

Selvbilde og læringserfaringer

En kvantitativ studie av ungdom med lavt selvbilde og deres læringserfaringer i ulike sosiale nettverk.

Nina Dalby



Masteroppgave i spesialpedagogikk
Det utdanningsvitenskapelige fakultet
Institutt for spesialpedagogikk

UNIVERSITETET I OSLO

29.05.2009

Sammendrag

I denne masteroppgaven rettes fokus mot ungdom og hva som kan synes å påvirke utviklingen av selvbylde i et læringsperspektiv. Jeg ønsker å undersøke hva som skiller læringserfaringene til ungdom med lavt selvbylde fra ungdom med ikke lavt selvbylde. Videre vil jeg forsøke å undersøke hvilke sosiale nettverk som kan ha størst påvirkning for utviklingen av ungdoms selvbylde. I et sosiokulturelt perspektiv hevdes det at mennesker lærer i alle situasjoner og på bakgrunn av dette mener jeg sosiale nettverk har stor betydning for utvikling av hvem vi er og blir.

Problemstillingen for denne studien er som følger: *Hva karakteriserer læringserfaringene på ulike sosiale nettverk til ungdom med lavt selvbylde i forhold til de som ikke har lavt selvbylde?*

Som student ved Institutt for spesialpedagogikk har jeg fått tilgang på data fra forskergruppen; *Læring, mestring og livskvalitet* og dens undergruppe *Ungdom og læringserfaringer*. Metodevalg var derfor tatt på forhånd. Kausalitetsbegrepet står ikke sentralt og jeg kan derfor ikke konkludere om kausale sammenhenger men påvise signifikante forskjeller. I denne studien var det vesentlig at dataene kunne tallfestes, og det ble derfor valgt en kvantitativ design som omfattet målinger av variabler i et stort utvalg. Designet som er brukt er ikke-eksperimentell eller deskriptivt. Analyse og bearbeiding av data har jeg gjort ved hjelp av dataprogrammet SPSS. For å framstille sammenheng mellom selvbylde og de ulike læringsvariabler har jeg brukt krystabeller med kji-kvadrat.

Når det gjaldt variabler for kartlegging av læringsområde, ble det med hjelp av et spørreskjema stilt spørsmål knyttet til faglig-, sosial-, personlig- og fremtidsorienterende læring. I tillegg ble ungdommene bedt om å vurdere grad av ”viktighet” i forhold til disse områdene på alle læringsarenaene. For å kartlegge de unges syn på seg selv er Sørensen og Befrings selvtillitsskala brukt (Befring, Sørensen og Theie, 1990). Denne omfatter 6 items som prøver ut den unges syn på

seg selv. Det er utelukkende lavt selvbilde som er ”begrensningen” for tilegnelse av kunnskap i min undersøkelse. Det vil si at jeg ikke vet noe om eventuelle lærevansker eller andre forhold og forutsetter derfor generelle læringsforutsetninger hos informantene.

Når det gjelder skolen som sosialt nettverk viste funnene at alle uavhengig av selvbilde er interessert i å lære. De med lavt selvbilde syntes ikke de lærte så mye faglig i skolen, men synes allikevel det de lærte var viktig. Dette mener jeg viser et uutnyttet læringspotensial for elevene i skolen. For begge grupper var framtid imidlertid det aller viktigste de selv synes de lærer om på skolen. Funnene når det gjelder læring i familien viste at de med lavt selvbilde synes de lærer betydelig mindre enn de andre på alle områder. De synes også det de lærer er mindre viktig enn hva de med ikke lavt selvbilde gjør. Den største forskjellene viste seg under sosial læring i familien hvor de med lavt selvbilde synes de lærer betydelig mindre enn andre, og guttene urovekkende mye mindre. De med lavt selvbilde skilte seg klart ut også når det gjelder personlig læring i familien. Dette mener jeg må være en indikator på at familien har en sentral rolle med tanke på ungdoms utvikling av selvbilde.

De med lavt selvbilde skårer for en gangs skyld *høyere* enn de andre på spørsmål om de synes det de lærer av faglig karakter sammen med venner er viktig. De både synes de lærer mer og verdsetter det høyere enn det de andre gjør. Ellers var det ingen signifikante forskjeller på de to gruppene totalt sett når det gjelder læring blant venner. Dette mener jeg kan indikere at læring blant venner ikke synes å være avhengig av selvbilde totalt sett.

Når det gjelder personlig læring når de er alene synes de med lavt selvbilde at de lærer mer enn de andre og de synes også det er viktigere enn hva de andre gjør. De med lavt selvbilde synes de lærer like mye faglig og personlig som de andre når de er alene, mens når det gjelder framtidssorienterende læring synes de at de lærer litt mindre enn de andre. Personlig læring alene og faglig læring blant venner var for øvrig de eneste gangene de med lavt selvbilde hadde høyere skår enn de andre.

Forord

En svært lærerik prosess er over og jeg er endelig i mål!

Først vil jeg takke min tålmodige veileder Peer Møller-Sørensen som med sine konstruktive tilbakemeldinger har gjort min læringskurve, – særlig når det gjelder statistikk, rimelig bratt. Mitt ”vrøvel” ble, etter myndig veiledning, erstattet med faglige termer. I tillegg vil jeg rette en stor takk til forskergruppen; *Læring, mestring og livskvalitet* og dens undergruppe; *Ungdom og læringserfaringer* som lot meg låne spennende data og på den måten spare meg for masse tid og arbeid. Nils Breilid har her hatt en sentral rolle som inspirator og støttespiller under hele prosessen.

Den største takken går imidlertid til min medstudent og kollega Stine Støvern som har vært en trofast støtte i disse 2 årene på masterstudiet. Når jeg var nede og ville gi meg dro du meg opp og omvendt, og slik kom vi oss igjennom dette sammen og det er jeg utrolig stolt av.

En stor takk går også til ISP som har gitt meg muligheten til å fullføre en mastergrad.

Og tilslutt, men ikke minst, hjertelig 1000 takk til Oda, Marius og Rasmus som har tålt en vimsete mamma/samboer i perioder.

Blindern, mai 2009.

Nina Dalby

Innhold

1. INNLEDNING	9
1.1 FORMÅL OG PROBLEMSTILLING	10
1.2 VIDERE DISPOSISJON AV OPPGAVEN	11
2. UNGDOM OG SELVBILDE	12
2.1 SELVBILDE	12
2.1.1 <i>Utvikling av selvbilde</i>	13
2.1.2 <i>Selvbildets betydning</i>	15
2.2 LÆRINGSPERSPEKTIV - HVA ER LÆRING?	17
2.2.1 <i>Læringsbegrepet</i>	18
2.2.2 <i>Sosiokulturell teori</i>	20
2.2.3 <i>Den nærmeste utviklingszone</i>	21
2.3 SOSIALE NETTVERK	24
2.3.1 <i>Bronfenbrenners systemteori</i>	25
2.3.2 <i>De sosiale nettverkene i min oppgave</i>	26
2.4 AVSLUTNING PÅ TEORIKAPITTEL	30
3. METODISK TILNÆRMING	32
3.1 KVANTITATIV TILNÆRMING	32
3.2 BRUK AV EKSISTERENDE DATA.....	33
3.3 SPØRRESKJEMA	33
3.3.1 <i>Variabler</i>	35
3.3.2 <i>Selvbilde</i>	35
3.4 UTVALG	36
3.5 ANALYSE.....	37
3.6 VALIDITET.....	37
3.7 ETISKE HENSYN.....	40

4. RESULTATER OG DRØFTING	41
4.1 INFORMANTENE	41
4.2 SELVBILDE	42
4.3 DE ULIKE NETTVERKENE	44
4.3.1 Skole.....	44
4.3.2 Venner.....	49
4.3.3 Familie.....	52
4.3.4 Alene	57
5. OPPSUMMERING OG VEIEN VIDERE.....	61
KILDELISTE.....	66
VEDLEGG	68

1. Innledning

Etter fullført 1.avd spesialpedagogikk med fordypning i spesifikke lærevansker, begynte jeg å jobbe som spesialpedagog på en barneskole. Jeg syntes at jeg kunne endel om lese- og skrivevansker, men selv om jeg satte inn tiltak for dette virket likevel elevene umotivert for å lære. Samtidig opplevde jeg dem som lite tilfreds med seg selv. For å hjelpe elevene best mulig antok jeg at jeg måtte se bredere enn på bare lese- og skriveproblematikken. Jeg fant da frem til litteratur og undersøkelser som viste at elever som har svake faglige resultater på skolen også har betydelig lavere selvbilde enn de som greier seg bra (Skaalvik og Skaalvik, 2005). Forskning viser videre en sterk sammenheng mellom skoleerfaringer og selvbilde, og i flere undersøkelser er det funnet positive korrelasjoner mellom det å klare seg godt på skolen og det å oppleve det sosiale miljøet som godt (ibid). Det er også bred enighet blant forskere om at vi mennesker har et sterkt behov for å ha et positivt selvbilde og for å verdsette oss selv (ibid). Vårt selvbilde henger nøye sammen med det bilde vi tror andre har av oss. For skoleelever er medelevene derfor en viktig sosial sammenlikningsgruppe, både for sammenlikning av skoleprestasjoner og når det gjelder andre forhold (ibid).

Hva med andre nettverk vi befinner oss i? Hvor stor betydning har disse for utvikling av selvbilde? Dette ønsker jeg å vite mer om. Som student ved Institutt for spesialpedagogikk har jeg fått tilgang på data fra forskergruppen; *Læring, mestring og livskvalitet* og dens undergruppe *Ungdom og læringserfaringer*. Med utgangspunkt i data innhentet av denne gruppen ønsker jeg å skaffe til veie mer informasjon om hva som påvirker utvikling av ungdoms selvbilde i et læringsperspektiv. Jeg ønsker å belyse hva som skiller læringserfaringene hos dem med *lavt selvbilde* fra dem med *ikke lavt selvbilde*. Målet med dette er å få vite mer om ungdoms selvbilde, det vil si enhver oppfatning, forventning, tro eller viten de har om seg selv og hva som påvirker denne. Ungdomsalderen er en periode med store indre og ytre endringer. Denne perioden kjennetegnes av rask og sosial utvikling, identitetsskaping og viktige

sporvalg (Befring, 2004). Jeg mener derfor det er spennende å bruke data fra nettopp denne aldersgruppen. Samtidig kan resultatene fra denne undersøkelsen i grove trekk sannsynligvis overføres til både yngre og eldre grupper. I dette mastergradsarbeidet ønsker jeg å sette fokus på ungdom med lavt selvbilde og deres læringsopplevelser. Dette vil jeg gjøre ved å ta for meg ulike sosiale nettverk jeg anser som *obligatorisk* for de unge og forsøke å finne hvor de med lavt selvbilde skiller seg fra de med ikke lavt selvbilde. Med "obligatoriske" mener jeg steder hvor all ungdom har en tilknytning uavhengig av økonomi eller interesse, og som de ikke kan velge om de vil være en del av eller ikke. Dette blir slik sett en studie av ungdom i risikozonen og jeg har derfor valgt å bruke begrepene "lavt selvbilde" versus "ikke lavt selvbilde". Bruken av disse begrepene kommer jeg tilbake til i metodekapittelet.

Hovedmålet med oppgaven er å kartlegge i hvilke sosiale nettverk ungdom selv opplever at de tilegner seg kunnskap. Videre ønsker jeg å undersøke om det er forskjell i disse nettverkens betydning med hensyn til lavt og ikke lavt selvbilde.

1.1 Formål og problemstilling

I denne mastergradsoppgaven ønsker jeg å belyse noen generelle vilkår knyttet til selvbilde og å fokusere på en risikoutsatt gruppe unge, nemlig dem med lavt selvbilde.

Målet med dette er å få økt innsikt i hvilke muligheter vi som fagpersoner har til å påvirke ungdoms selvbilde, og på den måten forebygge dårlig motivasjon, fordi dette trolig har sammenheng med elevenes faglige og sosiale læringsutbytte.

Vi må fokusere på hva, hvor og hvordan den unge lærer mest mulig meningsfylt, -i følge de unge selv, og ikke fokusere mot hva som begrenser læringsmulighetene. I et sosiokulturelt perspektiv hevdes det at mennesket lever og lærer i alle situasjoner (Dysthe, 2001). Dette er begrunnelsene for å undersøke læringsopplevelser i ulike sosiale nettverk, som er mitt utgangspunkt og bakgrunn for denne masteroppgaven.

Ut i fra dette ble oppgavens overordnede problemstilling:

Hva karakteriserer læringserfaringene på ulike sosiale nettverk til ungdom med lavt selvbilde i forhold til dem som ikke har lavt selvbilde?

Formålet med dette arbeidet er å undersøke om det er forskjell hos ungdom med lavt selvbilde versus ikke lavt selvbilde med hensyn til hvor mye de lærer, og hvor viktig de selv synes disse læringsopplevelsene er. I tillegg vil jeg kommentere eventuelle forskjeller i kjønn der dette er relevant.

1.2 Videre disposisjon av oppgaven

Etter denne presentasjonen av bakgrunn for valg av tema og presentasjon av problemstilling skal jeg i kapittel 2 gjøre videre rede for oppgavens teoretiske forankring. Jeg vil her presentere ulike teorier om utvikling av selvbilde og læringsbegrepet før jeg kommer inn på sosiale nettverk og sosiokulturell teori. I kapittel 3 vil jeg gjøre rede for valg av metode og forskningsdesign. Etersom jeg er tilknyttet en forskergruppe ved instituttet og bruker allerede innsamlede data vil jeg kort si litt om bruken av eksisterende data under dette kapittelet. Deretter vil jeg gi en beskrivelse av spørreskjema og variabler som inngår i dette. Videre vil undersøkelsens validitet og etiske hensyn også drøftes her. Presentasjon av sentrale funn vil så bli gjennomgått i kapittel 4. Jeg vil her gå gjennom hvert av de 4 sosiale nettverkene og ved hjelp av grafer vise hvordan dataene fordeler seg. Jeg vil også forsøke drøfte funnene under hvert nettverk. Tilslutt vil jeg foreta en oppsummering og kort gjennomgang av vesentlige resultater i siste og avsluttende kapittel.

2. Ungdom og selvbilde

I denne masteroppgaven rettes fokus mot ungdom og hva som kan synes å påvirke utviklingen av selvbilde i et læringsperspektiv. Jeg ønsker å undersøke hva som skiller læringserfaringene til ungdom med lavt selvbilde fra ungdom med ikke lavt selvbilde. Videre vil jeg forsøke å undersøke hvilke sosiale nettverk som kan ha størst betydning for å påvirke ungdoms selvbilde. For å kunne gjennomføre meningsfulle operasjonaliseringer og senere analyse/drøfting vil jeg først si hva jeg legger i begrepene selvbilde, læring og sosiale nettverk.

