasserommet, han gjennomfører. Enten så gjør han det eller så gjør han det ikke. Det hører med til historien at han som oftest ikke gjør det.

For Jo er det enklere å fremføre for folk som er stille og snille. Med snille mener han de som følger med. Han vet ikke om de følger med fordi de interesserer seg eller bare for at de er snille. Han vil at de skal følge med. Det er mye bedre det enn at de sitter og fikler med pennalet sitt eller skriver noe på pulten. Også Zila vil at elevene skal følge med når hun holder en fremføring. Hun ser på publikum for å få tilbakemelding på om fremføringen er bra nok. Dersom de bare ser bort eller begynner å snakke med hverandre, da vet hun at det er kjedelig. Da hopper hun gjerne over noe av det hun skal si. Hun bare avslutter, eller så begynner hun å snakke fortere for å bli ferdig. Kristin derimot vil helst at ingen skal følge med. Hun sier at det kanskje hadde vært lettere å fremføre dersom noen av de mest bråkete elevene ikke hadde vært der, men hun vet ikke helt. Da ville det jo samtidig blitt mye stillere.

Karakteristisk for elevene når det virkelig gjelder, er at de får jernteppe og glemmer hva de skal si. Vang har notatene foran seg. Da slipper han å glemme hva han skal si. Hans utfordring når han blir nervøs, er at han leser for fort. Når Vang leser fort er det fordi han ønsker å bli fort ferdig. Å lese fort innebærer samtidig at han leser mer feil enn han ville gjort ellers.

Zila gruer seg til etter fremføringen. Da kan klassen og læreren stille spørsmål. Zila gir et bilde av medelevene som ganske kritiske, men hun påpeker at de nok egentlig bare vil tulle, at de ikke vet at hun ikke vil at de skal stille spørsmål. Torstein synes det er irriterende at alle stirrer på han. Kristin kjenner også på dette. Med viten om at hele klassen skal rette blikket mot henne hender det at hun tenker litt ekstra over hva hun kler på seg den dagen.

Sofie opplever at de flinke elevene i klassen gjør det vanskeligere for henne, bare det at de er der. Ikke at de sier noe, men de er der. Hun sier hun ikke sammenligner seg med dem fordi de *”Er sånn veldig gode på skolen så det er ikke så lett”*.

Det er allikevel ikke så lett å unngå en viss form for sammenligning. Torstein påpeker dette, særlig når de har fremføringer etter hverandre eller dersom emnet de skal snakke om er veldig likt. På spørsmål om han sammenligner seg mye med de andre svarer Torstein,

”Nei, egentlig ikke, men hvis jeg vet, hører en person, så har han kjempebra og jeg vet jeg har litt dårlig så sammenligner jeg på en måte, men hvis vi ligger sånn nesten likt så tenker jeg ikke over det” (Torstein)

Når elevene holder en fremføring eller deltar muntlig generelt, får de en opplevelse av hvordan de andre i klassen ser dem. Torstein tror de andre elevene ser ham omtrent sånn som han ser seg selv, tullete, kanskje litt bråkete. I tillegg tror han at de andre i klassen tenker at han er litt dum. Hvorfor han virker dum? *”For jeg sier ikke så veldig mye som virker så veldig smart, jeg sier egentlig mer tulleting som egentlig ikke gir mening”*.

Når Jo speiler seg i sine medelever ser han en gutt som *”gir faen”*, ikke bryr seg og sover i timen.

”..[.]. jeg ser ikke noe poeng i å si noe egentlig, de fleste ser meg som ja, han gir faen i alt så han jeg vet ikke jeg.. [.]. jeg tror at alle tenker at han gir faen i alt, bare sitter hjemme og spiller og sier ikke noe særlig mye, bare sitter der og ja”(Jo)

En medelevs kommentar som *”..[.]. også rart at du skal snakke i dag..[.].”* gir Zila en opplevelse av hvordan hun betraktes av de andre i klassen, som den stille og lite synlige jenta.

Noen av elevene i denne studien har fått sjansen til å holde sine muntlige fremlegg foran en mindre gruppe - en såkalt utegruppe. Her ligger elevene ”*sånn nesten likt*”.

Utegruppe

”Jeg klarer meg bedre når det er få folk for da er det færre som stirrer” (Torstein)

Det er flere av elevene som i utvalgte fag deltar i noe som kalles for utegruppe. Torstein beskriver gruppen som en hjelpegruppe. I hjelpegruppa er de gjerne en fire, fem elever. Som Torstein uttrykker det:

”Når vi har fremføring så er vi bare fem stykker, jeg føler ikke at det er noe ille liksom fordi de, ja, altså, de har jo da også litt problemer med engelsk så da blir det på en måte det samma.. [..].”(Torstein)

Sofie er også med i en slik gruppe. Hun presiserer at det ikke er hvem som helst som skal høre på henne når hun fremfører. Det er elever som har det på samme måte, de er litt i samme båt. Det hjelper at publikum vet hvordan hun har det, fordi hun vet at de føler det samme. Torstein beskriver hvordan dette får betydning,

”.. [..]. assa vi ligger bare sånn litt over hverandre, litt under hverandre. Det er ikke så stor forskjell liksom så da føler jeg meg også, da tenker jeg ikke, oh shit, de hadde sykt mye bedre enn meg og sånne ting” (Torstein)

Kristin, som for øvrig ikke er med i en slik utegruppe, opplever også at antallet elever har noe å si for hennes forhold til muntlig deltakelse. I valgfag ”fransk” for eksempel er de nesten bare en halv klasse. De er litt færre – og da er det ikke så farlig om hun tar feil. Zila har i likhet med flere av elevene fått tilbud om å holde fremføring kun foran læreren fordi hun gruet seg sånn. Det er lettere da. Kristin har nylig vært med på en muntlig prøveeksamen,

hvor hun satt foran to lærere. Til tross for at de bedre enn noen annen elev kan ”arrestere” henne i å si noe feil, var det lettere. Her blir det tydelig at medelevene har en sentral rolle i forbindelse med talevegring.

5.4.5 Endelig ferdig!

Lettelsen

For en elev som lider av talevegring fremkommer det tydelig hvordan det å stå opp fremfor hele klassen og holde en presentasjon fører med seg mye frykt. Allikevel ser vi at de aller fleste elevene møter sin egen redsel og gjennomfører. På spørsmål om hva de føler rett etter å ha gjennomført en fremføring svarer de nærmest samstemt - endelig! Det er følelsen av lettelse som overtar for frykten.

Torstein forklarer hvilke tanker som går gjennom hodet hans i det han går ned til plassen sin etter endt fremføring:

”Da får jeg en veldig god følelse inni meg, for da slipper jeg å tenke på at jeg skal fremføre, jeg er ferdig, kan bare sitte og slappe av” (Torstein)

Alle kjenner de først en glede over at det hele er over. Torstein skiller seg imidlertid ut fra de andre elevene i det at han nøyter seg med det – han forblir lettet. Hos de andre derimot blir følelsen av lettelse ikke lenge etter avløst av en undring, hos noen en bekymring, over hvordan det gikk.

Vurdering

”Å nei, hva får jeg, jeg får sikkert dårlig”. (Jo)

Jo opplever hvordan hans forhold til muntlig får konsekvenser for karakterene i noen fag,

”Muntlig teller like mye som skriftlig da. Og hvis jeg får en 6 på tentamen og sier ingenting i timen vet jeg ikke jeg – da blir jeg trekt en, to, tre karakterer” (Jo)

Hva tenker de andre? Hva kommer jeg til å få i karakter? Dette er spørsmål de stiller seg selv. På spørsmål om karakterer er viktig svarer Zila, *”Ja, veldig!”*

Det synes for alle elevene at det å få gode karakterer, er viktig. Ikke bare for dem, men for de øvrige elevene og klassene generelt. Det er på ingen måte teit å være god på skolen, det er noe man ønsker å være. Hva gjelder muntlige fremføringer gjelder det dermed ikke kun å gjennomføre, det handler om å mestre. Nettopp på grunn av karakterene.

På spørsmål om hvorvidt muntlig deltakelse, som det å holde en fremføring er viktig å kunne, svarer Kristin at det er viktig fordi det er viktig med gode karakterer. Kristin gruer seg til hver fremføring, men gjennomfører alle hun skal ha. Hun sier det er på grunn av karakterene. Hadde det ikke vært for det hadde hun kanskje, i likhet med flere andre, lurt seg unna.

I tillegg til den faglige vurderingen er elevene opptatt av hva de andre elevene synes, og noen av elevene spør klassekameratene om tilbakemelding på hvordan de klarte seg.

”Endelig. Jeg er ferdig, jippi” jeg kan puste ut ... [..]. De sier jeg var perfekt. Mens jeg synes jeg var litt dum og sånt” (Zila).

På spørsmål om det er noe konkurranse mellom elevene når det kommer til karakterer svarer Kristin, *”det er jo litt, mellom jentene, man vil jo være best”.*

Ikke alene...

”De fleste synes kanskje egentlig at det er ganske vanskelig, eller sånn, alle er jo nervøse og sånn” (Sofie)

Sofie tror egentlig alle synes det er litt skummelt å skulle holde en fremføring. Også flere av elevene gir uttrykk for at det ikke er noe unormalt å grue seg. På spørsmål om det er flere i klassen som synes muntlige fremføringer er ubehagelig svarer Ingvild, *”ja, det er liksom veldig mange av jentene, ”å jeg gruer meg skikkelig til å fremføre og sånn”*. Hva med guttene? *”Det er mange, spesielt guttene, nesten alle jentene i klassen min, de liker ikke å fremføre, mens guttene er ikke sånn”*.

5.5 Skole og fritid

I møte med elevene ble de alle bedt om å beskrive seg selv. Jo begynner med å fortelle om hva han gjør på fritiden. Da spiller han spill. I denne situasjonen opplever Jo seg som helt trygg, snakker hele tiden, og sier selv at han da er mye mer åpen enn hva han er i klasserommet. Han er mer selvsikker da. Fordi han spiller ganske mye og vet at han gjør det bra. På spørsmål om det er de andre rundt ham eller det at han mestrer oppgaven som gjør han trygg svarer han begge deler. De andre ser opp til han og vil snakke med han. Han er også glad i å se matprogrammer på TV. Han liker å lage mat og opplever selv at han mestrer. Dette får han bruk for i timene, ”mat og helse”, på skolen. Selv sier han;

”Jeg er veldig god til å bake da, synes jeg. På en måte når jeg baker så synes jeg nei, da sier gutta det ”han er pro” for å si det sånn”

På spørsmål om hvordan han tror vennene ville beskrevet han sier han at når han er med vennene så er han utadvendt og snakker hele tiden. Han er nemlig ikke den stille gutten i vennegjengen, bare i klassen. Til tross for hans relativt nye rolle, som den stille gutten, har ikke Jo glemt at han en gang var klassens klovn,

”..[.]. da jeg gikk på (...), den forrige skolen, var jeg klassens klovn da på en måte, fikk alle til å le.. [.]. men jeg er fortsatt sånn, den, når jeg er med folk jeg kjenner [.]. da er jeg den samme fyren igjen” (Jo)

Torstein gir et bilde av seg selv som passer godt for flere av elevene i denne studien.