2.1 Selvbilde

Ulike forfattere (Skaalvik og Skaalvik, 2005, Duesund, 1995, Juul 1996, Imsen, 1984) bruker ulike begreper om hvordan vi oppfatter oss selv. Blant anvendte begrep i denne sammenheng kan nevnes; *selvverd*, *selvoppfatning*, *selvvurdering*, *selvbilde*, *selvtillit* og *selvaksept*. Skaalvik og Skaalvik bruker selvoppfatning som; ”*en fellesbetegnelse på ulike aspekt ved en persons oppfatning, vurdering og forventning i forhold til seg selv*” (Skaalvik og Skaalvik 2005:75). Mens selvoppfatning kan gå på konkrete områder som f.eks prestasjoner på skolen, kan vi også ha et generelt negativt eller positivt syn på oss selv, det vil si selvverd. Selvvurdering sier noe om en persons vurdering av sine egne egenskaper, dyktighet og prestasjoner (ibid). Jeg mener denne klassifiseringen i fysisk, sosial, intellektuell, og emosjonelle selvoppfatning, for å nevne noen, ikke fanger kompleksiteten. Jeg vil derfor bruke begrepet selvbilde i min oppgave og idet legger jeg *enhver oppfatning, forventning, tro eller viten en person har om seg selv*. Jeg har valgt å bruke begrepet på en bred måte og ved å gjøre det mener jeg at selvbilde også rommer *personens akseptering av seg selv*. Forskning viser at nettopp det å akseptere seg selv også har stor betydning både for en persons tanker og følelser, motivasjon, atferd og utvikling av selvbilde (f.eks Skaalvik og Skaalvik, 2005).

Min bruk av begrepet selvbilde er også inspirert av Rosenberg (1979) som hevder at selvbilde kan betraktes som resultat av en bevisst, kognitiv prosess hvor personen både beskriver og vurderer seg selv. Han definerer tre dimensjoner på selvbilde: hvordan personen ser på seg selv, hvordan personen ønsker å se på seg selv, og hvordan personen presenterer seg for andre. Selvbilde er slik sett det å ha et positivt eller negativt syn på seg selv – det å verdsette seg selv høyt eller lavt.

Identitet er også et sentralt begrep i litteratur om selvbilde, og brukes ofte synonymt med selvoppfatning (Duesund, 1995, Skaalvik og Skaalvik, 1996). Identitetsbegrepet blir ofte beskrevet som en persons sosiale miljø, hvor de ulike rollene er avgjørende. Jeg mener det er viktig å ikke knytte begrepet bare til ytre faktorer som klær, skifte av miljø og andre ytre overflatesymboler. Identitet er heller en måte å markere hvem en er på (Duesund, 1995). Jeg mener identitet også handler om å *vite* hvem man er.

Jeg ønsker på bakgrunn av dette å bruke en vid definisjon på selvbilde fordi jeg er opptatt av mer enn faktiske og målte prestasjoner (også kalt akademisk selvbilde). Jeg synes det er viktigere å fokusere på selvfølelse og selvbilde hos hver enkelt. På denne måten kommer også identitetsbegrepet inn under min bruk av selvbilde. Alle trenger bekreftelse på hvem vi er, og ikke bare på hva vi er gode til. På bakgrunn av dette vil jeg fokusere på de sosiale nettverk de unge befinner seg i for å se hvilken betydning disse har for utviklingen av selvbilde. Ved å bruke en slik vid definisjon mener jeg også at jeg får med alle i risikozonen, slik at datagrunnlaget blir større. Jeg kunne brukt begrepet selvtillit i tillegg, men mener det handler mer om hva man er flink til, som for eksempel å være god til å spille fotball. Mens selvtillit bygger på ferdigheter, noe vi kan vise andre – noe ytre, mener jeg at selvbilde handler om å bli sett og anerkjent som den du er, og å bli tatt på alvor som selvstendig individ.

2.1.1 Utvikling av selvbilde

Selvbilde utvikles i relasjon og samhandling med andre. Barn blir født inn i et system som Askeland og Sataøen (2008) betegner som et meningssystem. Et meningssystem er felles kunnskaper, oppfatninger og symboler som utvikles i en gruppe eller et

system. Familien er et slikt system der samspill mellom foreldre og barn kontinuerlig skjer i ulike "utviklingsrom" eller utviklingssoner. Det synes spesielt viktig at barn får utvikle selvbilde i relasjon og samhandling med viktige omsorgspersoner. Et barns selvbilde kan også påvirkes av hva andre – signifikante andre, som har betydning for eleven, tror og mener (Bråthen, 2002, Imsen, 1984). Dette står også sentralt i sosiokulturell læringsteori som jeg kommer tilbake til senere. Foreldre og den nærmeste familie kan være eksempler på signifikante andre i et barns liv. Det er ikke slik å forstå at enhver ytre påvirkning og skifte av miljø får konsekvenser for vårt selvbilde. Det er heller ikke slik at tilfeldige påvirkninger har innvirkning på selvbildeutvikling, men påvirkning fra noen som betyr noe for oss kan være svært vesentlig for denne utviklingen, både positivt og negativt.

Etter hvert får barnet flere omsorgspersoner som blir viktige i utviklingen av selvbilde, som barnehagepersonalet, lærere og ikke minst venner. Det sosiale selvbilde slik bl.a Mead (1961) bruker, inkluderer relasjoner særlig i forhold til venner og familie og vektlegger betydningen av anerkjennelse fra nettopp disse. Han påpeker at barn kan få en oppfatning av seg selv ved å registrere andres reaksjon på egen atferd. Denne andre fungerer da som et speil som vi betrakter oss selv igjennom. Etter hvert blir barnet så i stand til å forutsi andres reaksjon og lærer å vurdere seg selv fra andres synsvinkel ved å ta disse andres rolle (ibid). På denne måten kan man si at de unge også tilpasser seg ulike nettverk eller sosiale arenaer. Sammenhengen mellom ulike roller man har og hvilke forventninger som stilles, avgjør hvordan man oppfatter seg selv. Dette er også med på å danne grunnlag for selvoppfatning (Duesund, 1995).

Vårt selvbilde omfatter også en vurdering basert på en indre forventning til hvordan en selv ønsker å være. Derfor blir utviklingen også påvirket av psykologiske mekanismer i oss selv (Skaalvik og Skaalvik, 1996). Årsaksforklaringer til egen atferd påvirker både forventninger om mestring og selvbilde. Parallelt med den biologiske utviklingen hos ungdommene skjer det også karakteristiske endringer på det kognitive, emosjonelle og sosiale plan (Befring, 2004). Mange unge kan i denne

perioden ha problemer med seg selv, med tanker og følelser og med sin nye ukjente kropp. Ungdomsalderen er slik sett en restrukturings og tilpasningsperiode. Samtidig er dette også en identitetsperiode hvor den unge blir opptatt av å kjenne seg selv og hvor det dreier seg om å finne hvem en er, i relasjon til fortid, nåtid og ikke minst framtid. De unge skal løsrive seg mer og mer fra foreldrene og samtidig finne sin plass hos sine jevnaldrende. En slik identitetsprosessen kan, dersom den lykkes, gi grunnlag for en rik og harmonisk personlighetsutvikling (ibid). Ungdoms selvbilde faller og stiger naturlig nok gjennom ungdomstiden, men i det hele viser den en moderat grad av stabilitet (Sørensen, 1998).

Når jeg videre skal se på hva som påvirker ungdoms utvikling av selvbilde ønsker jeg å se på hvor stor betydning denne samhandlingen med andre gir seg utslag i datamaterialet, særlig med tanke på familiens posisjon og teorien om den signifikante andre. Dette på bakgrunn av det jeg har skrevet tidligere om at det er både mestringsopplevelser, andres vurdering, sosiale sammenhenger og ikke minst hvordan vi forklarer årsaken til egen atferd (selvattribusjon) som påvirker både selvbilde og forventning til mestring.

2.1.2 Selvbildets betydning

Hva slags selvbilde du har, er også av stor betydning for motivasjon for bl.a skolefaglige prestasjoner. I følge Skaalvik og Skaalvik (2005), er det nær sammenheng mellom selvbilde, motivasjon og livskvalitet. De påpeker at dersom du har et godt selvbilde, har du et langt bedre utgangspunkt for å tro på at du vil mestre oppgaver, og du legger mye mer krefter i å klare oppgavene enn dersom du har et lavt selvbilde. Ulike forskere (Duesund, 1995, Skaalvik og Skaalvik, 2005), har pekt på at selvbilde har klar sammenheng med mental helse og at det er en viktig dimensjon ved livskvalitet. Personer med lavt selvbilde har oftere symptomer som hodepine, magesmerter, søvnløshet, depresjoner og angst enn personer som ikke har lavt selvbilde (Skaalvik og Skaalvik, 2005). Videre kan de synes å være mer forsiktige og usikre enn andre. De ønsker å lykkes samtidig som de frykter å gjøre feil, noe som

kan resulterer i en atferd som er preget av selvbeskyttelse (Rosenberg, 1979). Dette kan sees i samsvar med Covingtons teori (i Skaalvik og Skaalvik, 2005) om selvverd eller selvbilde som handler om av hva som kan virke truende på elevens selvbilde, og hvilke konsekvenser trussel mot denne kan få for deres motivasjon og skolearbeid. Han mente alle har et behov for å verdsette seg selv, og at de vil beskytte selvbildet hvis det blir truet.

En person med lavt selvbilde vil også kunne utvikle et negativt kroppsbilde (Duesund, 1995). Gode prestasjoner og personlig suksess har avgjørende betydning for selvbilde og anerkjennelse. Oppfatning av egne evner blir derfor en sentral del av og har stor betydning for utvikling av selvbilde og motivasjon.

Selvbilde blir som vi ser påvirket av mange ulike faktorer. De viktigste kildene synes å være mestringserfaringer, egne og andres vurderinger, sosial sammenlikning og hvordan vi fortolker prestasjoner og andres vurderinger. Disse erfaringene bidrar både til etablering av selvbilde og forventninger på konkrete områder. Vårt selvbilde blir dermed påvirket av egne oppfatninger av oss selv på flere spesifikke områder. Men selvbildet blir ikke påvirket like sterkt av alle vurderinger vi gjør av oss selv. I følge Kaplan (1980) vil alle på ulike områder i livet gjøre erfaringer og danne oss oppfatninger av oss selv som kan være mer eller mindre positive eller negative. Motivet for å ha et positivt selvbilde regnes som universelt og dominant (ibid). Egne vurderinger av områder vi setter stor pris på synes å ha betydning og påvirkning i utviklingen av vårt selvbilde (Skaalvik og Skaalvik, 2005). Vi ser oss selv aldri direkte, men gjennom andres reaksjoner på oss selv. Vårt selvbilde er dermed direkte knyttet til andres vurdering. Det som foregår mellom oss og de som omgir oss, er derfor av stor viktighet. Dette mener jeg kan vise hvor stor betydning de sosiale nettverkene rundt barn og unge har for utviklingen av deres selvbilde.

Mennesker er sosiale vesener som tilpasser seg avhengig av hvilke tilbakemeldinger og reaksjoner omverdenen formidler på oppførsel, væremåte og ferdigheter. Dette er en del av utviklingen til å bli sosialt kompetente barn og unge i dagens samfunn. Min bruk av begrepet selvbilde omfatter enhver oppfatning, forventning, tro eller viten en

person har om seg selv og hva som påvirker denne. Det er med andre ord ikke så viktig hvem du er, som hvem du tror du er. Ungdoms, - og alle andres, selvbilde utvikles i samspill med betydningsfulle andre på skolen, i hjemmet, når de er alene og sammen med venner. I dette samspillet lærer de sosiale, personlige, faglige og framtidsrettede ferdigheter som alle synes å ha innvirkning på ens selvbilde.

Jeg vil derfor gå over til neste begrep som er læring og forsøke å vise hvilken betydning læring og sosiale nettverk har for utvikling av selvbilde.

2.2 Læringsperspektiv - hva er læring?

Med utgangspunkt i innsamlede data vil jeg undersøke hva som kan påvirke utvikling av ungdoms selvbilde i et læringsperspektiv. Hensikten er ikke å måle de faktiske kunnskaper, men heller fokusere på hva eleven selv opplever at de har lært og hvor viktig de selv synes dette er. Som nevnt innledningsvis, hevdes det i en sosiokulturell ramme at mennesker lærer noe i alle situasjoner. Dette er begrunnelsen for å undersøke læringsopplevelser i ulike kontekster. Jeg vil derfor i dette avsnittet redegjøre for hva jeg legger i læringsbegrepet for så å gå nærmere inn på læring i en sosiokulturell ramme.

Mitt utgangspunkt er at alle barn har potensielle muligheter for vekst og utvikling som stimuleres i samspill med dets omgivelser. Slik sett kan ny kunnskap utvikles gjennom kontinuerlige læringsprosesser. Læring kan derfor forstås som intellektuelle utviklingsprosesser som starter svært tidlig i et barns liv (Bø, 2000). Prosessene bygger på barnets genetiske utrustning og miljøets tilrettelegging for vekst og utfoldelse. Et barns utvikling er derfor helt avhengig av at det finnes omsorgspersoner rundt dem som kan ivareta deres grunnleggende behov. Dette mener jeg kan sees i samsvar med Vygotskys tanke (1978), om at alle kan lære, men ikke like mye og at dette avhenger av stimuli fra nettverkene rundt en. Selv om skolen prøver å tilrettelegge opplæringen i forhold til hvert enkelt barn, vil noen barn likevel streve med læreprosessen. Dersom skolen ikke er oppmerksom på slike forhold vil et

barn kunne utsettes for mange faglige, personlige og sosiale nederlag. Å lykkes i læringsprosessen er viktig for å utvikle tro på seg selv og sine evner. Barn som opplever hyppige nederlag i læringsprosessen, er i faresonen for utvikling av et dårlig selvbilde. En slik utvikling kan påvirke barnas tro på egen mestring og føre til at barnet på sikt kan komme til å miste troen på seg selv. Videre kan nederlag på ett område overføres til andre områder, og barn kan gjennom kontinuerlige nederlag utvikle dårlig selvbilde og miste motivasjon i forhold til læring generelt (Skaalvik og Skaalvik, 2005).

Ros og positiv tilbakemelding er viktig for all læring og utvikling. Barn får ustanselig tilbakemeldinger på sine prestasjoner ikke bare fra voksne, men også fra andre barn. Jeg mener at følelsen av å mestre/lykkes kombinert med positiv bekreftelse som ros og positive tilbakemeldinger gir et godt selvbilde. Juul (1996) mener det er litt mer komplisert enn som så. Han skriver om å gi ros kontra å se den enkelte for det den er. Han mener videre at barn ber om å bli sett, ikke få en vurdering av sine prestasjoner. Noe jeg til en viss grad kan være enig i, det viktigste er å føle at man blir sett og ikke nødvendigvis få en tilbakemelding på *hvor* flink man er til noe.

2.2.1 Læringsbegrepet

Det finnes ulike måter å betrakte fenomenet læring på. Ulike perspektiv kan være; et behavioristisk, et kognitivt, eller et sosiokulturelt perspektiv. Dette er tre teoriperspektiver med ulike utgangspunkt og som derfor vektlegger ulike aspekter ved læring og læringsprosesser (Bråthen, 2002). Behavioristisk læringssyn vektlegger at kunnskap er objektivt gitt, og at kunnskap bygger på empirisk erfaring. Kognitivt læringssyn bygger på et rasjonalistisk kunnskapssyn. Dette er et kunnskapssyn som betrakter læring som progresjon fra enkle til mer komplekse modeller. Sosiokulturelt perspektiv på læring innebærer bl.a. at relasjonen og samspillet mellom mennesker betraktes som viktig og at læring skjer gjennom samspill med mennesker og gjennom deltakelse i ulike praksisfellesskap. Dette er et perspektiv jeg vil forfølge med tanke på at selvbildet utvikles i samspill med andre mennesker.

Befring (2004) sier læring kan defineres som en erfaringsbasert prosess som medfører utvikling og endring av atferd, holdninger og kunnskap. Endringene kan også være et resultat av både målrettet læringsinnsats, men også av mindre, tilfeldige opplevelser (Breilid, 2007). Felles for de ulike perspektiver er vissheten om at læring foregår i ulike nettverk. Videre at situasjoner fyller ulike funksjoner, som igjen stiller ulike krav og utfordringer. På denne måten skapes varierende vilkår for læring med både negative og positive konsekvenser. Evnene til å lære gir ikke minst vilkår for å overleve og tilpasse seg, men gir også kreativ og løsningsfokuset utvikling. Læring er nøkkelen til å klare livets utfordringer og påkjenninger, og dermed til å få et godt liv (Befring, 2004). Derfor har læring alltid vært et naturlig og ikke minst nødvendig aspekt ved menneskelig virksomhet. Mennesker har til alle tider tilegnet seg kunnskap og delt denne kunnskapen og erfaringer med de rundt seg. Säljö påpeker at alt samværet vårt bygger på denne erkjennelsen. Han sier at: ”*Den helt hverdagslige samtalen – som en kan hevde er den viktigste komponenten i vår kunnskapsbygging – er en kilde til innsikter og kunnskaper som individet tar med seg og blir formet av*” (Säljö, 2001:48). Vi kan derfor si at kunnskapsoverføring dermed skjer uten at vi selv er bevisst dette, eller at vi ser hensikten med aktiviteten. Ved å se på kunnskapsoverføring som hovedhensikt med en virksomhet vil aktivitetene alltid ta utgangspunkt i ulike antagelser om hvordan læring foregår – og hvilken karakter kunnskap har (Breilid, 2007). En oppfatning av læreprosesser er at kunnskapsformidling handler om at informasjon og ferdigheter overføres fra den som *kan* (for eksempel lærer eller mer kompetente voksne) til den som *ikke kan* (for eksempel elev/barn). Dette er i følge Breilid et perspektiv som har blitt så selvfølgelig at vi kanskje ikke lenger oppfatter det som ett blant flere mulige perspektiv på læring (ibid).

I denne oppgaven er jeg opptatt av betydningen av de unges egne opplevelser av læring i ulike sosiale nettverk og om det er forskjell med hensyn til lavt ikke lavt selvbilde. Jeg ønsker også å vurdere hvilken betydning disse læringsopplevelsene har i forhold til utvikling av selvbilde. Jeg tror nettopp disse opplevelsene er vesentlige faktorer med tanke på danningen av de unges identitet og selvbilde.

2.2.2 Sosiokulturell teori

I et sosiokulturelt læringsperspektiv er det å delta i sosiale nettverk hvor læringsvirksomhet skjer, et sentralt aspekt ved det å lære. Dysthe (2001:42) skriver; *”sosiokulturelle perspektiv bygger på eit konstruktivistisk syn på læring, men legg avgjerande vekt på at kunnskap blir konstruert gjennom samhandling og i ein kontekst, og ikkje primært gjennom individuelle prosessar”*. Et slikt perspektiv vektlegger, i motsetning til behavioristisk og kognitiv tradisjon, hvordan menneskers tenkning har gjensidig påvirkning på sosiale og historiske forhold i samfunnet. Dette er igjen grunnen til at samarbeid og samhandling ses på som svært grunnleggende for læring og ikke bare som positive elementer i sosiale nettverk. Til grunn for denne masteroppgavens problemstillinger ligger nettopp dette perspektivet – å kartlegge ungdoms egne opplevelse av læring i ulike sosiale nettverk i forhold til utvikling av selvbylde. Det at læreprosessen er sosial betyr med andre ord at det å lære forutsetter deltakelse i ulike sosiale nettverk. Dette har vært en viktig føring for forskergruppen jeg har lånt data fra i utviklingen av undersøkelsesinstrumentet for studien. I dette instrumentet ble det lagt opp til at de unge ga informasjon om læring i de ulike sosiale nettverk de er en del av, og om hvilken betydning disse læringsprosessene har for dem.

Vygotsky (1978) var en av pionerene for den sosiokulturelle læringsteorien og har fortsatt stor betydning for dagens utviklingspsykologi og pedagogikk. Teorien setter fokus på ved hvilke vilkår individet utvikler ferdigheter og kompetanse både på det kognitive og mentale plan. Teorien står for et konstruktivistisk læringsyn, det vil si at mennesket selv konstruerer sin kunnskap gjennom samhandling med andre. Interaksjon og samarbeid blir sett på som helt grunnleggende for læring. Det vesentlige er at læring skjer fra ”intra” (mellom) til ”intro” (inni), som legger grunnlaget for et sosiokulturelt perspektiv. I tillegg blir læring betraktet som en kulturaliseringsprosess inn i sosialt fellesskap. I dette ligger det en erkjennelse av at lærings situasjonen har stor betydning for den som skal lære. Sosiokulturell teori setter med andre ord fokus på læringsprosesser. God opplæring forutsetter dermed

kunnskaper om læringsprosesser og læringsbetingelser. Læring er i følge Vygotsky en sosial prosess som skjer i sosiale kontekster, og hvor språket spiller en viktig rolle. Han mener at mennesker konstruerer sin egen kunnskap gjennom å være aktive i sin egen læringsprosess (ibid). Individet kan ikke uten videre overta andres kunnskap og forståelse, men i interaksjon og samspill med andre utvikles egen kunnskap og forståelse. Samspill og læring er derfor tett knyttet sammen. Delaktighet innebærer at en voksen eller en annen mer kompetent person initierer og demonstrerer en ferdighet, dvs at en som *kan*, overfører ferdigheter og kunnskaper til en som *ikke kan*. Viktige prinsipper og strategier som gjelder for den aktuelle situasjonen framheves for eleven som så i samhandling med andre utfører den samme oppgaven. Etter hvert er eleven i stand til å utføre ferdigheten eller oppgaven uten hjelp, det vil si at ferdigheten er etablert. Det er gjennom samhandling med andre at kunnskap konstrueres. Dialogen blir dermed avgjørende i læringssituasjoner som støtter seg på denne teorien.

Ferdighetstilegnelse mener jeg kan sees i sammenheng med utvikling av selvbilde som også avhenger av samhandling med andre, hvor hver enkelt må være aktive i sin egen utviklingsprosess. Med aktiv mener jeg her å stille krav til seg selv, stadig tørre strekke seg litt lenger, og tro på at man kan. Ved å skape bevissthet rundt egne ressurser og økt selvinnsett kan de unge stadig utvikle et bedre selvbilde. Dette mener jeg kan sees i samsvar med nærmeste utviklingszone og den unges uutnyttede lærings og utviklingspotensial.

2.2.3 Den nærmeste utviklingszone

Innenfor sosiokulturell læringsteori spiller begrepet den nærmeste utviklingssonen (Zone of Proximal Development - ZPD) en viktig rolle (Vygotsky, 1978). Med begrepet ”nærmeste utviklingszone” ville Vygotsky framheve at det mest interessante fra et pedagogisk perspektiv ikke er den kompetanse som barnet allerede framviser, men hva som er *potensialet* i dets forståelse og agering (ibid). Det ligger i dette at dersom barnet blir overlatt til seg selv, vil læring og utvikling stoppe opp eller

forsinkes. Den nærmeste utviklingssonen er med andre ord betegnelsen på avstanden mellom hva barnet klarer på egen hånd og hva det klarer med hjelp og/eller i samhandling med en voksen eller en annen mer kompetent person. Den er dermed å betrakte som et dynamisk men sensitivt område der barnets ferdigheter utvikles i samhandling med mer kompetente andre. I følge Vygotskys ideer vil det være i denne sonen at den som lærer er mottagelig for støtte og forklaringer fra en som er mer kompetent enn seg selv. Den nærmeste utviklingssonen omfatter med andre ord visse umodne funksjoner som kan modnes fram ved hjelp av voksne eller mer kompetente andre, og den utvides fortløpende etter hvert som den lærende utvikler seg. Det er i denne sonen alle utviklings- og læringsprosesser starter, og den blir en vekstregion for aktiviteter der elevene kan navigere ved hjelp av en støttende kontekst, inkludert mennesker og artefakter/samfunnskapte verktøy. Som utgangspunkt mener Vygotsky, at alle kan lære, men alle kan ikke lære det samme (ibid). I dette la han at vi som barn blir påvirket av bl.a. foreldre, det miljø og de omgivelser man vokser opp i. Dannelsen hos hvert enkelt individ blir da forskjellig alt etter hvilke påvirkninger man har vært utsatt for. Videre hevdet han at alle funksjoner i barnets kulturelle utvikling kommer til syne to ganger. Først i sosiale sammenhenger, i barnets interaksjon med andre; i det interpsykologiske planet, deretter blir de en del av barnets indre mentale fungering; av barnets intrapsykologiske plan (Vygotsky, 1978). Utviklingssonen er altså å forstå som et pedagogisk handlingsrom hvor individperspektiv og gruppeperspektiv spiller sammen. Utviklingsspennet i sonen angår den enkelte elev, men i en sosiokulturell forståelsesramme er sonen ikke et individualisert fenomen. Enkeltelevne opptrer i en vev av kulturelle impulser og sosiale relasjoner hvor formidlende verktøy av ulik karakter tilbys. Ifølge sosiokulturell teori foregår læring i spennet mellom individets eksisterende repertoar av kulturelle verktøy - tilegnet fra omgivelsene - og nye tilførsler av slike verktøy fra de samme - eller nye – omgivelser (Vestøl, 2004).

Sentralt for den nærmeste utviklingssonen er den hjelp og assistanse som er tilgjengelig for eleven. Bruner (1966) brukte begrepet ”scaffolding”, eller stillasbygging om den hjelpen som voksne og/eller medelever gir i den nære

utviklingssonen. Den viser til den pedagogiske støtten som tilbys elevene i den nærmeste utviklingssonen, det vil si når elevene har nådd så langt som de kan ved egen hjelp, og bare kan komme videre ved hjelp av en voksen eller en mer kompetent annen. Overført til en læringssituasjon blir et pedagogisk stillas å tilby fysiske, faglige og sosiale støttefunksjoner slik at eleven blir i stand til å gjennomføre den oppgaven han står ovenfor. I prosessen med å mestre oppgaven tas stillaset gradvis ned til målet er nådd. Når eleven greier oppgaven på egen hånd, fjernes stillaset og flyttes til et annet område. Med andre ord: Prosessen har gått fra annenregulering til selvregulering.

Elevens potensial for læring og utvikling blir framhevet i teorien om den nærmeste utviklingszone, men for at det kan skje, må undervisning og aktiviteter i skolen være rettet mot de utviklingsprosessene som ligger foran eleven. Fokus blir satt på *framtida*; det barnet klarer sammen med andre i dag, vil det senere klare på egen hånd. For å få til ”becoming” må man også ta hensyn til ”being”. Og det er disse perspektivene som kan definere en god ”betydningsfull annen”. I den pedagogiske hverdag vil en slik forståelse særlig manifestere seg i gruppesammensetning og muligheter for samhandling. Dialogen vil ha en framtrødende plass i et slikt læringsmiljø. Men lærer ikke barn noe når de er alene også? Er det ikke nettopp da de tør å ta steget til nærmeste utviklingszone, ved å øve på egenhånd når ingen andre ser. Er det slik at det de lære via tv, bøker osv er med på å styrke selvbilde? Dette vil jeg komme nærmere inn på i kapittelet om sosiale nettverk.

Læringsprosesser er på mange måter avhengige av og et resultat av de stillasene foreldre, lærere eller andre mer kompetente enn en selv bygger rundt personen. Sosiokulturell teori viser til samhandling som et viktig utgangspunkt for læring og utvikling. Gjennom å dele tanker og erfaringer med kompetente andre, læreren eller medelevene, vil felles kunnskap internaliseres i den enkelte elevs bevissthet. I dette ligger at de beveger seg fra det faktiske utviklingsnivået, det eleven mestrer uten hjelp fra andre, og til det Vygotsky betegner som den nærmeste utviklingszone. På denne måten kan eleven bli selvregulert i læringsprosessen.

2.3 Sosiale nettverk

Selvbilde preges som tidligere nevnt av hvem du er og miljøet du vokser opp i. Det preges i stor grad også av den respons du får i de forskjellige sosiale nettverk du befinner deg i. Mesteparten av selvbildet blir derfor skapt ut fra hvordan omverdenen har sett på deg. Med andre ord er ikke selvbildet medfødt, men skapt. På den måten er responsen du får i det miljøet du beveger deg i av stor betydning for utvikling av positivt eller negativt selvbilde (Frønes, 1989).