”Altså det er bare på skolen jeg er sånn taus i timene og sånn, altså jeg snakker jo veldig mye og jeg har ikke noe i mot å snakke eller si noe eller svare på noe når jeg er ute og med andre og sånn og hjemme, men det er bare på skolen egentlig”(Torstein)

Til tross for at de i skolesammenheng blir oppfattet som de stille elevene er ikke det nødvendigvis noe de eller andre rundt dem kjenner igjen fra andre arenaer hvor ungdommene opptrer. Det samme gjelder for Jo og Ingvild som absolutt ikke er de som er mest stille blant familie og venner,

”..[.]... men når jeg er med de vennene da er jeg liksom utadvendt og snakker hele tiden..[.]...” (Jo)

”Ja, så mamma mener at jeg er den som snakker mest av søsknene mine”(Ingvild)

Vang beskriver seg selv som en som er glad i å danse, trener kampsport og liker å henge med venner. Han liker å tulle masse. Dersom vennene hans skulle beskrevet han er det dette han tror de ville trukket frem, at han er sprek og glad i å danse. Også Torstein beskriver seg selv langt fra den rollen han har i klasserommet, som en person som er ganske tullete, ikke en rolig person.

Zila beskriver seg selv som stille, og sier at man må være mye sammen med henne for å vite hvem hun egentlig er. På spørsmål om hvordan vennene hennes ville beskrevet henne svarer hun derimot en person som snakker mye og ler ofte. Det samme gjelder for Sofie som beskriver seg selv som, ”*ganske stille, i hvertfall med noen, mens jeg kan snakke mye med andre..[.]...*”. Her peker hun selv på hvordan hun er mer utadvendt når hun er sammen med dem hun kjenner godt. Hun føler seg litt som en annen person i klasserommet enn når hun er sammen med venner.

Kristin er den av elevene som også beskriver seg selv som stille også utenfor klasserommet og skolen for øvrig. Hjemme snakker hun ganske mye, men ”*det er bare med mamma, pappa*

og broren min. Hvis jeg er med andre blir jeg mer stille”. Hun har heller ingen spesielle interesser utenom skolen, ingen fritidsaktiviteter. Hun sier hun har prøvd masse, men aldri funnet noe hun liker.

6 Beskrivelser av elevenes møte med muntlig deltakelse i skolen

Hvordan opplever ungdomsskoleelever med talevegring møtet med muntlig deltakelse i skolen?

I det forrige kapitlet er elevenes møte med muntlig deltakelse presentert med utgangspunkt i elevenes egne uttalelser fra intervjusamtaler samt klasseromsobservasjon. Elevenes oppfatninger, forståelse og refleksjoner er presentert gjennom ulike sekvenser, særlig knyttet til elevfremlegg, som fremstår som en sentral del av den muntlige deltakelsen. I det følgende vil vi se nærmere på hvordan elevene beskriver dette møtet. Hensikten er å fange elevenes egne opplevelser.

Nedenfor skiller det mellom bruken av *elever* og *medelever*. Med *elevene* menes de elevene studien bygger på, elevene med talevegring.

6.1 Opplevelsen av muntlig som viktig

I forbindelse med talevegring er den sosiale dimensjonen særlig sentral. Det sosiale aspektet ved muntlige fremføringer, det å eksponere seg for medelever, er nok det elevene frykter mest. At muntlig som grunnleggende ferdighet i skolen samtidig gjør dette til noe de ikke bare skal komme seg levende ut av, sett i et sosialt perspektiv, men også mestre, da det teller på karakteren, bidrar som en ekstra dimensjon og stressfaktor.

Sofie beskriver hvordan det å fremføre på skolen, til forskjell fra når hun øver hjemme, blir ”*litt mer seriøst*”. Dette gir et inntrykk av den muntlige aktiviteten som viktig for elevene å beherske. Rosenberg (1979) benytter begrepet psykologisk sentralitet om det som er viktig for oss. Hva som er psykologisk sentralt for en person faller ofte sammen med det som betraktes som viktig i personens miljø (se pkt.3.2.3). At elevenes foreldre, som deres *signifikante andre*, verdsetter skole og utdanning påvirker elevene (se pkt. 3.1.6). Vi ser at Zilas foreldre

snakker med henne om skolen og betydningen av muntlig. Om elevene lar seg påvirke dit hen at de selv opplever muntlig deltakelse som viktig fremstår som noe uvisst. Dette fremkommer i Zilas egen uttalelse på spørsmål om muntlig er viktig: *”Egentlig ja, men når det kommer til fremføringer så vet jeg ikke egentlig hva som er vitsen med det”*. Zila representerer her en oppfatning flere av elevene sitter med når det kommer til muntlig deltakelse – de synes det er viktig, men har ikke gjort seg noen tanker om hvorfor. Mye kan tyde på at det er påvirkning fra elevenes omgivelser som gjør den muntlige deltakelsen psykologisk sentral for dem.

Utover de foresattes påvirkning er muntlig også viktig sett i et samfunnsperspektiv.

Michaelsen (1999) hevder det å stå frem å uttrykke seg presist er en forutsetning for aktiv samfunnsdeltakelse (Se pkt. 1.1). Mead (2005) beskriver samfunnets påvirkning på enkeltindividet som den generaliserte andre (se pkt 3.1.7). Den generaliserte andres forventninger til muntlig deltakelse synliggjøres gjennom læreplanen, hvor muntlig er en av de fem grunnleggende ferdighetene.

Et par av elevene, Sofie og Kristin, ser hvorfor den muntlige deltakelsen er viktig. De ser sin utdanning og skolegang som en forberedelse til arbeidslivet, med dets krav og forventninger. De oppfatter at det å kunne snakke for seg er viktig på flere samfunnsarenaer og bekrefter viktige verdier i dagens samfunn (se pkt. 1.3.1). Å få gode karakterer fremstår som viktig for alle elever, uavhengig av om de har talevegring eller ikke. Karakterene blir således en motivasjonsfaktor. For elevene med talevegring kan jaget etter de gode karakterene være en ekstra belastning.

6.2 Opplevelse av ukontrollerbarhet

6.2.1 Situasjonen

I læreplanen (LK06) presiseres det hva som forventes av elever på ungdomstrinnet når det kommer til muntlig som grunnleggende ferdighet (se pkt. 1.3.1). I møte med elevene forteller de at den muntlige deltakelsen de forventes å ta del i, er alt fra det forberedte elevfremlegget, til den mer spontane klasseromssamtalen. De risikerer også å bli bedt om å svare, selv om de ikke har hånden oppe. I tillegg er det en forventning om at elevene er muntlige aktive, også på eget initiativ.

Elevfremlegg, det elevene gruer seg mest til, er det elevene har mest kontroll over, ved at de er kjent med når de skal fremføre samt om hva. Den uforberedte talen, som å svare på spørsmål fra læreren eller gjennomgå leksen, kommer derimot mer overraskende på dem. Dette er situasjoner elevene ikke rår over. Selv om de vet at den muntlige deltakelsen, også utover de fastsatte elevfremleggene, er forventet av dem, vet de aldri når det inntreffer, når de blir pekt ut til å svare. Snarere er det lærerne som kan sies å ha kontroll over situasjonen. Slik er elevene alltid “på vakt” og aldri helt “trygge”.

Skolen er obligatorisk, det er ikke noe elevene selv har valgt. Gjennom læreplanen (LK06) tydeliggjøres kravet og forventningen knyttet til den muntlige deltakelsens ved at muntlig en av de fem grunnleggende ferdighetene (se pkt. 1.3.1). Elevene har dermed ingen mulighet til å velge seg bort fra situasjonen, slik Rosenberg (1979) hevder vi er motivert for, og som andre grupper i større grad står friere til å gjøre (se pkt. 3.2.6). Møtet med muntlig deltakelse er uunngåelig. I tillegg er det mer eller mindre kontrollerbart, da elevene ikke alltid vet når situasjonen oppstår.

6.2.2 Egen fremtreden

I forkant av en fremføring har elevene forberedt seg, gjerne ved å øve både på egenhånd og foran andre i familien. De forteller at det da går ganske greit. Møtet med virkeligheten er allikevel alltid annerledes. Som Mead (1934) hevder kan en aldri stole på seg selv fullt ut, vite hvordan en kommer til å handle og reagere i en bestemt situasjon (se pkt. 3.1.2). Det elevene imidlertid har å bygge sine forventninger på, er i stor grad basert på deres tidligere erfaringer på tilsvarende områder, deres historiekunnskaper om seg selv. Erfaringer som Sofies beskrivelse av møtet med fremlegg i engelsk: *”Jeg begynner å gråte og sånn”*, og Jo sine tanker rett før han skal opp for å fremføre: *”Å herregud dette her går ikke bra – å nei, å nei, å nei”*, gir ikke inntrykk av kontroll. Vi har sett at den muntlige deltakelsen oppleves som viktig, psykologisk sentral, for elevene. Ønsket om gode karakterer er en motivasjonsfaktor. Elevenes høye motivasjon, kombinert med deres forventninger om å ikke mestre, vil i følge Schlenker (2005), føre til nervøsitet og selvopptatthet (se pkt 3.2.4). Sofie og Jo representerer en opplevelse knyttet til muntlig deltakelse som stemmer godt med hvordan de andre elevene med talevegring også opplever det. Deres talevegring er til en viss grad ikke noe de kan kontrollere. Torstein beskriver det som en slags mekanisme: *”Jeg tror det bare er noe som*

skjer”. På skolen blir det ”*litt mer seriøst*” som Sofie sier. De synlige utslagene talevegringen fører med seg, som det å rødme, stotre og stamme, for ikke å snakke om det å gråte, avslører elevene. Hvilken sannsynlighet er det for at elevene, når de befinner seg i slike situasjoner, skal kunne kontrollere hvilket inntrykk de gir av seg selv? At de, i forbindelse med muntlige fremføringer, tenker over hvordan de fremstår overfor de andre i klassen er det liten tvil om. Ut i fra teori om selvbevissthet stemmer dette godt (se pkt.3.2.2). Elevene kjenner et så stort ubehag ved å stå opp foran klassen og tenker dermed mye over hvordan de blir oppfattet av de andre elevene. Spørsmål til medelever, om hvordan de synes fremlegget gikk, vitner om dette. Det at de er opptatt av hva andre tenker og mener er til dels det som holder dem igjen. Gjennom strategisk selvpresentasjon søker elevene å fremstå som den de ønsker å være, sitt idealselv. I selve situasjonen fremstår denne muligheten som lite sannsynlig. Som Rosenberg (se pkt. 3.2.5) trekker frem, vil det å forsøke å presentere seg selv, å fremstå som noe man ikke er, kreve så mye kognitiv innsats at det nærmest er nødt til å gå utover det en faktisk har til hensikt å gjøre, som her å holde en muntlig presentasjon. Kanskje er det nettopp det som ødelegger for elevene? At de i stedet for å fokusere på det de skal presentere, bekymrer seg for hva andre tenker om dem, og at dette i sin tur fører til det Torstein tenker rett før det er hans tur: ”*Når jeg kommer opp dit kommer jeg til å glemme alt*”?