Begrepet "arena" anvendes ofte og på ulike måter innen for samfunnsforskning. Forskergruppen jeg har hentet datamateriell fra har også brukt arenaer i sin fremstilling. For meg er det vesentligste i læring og utvikling at alle i utgangspunktet har et læringspotensial som vokser i samspill med andre. Dette er som tidligere nevnt inspirert av sosiokulturell tenkning. Det er på bakgrunn av dette mer naturlig for meg å bruke *sosiale nettverk* i denne oppgaven, da jeg synes arena virker mer *konstruert og kunstig*. Sosialt nettverk forteller noe om både personene og kontakten mellom dem. En klassisk definisjon på sosialt nettverk er i følge Mitchels: " ... *et typisk kontaktmønster i en gruppe av visse personer, hvor kontaktmønsteret har den egenskapen, som helhet betraktet, at det kan anvendes for å forklare hvordan disse personene oppfører seg*" (Klefbeck og Ogden, 2003: 61). Nettverksbegrepet befinner seg i skjæringspunktet mellom en rekke fagområder, hvor de ulike profesjoner antagelig definerer begrepet teoretisk noe forskjellig, hvorpå "praksis" også blir ulik. Generelt kan det sies at faglitteraturen understreker at nettverket ikke bare må oppfattes som en ytre realitet for et individ, men at det også er av avgjørende betydning hvordan individet selv påvirker sitt nettverk. Dette blir å oppfatte som et dialektisk samspill mellom individ og sosialt miljø. Det er også en voksende erkjennelse av at det er innen våre sosiale relasjoner vi skapes som mennesker; det er der vi i stor grad legger premissene for helse, selvoppfatning og egen oppfatning av livskvalitet (Skaalvik og Skaalvik, 2005). Det sosiale nettverket utgjør stadig oftere en naturlig referanseramme når en skal forsøke å forstå og handle i forhold til barn og unge. I følge Duesund (1995) er selvoppfatning/selvbilde en av de mest signifikante

styringsfaktorer for atferd, og kan ha avgjørende påvirkning på læring og vårt sosiale liv. Et inkluderende miljø bør derfor være et miljø hvor man blir godtatt med sine svake og sterke sider. I et slikt miljø vil det være akseptert å avvike fra gjennomsnittet (Skaalvik og Skaalvik, 1996).

Utgangspunkt for et sosiokulturelt perspektiv på læring er i følge Bråten (2002) interessen for hvordan det vi tilegner oss av ferdigheter og kunnskap videreføres i samfunnet og gjøres tilgjengelig for nye generasjoner. Dagliglivet fungerer derfor som et effektivt læringsmiljø og læreprosessen foregår slik sett overalt og på ulike plan (ibid). For meg blir nettverkstenkning en måte å operasjonalisere sosiokulturell teori på.

Før jeg går nærmere inn på de ulike sosiale nettverk syns jeg det er naturlig å starte med sosiologen Urie Bronfenbrenner og hans nettverksteori. Han var en innflytelsesrik utviklingspsykolog som har gitt inspirasjon til en rekke forskere og ikke minst praktikere (Klefbeck og Ogden, 2003).

2.3.1 Bronfenbrenners systemteori

Bronfenbrenner kritiserte utviklingspsykologisk forskning for å legge for stor vekt på elegant design som ble gjennomført i situasjoner som var kortvarig, ukjente og uvanlige for barna som deltok. Dette mente han at førte til en atypisk atferd hos barna og at overføringsverdien til andre situasjoner derfor ble minimal. Videre mente han at forskerne hadde for snevert fokus fordi de begrenset seg til å studere mor-barn relasjonen og barns sosiale tilhørighet for å forklare utvikling (Klefbeck og Ogden, 2003). Det økologiske perspektiv som Bronfenbrenner etter hvert utviklet understreker helheten og sammenhengen i oppvekst og utvikling. Dette forklares som et systemteoretisk balanseperspektiv på individet i en kontekst. Tilhengere av dette perspektivet ønsker å fremheve et helhetsperspektiv på samhandling og bruker derfor økologibegrepet. I dette ligger barns utvikling (utviklingsøkologi) og det å forstå miljøets påvirkning (økologisk psykologi) for å planlegge helhetlig og integrerte tiltak og tjenester (atferdsøkologi og økologisk systemarbeidsmodell). I følge

Bronfenbrenners systemteori påvirkes altså utviklingsprosesser av sosiale relasjoner som oppstår i og mellom ulike sosiale nettverk, men også av den større sosiale sammenheng disse nettverk inngår i. Han beskrev et økologisk perspektiv på barns utvikling som en gjensidig tilpassing mellom mennesket i utvikling og det miljøet som omgir det. Han understreker viktigheten av de kulturelle og sosiale dimensjoner med individet som aktivt, utvelgende og handlende i forhold til sitt miljø. Det blir derfor snakk om et sosialøkonomisk system for å vise samhandlingen mellom individer man er opptatt av når man snakker om kontekst, miljø eller systemer (ibid).

Bronfenbrenner tenkte seg det økologiske miljø som et sett konsentriske sirkler. Han kalte nivåene mikro, meso, ekso og makro. Sentralt i et slikt system er at de ulike komponentene i et sosialt system samvirker harmonisk, dvs. at behov og atferd er i overensstemmelse med de ytelser, krav og forventninger miljøet byr. Svikter noe, er utviklingsøkologien mer opptatt av å se på livssituasjonen til den det gjelder, enn å fokusere på individet og årsaken isolert. Bronfenbrenner holdt meso som spesielt viktig som utviklingsøkologisk ressurs. Han viste til:

- En eller flere personer deltar aktivt på to eller flere arenaer.
- Indirekte sammenlenkning
- Kommunikasjon mellom de ulike arenaene
- Kjennskap til/kunnskap om andre mikromiljøer

Et sentralt prinsipp i arbeid med barn med lavt selvbilde vil derfor være å tidlig sette søkelyset på hvordan barnet kommuniserer og opptrer i samspill med betydningsfulle personer i nærmiljøet.

2.3.2 De sosiale nettverkene i min oppgave

Prosjektet jeg har hentet data fra ønsket å få innsikt i ungdommenes liv med utgangspunkt i deres subjektive læringserfaringer på 7 ulike arenaer. De ønsket å innhente data om hva ungdom lærer på skolen, i idretten og i ulike kulturkontekster – enten organisert eller uorganisert, hva de lærer sammen med venner, i arbeidslivsutplassering eller deltids/sommerjobb, og hva de lærer når de er alene og i

familien. Jeg har som tidligere nevnt valgt å forfølge de 4 jeg anser som obligatoriske; på skolen, sammen med venner, i familien og alene.

Familie

Blant de sosiale nettverk barn inngår i, står familien i en særstilling. I familien gjør barn viktige læringserfaringer som påvirker dem i deres senere utvikling (Klefbeck og Ogden, 2003). Samtidig kan man stille spørsmål ved hvor sentral og betydningsfull familien er, dette med referanse til atferdsgenetisk forskning som viser problemet ved å skille genetisk fra miljømessig påvirkning (ibid). Hvor viktig er familien for ungdom? Er det ikke venner som har størst innflytelse? Familien, eller andre nære omsorgspersoner, representerer uansett en kontinuitet og trygghet i barns liv, og det er vanligvis den som tar de tyngste løftene når barnet trenger hjelp. Samtidig er det som Klefbeck og Ogden sier at samlivsbrudd og nye familiekonstellasjoner kan bidra til å redusere kjernefamiliens innflytelse og øke betydningen av det øvrige sosiale nettverket (ibid). Jeg mener det også vil være flere faktorer som er avgjørende her. Foreldrenes respons på alderadekvate forandringer som musikk og klær kan oppfattes som sårende. I noen tilfeller samsvarer foreldrenes 40-årskrise og ekteskapskrise med ungdommenes opprør og forsøk på løsrivelse og selvstendig liv (Sørensen, 1998). I tillegg kan foreldre ha urealistiske forventninger, noe som også kan resultere i lavt selvbilde. Manglende tillitsfulle forhold hjemme kan kompenseres, slik at både venner, skole eller at de velger å være alene blir en motvekt til dårlige familieforhold.

Venner

Venner har også en viktig funksjon for barns mulighet til å utvikle et godt selvbilde. Vi kan styrke barns selvbilde ved å verne om gode relasjoner barna i mellom. Når barn leker godt sammen utveksles øyekontakt, nærhet, humor og felles interesse. I slike samspill kjenner barna seg viktige for hverandre, og selvbilde styrkes (Imsen, 1984). Venner treffer man ikke automatisk, men må selv oppsøke og ta initiativ for å treffe dem. Ofte blir dette mennesker som betyr mye for en. Venner er definert ut fra

en gjensidig følelse om at man liker hverandre, dvs et indre kriterium i motsetning til skole og familie som defineres ut ifra ytre kriterium (ibid). Vennskap må dyrkes på en annen måte enn familie og skolenettverk for å holdes i gang. Frønes (1994) beskriver hvordan særlig ungdom er opptatt av å ”være som de andre”. For mange vil nettopp opplevelsen av tilhørighet være knyttet til det å ikke skille seg ut

Det at vennskapet får en stadig større betydning for de unge går gjerne på bekostning av familieforhold, men kan også være et supplement der familieforholdene ikke er tilfredsstillende. Frønes (1989) skriver at relasjoner utenom familien får stadig økende betydning, og at jevnaldrende får en signifikant posisjon. Det å ha venner har stor betydning for utviklingen av en god selvfølelse og et godt selvilde. I et sunt vennskskapsforhold kjenner en seg godtatt for akkurat den en er. Det finnes også usunne forhold mellom barn, der den ene parten er dominerende og manipulerende. Barn som har gode venner synes å ha større forutsetninger for å lære seg koder og kommunikativ kompetanse (Imsen, 1984). Det blir naturlig å gi og ta i et vennskskapsforhold. Ved å oppleve den andres anerkjennelse utvikles selvforståelsen. Om barn ikke blir møtt med aksept og forståelse for egne følelser og opplevelser kan resultatet bli forvirring og liten tro på egne følelser. Barnet tar opp i seg kunnskaper, holdninger og verdier i samspill med voksne, og vår holdning og vår væremåte må være preget av anerkjennelse for at barn skal kjenne seg verdifulle.

Å oppleve mestring er også viktig i utviklingen av hvordan en oppfatter seg selv. Når barn lykkes og opplever mestring, erfarer barna en helt spesiell glede. De føler seg flinke og uavhengige (Bø, 2000). De får tilbakemeldinger fra omgivelsene med bekræftelse og øyekontakt, og følelsen av å ha et godt selvilde stiger. Disse erfaringene forsterker ønsket om nye forsøk på mestring. I motsatt fall, der barna mislykkes, er det naturlig å kjenne på mindreverdighetsfølelse. Barn er forskjellig og noen tåler flere nederlag enn andre. Dette i tråd med genetisk utrustning og miljømessig påvirkning.

Skole

En av de viktigste sosiale enhetene for ungdom er skolen, som sammen med familien utgjør den daglige basen for de unge (Sørli og Nordahl, 1998). De tilbringer i denne perioden av livet nesten like mye tid på skolen som hjemme. Her treffer de jevnaldrende uten å måtte ta initiativ, noe som gjør at terskelen for å få kontakt blir lavere. Mennesker her blir derfor også av stor betydning enten som støtte eller irritasjonsmoment (Klefbeck og Ogden, 2003).

For alle barn er skoleårene en særlig viktig periode i deres utvikling. Hvordan et barn klarer seg på skolen har betydning for senere utdannings- og yrkesmuligheter. Samtidig er skolen en arena for sosial utvikling og vekst. Det er derfor viktig at miljøet legges til rette for læring og at det gir mulighet for å knytte vennskap. Barn og unge tilbringer mye tid på skolen, og det er viktig at de både lærer, trives og føler seg verdsatte. En av skolens viktigste oppgaver bør nettopp være å bygge opp under et godt selvbilde for alle elevene.

For skolebarn er det naturlig å sammenlikne sine prestasjoner med klassekamerater. Når sammenlikningen faller dårlig ut, truer dette naturligvis selvbildet. Skolen bør derfor dempe konkurranseelementet mellom elevene, og heller vektlegge individuell fremgang i forhold til barnets egne prestasjoner. Dette kan gjøres ved å tilrettelegge lærings situasjoner slik at alle elevene har mulighet for å lykkes.

Alene

Som nevnt tidligere mener jeg alle har en potensiell mulighet for utvikling av læring og et godt selvbilde, og at dette kommer til syne og utvikles i samhandling med andre. Utvikling av selvbilde er i tillegg avhengig av psykologiske forutsetninger og selvregulering. På samme måte er læring også avhengig av individuelle prosesser. På bakgrunn av dette mener jeg at ”alene” også er et sosialt nettverk. Det er nettopp når de er alene de kan reflektere over det de har opplevd i løpet av dagen og kan planlegge neste dag.

De unge tilbringer større eller mindre deler av fritiden nettopp alene. Dette kan være enten alene hjemme, på vei til eller fra skole eller venner osv (Breilid, 2007). Det er ofte den tiden de gjør lekser, bruker internett eller ser på tv. Mange unge liker å være alene, noe som også kan være for å unngå press fra mange og forskjellige retninger som tvinger dem til å ta ulike roller. Det er også gjennom individuelle hobbyer som dataspill, strikking osv de kan øke læringspotensialet og styrke selvbildet.

I tillegg har de unge fått en egen barne- og ungdomskultur (Sætersdal og Ørjasæther, 1981). Med dette menes at de unge har tilgang på egne radio og tv kanaler hvor programledere henvender seg direkte til de unge. Disse inviterer til direkte deltagelse, gjennom å sende hilsener, stille spørsmål enten via sms eller epost. Når det gjelder lesing av bøker og følge med på tv-serier, har de unge ingen påvirkning på utfallet, men disse inviterer allikevel til en slags deltagelse (ibid). Ved at tv, radio, og etter hvert ulike nettsteder treffer de unge hjemme og er veldig tilgjengelige, dominerer de på denne måten ungdoms fritid (ibid). Dette har etter hvert blitt et viktig sosialt medium, hvor de unge kan føle at de er sosiale og kan utgi seg for å være en annen hvis de ønsker det.

Jeg mener på bakgrunn av dette at *alene* også er et viktig sosialt nettverk hvor de unge kan tilegne seg faglige, personlige, fremtidsorienterte og sosiale ferdigheter.

2.4 Avslutning på teorikapittel

Skolens betydning for utvikling av selvbilde har fått et noe større fokus enn de andre sosiale nettverkene denne oppgaven. Dette fordi en viktig del av sosialiseringen i vår kultur er å lære våre barn at skolen er viktig og verdifull. Det er nettopp her barn og unge tilbringer mye tid, får venner og på denne måten tilegner seg faglig, personlig og sosiale ferdigheter. Det er her de får testet sine faglige kunnskaper og får tilbakemelding på seg selv og sine ferdigheter. Jeg er som tidligere nevnt ikke så opptatt av faktiske ferdigheter. Jeg ønsker heller å rette fokus mot hvordan eleven oppfatter seg selv og hva de selv synes de lærer i skolen, i familien, blant venner og

alene. Mitt fokus er at alle i utgangspunktet har et læringspotensial og at vi lærer i ulike læringsfellesskap eller sosiale nettverk. På samme måte mener jeg at selvbilde også utvikles. Derfor mener jeg sosiale nettverk har stor betydning for utviklingen av hvem vi er og blir. Dette innebærer en anerkjennelse av at viktige læringsprosesser også finner sted i kontekster som tradisjonelt ikke forbindes med tilegnelse av viktige kunnskaper, ferdigheter og holdninger. Mitt perspektiv på læring rommer derfor mer enn læring som et resultat av undervisning. Dette er inspirert av sosiokulturell teori. Jeg mener på bakgrunn av dette at alle sosiale nettverk et barn eller en ungdom befinner seg i må tas med når vi snakker om læring. Dette er utgangspunktet for studien som ikke har til hensikt å ”måle” læringsutbytte i en tradisjonell forstand. Jeg ønsker heller å se unges læringsprosesser i et større perspektiv ved å trekke læringserfaringer fra ulike nettverk inn i studien. Dette læringssyn kombinert med Bronfenbrenners systemteori ligger til grunn når jeg senere i oppgaven skal se på sosiale nettverks betydning for utvikling av selvbilde.

Den sosiale samhandling er i følge Vygotsky (1978) svært sentral i den menneskelige utviklingen. Han mente det ville være i slike utviklingsmessige prosesser at fenomenen viste ”sitt sanne jeg”. I et sosiokulturelt læringsperspektiv vil derfor sosial interaksjon være sentralt for menneskelig læring og utvikling. I min oppgave blir også dette perspektivet viktig. Gjennom å se på de unges ulike læringserfaringer i ulike sosiale nettverk håper jeg å kunne danne meg et bilde av de ulike læringskonteksters betydning for den enkelte unge. Vygotsky fremsatte videre en idé om at menneskets høyere mentale funksjoner har sitt utgangspunkt i det sosiale livet. Sosiokulturell teori tar opp denne ideen og sier at gjennom sin tilstedeværelse i læringsfellesskapet, blir den enkeltes tilknytning og deltakelse stadig mer kompleks. Dette perspektiv flytter på en måte fokus om læring fra noe som skjer i det enkelte individ, over mot samspillet i praksisfellesskapet. Et slikt syn på læring er med andre ord handlingsorientert, – vi lærer gjennom deltakelse i handlingsfellesskap, og vi lærer gjennom deltakelse som aktive aktører sammen med andre (Breilid 2007). Dette er i tråd med at jeg mener alle mennesker i utgangspunktet har et læringspotensial så lenge det tilrettelegges for det.

3. METODISK TILNÆRMING

Formålet med masteroppgaven min er å belyse de ulike sosiale nettverks betydning for utvikling av selvbilde. Videre hva som karakteriserer læringserfaringer på ulike nettverk for ungdom med henholdsvis lavt og ikke lavt selvbilde. I følge Befring (2007) er problemstilling og temavalg styrende for valg av design/metodevalg. Han mener videre at det viktigste er å velge en metode man selv føler seg komfortabel med, men at det er de faglige og tidsøkonomiske forhold som allikevel kommer først. I mitt tilfelle var metodevalget tatt på forhånd i og med at jeg bruker data som allerede foreligger. Jeg vil allikevel redegjøre for metoden som er brukt og for hvordan jeg har benyttet meg av dataene. Jeg vil også si noe om validitet samt etiske hensyn ved å bruke eksisterende datamateriell.

3.1 Kvantitativ tilnærming

Valg av design indikerer bestemte valg i datainnsamling (Ringdal, 2001) I denne studien var det vesentlig at dataene kunne tallfestes, og det ble derfor valgt en kvantitativ design som omfattet målinger av variabler i et stort utvalg. En begrunnelse for å velge kvantitative studier er ofte å få så mange informanter som mulig for å få større mulighet til å se tendenser og kunne generalisere (ibid). Designet som er brukt i denne studien er ikke-eksperimentell eller deskriptivt. Dette brukes for å studere forhold slik de fremstår, dvs slik de faktisk er. Når jeg skal behandle det relativt omfattende datamaterialet jeg har til rådighet i denne studien kommer jeg til å bruke både *deskriptive* og *analytiske* metoder. Deskriptiv statistikk brukes for å få en oversikt over og kartlegge hovedtendensene i datamaterialet. Ungdoms selvbilde og læringserfaringer blir her kartlagt men ikke på noen måte forsøkt å behandlet eller påvirket. Ulempen med denne tilnærmingen er at jeg ikke kan si noe om årsak og forholdene mellom variablene fordi jeg ikke har kontroll over hvilke variabler som påvirker hvilke. Analytisk statistikk, i form av signifikanstesting, vil bli brukt for å

vurdere generaliseringsstyrke. Det vil si å vurdere verdien av den deskriptive kartleggingen for å vite noe om populasjonen der og da (Ringdal, 2001).

3.2 Bruk av eksisterende data

Som nevnt innledningsvis har jeg brukt data fra et større forskningsprosjekt i denne masteroppgaven. Data fra dette prosjektet har vært benyttet i ulike publikasjoner, blant annet en dr.grads avhandling (Breilid, 2007), en artikkel (Spesialpedagogikk, 2006) og i ulike masteroppgaver.

Å bruke allerede innsamlede data legger visse føringer for utformingen av eget prosjekt. Det begrenser en del muligheter samtidig som det åpner for andre. Ved å bruke disse dataene hadde jeg ingen innvirkning på metode, spørreskjema og utvalg. Dette kommer litt i konflikt med ideen om at man først bør velge tema og problemstilling, deretter metode tilpasset dette (Lund, 2002). Jeg visste at jeg hadde lyst å skrive om ungdom og hva som påvirker selvbilde og dro da selvfølgelig stor nytte av at det forelå et stort ubenyttet datamateriell om dette. At det allerede forelå data sparte meg for mye arbeid og tid som jeg ellers ville brukt på å planlegge, finne utvalg, innhente tillatelse for gjennomføring, utforming av spørreskjema samt gjennomføring av selve datainnsamlingen. På denne måten ble det en omvendt rekkefølge for meg.

3.3 Spørreskjema

Kartleggingsstudien som min masteroppgave henter data fra ønsket å få kunnskap om ungdoms opplevelse av meningsfull læring i ulike kontekster, for å se om dagens tilbud ”fungerer” og for å undersøke om det finnes læringspotensialer i andre læringsarenaer som kunne være interessant å utforske videre.

Studien ble gjennomført som en survey som er den mest vanlig kvantitative designen i samfunnsforskning (Ringdal, 2001). Survey betyr oversikt og er en standardisert

utspørring av et stort utvalg personer om et hvilket som helst tema (Ringdal 2001:257). Det mest vanlige er at denne datainnsamlingen foregår kun på ett tidspunkt, det vil si en tverrsnittundersøkelse (ibid). De individuelle svarene i en slik undersøkelse har ingen interesse utover at de bidrar til statistisk informasjon om en populasjon.

Forskergruppen ønsket å nå mange informanter som bor relativt spredt på sør- og sørvestlandet i Norge og valgte derfor å bruke spørreskjema i denne kartleggingsstudien. Ved å velge en spørreskjematilnærming, kunne de derfor nå mange informanter med relativt lave omkostninger, og de kunne gjennomføre datainnsamlingen i løpet av en avgrenset tidsperiode. Begrunnelsen for dette var å oppnå et bredere datagrunnlag. Ved bruk av spørreskjema er det mest vanlig å bruke lukkede spørsmål, det vil si spørsmål med klare svaralternativer. Dette gjør det enklere å registrere svarene og foreta analyser. Spørsmålene standardiseres ved at respondentene får de samme svaralternativene. Et problem kan være at utvalget tvinges inn i svarkategorier de egentlig ikke ville valgt. Det ble derfor gjort flere forundersøkelser før forskergruppen ferdigstilte det endelige spørreskjemaet. Formålet var å få et bilde av ungdoms læringsopplevelser. Videre hvordan disse eventuelt kan vise sammenhenger med øvrige variable som beskriver de unges livssituasjon som for eksempel selvbilde.

Med tanke på de unges sosiale nettverk valgte de å undersøke læringserfaringer i følgende sosiale nettverk; skole, idrett, annen organisert eller uorganisert fritidsaktivitet, sammen med venner, jobb, alene og i familien. I min oppgave har jeg valgt ut 4 av disse nemlig; skole, venner, familie og alene. Dette er delvis av plasshensyn men også fordi jeg mener det er nettverk alle nødvendigvis må tilhøre i ungdomstiden. De øvrige 3 nettverkene; idrett, annen organisert eller uorganisert fritidsaktivitet og jobb anser jeg som nettverk som ikke alle nødvendigvis er en del av fordi de avhenger av interesse og økonomi.

Når det gjaldt variabler for kartlegging av læringsområde, ble det stilt spørsmål knyttet til 4 ulike aspekter med læring. Det dreide seg om faglig-, sosial-, og

personlig læring. Mens det 4.aspekt dreier seg om fremtidsorienterende læring. I tillegg ble de bedt om å vurdere grad av ”viktighet” i forhold til disse områdene på alle læringsarenaene.

3.3.1 Variabler

De konkrete spørsmålene jeg har som datagrunnlag i denne oppgaven ble derfor følgende¹:

Skole: Ungdoms egen opplevelse av hvor mye de lærer av faglig-, sosial-, personlighetsdannende- og fremtidsorienterende karakter i skolen, og hvor viktig dette er for dem.

Sammen med venner: Ungdoms egen opplevelse av hvor mye de lærer av faglig-, sosial-, personlighetsdannende- og fremtidsorienterende karakter når de er sammen med venner, og hvor viktig dette er for dem.

Når de er alene: Ungdoms egen opplevelse av hvor mye de lærer av faglig-, sosial-, personlighetsdannende- og fremtidsorienterende karakter når de er alene, og hvor viktig dette er for dem.

Sammen med familien: Ungdoms egen opplevelse av hvor mye de lærer av faglig-, sosial-, personlighetsdannende- og fremtidsorienterende karakter i familien, og hvor viktig dette er for dem.

3.3.2 Selvbilde

For å kartlegge de unges syn på seg selv er Sørensen og Befrings selvtillitsskala² brukt (Befring, Sørensen og Theie, 1990). Denne omfatter 6 items som prøver ut den

¹ Se vedlegg for hele spørreskjemaet.

² Se ”Hvor godt passer disse påstandene med din oppfattelse av deg selv?” i spørreskjemaet.

unges syn på seg selv. I denne indeksen innebærer en høy skåre en god tro på seg selv, dvs. god selvtillit, mens en lav skåre indikerer lav selvtillit. Skalaen som anvendes for å kunne vurdere de unges selvtillit kan betegnes som skala for måling av generell selvtillit eller selvoppfattelse, i motsetning til instrument som måler mer spesifikke aspekt ved denne egenskapen (Breilid, 2007). Skalaen omtales nærmere i kap 4.2.

3.4 Utvalg

Forskergruppens data dreier seg om et stort utvalg av elever fra og med 9. klassetrinn på grunnskolens ungdomstrinn til og med 3. klasse i videregående skole. Informantene ble valgt ved hjelp av studenter i Høyskolen i Østfold og deres praksis i videregående skole. Det er derfor et relativt tilfeldig utvalg avhengig av skolens kontakt med Høyskolen i Østfold. Informantene fra 9. og 10 klasse er fra Ullensaker kommune og Sagene bydel i Oslo kommune. Bakgrunnen for dette utvalget er et samarbeid med forskerprosjektet; *Oppvekst, Problematferd og Inkludering*, som denne forskergruppen også er tilknyttet. Det totale utvalget er derfor ikke statistisk trukket ut. Til sammen har dermed så mange som 1886 ungdommer besvart det omfattende spørreskjemaet

Begrunnelsen for valg av alder på informanter er at ungdomsårene representerer en periode med intens meningsdanning. Det er derfor viktig, nødvendig og ikke minst spennende å få stadig oppdaterte kunnskaper om ungdoms forhold til læringsopplevelser på ulike læringsarenaer (Breilid, 2007). Jeg mener dette kan overføres til min problemstilling også.

3.5 Analyse

Analyse og bearbeiding av data er gjort i dataprogrammet SPSS³. Det benyttes krysstabeller med kji-kvadrat til å framstille sammenheng mellom selvbilde og de ulike læringsvariabler (Sørensen, 2007). Selvbildevariabelen har blitt dikotomisert for å utskille en gruppe som har lavt selvbilde. Slik at de som skårer ett standardavvik under mean eller mer holdes opp mot resten av utvalget /de andre. Dette er gjort med tanke på at det er en studie av ungdom i risikosonen og at det er de med lavt selvbilde jeg ønsker å skille ut. Jeg har derfor, og for enkelthets skyld, kalt hele den andre gruppen for ”ikke lavt selvbilde”.

3.6 Validitet

Valg av forskningsmetode gjøres med hensyn til hva slags informasjon forskeren ønsker, fra hvem og under hvilke omstendigheter (Befring, 2007). På samme måte må spørsmålet om validitet alltid referere til den teoretiske sammenhengen begrepet brukes i. Det finnes ulike former for validitet i forskning. Cook og Campells validitetssystem er mye brukt (Ringdal, 2001). Dette er primært utviklet for kausale undersøkelser, men jeg vil også bruke dette for å vurdere validiteten i min studie. De opererer med 4 validitetskriterier; statistisk validitet, begreps validitet, ytre validitet og indre validitet.

Statistisk validitet

Kausale undersøkelser vil ha en tilfredsstillende statistisk validitet dersom det kan trekkes holdbare slutninger om at sammenhengen mellom avhengig og uavhengig variabel eller tendensen er statistisk signifikant og rimelig sterk (Lund, 2002). Ideelt sett skal utvalget være representativt for populasjonen og dette kan sikres gjennom sannsynlighetsutvelging (Ringdal, 2001). I og med at denne studien har et utvalg på

³ Statistical Package for Social Science

1886 informanter, vil det være realistisk at tendensene i datafunnene vil kunne være statistisk signifikante og rimelig sterke. Når det gjelder de konkrete vurderingene av statistisk validitet, vil jeg komme inn på dette under presentasjon av resultatfunn.