6.3 Opplevelsen av å ikke strekke til

6.3.1 Forholdet mellom den reelle og den ideelle selvoppfatningen

De fleste elevene sier de skulle ønske at de var annerledes når det kom til den muntlige deltakelsen i skolen. De ønsker å være synlige, mer utadvendte og ta del i diskusjoner. Når elevene beskriver seg slik de kunne ønske at de var, er det deres idealselv, eller deres ideelle selvoppfatning de beskriver (se pkt.3.2.1). Den ideelle selvoppfatningen står i kontrast til den de er, deres reelle selvoppfatning. Det varierer allikevel i noen grad hvordan elevene opplever dette forholdet, mellom den reelle og den ideelle selvoppfatningen. Vi ser at Torstein til tross for talevegringen ikke bryr seg så mye, eller har noe ønske om at han var annerledes på noen måte. Han ser at alle har sine styrker og svakheter og påpeker at det ville vært kjedelig dersom alle var like.

Gapet mellom Zilas reelle og ideelle selvoppfatning er tydelig. Hun er bevisst på det selv, vet at hun ikke strekker til og kan fylle den rollen hun så gjerne ønsker å ta. For Jo stemmer medelevenes oppfatning av ham, eller det han tror er deres oppfatning og det han selv føler han er som elev. I klasserommet ser han seg selv som en som bare er der. Det er allikevel ikke den gutten Jo ønsker å fremstå som eller mener han egentlig er. Han var jo klassens klovn. Han føler de andre i klassen har et litt feil inntrykk av hvem han er. Det han egentlig ønsker er å være den som tør og ”*ta risk*” som han sier, ”*ta sjansen*”. Når det kommer til muntlig deltakelse i timene vises et klart skille mellom Jos ideelle og reelle selvoppfatning. Den personen han ønsker å være kommer ikke til syne i klasserommet. Han er stille, gjør ikke leksene, unngår fremføringer. Det bilde han gir av seg selv gjør at de andre i klassen ser på ham som en som sover i timene, gir faen. Jo har selv bidratt til denne oppfatningen. Samtidig plager det ham at de ikke forventer seg noe av ham, heller ikke lærerne. Til forskjell fra de andre elevene med talevegring ønsker han at de skal ha forventninger til, og være interessert i, det han skal fremføre. Når det reelle selvet erkjenner at han kanskje bare har gjennomført tre av femten fremføringer, passer det dårlig med hans ideelle selv der han tar risk, tar sjansen og er klassens klovn.

6.3.2 Sosial sammenligning

Det sosiale aspektet er av stor betydning for talevegring. Det kommer til syne i det en omgir seg med et publikum. Gjennom sosial sammenligning blir elevene særlig bevisst på sin talevegring. I skolesituasjoner fremstår det som nærmest umulig og ikke sammenligne seg. I læreplanen (LK06) står det også presisert at ungdomskoleelever skal øves i å vurdere egne og andres muntlige fremføringer, noe som tenkes å bidra til økt sosial sammenligning (se pkt. 1.3.1). Det er fremtredende, gjennom møtet med elevene, hvordan de, uten å si at de sammenlignet seg, allikevel var svært bevisste på at de andre elevene var mye bedre og tryggere enn dem. Torstein gir et godt eksempel på dette. Han hevder han ikke sammenligner seg med de som er på hans nivå, med de som gjør det kjempebra. Da mister han selvtilliten. For Jo er det litt det samme, han sier han ikke sammenligner seg med de andre, fordi han aldri kan bli så god. Denne sammenligningen beskriver en opplevelse hos elevene med talevegring av å ha ”tapt”, allerede før de har startet. Ved å sammenligne sin egen fremføring, slik de har forberedt den, med medelevers fremføringer, har de en tendens til å bedømme sitt eget bidrag

som svakere. Torstein påpeker at sammenligning nærmest er uunngåelig da alle fremfører etter hverandre og flere av fremleggene har noenlunde likt tema.

Zila er den av elevene som selv sier at hun sammenligner seg med de andre i klassen, ofte og med alle. Særlig for elever som Zila, som sammenligner seg med alle, blir kampen tøff. Som James (1890) påpeker vil de forventningene elevene stiller til seg selv være avgjørende for hvordan de oppfatter og bedømmer seg selv (se pkt. 3.2.2). Jo høyere forventning, jo strengere bedømming. Det er helt klart et konkurranseelement involvert i den sosiale sammenligningen elevene gjør. Flere observasjoner i løpet av studien støtter opp under dette, som Kristin sier, ”..[.]..man vil jo være best”. I kampen om å være best vil elevenes talevegring oppleves som et handikap og følelsen av å komme til kort blir en del av elevenes *historiekunnskaper* (se pkt. 1.1) om seg selv.

6.3.3 ”The looking-glass-self”

I følge Cooley (1902) bygger vi blant annet vårt sosiale selv på andres reaksjoner på oss (se pkt. 3.1.5). Ved å speile seg i medelever og lærere, kan elevene avgjøre hvorvidt de er den de ønsker å være. De tar den andres perspektiv og ser seg selv utenfra, som Mead (1982) sier. Alle elevene sier de har et ønske om å være mer utadvendt i klasserommet. Speilbilde selv viser imidlertid noe annet. Elevene oppfattes som stille, de som ikke tør eller gidder å delta muntlig. Gjennom kommentarer som: ”å så rart at du skal snakke i dag” opplever Zila å være usynlig. Når medelevene sitter og fikler med pennalet eller skriver noe på pulten, tolker Jo det som at de kjeder seg, at hans fremføring er dårlig og uinteressant. Det samme opplever Zila. Når medelevene ser bort eller sitter og småsnakker med hverandre, da vet hun at det er kjedelig. Torstein tror medelevene ser på ham som dum.

6.4 Opplevelsen av likhet

Ved å speile seg i medelever og lærere, samt gjennom egen sosial sammenligning, opplever elevene å komme til kort, en følelse av og ikke være bra nok. Deltakelsen i utegrupper gir imidlertid elevene en annen opplevelse i møtet med muntlighet. Et nytt grunnlag for sosial

sammenligning. Utegruppene blir et alternativ til elevenes opprinnelige klasser. En ordinær skoleklasse består gjerne av en mer heterogen elevgruppe. Sammensetningen av elevene i utegruppen, er når det gjelder elevenes talevegring, langt mer homogen. I tillegg er de få. Det har flere av elevene påpekt gjør møtet med muntlig litt lettere. Flere av elevene i denne studien, deltar i en utegrupper, eller *hjelpesgrupper* som Torstein sier. Elevene presentert i denne studien forteller at de ikke mister motet når de ser medelevene fremføre. I denne gruppen er nivået jevnere enn i de ordinære klassene. I tillegg vet alle hvordan den som fremfører har det. Det er en trygghet og muligens en lettelse å være i en gruppe der alle kjenner seg igjen i frykten for muntlig deltakelse. Det kan virke som overfor en talevegrer er en talevegrer ikke redd.

6.5 Sammenfatning av funn

Elevene opplever helt klart at muntlig deltakelse er viktig. At elevene opplever den muntlige deltakelsen som viktig stemmer godt med det vi allerede vet om ungdoms forhold til skole og utdanning (se pkt. 1.1). Det som først og fremst betyr noe for elevene er at det får konsekvenser for deres karakterer. Mindre betydning har det som en verdi i seg selv. En kan spørre seg: For hvem er den muntlige deltakelsen og karakterene viktig; for en selv, foreldre, lærere eller samfunnet for øvrig? Kravet til den muntlige deltakelsen er en virkelighet med reelle konsekvenser, som elevene er nødt til å forholde seg til. Det blir det Rosenberg (1979) kaller psykologisk sentralt for elevene.

For elevene blir møtet med muntlig i skolen ukontrollerbart. Ukontrollerbart i dobbel betydning. For det første kan de muntlige situasjonene oppstå når som helst. For det andre er den muntlige deltakelsen ukontrollerbar, da elevene selv ikke kan styre eller har kontroll over de fysiske og kognitive faktorene talevegringen fører med seg. Det forutsigbare for dem er deres historiekunnskaper om seg selv. Historier og erfaringer som forteller dem at de sannsynligvis ikke vil mestre situasjonen.

Opplevelsen av å komme til kort i deres møte med muntlig deltakelse i skolen, bunner i den personlige vurderingen elevene gjør av seg selv, med utgangspunkt i forholdet mellom sin reelle og ideelle selvoppfatning. Når elevene speiler seg i medelevene er det deres reelle selv de får bekreftelse på. I tillegg vurderer elevene sine prestasjoner gjennom å sammenligne seg

med sine medelever. Både den indre og den ytre vurderingen forteller elevene at de ikke strekker til.

For elever med talevegring er deltakelsen i hjelpegrupper av stor betydning for hvordan de opplever sitt møte med muntlig deltakelse. I klassen sammenligner elevene seg med medelever som er trygge på sin muntlige deltakelse, og dette fører til at de blir mer bevisst på sin talevegring og tilkortkommenhet. Gapet mellom elevens reelle og ideelle selvoppfatning, blir i klassesammenheng mer synlig. Vi ser at den sosiale sammenligningen får et mer positivt utfall når elevene deltar i utegrupper. Det vil allikevel være opp til den enkelte elev hvorvidt de benytter seg av denne muligheten.

7 Elevenes selv og selvoppfatning

I det foregående har elevenes opplevelse av møtet med muntlig deltakelse blitt belyst. Vi ser at elevene betraktes av lærere og medelever som ”de stille elevene”. De er lite deltakende i klasserommet sammenlignet med andre, mer verbalt aktive medelever. Mogård (2005) har sett på hvordan talevegring kommer til syne i skolesammenheng (se pkt. 1.5) og påpeker dets betydning for elevenes oppfatning av seg selv.

Oppgavens andre problemstilling tar sikte på å se nærmere på hvilke konsekvenser dette møtet får for elevenes selv og selvoppfatning, både i skolesammenheng og mer generelt. I den videre fremstillingen vil det empiriske materialet knyttes til sentral teori. Det er av interesse og se om den selvoppfatningen elevene har i møtet med muntlig deltakelse også får konsekvenser for elevenes selvakseptering, eller med andre ord, om det får betydning for elevenes totalselv. Med utgangspunkt i elevintervjuer og klasseromsobservasjon skal vi se på betydningen av de signifikante andre, aksept, beskyttelsesmekanismer og multiple identiteter.