Begrepsvaliditet

Sier noe om i hvilken grad en måler det en tror en måler. Et måleinstrument skal inneha mening, være brukbart, representativt og gyldig for det fenomen det er tenkt å måle (Lund, 2002). Et måleinstruments validitet handler om hvorvidt utsagn/spørsmål i en test er representative i forhold til det begrep disse er tenkt å måle. I denne studien er det lagt vekt på lett forståelige ord og enkel språkføring. I tillegg har skjemaet vært gjennom ulike forprøver hvor eventuelle misforståelser og uklare spørsmål kunne lukes ut. I siste forprøve viste det seg at spørsmålene var lett forståelige og at det ikke burde være grunn til misforståelser. Spørreskjemaets validitet i denne studien er således ivaretatt først og fremst ved definisjonsmessig spesifisering og på denne bakgrunn operasjonalisert.

Ytre validitet

Dersom det kan generaliseres fra utvalget til populasjonen er kriteriet om ytre validitet tilstede (De Vaus, 2002). Lund utdyper dette med å si at; ”*ytre validitet et tilstede dersom man kan generalisere til og over relevante individer, situasjoner og tid*” (Lund, 2002:105). Å generalisere *til* er generalisering rettet mot en bestemt individpopulasjon, en bestemt situasjon eller en bestemt tid. Mens man med å generalisere *over* er mer interessert i hvor langt eller bredt et funn kan generaliseres (ibid). Dette kan for eksempel være for hvilke undergrupper en kausal effekt gjelder for. Dataene jeg har lånt er fra en kartleggingsstudie som har som siktepunkt om å se hvordan læringsopplevelser på ulike livsarenaer kan vise sammenhenger med avhengige variable som stress, selvtillit og sense of coherence. Forskergruppen understreker at målet med studien ikke primært er å fremsette kunnskap som skal kunne generaliseres til en større populasjon og over tid. De mener at grunnen til dette er erkjennelsen av å leve i et hurtig omskiftelig samfunn, og hvor den ”sannhet” som

gjelder i dag kanskje er erstattet av en annen ”sannhet” i morgen (Breilid, 2007). På bakgrunn av dette mener de at dataene fra denne studien vil kunne være uaktuelle for en tilsvarende populasjon et år eller to fram i tid. Jeg mener at måten jeg bruker dataene på, ved å se på de med lavt selvbilde versus ikke lavt selvbilde og deres opplevelse av læring ikke er like snevert tidsbundet.

Indre validitet

Dersom det kan trekkes en holdbar slutning om at sammenhengen/tendensen er kausal er indre validitet tilstede (Lund, 2002) Som nevnt innledningsvis er Cook og Cambells validitetssystem beregnet for kausale undersøkelser, men kan til dels også brukes til andre typer undersøkelser.

I denne studien er ikke kausalitetsbegrepet sentralt. Forskergruppen har vært mer opptatt av å kartlegge ungdoms læringserfaringer og om det kan framkomme noen mønstre av læringserfaringer og egenskaper som stress, selvtillit og sense of coherence (Breilid, 2007). Det kan være mange faktorer ut over læringserfaringer som er med på å påvirke disse egenskapene. Som tidligere nevnt er designet for denne oppgaven ikke kausalt. Jeg kan derfor ikke konkludere om kausale sammenhenger, men f.eks påvise hvor det er signifikante forskjeller. Denne oppgavens problemstilling gjør det med andre ord vanskelig å vurdere indre validitet i direkte betydning.

Oppsummering validitet:

Validitet uttrykker altså i hvilken grad og med hvilken pålitelighet et sett resultater viser det de er ment å vise, herunder i hvilken grad konklusjonene som kan trekkes fra dem er generaliserbare.

Hva er det egentlig som skal valideres? I følge Lund (2002) er det mer presist de tilsvarende slutninger som kan ha god eller dårlig validitet og ikke selve undersøkelsen.

Kleven (2007) støtter dette synet og hever dermed validitetskriteriet fra å se på selve metoden for undersøkelsen til de slutningene som blir trukket ut fra foreliggende data. Jeg mener på bakgrunn av dette at jeg ved å se på dataene i forhold til teorikapittelet ivaretar de vitenskapsteoretiske spørsmålene på en god måte og at slutningene som trekkes ansees å være rimelig valide.

3.7 Etiske hensyn

Ettersom jeg har brukt allerede eksisterende data i min oppgave er det forskergruppen som eier disse dataene som står som ansvarlig for at etiske retningslinjer har blitt fulgt. De har ved igangsetting av sitt prosjekt innhentet tillatelse fra personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD). Forskergruppen har også gitt informasjon til alle foresatte før spørreskjemaene ble delt ut. Informantene i studien har blitt informert om hva prosjektet dreier seg om via eget infoskriv at det er frivillig å delta og at de kan trekke seg fra prosjektet når som helst uten at det vil få negative konsekvenser for dem (NESH, 2006). Svarene fra hver enkelt er umulig å identifisere på grunn av anonyme besvarelser. Det ble på forhånd presisert at de ikke skulle skrive opplysninger på skjema som kunne tilbakeføres til informanten. Registrering av skjemaene foregikk ved tilfeldig identifikasjonsnummerering og det ble derfor ikke opprettet personregister.

Jeg mener på bakgrunn av det ovennevnte at det ikke bør være noen etiske problemer forbundet med å bruke dataene, og at jeg på ingen måte vil kunne komme til å skade noen ved å legge disse til grunn eller henvise til disse i oppgaven min.

4. Resultater og drøfting

Jeg vil her først presentere hele utvalget som utgjør datagrunnlaget. Deretter vil jeg gjøre rede for hvordan jeg skilte ut de med lavt selvbylde fra de andre ved hjelp av selvtillitsskalaen. Tilslutt vil jeg presentere resultater for hvert av de 4 nettverkene. Jeg vil avslutningsvis under hvert nettverk foreta en drøfting av de nevnte funnene.

4.1 Informantene

Som tidligere nevnt under ”Utvalg” dreier det seg om et datamateriell innhentet fra totalt 1886 ungdommer. Disse er hentet fra 9. og 10. klasse på ungdomsskolen og alle 3 årene på videregående skole.

Fordelingen på kjønn og alder var følgende:

Kjønn	Antall	Prosent	Klassetrinn	Antall	Prosent
Gutter	969	51,4	9. klasse	469	24,9
Jenter	917	48,6	10. klasse	358	19,0
Total	1886	100,0	Videregående kurs 1	546	29,0
			Videregående kurs 2	299	15,9
			Videregående kurs 3	214	11,3
			Total	1886	100,0

Jeg vil videre i oppgaven kun kommentere kjønn hvis det viser seg å være signifikante forskjeller.

4.2 Selvbilde

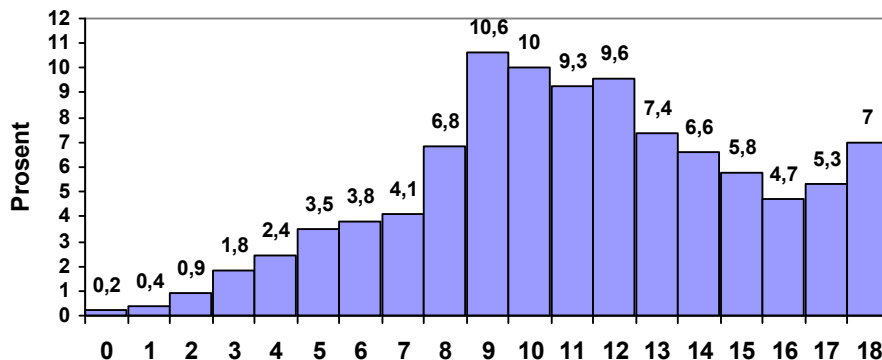
Variabelen om selvbilde bygger på den tidligere omtalte selvtillitsskalaen (i kap 3.3.2), som har til hensikt å kartlegge den unges syn på seg selv. Skalaen betegnes som skala for måling av generell selvtillit eller selvoppfattelse i motsetning til et instrument som måler mer spesifikke aspekter ved denne egenskapen.

Følgende 6 spørsmål ligger til grunn for denne skala:

- a) jeg er alt i alt tilfreds med meg selv
- b) av og til synes jeg at jeg overhode ikke duger til noe
- c) jeg synes jeg har en hel del gode egenskaper
- d) jeg føler meg ofte unyttig
- e) jeg skulle ønske jeg hadde mer respekt for meg selv
- f) jeg har en positiv holdning til meg selv

Ungdommene ble bedt om å krysse av for hvor godt disse påstandene passet oppfattelsen av seg selv. I denne indeksen innebærer en høy skåre en god tro på seg selv, dvs. *ikke lavt selvbilde*, mens en lav skåre indikerer *lavt selvbilde*. Ved summering har de 3 positive utsagnene (a, c og f) fått tildelt verdiene 0,1,2,3 for svaralternativene; ”helt uenig”, ”litt uenig”, ”litt enig” og ”helt enig”. I den andre enden har de 3 negative utsagn omvendt rangering slik at ”helt uenig” gir 3 poeng ”litt uenig” gir 2 poeng osv. På denne måten får vi en skala som kan gå fra ekstremt *lavt selvbilde* = 0 poeng, til ekstremt *høyt selvbilde* = 18 poeng. Videre i oppgaven bruker jeg betegnelsen ”ikke lavt selvbilde” om de som skårer høyt og ikke kommer i kategorien ”lavt selvbilde”

Selvtillitsskalaen gav følgende fordeling:

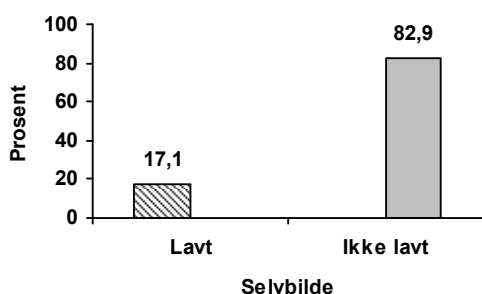


Mean = 11,0 SD = 4,0.

Som vi ser er det en viss takeffekt, idet relativt mange skårer veldig høyt. På den annen side er det (heldigvis) veldig få som har ekstrem lav selvtillit.

Kategorien "Lavt selvbilde" inneholder de som ligger ett standardavvik eller mer under mean, dvs de som skårer fra 0 til og med 7 poeng. "Ikke lavt selvbilde" blir da de som skårer 8 poeng eller mer.

Fordelingen blir da som følger:



Av alle de 1886 informantene havnet 17,1 % i kategorien "lavt selvbilde", hvilket utgjør 318 personer.

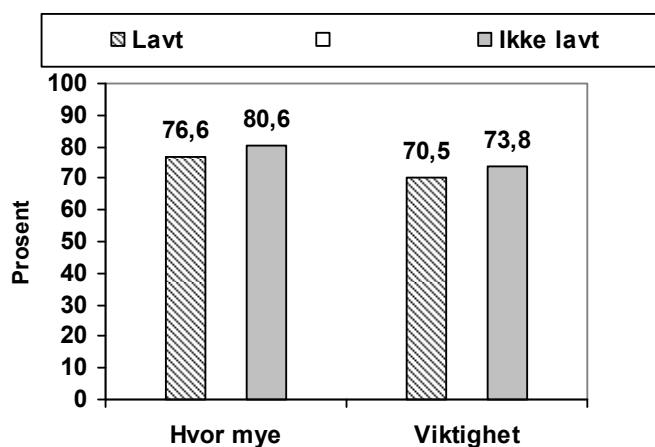
4.3 De ulike nettverkene

I datamaterialet jeg fikk tilgang til var det opprinnelig 4 svarkategorier til hvert enkelt spørsmål om læring. Disse var; *nei overhode ikke, ja litt, ja en god del og ja, mye*. I forhold til viktigheten av det de lærer var svaralternativene; *Ikke viktig, litt viktig, ganske viktig, svært viktig*. Jeg har i min oppgave dikotomisert svaralternativene og vil i den videre framstillingen bare vise prosentdelen som svarer at de lærer *ja en god del/ja mye* og synes det er *ganske viktig/svært viktig*. Hvis det viser seg å være signifikante forskjeller i kjønn vil jeg kommentere dette underveis. Tabellene viser prosentdel med lavt/ikke lavt selvbilde som synes de lærer en god del/mye av henholdsvis faglig karakter, sosial karakter, personlighetsdannende karakter og fremtidsorienterende karakter, og som synes det er ganske/svært viktig.

4.3.1 Skole

På skolen som et sosialt nettverk, fikk vi følgende fordeling:

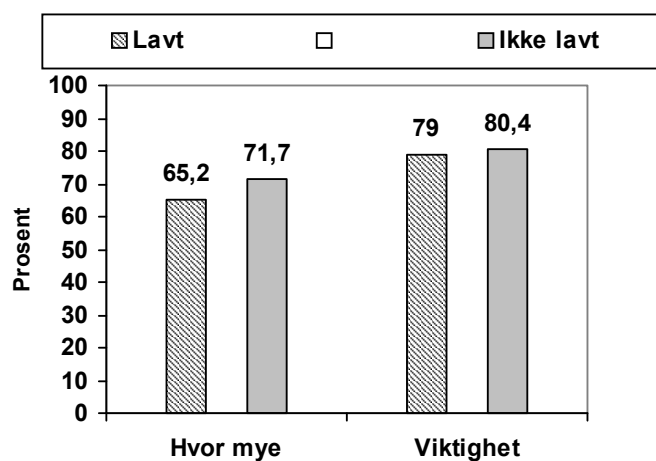
Tabell 1: Faglig læring



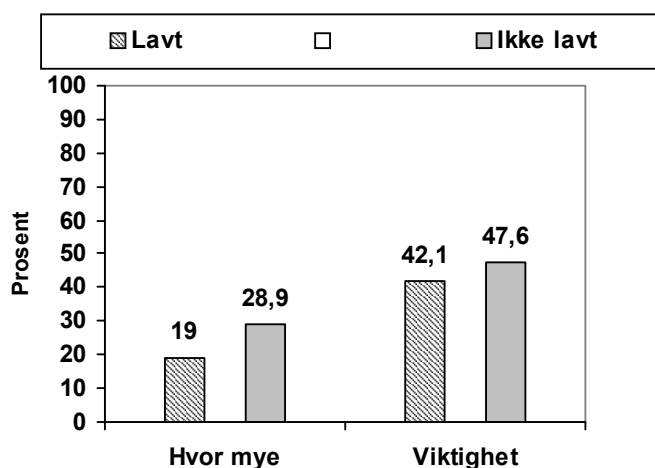
Vi ser her at de med lavt selvbilde ikke synes de lærer så mye faglig som de andre på skolen. En statistisk finurlighet viste seg i denne tabellen. Det er ikke signifikant forskjell totalt sett, ($p=.107$), men for hvert kjønn for seg er det signifikante

forskjeller: For guttene 62,7 % (lavt) versus 76,4 % (ikke lavt) $p=.008$, mens for jentene; 80,9 % (lavt) versus 86,0 % (ikke lavt), $p=.039$. ”Viktigheten” viser derimot ikke noen signifikant forskjell hos guttene men for jentene var tallene: 73,8 % (lavt) versus 80,6 % (ikke lavt) $p=.025$. Vi kan si at selv om gutter med lavt selvbilde lærer mindre faglig i skolen enn de andre, oppfatter de til tross for dette det de lærer som like viktig som gutter med ikke lavt selvbilde gjør.