7.1 Betydningen av de signifikante andre

Vi har sett at det er et betydelig skille mellom elevenes reelle og ideelle selvoppfatning når det kommer til den muntlige deltakelsen. Den sosiale sammenligningen elevene gjør, fører til at de oppfatter seg som svake. Vårt selv, og vår oppfatning av det selvet, oppstår og utvikles i møte med andre mennesker (se pkt. 3.1.2). Overalt hvor vi samhandler med andre mennesker mottar vi reaksjoner på oss selv. Elevene mottar reaksjoner fra blant annet lærere og medelever. Reaksjoner i form av direkte uttalelser, men også gjennom kroppsspråk og ansiktsuttrykk. Dersom medelevene ”sover” når de har fremføring forteller det eleven at hun eller han er kjedelig. Uttalelser som ”*skal du prate i dag?*” gir inntrykk av hvordan Zila oppfattes – som en som ikke pleier å delta, som er usynlig. Faren ved at elevene, gjennom å speile seg i sine medelever, til stadighet får bekreftet sin tilkortkommethet i møte med muntlig deltakelse, er om det fører til at de mister troen på at de kan få realisert sitt ideelle selv. Jamfør Cooley (1902) vil vi, dersom våre omgivelser ser og evaluerer oss som noe annet enn den vi ønsker å være, måtte endre våre handlinger eller endre vår oppfatning av oss selv

(se pkt.3.1.5). For en elev med talevegring er det som vi har sett ikke så lett å endre sin ”opptreden” i møte med det de frykter mest, den muntlige deltakelsen. Antakeligvis vil det være lettere å endre selvoppfatningen.

Ser vi på hvilke konsekvenser dette møtet, og den tilhørende følelsen av å ikke strekke til får for elevens selv og selvoppfatning, er det av interesse å se på hvem elevene speiler seg i. Særlig betydningsfulle for hvordan vi oppfatter oss selv er de såkalte *signifikante andre* (se pkt. 3.1.6). De som er viktige for oss. Deres reaksjoner vil derfor ha stor innflytelse på vår oppfatning av hvem vi er. Hvem er så elevenes signifikante andre?

I følge Rosenberg (1979) er ikke noens signifikante andre bestemt på forhånd (se pkt 3.1.6). Alle signifikante andre er heller ikke nødvendigvis like viktige. Det er hvert enkelt individ som avgjør dette. Her, blant disse elevene, ser vi et skille mellom de som bryr seg om hva deres nærmeste venner og familie tenker om dem, og de som bryr seg om hva alle tenker. De fleste elevene trekker imidlertid frem familie og venner som viktige. Som Ingvild sier: *”Jeg bryr meg mer om hva vennene mine synes om meg enn andre folk som jeg bare sier hei til..[.].”*. Vi har sett at redselen for å dumme seg ut eller ta feil er sentrale faktorer i elevenes forhold til talevegring. Å skulle ta feil overfor en de kjenner godt, er imidlertid ikke like skummelt. De føler seg akseptert og blir godtatt som den de er. At disse elevene ikke er opptatt av bekreftelse fra alle mennesker rundt seg, kan gjøre talevegringen og møtet med muntlig lettere og akseptere. Det er ikke så farlig hva alle i klassen tenker, og selv om den akademiske selvoppfatningen innebærer at de erkjenner at de ikke strekker helt til, behøver ikke elevenes selvakseptering eller selvrespekt å lide, selv om de ikke mestrer den muntlige deltakelsen.

Verre kan det tenkes å være for de elevene som særlig er opptatt av hva de mer perifere bekjentskapene tenker om dem. Zila og Kristin for eksempel, sier de ikke bryr seg så mye om hva venner og familie tenker. Det kan tolkes dit hen at de er trygge i rollen som datter og venn og opplever å mestre disse rollene. Hva familie og venner tenker bekymrer dem ikke. Det betyr selvfølgelig ikke at familie og venners syn på dem ikke er av betydning. Allikevel er de mer opptatt av, og bruker mer energi på, hva alle andre måtte tenke. Tesser (2005) benytter begrepet offentlig selvbevissthet og viser til at det henger sammen frykten for å bli negativt vurdert (se pkt. 3.2.2). For disse elevene, som søker anerkjennelse fra alle, vil sannsynligheten for å oppleve at de ikke mestrer situasjonen være stor.

I klassesituasjoner der elever med talevegring deltar muntlig vil det være en ekstra belastning dersom en, som Kristin, er opptatt av hva alle tenker og mener om en. Å fokusere på hvordan en fremstår for andre, i det en holder en fremføring, vil være en forstyrrende faktor. Ethvert forsøk på strategisk selvpresentasjon kan forstyrre prestasjonen (se pkt. 3.2.5). For elever som er opptatt av hva alle andre synes om dem, er sjansen stor for at de blir sittende igjen med en følelse av nederlag. Det er nærmest en umulig oppgave å bli likt og synes godt om av alle.

7.2 Betydningen av aksept

Selvoppfatning har en beskrivende og en vurderende dimensjon (se pkt 3.2.2). Elevene vi her møter beskriver alle, i ulik grad, at de har et anstrengt forhold til muntlig deltakelse i skolen. De defineres i denne studien som talevegrere. Den beskrivende dimensjonen av elevenes selvoppfatning er altså at de har talevegring. For å kunne si noe om hvilke konsekvenser møtet med muntlig deltakelse får for elevenes selv og selvoppfatning er det nødvendig å se nærmere på den vurderende dimensjonen knyttet til deres talevegring.

Vi har sett hvordan elevenes private vurdering av seg selv, forholdet mellom den reelle og den ideelle selvoppfatningen og deres sosiale sammenligning med medelevene, gir elevene en følelse av å ikke strekke til. Samtidig ser vi hvordan deltakelsen i utegrupper gir elevene, som et alternativ til de ordinære klassene, muligheten til å foreta selvvurderinger og sosial sammenligning på et annet grunnlag, som jevnbyrdige og kompetente. Store deler av elevenes skolehverdag består i å delta i ordinære klasser, slik at følelsen av ikke å mestre, ikke strekke til, må sies å være den overordnede opplevelsen elevene har av seg selv i dette møtet.

Hvilke konsekvenser elevenes talevegring kan tenkes å få for deres selv og selvoppfatning vil, uavhengig av hvor den muntlige deltakelsen foregår, i ordinære klasser eller i utegrupper, kunne avhenge av forholdet mellom opplevelsen av mestring og opplevelsen av aksept. Det blir av samfunnet og av elevene selv oppfattet som viktig å være flink på skolen (se pkt. 1.1 og 6.1). Å være flink innebærer også å mestre den muntlige deltakelsen. Det kan tas som et tegn på at talevegring er knyttet til negativ selvvurdering (se pkt. 3.2.2). Men er det egentlig slik? Må elevene mestre, altså være kompetente ”talere” for å motta en slik aksept, eller er de to uavhengige av hverandre?

7.2.1 Aksept

Ingen av elevene gav uttrykk for at de opplevde at medelevene så ned på dem på grunn av deres deltakelse i spesialtiltak som eksempelvis utegruppe. Det samme gjelder for de som holdt fremføringer kun foran læreren. Dette kan tas som et tegn på at elevgruppen generelt har en aksept for problematikken *talevegring*, og de som lider av den. Klasseromsobservasjonen støttet opp under et slikt inntrykk. I løpet av observasjonen ble det gjennomført flere timer med elevpresentasjoner uten at det på noe tidspunkt var elever som ble ledd av eller kritisert. I Zila sin beskrivelse av medelevene bekreftes dette. Hun forteller om medelever som er støttende og som forsøker å motivere henne til å snakke. En forventer kanskje ikke en slik aksept fra ungdommer generelt. En kan spørre seg hva som fører til en slik toleranse for andres svakhet? Med referanse til Mogård (2005) og Danielsen (1998) synes talevegring å være et utbredt problem blant elever og studenter (se pkt. 2.2.5). Spørsmålet er om elevene opplever talevegring som såpass vanlig at det blir normalt? Og om denne normaliteten fører til økt aksept? Det kan se slik ut.

Aksept kan her sees fra to sider, aksept blant elevgruppen generelt, og for de med talevegring spesielt. Følelsen av å være en del av et fellesskap bidrar kanskje til at noen elever ikke henger seg like mye opp i det faktum at muntlig deltakelse ikke er deres sterkeste side. Når elevene ikke føler seg alene, men mottar aksept og støtte fra medelevene, fører dette til at elevene lettere aksepterer seg selv. Det at talevegringen er så utbredt synes å være en buffer mot negativ selvvurdering, i hvert fall den dimensjonen av selvvurdering som går på følelsen av å være akseptert og verdsatt.

Aksept for de som trosser frykten

Jo sitt forhold, eller snarere ikke-forhold, til muntlig belyser imidlertid sammenhengen mellom mestring og aksept fra en litt annen vinkel. Det at flere elever i samme klasse opplever den muntlige deltakelsen som skremmende, gir elevene muligheten til å sammenligne seg med noen som har det likedan. Jo påpeker at det er noen som også har det verre enn han. En gutt i klassen hans begynner å gråte hver gang han skal fremføre. Det er imidlertid interessant å se hvordan Jo, når han sammenligner seg med denne eleven, som kunne resulterte i at han ikke kom så verst ut av det, ser hva ”gutten som gråter” får til. Jo griper ikke her den sjansen han har til å styrke sin egen selvoppfatning ved å sammenligne seg med noen som er antatt svakere enn ham selv (se pkt. 3.2.4). Gutten som gråter gjennomfører

fremføringen selv om det koster. På denne måten oppnår han en form for aksept fra de andre i klassen, som viser støtte. Dette til tross for at han kanskje ikke kan sies og fullt ut mestre oppgaven. Jo derimot gjennomfører ikke, noe som med tiden har ført til, som han selv uttaler det: *”At alle tror jeg bare gir faen”*. Han føler at de heller ikke har noen forventninger til ham lenger. De har i det minste forventninger til gutten som gråter, gutten som trosser frykten – kanskje en dag vil han klare det? Aksepten ligger her i det å gjennomføre, ikke hvor bra eller dårlig du gjør det. Jo unngår på mange måter å ”drite seg ut”. Men samtidig hverken mestrer han utfordringen eller kan vente seg aksept fra de andre. Kanskje aller minst fra seg selv? Hans selvevaluering fører til at han verken oppnår aksept fra medelever eller opplever seg selv som kapabel. Dette kan få store konsekvenser for hans selvoppfatning og selvrespekt.

Aksept og kjønn

Ingvild påpeker at det er en tendens i hennes klasse til at det er flest jenter som kvier seg for den muntlige deltakelsen. Kan det tenkes å være et skille mellom gutter og jenter? Ingvild tror det. En slik kjønnsforskjell fremkommer hverken i Danielsens (1998) studier eller blant elevene som her er representert (se pkt.2.2.3).

En annen tilnærming til forholdet mellom talevegring og kjønn kan kanskje knyttes til vurdering og aksept. Spørsmålet blir hvorvidt det er større forventninger til, og dermed større aksept for, at jenter gruer seg til fremføringene? Er det mindre akseptert at en gutt lider av talevegring? Spørsmålet forblir langt på vei stående ubesvart. Det kan allikevel fremstå som at guttene, som her er representert, i større grad enn jentene søker å kamuflere sin talevegring, enten ved å tulle det bort eller late som en ikke bryr seg. Mens Torstein tuller det bort, gir Jo et bilde av seg selv som en som ikke bryr seg, som *”gir faen”* som han selv sier. Ut i fra hva Jo selv sier, at han ønsker at lærerne og medelevene skal ha forventninger til ham, og vise interesse for det han skal si, stemmer ikke inntrykket han gir av seg selv som en som ikke bryr seg. Det er derfor tenkelig at det og ikke bryr seg, i alle fall til dels, dreier seg om et forsøk på å skjule realiteten, det at han lider av talevegring.

7.3 Betydningen av beskyttelsesmekanismer

7.3.1 Selektive mekanismer

Blant de selektive mekanismene Rosenberg (1979) presenterer knyttet til ønsket om å bevare og beskytte positive vurdering av oss selv (se pkt. 3.2.6), fremstår ikke alle som reelle valg for en ungdomsskoleelev. Eksempelvis, selektivt valg av *standard*, *referansegruppe* og *situasjon* må langt på vei sies å være utenfor deres kontroll. Og mangel på kontroll er nettopp hva som beskriver deres forhold til den muntlige deltakelsen. Det de dermed kan velge, er det *selektive verdivalget*, i hvilken grad de anser skole og utdanning for å være viktig. Selvakseptering blir mest påvirket av vurderinger på områder som er viktige for personen selv (se pkt.3.2.3). Jo mindre betydning en tillegger skole og skoleprestasjonene, jo mindre vil disse presentasjonene derfor bety for selvaksepteringen.

Som vi har sett opplever de fleste elevene at skole og karakterer er viktig. Dette stemmer godt med hva vi er kjent med fra før av (se pkt. 1.1). Jo derimot, representerer en litt annen oppfatning, og fremstår som den av elevene som i størst grad viser liten interesse for fagene. Denne lave interesse for fagene kan potensielt representere en forsvarsmekanisme mot den muntlige deltakelsens påvirkning på hans selvoppfatning. Å nedprioritere skole som mindre viktig, fører til at det heller ikke er så farlig om han ikke mestrer. Typisk for Jo er at han ikke har gjort leksene. Han sier det er fordi han ikke gidder. Han vet imidlertid at leksene stor sett gjennomgås i plenum, og har han ikke gjort dem kan han heller ikke presentere de. Satt på spissen blir ”premien” for å ha gjort leksene, at han får lov til å fremføre dem foran resten av klassen. En kan dermed spørre seg hvorvidt Jo faktisk opplever skolen som lite viktig, eller om det snarere er hans måte å beskytte seg selv og sin selvoppfatning på.

7.3.2 Unngåelse

Med ønske om å unngå møtet med muntlig deltakelse ser vi hvordan Torstein sitter og håper på at ”*det skal skje et eller annet uventet sånn at man slipper, en brannalarm eller noe*”. Men som han selv sier: ”*Det skjer jo aldri*”. Utover ren ønsketenkning, ser vi at elevene tar i bruk ulike strategier for å unngå den muntlige deltakelsen. Det er ubehaget muntlig deltakelse

medfører som motiverer flere av elevene til å ta i bruk ulike unngåelsesstrategier (se pkt. 3.2.6).

Som vi har sett er skolen og den muntlige deltakelsen av psykologisk sentralitet for elevene. Læreplanen legger viktige føringer for innholdet samt arbeidsmåtene i skolen (se pkt.1.3.1). Muntlig deltakelse er ikke noe elevene kan velge bort. I alle fall ikke helt og holdent. Blant elevene som har deltatt i denne studien er det allikevel flere som, ved hjelp av unngåelsesstrategier, gjør det de kan for å unngå situasjoner som vil kunne være truende for deres selvakseptering. Dette er et kjent fenomen (se pkt. 2.2.2).

Vi vet at opprettholdende faktorer for talevegring blant annet innebærer manglende trening (se pkt.2.2.5). En trening som potensielt kan bidra til å gi elevene korrigerende erfaringer. Elevene gis, som Penne og Hertzberg (2008) påpeker, mange anledninger til å ytre seg i plenum (se pkt. 1.3.2). Det er ikke der problemet ligger. I stedet er det en utfordring at elevene som sårt har behov for slike korrigeringer, bruker all sin energi på å unngå de muntlige situasjonene. Terskelen for å gjennomføre blir da naturlig nok bare høyere og høyere. Jo påpeker dette når han sier at de andre elevene også var på hans stadiet da han først startet. På den tiden var det imidlertid *noe* som holdt han igjen. Zimbardo (1977) har beskrevet dette *noe* som våre ”indre vakter” (se pkt. 2.2). Mens Jo har unngått fremføringene, har medelevene utviklet seg gjennom gjentatte erfaringer med å fremføre. Han opplever nå at han henger langt bak de andre. Slik Løkensgard Hoel (1999) beskriver det, kan Jo og flere med han, sies å ha kommet inn i en ond sirkel som det er vanskelig å komme seg ut av (se pkt. 1.3.1). Selv i utegruppene er det flere av elevene som gjør det de kan for å unngå, eller i alle fall utsette de muntlige fremleggene. De vet at de må gjennomføre før eller siden, ellers risikerer de å miste karakteren i muntlig.

Det sentrale spørsmålet blir å se på hvorvidt unngåelsesstrategier faktisk bidrar til å beskytte elevenes selvakseptering? Unngåelsesstrategier ser ut til å opptre som beskyttelsesmekanismer, men kun på kort sikt. De hjelper elevene til å unngå situasjonen der og da. Konsekvensene på lengre sikt kan tenkes å bli verre. Løkensgard Hoel (1999) påpeker hvordan det å la elever med talevegring få slippe den muntlige deltakelsen vitner om misforstått omsorg (se pkt. 2.2.5). Ut fra det elevene selv sier, og spesielt Jo, er det tydelig at det å unngå, eller få slippe, på ingen måte bidrar til å løse problemet. Spesielt ikke når vi vet at forventninger om muntlig deltakelse også er noe elevene vil møte senere i livet (se pkt. 1.5).

7.3.3 Bevare en negativ selvoppfatning

Rosenberg (1979) trekker frem hvordan mennesket er motivert til å bevare og beskytte den oppfatningen de har av seg selv (se pkt. 3.2.6). Møtet med elevene gir imidlertid en annen forståelse av beskyttelsesbegrepet enn hva vi normalt forbinder det med. Zila fremstår som et godt eksempel på dette. Hun forteller hvordan hun, etter en fremføring, spør vennene sine hvordan hun var, hva de syntes. Når vennene sier at det var perfekt tror hun ikke noe på det. Eller hun velger og ikke tro det. Det stemmer ikke med den oppfatningen hun har av seg selv og forkaster det som ”ikke meg”. Selv synes hun at hun var ”*litt dum og sånt*”. Dette til tross for at hun hevder vennene også sier i fra når det ikke går så bra. Når hun skal gi et svar på hvorfor hun ikke tror på det de sier svarer hun, at hun ikke synes det var bra nok, at de andre var bedre. Hun benytter selv begrepet dum. Det var det hun ble kalt av de andre elevene på barneskolen. Det kan virke som at det fortsatt påvirker Zilas selvoppfatning, selv om hun ikke lenger går i klasse med de som engang kalte henne det. Også Ingvild vegrer seg mot å tro på positive tilbakemeldinger etter en muntlig fremføring. Vennene vet at hun ikke liker fremføringer og sier at hun var flink. Om hun hører på dem? Tenker at hun var flink? ”*Noen ganger kanskje*”. Det fremstår som om Zila og Ingvild har bygd opp en indre motstand mot å tro på den positive responsen de mottar. Det synes som at de har grodd fast i en selvoppfatning som Løkensgard Hoel (1999) advarer mot at de kanskje aldri kommer seg ut av (se pkt. 2.2.5). I stedet finner de trygghet i å holde på den oppfatningen de har av seg selv, som i følge egne standarder er å ikke strekker til.

Ut i fra teori om beskyttelse av selvet, og ønsket om å opprettholde et positivt bilde av seg selv, ser en altså her hvordan det å holde fast ved en bestemt oppfatning av seg selv på et tidspunkt, kan være destruktivt på lengre sikt (se pkt. 3.2.6). For elever som lider av talevegring i barneårene kan det dermed være vanskelig å gi slipp på en oppfatning av seg selv som svak i møte med muntlig deltakelse. Selv også når realiteten er at de har endret seg. Denne realiteten er av mindre betydning for elevene dersom det de opplever, slik de definerer situasjonen, er at de ikke er gode nok (se pkt. 3.1.8).

7.4 Betydningen av multiple identiteter

I møte med elevene i denne studien har talevegring og muntlig deltakelse vært de sentrale temaene for samtaler og observasjon, med fokus på deres elevidentitet. Elevene er imidlertid i besittelse av flere identiteter, de er ikke kun elever. De er også venner, idrettsutøvere, sønn eller datter og så videre. Elevene ble i løpet av intervjuet bedt om å beskrive seg selv. Ikke beskrive seg i forhold til noe spesielt, men fritt. Det naturlige ville kanskje, på bakgrunn av hvorfor vi hadde intervjuet, vært at elevene beskrev seg selv som elev i forhold til muntlighet og talevegring. Det interessante var å se hvordan flere elever refererte til helt andre identiteter i sin beskrivelse av seg selv.

7.4.1 Konsekvenser for elevenes selvoppfatning – som elev

Elevrollen – mer enn bare muntlig

Som kjent kan selvoppfatningen være både spesifikk og generell (se pkt. 1.2). Den spesifikke selvoppfatningen baserer seg her på elevenes oppfatning av seg selv i møte med muntlig. Selv om det varierer noe, må elevene i denne studien kunne sies å ha en oppfatning av seg selv som relativt svak. En elevidentitet består imidlertid av langt mer enn den muntlige deltakelsen. Eksempelvis har en elev en opplevelse av seg selv som kan være forskjellig innenfor ulike fag. På denne måten utgjør elevenes talevegring ”bare” en del av deres elevidentitet og den tilhørende selvoppfatningen de har av seg selv som elever. Jo viser for eksempel til hvordan han i faget ”mat og helse” så og si blir en helt annen person, altså får en annen identitet. I motsetning til opplevelsen av å ikke strekke til i møtet med muntlig, opplever han her mestring. Her er han god og har tro på seg selv. De rundt han bekrefter også dette. Selv om hans spesifikke selvoppfatning av møtet med muntlig deltakelse er svak, behøver altså ikke det å gå utover hans selvoppfatning på andre områder.

7.4.2 Elevidentitetens betydning for totalselvet

Ovenfor har vi sett hvordan talevegring kun utgjør en del av elevidentiteten. Ved å se etter hvilken betydning elevidentiteten har for totalselvet går vi fra et spesifikt til et generelt nivå.

Begrepet totalselv er hentet fra Mead (1934) (se pkt. 3.1.3). Dette totalselvet består av alle de identitene elevene er i besittelse av.