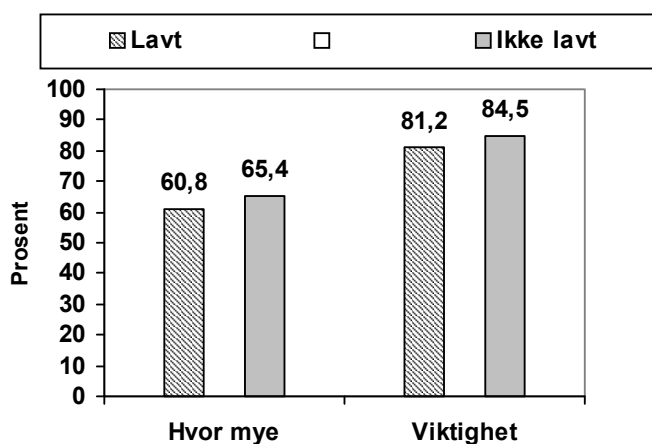
Tabell 2: Sosial læring



Her ser vi også at de med lavt selvbilde lærer signifikant mindre sosialt i skolen enn de andre ($p=.021$), men at de synes, - som de andre, at det de lærer sosialt er veldig viktig. Når det gjelder forskjell i kjønn viser det seg her at guttene med lavt selvbilde skilte seg klart ut. Sosial læring: 54,7 % (lavt) versus 68,4 % (ikke lavt) $p=.015$ og viktighet henholdsvis 57,3 % versus 75,2 % $p=.001$. Blant jentene er forskjellen mindre og ikke signifikant når det gjelder ”viktighet” mens for hvor mye de synes de lærer av sosial karakter i skolen var fordelingen slik; 68,5 % (lavt) versus 76,0 % (ikke lavt) $p=.021$.

Tabell 3: Personlig læring

Det er relativt få ungdommer totalt sett som synes de lærer noe personlig på skolen. Her skilte jentene seg klart ut, både når det gjelder hvor mye de lærer: 19,9 % (lavt) versus 34,4 % (ikke lavt) $p=.000$, og viktigheten av dette; 46,5 % (lavt) versus 58,5 % (ikke lavt) $p=.001$. Hos guttene var ikke forskjellene signifikante.

Tabell 4: Framtidsorientert læring

Når det gjelder framtidorientert læring ser vi at det ikke er noen signifikant forskjell med hensyn til selvbilde, verken med hensyn til hvor mye de lærere og hvor viktig de

syns det er. For begge grupper er framtid imidlertid det aller viktigste de selv syns de lærer på skolen. De setter altså framtid høyere enn den sosiale, faglige og personlige læringen som foregår i skolen.

Drøfting

I følge Skaalvik og Skaalvik (2005) er skolen i tillegg til å være den viktigste faktor for faglig tilegnelse, også en viktig arena for sosial utvikling og personlig vekst. Det er her de treffer jevnaldrende samtidig som skolen utgjør en daglig base for de unge. Skolens innhold får betydning for senere muligheter med hensyn til utdanning og jobb. Det er nettopp her de kan sammenligne seg med medelever, noe den økende kunnskapsdokumentasjonen i skolen forsterker. Barn og unges oppfatning av egne evner står naturlig nok sentralt for videre utvikling. De som opplever hyppige nederlag i læringsprosessen vil utvikle et negativt selvbilde (Skaalvik og Skaalvik, 2005). Jeg mener derfor at skolens viktigste oppgave bør være å bygge opp under et godt selvbilde slik at de føler seg verdsatt, trives og er motiverte, da dette gir muligheter for økt læring.

Vi så at det er generelt få som lærer noe personlig i skolen og klart de færrest av de med lavt selvbilde. Når det gjelder læring av sosial karakter syntes guttene de lærer signifikant mindre både når det gjelder hvor mye og hvor viktig de syns denne er. Med tanke på at alle alltid lærer noe, så kan kanskje det de tilegner seg av læring på det personlige området være med på å befeste et lavt selvbilde. Dette kan indirekte vise hvor stor betydning skolen har når det gjelder å bygge opp barn og unges selvbilde. En viktig del av sosialiseringen i vår kultur er å lære at skolen er viktig og verdifull. Det er nettopp her barn og unge tilbringer mye tid, får venner og på denne måten tilegner seg faglig, personlig og sosiale ferdigheter. Det er her de får testet sine faglige kunnskaper og får tilbakemelding på seg selv og sine ferdigheter. At skolen kommer til kort når det gjelder faglig læring syns jeg er urovekkende. Forskning viser at elever som har svake faglige resultater på skolen også har betydelig lavere selvbilde enn de som greier seg bra (Skaalvik og Skaalvik 2005). Videre viser de samme forskerne til positive korrelasjoner mellom det å klare seg godt på skolen og

det å oppleve det sosiale miljøet som godt (ibid). Når ungdommene allikevel sier at det de tross alt lærer oppleves som viktig kan det på en måte kompensere. Selv om de med lavt selvbilde skårer lavere enn de andre på alle 4 områder, kan det tyde på at mulighetene allikevel ligger der. I tråd med at alle har et potensial for utvikling og læring, men at forholdene må legges til rette for dette, synes disse funn å indikere at skolens innhold og struktur ikke er tilfredsstillende.

Vi kan se at selv om de med lavt selvbilde lærer mindre faglig i skolen enn de andre, oppfatter de til tross for dette ofte det de lærer som like viktig som de med ikke lavt selvbilde. Når de også skårer høyt på viktigheten av all læring i skolen viser dette et uutnyttet læringspotensial. Dette mener jeg kan sees i forhold til Vygotskys syn om at alle kan lære, men alle kan ikke lære det samme. For lærerne i skolen blir det da viktig å ta tak i hver enkelt elevs nærmeste utviklingszone. Kombinert med Bruners stillasbygging/pedagogiske støtte kan de hjelpe elevene å nå lengre enn de har klart ved egen hjelp, ved å være den mer kompetente.

Barn som strever med tilegnelse av kunnskap bør av disse grunner få hjelp på et tidlig stadium i prosessen. På den måten vil nederlagene kunne minskes. I motsatt fall vil læringsprosessen kunne hemmes og i verste fall blokkeres. Det blir derfor viktig at skolen setter i verk forebyggende tiltak for å motvirke at barn utvikler lærehemninger. Følelsen av nederlag og av å ikke lykkes synes å ha en negativ innvirkning på utvikling av selvbilde (Skaalvik og Skaalvik, 2005).

Ut fra en sosiokulturell forståelse er det særlig viktig å få innsikt i kontekstens betydning for å forstå læringsprosessene. Fokus må rettes mot interaksjonen mellom lærer og elev, elevene i mellom og den betydning lærerrollen har i dette perspektivet.

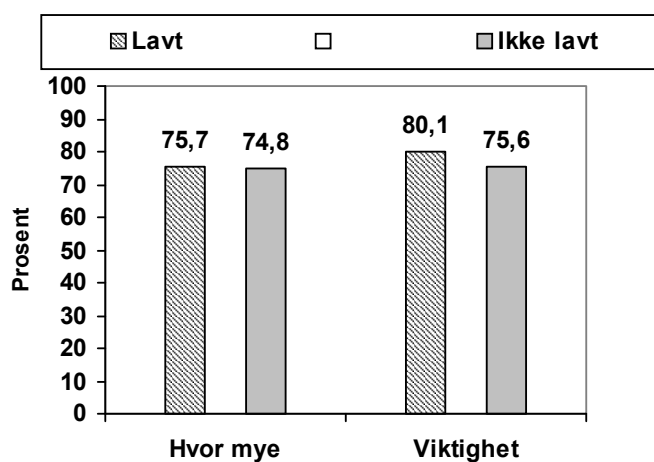
Overordnet mener jeg, at skolens oppgave er å styrke elevenes selvbilde og selvtillit ved å bygge opp deres tro på seg selv. Derfor mener jeg også, at det er helt nødvendig å undervise ut fra noen pedagogiske teorier som tar utgangspunkt i den enkelte elev og som samtidig rommer de sosiale og menneskelige faktorer, slik Lave og Wenger og Vygotsky gjør – hvor eleven og dens forutsetninger står i sentrum.

Uavhengig av selvbilde er læring av framtidorientert karakter det aller viktigste de unge synes de lærer på skolen. Dette mener jeg kan indikere at denne læringen ikke henger sammen med de unges syn på seg selv, men er mer som et felles mål eller en felles drøm.

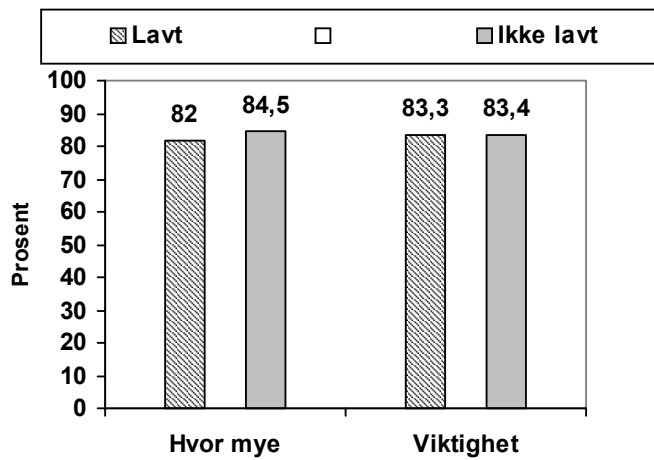
4.3.2 Venner

Ved å skille ut venner som et sosialt nettverk, ser vi følgende fordeling:

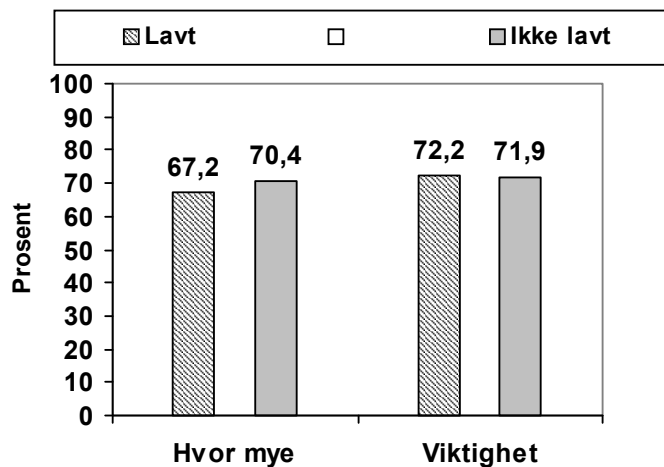
Tabell 5: Faglig læring



Når det gjelder faglig læring blant venner viser det ingen signifikant forskjell med hensyn til hvor mye de to gruppene synes de lærer. Selv om det ikke er signifikant ($p=.084$), bemerker vi for en gangs skyld at de med lavt selvbilde skårer høyere enn de andre når det gjelder viktigheten av hva de lærer. Dette indikerer at de både synes de lærer mer og verdsetter det de lærer høyere enn de andre.

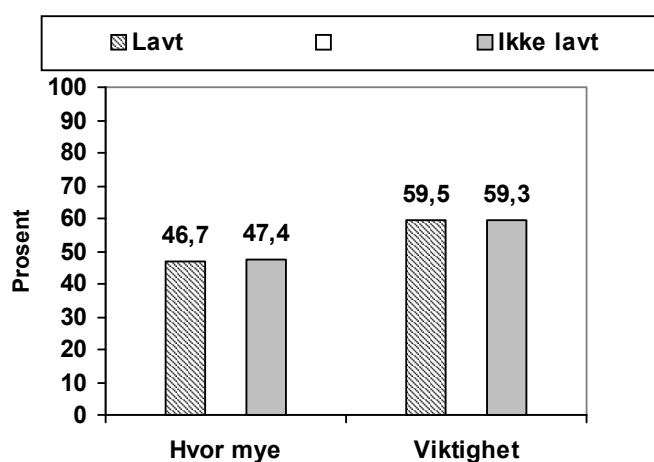
Tabell 6: Sosial læring

Når det gjelder viktigheten av sosial læring blant venner er det ingen signifikant forskjell på de to gruppene totalt sett. Ser vi på kjønn så skiller guttene seg signifikant og klart ut også her (som under Tabell 2: ”Skole – Sosial læring”). Fordelingen på hvor mye de selv synes de lærer så slik ut: 69,7 % (lavt) versus 81,0 % (ikke lavt) $p=.019$ Viktigheten av denne læringen var ikke signifikant. Blant jentene er forskjellen mindre og ikke signifikante med hensyn til både hvor mye de lærer og viktigheten av sosial læring blant venner.

Tabell 7: Personlig læring

Heller ikke når det gjelder personlig læring er det noen signifikant forskjell på de to gruppene. Forskjellen ser vi først når vi ser på kjønn. Guttene med lavt selvbilde lærer signifikant mindre personlig sammen med venner enn det de andre gjør. Personlig læring: 47,4 % (lavt) versus 64,0 % (ikke lavt), $p=.004$. Viktigheten av personlig læring hos guttene: 48,7 % (lavt) versus 63,6 % (ikke lavt) $p=.010$. Hos jentene var det ingen signifikante forskjeller.

Tabell 8: Framtidsorienterende læring



Som vi ser er det ingen signifikante forskjell i framtidsorienterende læring og selvbilde. Dette er derimot det område hvor både de med lavt selvbilde og de andre synes de lærer betydelig minst blant venner. Dette gjaldt som vi ser både med hensyn til hvor mye de lærer og viktigheten av denne. Det var ingen signifikante kjønnsforskjeller når det gjelder framtidsorienterende læring blant venner.