Med utgangspunkt i en hierarkisk inndeling av identiteter kan vi få et inntrykk av elevidentitetens betydning for totalselvet ved å se etter de kvantitative og kvalitative relasjonene som er forbundet med elevrollen. Kvantitativt sett kan skolen, derav elevidentiteten, på ingen måte sies å være uten betydning for elevenes totalselv. Skolen er en arena hvor de oppholder seg i lang tid over flere år. Hva gjelder det kvalitative aspektet, de sosiale relasjonene elevene har til andre på skolen, er mer varierende. Mens noen så og si har alle vennene sine på skolen, er det samtidig noen som fortsatt bruker mesteparten av sin fritid sammen med andre, utenfor skolen. De fleste har imidlertid en eller flere på skolen som de kan sies å ha sterke bånd til. Mead (1934) presiserer at det alltid vil være deler av selvet, her forstått som identiteter, som ikke kommer til syne (se pkt.). Av de identitetene elevene har er det liten tvil om at elevidentiteten ofte kommer til syne. Hvilken oppfatning elevene har av seg selv som elev vil således få konsekvenser for selvaksepteringen, deres totalselv.

Når vi opplever nederlag, slik eleven kan sies å gjøre i møtet med muntlig, vil et komplekst selv i følge Linville (1985) kunne opptre som en buffer mot lav selvvurdering (se pkt. 3.1.3). Eleven har som påpekt flere identiteter utover elevidentiteten. Det varierer hvor mange andre identiteter elevene har, og hvorvidt de betraktes som frivillige eller obligatoriske identiteter. Jo har en sterk *spillidentitet*. Han bruker både mye tid på spill og har flere relasjoner knyttet til aktiviteten. Vang driver med kampsport. Han er glad i å trene og å danse. Det er det han tror vennene hans også ville vektlagt, dersom de skulle beskrevet han. Både Jo sin *spillidentitet* og Vang sin *treningsidentitet* er eksempler på frivillige identiteter. Identiteter hvor de ikke bekymrer seg over å ikke være god nok eller er opptatt av hva andre tenker om dem. Disse identitetene opptrer i stedet som buffere mot negative selvvurderinger på andre områder. Det er imidlertid ikke kun hvorvidt elevene har andre identiteter som får konsekvenser for elevidentitetens betydning for totalselvet.

I skolesammenheng ser vi hvordan ulike identiteter opptrer samtidig. For de fleste innebærer elevidentiteten også identiteten som venn. Altså kan flere identiteter integreres på en og samme arena. Relasjonen mellom de ulike identitetene, om de har *common meaning* eller ikke, er her av betydning (se pkt.3.1.3). Dersom anerkjennelse i vennegjengen preges av konkurranse om gode karakterer, og det å mestre den muntlige deltakelsen i skolen er betydningsfullt for elevenes identitet som venn, kan resultatet av talevegringen være at også

deres selvoppfatning som venn påvirkes. Elevenes oppfatning av skole og karakterer som viktig kan være et tegn på at det er tilfellet. Eller dersom venneidentiteten består av å være ”kul” og ikke ta ting så seriøst, da kan kanskje det å tape ansikt foran venner og klassekamerater også bli en belastning for identiteten som venn. Den aksept som imidlertid synes å råde blant ungdommen selv ser allikevel ut til å hindre at talevegring går ut over venneidentiteten. Andre identiteter som *elev* og *sønn/datter* kan overlape dersom elevene opplever at det å være en ”god” sønn eller datter er nært forbundet med å være en ”god” elev. For Zila er det kanskje slik, at hun har nær tilknytning mellom identiteten som elev, venn og datter. Zila fremstår i alle fall som noe mer knyttet til sin identitet som elev sammenlignet med de andre elevene. Både hun og familien hennes er opptatt av at skole og karakterer er viktig. Det gjør elevrollen sentral for henne. Det er dessverre ikke en identitet hun fullt ut opplever å mestre. På spørsmål om det er andre områder hun føler hun behersker bedre, for eksempel fritidsaktiviteter, svarer hun nei.

7.5 Sammendrag av funn

Vi har ovenfor sett på forholdet mellom elevenes talevegring og muntlig deltakelse med den hensikt å vise til noen mulige konsekvenser dette møtet kan ha for deres selv og selvoppfatning. Det lar seg vanskelig gjøre å trekke noen endelige konklusjoner i denne forbindelse. Allikevel er det mulig å peke på noen forhold som i møte med elevene har fremstått som sentrale. Nedenfor presenteres et sammendrag av funnene.

7.5.1 Hvem er de signifikante andre?

Hvem elevene speiler seg i får betydning for deres selv og selvoppfatning

Blant faktorer som tenkes å påvirke elevenes selvoppfatning har vi sett på forholdet mellom deres reelle og ideelle selvoppfatning, den sosiale sammenligningen de gjør med medelever, samt hvilke reaksjoner de mottar gjennom å speile seg i andre. Kort oppsummert er alle disse faktorene i mer eller mindre grad med på å gi elevene en følelse av å komme til kort, ikke strekke til. Vi har imidlertid sett at de konsekvensene dette får for elevenes selv og

selvoppfatning til en viss grad avhenger av hvem elevene speiler seg i, deres signifikante andre. Deres speilbildet kan se forskjellig ut avhengig av om de speiler seg i noen de kjenner godt, til forskjell fra noen de kjenner mindre godt. Det er elevene selv som vet hvem som er signifikante for dem. Det synes å være en mindre belastning for selvoppfatningen dersom de ikke bryr seg om hva alle og enhver synes. Kort sagt vil elevenes selvoppfatning være avhengig av hvem som er mest betydningsfulle for dem, foreldre, venner, lærere eller mer perifere kjente.

7.5.2 Aksept som buffer

Den aksept medelever viser overfor elever med talevegring opptrer som en buffer mot negativ selvvurdering

At møtet med den muntlige deltakelsen i skolen får konsekvenser for elevenes akademiske selvoppfatning gir seg selv. De opplever ikke selv å mestre situasjonen. For elevenes selvvurderinger og selvakseptering er det kanskje viktigere at de aksepteres enn at de føler seg kompetente.

Med utgangspunkt i både elevintervjuer og klasseromsobservasjoner er det flere faktorer som peker i retning av at talevegring er en problematikk som aksepteres av medelevene.

Talevegring er et utbredt fenomen. Vi ser at elevene opplever det som vanlig at elever flest gruer seg for den muntlige deltakelsen, i alle fall elevfremlegget. Talevegringens utbredthet gjør det normalt og denne normaliteten synes å bidra til aksept, både fra en selv og fra medelever. At talevegring oppfattes som *vanlig* er kun et av tegnene som bidrar til oppfatningen av aksept. Medelevers støttende kommentarer samt fraværet av de nedlatende, støtter opp under et slikt inntrykk – av aksept. Selv om medelever viser aksept for talevegringen er det imidlertid ikke sikkert at denne aksepten er like sterk ovenfor de som unngår situasjonene.

Den aksepten elevene med talevegring mottar kan gjøre det lettere å akseptere seg selv og sin tilkortkommenhet. Dette er nødvendigvis ikke tilfellet i et hvilket som helst klasserom. For noen elever vil det kunne tenkes at det å mestre fremføringen er viktig for å oppnå aksept fra medelever. Hva med elever på videregående eller studenter ved høyere utdanningsinstitusjoner - vil de få den samme støtten? Kanskje er aksepten blant

ungdomsskoleelever større fordi de er i en alder der det er tillatt å være usikker på seg selv og sin kompetanse?

Hva gjelder talevegring, aksept og kjønn har vi sett at det kanskje oppleves som mer akseptert å lide av talevegring for jenter enn for gutter. Kan dette tenkes å ha sammenheng med ulike forventninger til gutter og jenter?

7.5.3 Beskyttelsesmekanismer med motsatt effekt

Elevenes bruk av beskyttelsesmekanismer skader selvoppfatningen mer enn de beskytter

I møte med elevene fremkommer det at de aktivt benytter seg av ulike beskyttelsesmekanismer mot situasjoner som oppleves som truende for deres selvoppfatning og selvakseptering. Ved å holde fast ved en eksisterende oppfatning av seg selv som svak samt gjennom selektivt verdivalg og unngåelsesstrategier, gjør elevene det de kan for å ”beskytte” seg selv. Minst utbredt er bruken av selektivt verdivalg, der en nedvurderer skolens verdi slik at eventuelle nederlag ikke får alvorlige konsekvenser for selvoppfatningen. Bare en av elevene i utvalget benytter seg av denne muligheten. De øvrige elevene oppfatter skolen og karakterer som viktig. Dette stemmer godt med den kjennskapen vi har av forholdet ungdom har til skole og utdanning generelt (se pkt.1.1). Mer utbredt blant elevene er bruken av unngåelsesstrategier. Nesten alle elevene forteller om ulike teknikker de bruker for å unngå den muntlige deltakelsen. De unngår publikum fordi de frykter deres reaksjoner. Som Schlenker (2005) minner om, må de allikevel stå til ansvar overfor seg selv og sitt ”indre publikum” (se pkt. 3.2.6).

Det sentrale spørsmålet som melder seg i denne forbindelsen er om det å unngå de muntlige situasjonene i realiteten bidrar til å beskytte elevenes selvoppfatning? På kort sikt opplever elevene det som en lettelse dersom de klarer å unngå de muntlige situasjonene. På lang sikt ser vi at terskelen for å delta blir høyere og sannsynligheten for nye korrigerende erfaringer blir mindre. Dersom elevene unngår den muntlige deltakelsen unngår de samtidig sjansen til å skape nye historiekunnskaper om seg selv. Jamfør Linville (1985) øker selvets kompleksitet i samsvar med nye erfaringer, roller og situasjoner. Konsekvensen for elevene som unngår å gjennomføre kan være at de blir henger fast ved en selvoppfatning som svak. De får ikke

videreutvikler sin selvoppfatning. Det kan godt være at elevene med tiden har utviklet sin muntlige kompetanse, men dersom de selv ikke er i stand til å se dette, og tvivler på den oppfatningen de allerede har av seg selv som svak, vil det over tid kunne bli en negativ belastning for selvet.

7.5.4 Multiple identiteter – en beskyttelse

Elever med flere identiteter, med ulik betydning, synes å være sterkere rustet mot å la talevegringen påvirke deres generelle selvoppfatning og totalselv

Vi finner at elevenes talevegring i større eller mindre grad vil påvirke deres selvoppfatning knyttet til rollen som elev. Talevegringen blir en del av deres elevidentitet. Hvilke andre erfaringer og oppfatninger de har av seg selv som elev vil være med på å bestemme i hvor stor grad talevegringen påvirker deres selvoppfatning. Hvilke konsekvenser møtet med muntlig får, også for elevenes selvakseptering og totalselv, synes å avhenge av elevenes ulike identiteter og relasjonen mellom dem. På skolen er elevene kjent som ”de stille elevene”. Gjennom intervju samtaler med elevene fremkommer det at de opptrer annerledes på andre arenaer. Blant venner og familie er det lite eller ingenting som tyder på at de har talevegring. Deres talevegring ser således ut til å være et ”skolefenomen”. Dersom talevegring kun er et problem knyttet til skole, trenger det på ingen måte å få konsekvenser for deres opplevelse av det å være en venn, sønn/datter, idrettsutøver og så videre. Elevenes beskrivelser av seg selv, først og fremst som noe annet enn en talevegrer bygger opp under en ide om at de har andre roller de identifiserer seg sterkere med.

Ser vi tilbake på elevenes egne beskrivelser av møtet med muntlig deltakelse i skolen finner vi at deres fortellinger langt på vei ligner hverandre. Selv om vi kan peke på noen forskjeller har de mye til felles i hvordan de handler og reflekterer i forhold til frykten for muntlig. Når det kommer til spørsmålet om hvilke konsekvenser talevegringen kan tenkes å ha for elevenes selvakseptering og totalselv ser vi allikevel forskjeller mellom elevene. Ved første øyekast kan det synes som deres situasjon er svært lik, men funnene viser at konsekvensene kan bli ulike. Hvor komplekse selv, eller hvor mange ”ben” elevene har å stå på, er som vi har sett av betydning for deres selvakseptering.

Identiteten som elev kan ikke, på bakgrunn av kvalitative og kvantitative aspekt, sies å være uten betydning for elevenes totalselv. Allikevel fremstår det som elevene med flere baller i luften, som ikke legger alle sine egg i en kurv, som Linville (1985) advarer mot, er bedre rustet mot å la talevegringen gi utslag i lav selvakseptering.

8 Avsluttende refleksjoner

For elevene vi møter i denne studien er deres talevegring langt på vei å betrakte som et *skolefenomen*. Kanskje ikke så rart, da det her stilles krav til kompetanse og mestring i forhold til muntlig deltakelse. Det må allikevel ikke forstås dit hen at talevegring ikke får konsekvenser for dem på lengre sikt. Som vi vet er frykten for å tale i forsamlinger blant den hyppigst rapporterte frykten blant voksne. Skolen, til forskjell fra andre samfunnsarenaer har imidlertid et spesielt ansvar overfor barn og unge. Skaalvik og Skaalvik (2003) påpeker tydelige dette ansvaret og hevder at det oppdragere og pedagoger gjør, eller unnlater å gjøre, kan få langsiktige konsekvenser for barn og unges selvoppfatning.

Danielsen (1998) og Løkensgard Hoel (1984) påpeker at det er gjort lite forskning på elever med talevegring. Det som finnes av litteratur på feltet synes imidlertid å stemme godt med det denne studien viser. Selv om det trengs mer forskning på området er det kanskje ikke mangel på kunnskap som er hovedutfordringen. Mer interessant er det å se på hva denne kunnskapen har ført til. Læreplanen speiler samfunnets ønske om og krav til muntlig deltakelse. Hvordan blir dette fulgt opp av skolen? Av interesse er å se på hva lærere ute i skolene i dag vet, tenker og tror omkring denne utfordringen som så mange barn og ungdom står overfor. Er det et prioritert tema i skolen og blant lærere? Hva med lærerstudentene – hva lærer de om denne elevgruppen?

Når muntlig utgjør en av de fem grunnleggende ferdighetene i Kunnskapsløftet skulle en tro at utfordringene med de “tause elevene” fikk mer fokus. Trengs det mere forskning på utvikling av metoder og tiltak? En av skolene som deltok i denne studien gav eleven tilbud om å delta i utegrupper. Et tiltak, som hadde til hensikt å oppøve elevenes kompetanse med sikte på å få eleven tilbake til sine ordinære klasser. Elevenes talevegring ble således tatt på alvor. Men hvor utbredt er egentlig bruken av slike spesialtiltak? Er det avhengig av hvilket fokus den enkelte skole har på problematikken og de ressursene de har til rådighet? Hvordan fordeles ressursene? Er fokuset i større grad rettet mot elever med ADHD eller minoritetsspråklige elever enn på elever med talevegring? Elever som synes i klasserommet har lett for å bli prioritert. Som Løkensgard Hoels påpeker: “*Den taleredde er ingen opprører*”.

9 Litteraturliste

Aakvaag, Gunnar C. (2008): *Moderne sosiologisk teori*

Oslo: Abstrakt forlag

Alvesson, Mats og Kaj Sköldberg (2008): *Tolkning og refleksjon*

Danmark: Studentlitteratur

Askerøi, Else (2005): "Innledning" i Alec Howe, Kari Høium, Gerd Kvernmo og Ingrid Ruud

Knutsen (red.): *Studenten som forsker i utdanning og yrke*

Lillestrøm: Høyskolen i Akershus

Barsleth, Helge (2004): "Talevegring og taleangst" Hovedfagsoppgave, Høyskolen i

Akershus

Berge, Kjell Lars (2007): "Grunnleggende om de grunnleggende ferdighetene" i Halvard

Hølleland (red): *På vei mot kunnskapsløftet*. Oslo: Cappelen akademisk forlag

Bergh, Ingvar (1992): *Talevegring*

Vallset: Oplandske bokforlag

Blumer, Herbert (1969): *Symbolic interactionism perspective and method*

New Jersey: Prentice-Hall

Bratt, Bengt (1978): *Tala, leva, lära*

Malmö: LiberLäromedel

Burke, Peter J. Og Jan E. Stets (2009): *Identity theory*

New York: Oxford university press

Bø, Inge og Lars Helle (2007): *Pedagogisk ordbok*

Otta: Universitetsforlaget

Cooley, Charles Horton (1902): *Human nature and the social order*

New York: Charles Scribner's sons

Dahl, Ingebjørg (2008): *Gruppas betydning på veien mot økt mestring*

Trondheim: NTNU

Dalen, Monica (2004): *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*

Oslo: Universitetsforlaget

Danielsen, Mette (1998): "Norskfaget og de tause elevene" i PPU-serien nr. 5

Trondheim: PLU

Dysthe, Olga (2001): "Forod" i Olga Dysthe (red.): *Dialog, Samspel og læring*

Otta: Abstrakt forlag

Folgerø, Edel (1996): "Taleangst; redsel for å snakke i forsamlinger" Masteroppgave i

psykologi, NTNU

Frønes, Ivar (2005): *De likeverdige- Om sosialisering og de jevnaldrenes betydning*

Otta: Gyldendal

Giertsen, Per-Åge (1990): *Lese- og skrivevansker og selvoppfatning- erfaringer og*

opplevelser fra skole, fritid og arbeid Hovedoppgave i spesialpedagogikk NTNU

Gilje, Nils og Harald Grimen (1995): *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger*

Oslo: Universitetsforlaget

Hertzberg, Frøydis og Astrid Roe (1999) (red): *Muntlig norsk*

Oslo: Tano Aschehoug

Hoel, Torlaug Løkensgard (1999): "Den første gang, den første gang. Bygging av munnleg

klasseromskultur i norskfaget" i Frøydis Hertzberg og Astrid Roe (red): *Muntlig norsk*

Otta: Aschehoug

Hoel, Torlaug Løkensgard (1984): "Å snakke er sølv, å teie er gull? Om taleredde elevar og

muntleg". Trondheim: Pedagogisk seminar

Hovdenak, Sylvi Stenersen og Anne Kristin Bø (2010): "Kunnskapsteoretiske tilnærminger

relatert til elev- og læringsperspektiv" i Sylvi Stenersen Hovdenak og Ola Erstad

(red): *Kunnskap i skolen*. Trondheim: Tapir akademisk forlag

Hovdenak, Sylvi Stenersen (2004): *Elev i ungdomsskolen: Om ungdom, utdanning og*

Identitet. Oslo: HiO-trykkeriet. HiO-rapport 2004 nr. 11

James, William (1890): *Principles of psychology Vol. I*

London: MacMillan and co/Henry Holt &co

Jandy, Edward C. (1942): *Charles Horton Cooley – his life and social theory*

New York: The dryden press

Kvale, Steinar (1997): *Det kvalitative forskningsintervju*

Oslo: Gyldendal

Kvale, Steinar og Svend Brinkmann (2009): *Det kvalitative forskningsintervju*

Oslo: Gyldendal Akademisk

Kvernbekk, Tone (2002): "Vitenskapsteoretiske perspektiver" i Thorleif Lund (red.):

Innføring i forskningsmetodologi. Otta: Unipub

Lauvdal, Torunn og Nina Winger (1986): "Den obligatoriske skolen: en sentral arena for

utvikling av selvoppfatning og identitet" i Nordisk pedagogikk nr. 2

Leander, Sylvi (2010): "Du kommer ingen vei hvis du ikke kan snakke for deg. Men burde vi

høre mer på dem som ikke sier noe?" i Aftenposten LEVE, lørdag 23. Januar

Oslo: Aftenposten

Leary, Mark R. (1983): *Understanding social anxiety*

California: SAGE publications, Inc.

Leary, Mark R. og June Price Tangney (2005): "The self as an organizing construct in the

behavioral and social sciences" i Mark R. Leary og June Price Tangney (red.):

Handbook of self and identity. New York: The Guilford press

Levin, Irene og Jan Trost (2005): *Hverdagsliv og samhandling*

Bergen: Fagbokforlaget

Linden, Michael, Monica Norström og Karin Nyblom (1998): "Våga tala"

Uppsala: Uppsala universitet repro HSC

Linville, Patricia W. (1987): "Self-complexity as a cognitive buffer against stress-related

illness and depression" i *Journal of personality and social psychology* Vol 52, No.4

American Psychological association Inc.

- Linville, Patricia W. (1985): "Self-complexity and affective extremity: don't put all of your eggs in one cognitive basket" i *Social cognition*, Vol. 3, No. 1.
New York: The Guilford Press
- Lund, Thorleif (2002): "Innledning" i Thorleif Lund (red.) *Innføring i forskningsmetodologi*
Oslo: Unipub
- Maxwell, Joseph A (2005): *Qualitative research design – An interactive approach*
Thousand Oaks: SAGE publications
- Mead, George Herbert (2005): *Sindet, selvet og samfundet*
København: Akademisk forlag
- Mead, George Herbert (1982): *The individual and the social self*
Chicago: The University of Chicago Press
- Mead, George Herbert (1936): *Movements of thought in the nineteenth century*
Chicago: The University of Chicago Press
- Mead, George Herbert (1934): *Mind, self, & society*
Chicago: The University of Chicago Press
- Michaelsen, Eva (1999): "Erfaring og trening er viktig, og å snakke om det. Om prosjektarbeid og det muntlige" i Frøydis Hertzberg og Astrid Roe (red): *Muntlig norsk*. Otta: Aschehoug
- Mogård, Rigmor (2005): "Ta ordet – før du forlater universitetet!" i Tidsskrift for norsk psykologforening nr. 42. II Oslo: Norsk psykologforening

Penne, Sylvi og Frøydis Hertzberg (2008): *Muntlige tekster i klasserommet*

Oslo: Universitetsforlaget

Ritzer, George (2003): *Contemporary sociological theory and its classical roots: the basics*

New York: McGraw-Hill

Rosenberg, Morris (1979): *Conceiving the self*

New York: Basic Books

Schiefloe, Per Morten (2004): *Mennesker og samfunn*

Bergen: Fagbokforlaget

Schlenker, Barry R. (2005): "Self-presentation" i Mark R. Leary og June Price Tangney

(red.): *Handbook of self and identity*. New York: The Guilford Press

Skaalvik, Einar M. (1998): "Skolen som oppvekstmiljø" i Einar M. Skaalvik og Øyvind

Kvellido (red.): *Barn og miljø. Om barns oppvekstvilkår i det senmoderne samfunnet*

Otta: Aschehoug

Skaalvik, Einar M. og Sidsel Skaalvik (1988): *Barns selvoppfatning – Skolens ansvar*

Oslo: TANO

Skaalvik, Einar M. (1986): "Sammenhengen mellom skoleprestasjoner og selvoppfatning" i

Einar M. Skaalvik (red.): *Barns oppvekstmiljø*. Oslo: TANO

Skaalvik, Einar M. og Sidsel Skaalvik (2003): *Selvoppfatning, motivasjon og læringsmiljø*

Otta: TANO

Skogstrøm, Lene (2005): "Håp for de tause i forsamlingen" URL:

<http://www.aftenposten.no/nyheter/iriks/article1048838.ece>

[Lesedato: 23.10.2009]

Stets, Jan E. Og Peter J. Burke (2005): "A sociological approach to self and identity" i Mark

R. Leary og June Price Tangney (red.): *Handbook of self and identity*.

New York: The guilford press

Studenthelsetjenesten: "Ta ordet!" URL:

http://www.sio.no/wps/portal/sio/helse?WCM_GLOBAL_CONTEXT=/wps/wcm/connect/migration/SiO/Helse/Kurs+og+grupper/Ta+ordet-kurs/

[Lesedato: 24.10:2010]

Studentsamskipnaden i Trondheim: "Angst for å ta ordet" URL:

<http://www.sit.no/content.ap?thisId=29281>

[Lesedato: 25.10.2010]

Sullivan, Harry Stack (1953): *The interpersonal theory of psychiatry*

London: Tavistock publications limited

Tesser, Abraham (2005): "Self-evaluation" i Mark R. Leary og June

Price Tangney (red.): *Handbook of self and identity*.

New York: The guilford press

Tetzchner, Stephen Von (2001): *Utviklingspsykologi*

Gjøvik: Gyldendal Akademisk

Thagaard, Tove (2009): *Systematikk og innlevelse*

Bergen: Fagbokforlaget

Thomas, William I. Og Dorothy Swaine Thomas (1928): *The child in America*

New York: Alfred A Knopf

Tice, Dianne M. og Harry M. Wallace (2005): "The reflected self" i Mark R. Leary og June

Price Tangney (red.): *Handbook of self and identity*.

New York: The guilford press

Traavik, Hilde (2009): "Grunnleggende ferdigheter: hvorfor er de så viktige?" i Hilde

Traavik, Oddrun Hallås og Anne Ørvig (red.): *Grunnleggende ferdigheter i alle*

fag. Oslo: Universitetsforlaget

UIO – ils URL: <http://www.ils.uio.no/studier/evu/etterutdanning/muntlig.html>

[Lesedato: 09.02.2010]

Utdanningsdirektoratet (2006): "Læreplanverket for kunnskapsløftet" URL:

<http://www.udir.no/Tema/Lareplaner/>

[Lesedato: 08.12.2009]

Weyergang, Cecilie (2009): "Ulike perspektiver på arbeid med muntlighet i norskfaget" i

Norsklæreren nr. 4/2009

Zimbardo, Philip G. (1977): *Shyness: what it is, what to do about it*

Cambridge, Massachusetts: Perseus books

Øia, Tormod og Åse Strandbu (2007): ”Rammer for nye ungdomsliv” i Strandbu, Åse og
Tormod Øia (red): *Ung i Norge – skole, fritid og ungdomskultur*
Oslo: Cappelens forlag AS

10 Vedlegg 1: Informasjonsskriv

Informasjonsbrev - forespørsel om å delta på intervju og observasjon

Hei,

Jeg er masterstudent ved Universitetet i Oslo og holder nå på med den avsluttende masteroppgaven i pedagogikk. Temaet for oppgaven er *elevpresentasjon og muntlig deltakelse i skolen knyttet til selvbilde og identitet*. Det er av interesse å rette søkelyset mot hvilke mulige konsekvenser muntlig deltakelse i skolen kan ha for elevers utforming av eget selvbilde og identitet, dette med et særlig fokus på de ”tause” elevene.

For å belyse denne tematikken nærmere, ønsker jeg å intervju 6 ungdomsskoleelever. Spørsmålene vil dreie seg om den muntlige deltakelsen skolen oppfordrer til samt personlige erfaringer og opplevelser knyttet til dette. Det vil i etterkant av intervjuene være av interesse å gjennomføre observasjon i tilknytning til ordinær undervisning i klasserommet. Observasjonen vil basere seg på og ta utgangspunkt i det som kommer frem gjennom elevintervjuene. I forbindelse med gruppearbeid er det eksempelvis interessant å se nærmere på i hvilken grad deltakelsen i gruppearbeidet skiller seg fra deltakelsen under selve fremføringen. Mer generelt er det elevenes muntlige deltakelse, frivillig samt på oppfordring fra læreren, som vil være i fokus.

Jeg vil bruke båndopptaker og ta notater mens vi snakker sammen. Intervjuet vil ta omtrent en time, og vi blir sammen enige om tid og sted. Et naturlig utgangspunkt vil være å gjennomføre intervjuene på hver enkelt elevs skole.

Det er frivillig å være med og du har mulighet til å trekke deg når som helst underveis, uten å måtte begrunne dette nærmere. Dersom du trekker deg vil alle innsamlede data om deg bli anonymisert. Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt, og ingen enkeltpersoner vil kunne kjenne seg igjen i den ferdige oppgaven. Opplysningene anonymiseres og opptakene slettes når oppgaven er ferdig, innen utgangen av 2010.

Talevegring – selv og selvoppfatning

Dersom du har lyst å være med på intervjuet, er det fint om du skriver under på den vedlagte samtykkeerklæringen og sender den til meg (se side 2).

Hvis det er noe du lurer på kan du ringe meg på 92 46 11 69, eller sende en e-post til hannekvi@student.uv.uio.no.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S.

Med vennlig hilsen:

Hanne Kristine Vikan

Samtykkeerklæring:

Jeg har mottatt informasjon om studien av *elevpresentasjon og muntlig deltakelse i skolen knyttet til selvbilde og identitet*, og ønsker å stille til intervju og observasjon.

Signatur elev.....Telefonnummer

Signatur foresatte.....Telefonnummer.....

11 Vedlegg 2: Intervjuguide

Intervjuguide

Generelle spørsmål om selvbilde/selvoppfatning:

1. Kan du beskrive klassemiljøet?
2. Hvordan vil du beskrive deg selv?
 - a. I en trygg setting – hva gjør deg trygg?
 - b. I en utrygg setting – hva gjør deg utrygg?
 - c. Hva er forskjellen?
3. Hvordan opplever du/tror du at andre vil beskrive deg?
 - a. Evt. Hva er annerledes fra hvordan du selv beskriver deg?
 - b. Hvordan føles det at de opplever deg slik, positivt/negativt?
4. Skulle du ønske at du var annerledes på noen måte?
 - a. Evt. Hvordan?
5. Er du opptatt av hva andre tenker om deg?
6. Er det noen bestemte/spesielle personer som det betyr mer for deg hva synes om deg?
 - a. Hva karakteriserer disse?
 - b. Hvem er de?
7. Hvordan lar du deg påvirke når disse personene er tilstede?
 - a. Noen som gjør det lettere å skulle stå på scenen
 - b. Noen som gjør det verre
 - c. Hvorfor?

Generelle spørsmål om muntlig deltakelse:

1. Hvilke forventninger stilles til dere som elever når det kommer til muntlig deltakelse i timen?
2. I hvilken grad vil du si at evnen til å presentere noe muntlig er viktig å besitte?
 - a. Evt. Hvorfor?
3. Hvordan vil du beskrive ditt forhold til muntlig deltakelse i klasserommet/hva synes du om å skulle snakke høyt eller presentere noe i klasserommet?

4. Knyttet til talevegring, vet du hvorfor du synes det er ubehagelig å snakke høyt i klasserommet?
 - a. hva er det du konkret er redd for?
5. I hvilken grad synes du at dine medelever spiller inn på talevegring?
6. Når synes du at det begynte å bli ekkelt å snakke i klasserommet?
7. Hender det at du sitter med svaret som læreren ønsker svar på eller ønsker å delta muntlig uten at du gjør det?
 - a. Hva holder deg tilbake fra å delta muntlig i klasserommet når du egentlig ønsker å delta?
 - b. Er en evt. Usikkerhet knyttet til fag/karakter/lærer eller de andre elevene?
8. Er talefrykten noe du forbinder med skolen eller er dette gjeldene også på andre arenaer?
 - a. Sett i fremtidsperspektiv, ser du for deg at dette problemet vil ha konsekvenser også etter endt skolegang?
 - i. Evt. Hvordan?
9. Frykten du kjenner for å presentere noe foran klassen – er det slik i alle fag?
 - a. Er det verre/lettere i fag du liker/mestrer?
10. Hva tenker du når du ser en medelev føle ubehag ved å skulle presentere noe foran klassen?
11. Hva tenker du når du ser en ”fremmed” føle ubehag ved å skulle presentere noe foran en forsamling?
 - a. Er det annerledes med en fremmed? Evt. Hvorfor?
12. Hva tenker du om de elevene som ikke synes det er vanskelig med å skulle fremføre noe foran klassen?

Før presentasjon/muntlig deltakelse:

1. Hvordan forbereder du deg når du vet at du skal holde en presentasjon?
 - a. Øver du?
 - i. Evt. Hvordan går det da?
 - ii. Hva er forskjellig fra når du øver og når du faktisk presenterer?

2. Gi en beskrivelse av hvordan det kjennes før du skal opp å presentere noe foran klassen.
 - a. Har det alltid føltet sånn?
 - b. Evt. Når startet det?

Under presentasjon:

1. Dersom du/når du kjenner deg engstelig, hva er du egentlig redd for?
2. Fortell om en gang det føltet greit å si noe/presentere noe foran klassen
 - a. Hva var annerledes da?
 - b. Hvordan fikk det deg til å føle deg?
3. Fortell om en gang det var verre enn vanlig å skulle presentere noe foran klassen
 - a. Hva gjorde det så ille denne gangen?
 - b. Hvordan fikk det deg til å føle deg?
4. Gir medelevene dine inntrykk av at de ikke synes du mestrer situasjonen?
 - a. Hvordan?

Etter presentasjon:

1. Hva tenker du etter at du nettopp har gjennomført en fremføring?
 - a. Avhengig av hvordan det gikk.....
2. Hvilken form for respons/tilbakemelding mottar du under/etter en fremføring
 - a. Av lærere?
 - b. Av medelever?
 - c. Direkte/indirekte
3. Dersom du opplever at en fremføring har gått dårlig – påvirker det hvordan du oppfatter deg selv?
4. Den oppfatningen du har av deg selv knyttet til muntlig deltakelse – gjelder den overalt eller er du annerledes i andre situasjoner?

Annet:

1. Ønsker du å tilføye noe annet?