Drøfting

Som tidligere nevnt har venner stor innvirkning på utviklingen av selvbilde, i kraft av å være signifikante andre som betyr noe for en. Frønes (1989) beskriver hvordan særlig ungdom er opptatt av å "være som de andre". For mange vil nettopp opplevelsen av tilhørighet være knyttet til det å ikke skille seg ut. Det at de med lavt selvbilde for en gangs skyld skåret høyere enn de andre med hensyn til viktigheten av

faglig læring blant venner, synes jeg er med på å støtte dette, selv om det ikke var signifikant. Med tanke på at selvbilde utvikles i samspill med betydningsfulle andre kan det synes som at de med lavt selvbilde har mer å hente blant venner enn det de andre har. I forhold til at de med lavt selvbilde syntes de lærte mindre faglig på skolen enn de andre, men derimot mer faglig blant venner sier kanskje noe om hvor de føler seg trygge og utvikler ferdigheter og kunnskap. Dette mener jeg er med på å forsterke teorien om den nærmeste utviklingssone fordi de med lavt selvbilde tør å strekke seg litt lengre i denne settingen enn det de gjør på skolen. Samtidig viser dette funn betydningen av Bronfenbrenners systemteori og at ulike nettverk kan kompensere eller utfylle hverandre.

Når vi så på funnene generelt var det ingen signifikant forskjell på de to gruppene totalt sett med tanke på hvor mye man lærer blant venner og hvor viktig de unge selv synes dette er. Dette er et tankevekkende resultat som jeg mener er et tegn på at man i vennsforhold kjenner seg trygg og godtatt for akkurat den en er. Å vite hvem man er krever at personen opplever en viss grad av stabilitet (ibid). Utvendige faktorer som klær og frisyre viser et ønske om hvilken rolle man vil identifisere seg med, men viser ikke personens identitet som er mye mer grunnleggende.

Det at gutter med lavt selvbilde ser ut til å lære signifikant mindre sosialt og personlig sammen med venner enn det jentene gjør mener jeg må sees i sammenheng med at jentene og guttene har forskjellig omgangsform. Jentene snakker mye og utveksler erfaringer når de er sammen, mens dette ikke ligger like naturlig for guttene som ofte bruker tiden sammen til å spille fotball eller andre typer spill.

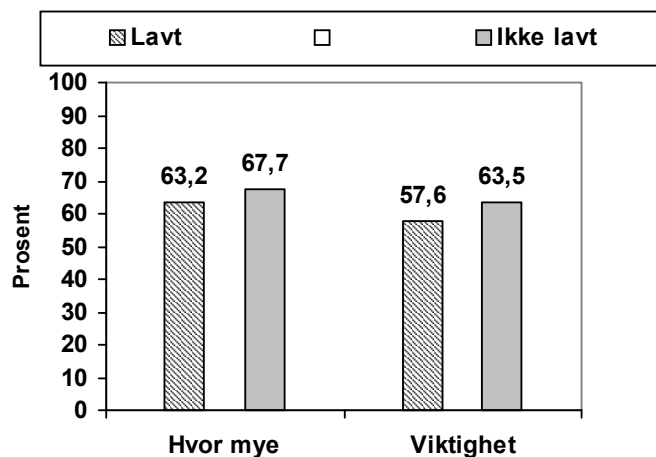
På bakgrunn av dette synes læring som skjer blant venner ikke å være avhengig av selvbilde totalt sett.

4.3.3 Familie

Familien står i en særstilling når det gjelder viktige læringserfaringer som påvirker barn og unge i deres senere utvikling. Samtidig blir familien gradvis, etter hvert som

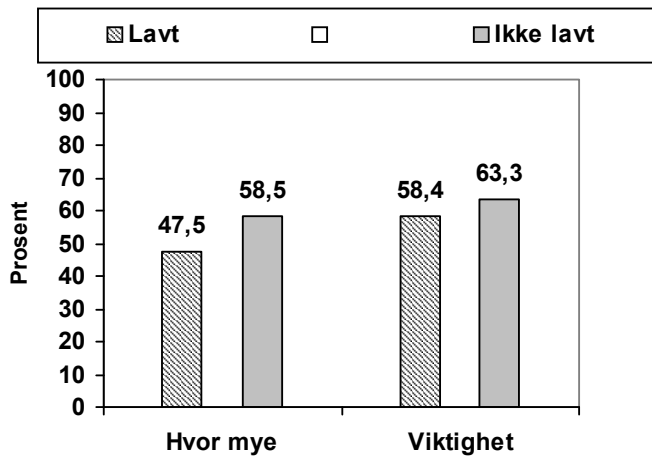
de unge blir eldre, erstattet med venner og andre sosiale nettverk. Familien adskilt som et sosialt nettverk viste denne fordelingen:

Tabell 9: Faglig læring



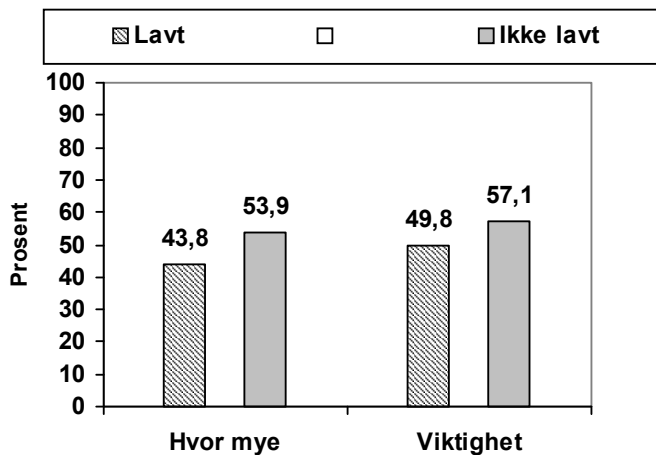
Når det gjelder faglig læring i familien ser vi at de med lavt selvbilde lærer noe mindre enn de andre selv om dette ikke er signifikant ($p=.123$). (Viktigheten av denne læringen er derimot signifikant forskjellig for de to gruppene, $p=.049$). Vi finner også en signifikant forskjell mht kjønn. Guttenes faglige læring i familien: 46,7 % (lavt) versus 61,7 % (ikke lavt) $p=.011$. Jentene: 68,3 % (lavt) versus 75,4 % (ikke lavt) $p=.032$. Viktighetene av denne hos guttene: 42,7 % (lavt) versus 57,6 % (ikke lavt) $p=.012$, og hos jentene så det slik ut: 62,3 % (lavt) versus 71,3 % (ikke lavt) $p=.011$.

Tabell 10: Sosial læring



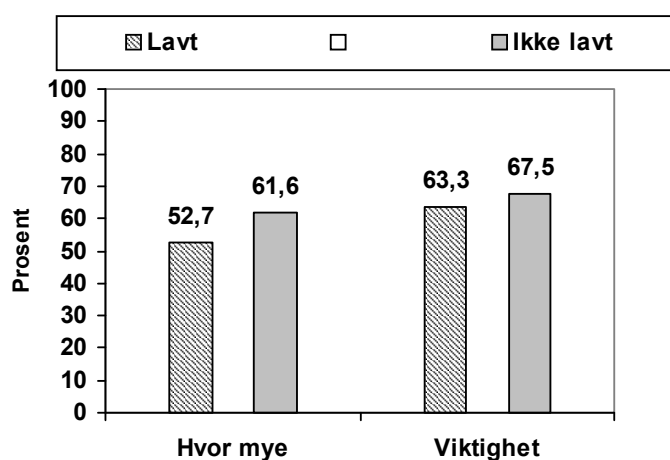
Her ser vi den største forskjellen. De med lavt selv bilde lærer signifikant mindre sosialt i familien enn andre ($p=.000$), når det gjelder viktigheten av denne læringen er forskjellen derimot ikke signifikant ($p=.104$). Det var også urovekkende og signifikante forskjeller i kjønn. Guttenes sosiale læring: 29,7 % (lavt) versus 51,5 % (ikke lavt) $p=.000$. Jentenes fordeling var slik: 52,9 % (lavt) versus 67,7 % (ikke lavt) $p=.000$. Viktigheten av denne læringen var hos guttene ikke signifikant forskjellig for de to gruppene ($p=.095$), mens hos jentene var fordelingen slik; 62,5 % (lavt) versus 73,7 % (ikke lavt) $p=.001$.

Tabell 11: Personlig læring



Ungdommer med lavt selvbilde skiller seg signifikant fra de andre når det gjelder personlig læring i familien ($p=.001$) Hos begge kjønn var det store og signifikante forskjeller. Jentenes personlige læring: 47,5 % (lavt) versus 63,3 % (ikke lavt) $p=.000$, og guttenes: 32,0 % (lavt) versus 46,7 % (ikke lavt) $p=.014$. Hos guttene var viktigheten ikke signifikant, mens hos jentene var fordelingen slik; 52,9 % (lavt) versus 67,8 % (ikke lavt) $p=.000$.

Tabell 12: Framtidsorientert læring



Som vi kan se her er framtidsorientert læring i familien også et aspekt hvor vi kan se klare signifikante forskjeller med hensyn til selvbilde. I tillegg til å se store forskjeller på de to gruppene totalt sett var det også signifikante og store forskjeller i kjønn. Guttene: 44,0 % (lavt) versus 59,0 % (ikke lavt) $p=.012$, og for jentene: 55,4 % (lavt) versus 63,8 % (ikke lavt) $p=.022$. Når det gjaldt viktigheten av framtidsorienterende læring i familien var det ingen signifikante forskjeller hos jentene, mens guttene fikk denne fordelingen; 54,1 % (lavt) versus 65,5 % (ikke lavt) $p=.048$.

Drøfting

Familien står som tidligere nevnt i en særstilling når det gjelder barn og unges utvikling. Det er i familien ungdom gjør viktige læringserfaringer som påvirker senere utvikling (Skaalvik og Skaalvik, 2005). Familien skal ideelt sett representerer

kontinuitet og trygghet. Når nye familiekonstellasjoner eller dårlige familieforhold preger hverdagen til de unge, er det andre nettverk som kompenserer. I min studie vet jeg ingenting om ungdommenes familiebakgrunn og må derfor drøfte funnene på generelt grunnlag.

Selvbilde er ikke medfødt men utvikles i relasjon med andre. Flere forskere bruker begrepet ”signifikant andre” om denne prosessen (Bråthen, 2002, Imsen, 1984). Det er ikke slik at hvem som helst kan påvirke utviklingen av selvbilde, men kun de som betyr noe for oss. Foreldrenes eller andre omsorgspersoners viktigste oppgave blir slik jeg ser det å støtte barnet i å utvikle positive følelser knyttet til ikke bare utseende og mestring, men også til positive tilbakemeldinger på personlige egenskaper. På denne måten mener jeg vi best kan hjelpe den unge til å utvikle positive holdninger, forventninger, viten og tro om seg selv. Videre mener jeg familien bør legge til rette for denne utviklingen. Dette bygger på empowerment tradisjonen, og samsvarer med mitt syn på læring, nemlig at alle mennesker har potensielle evner og ressurser, men det må legges til rette for at disse kan tas i bruk på en konstruktiv måte.

Som nevnt tidligere preges ungdomsperioden av løsrivelse fra foreldrene samtidig som de går gjennom en identitetsprosess og biologisk utvikling. Denne prosessens hovedmål er en positiv personlighetsutvikling (Befring, 2004). Med bakgrunn i at jeg mener alle har en potensiell mulighet for læring som utvikles i samspill med andre, mener jeg barns utvikling er avhengig av omsorgspersoner som kan ivareta deres grunnleggende behov. Denne utviklingen bygger på en genetisk utrustning og ikke minst miljøets tilretteleggelse (Bø, 2000). På denne måten og med tanke på Vygotskys begrep ”nærmeste utviklingssone” mener jeg familien står i en særstilling med hensyn til barn og unges utvikling. Ved å stille krav vil umodne funksjoner modnes ved hjelp av mer kompetente foreldre samtidig som de føler tilhørighet og er deltagende. Barn og unge vil da oppleve identitetserfaring på bakgrunn av at læringserfaringer omformer hva de kan gjøre og hvem de er med hensyn til utvikling av selvbilde.

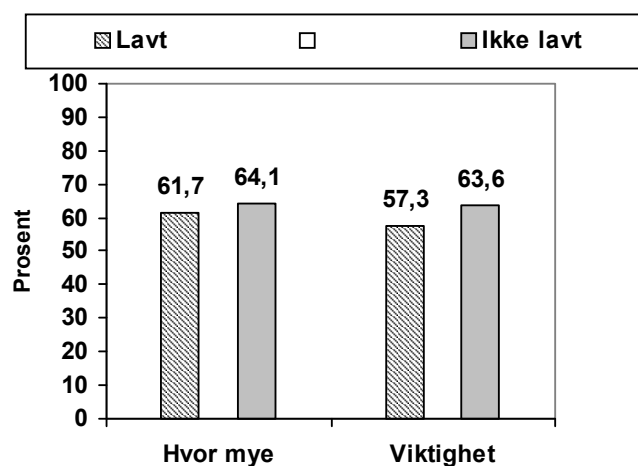
Som vi så fra datamaterialet var det nettopp under familien som sosialt nettverk de største forskjellene med hensyn til lavt/ikke lavt selvbilde viste seg. De med lavt selvbilde lærte signifikant til dels eller mye mindre enn de andre på alle områder. De synes stort sett heller ikke det de lærer er så viktig.

Vi vet ikke noe om de unges familieforhold, men vi kan jo antyde på bakgrunn av disse funn at familien ser ut til å være en viktig faktor for utvikling av barn og unges selvbilde.

4.3.4 Alene

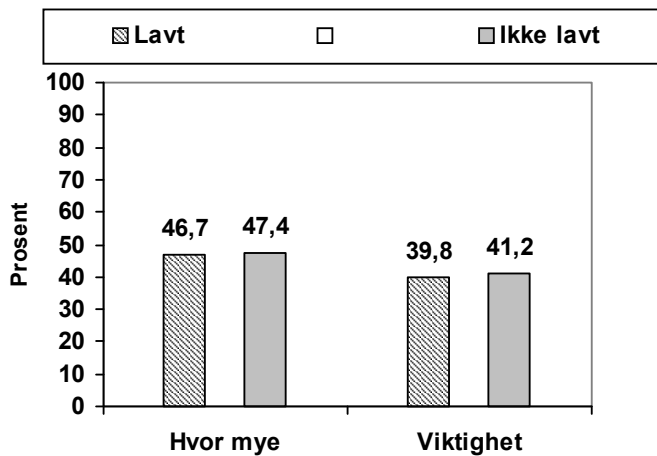
Nettverksbegrepet ”alene” er det siste av de 4 sosiale nettverkene i datamaterialet og viste følgende fordeling:

Tabell 13: Faglig læring



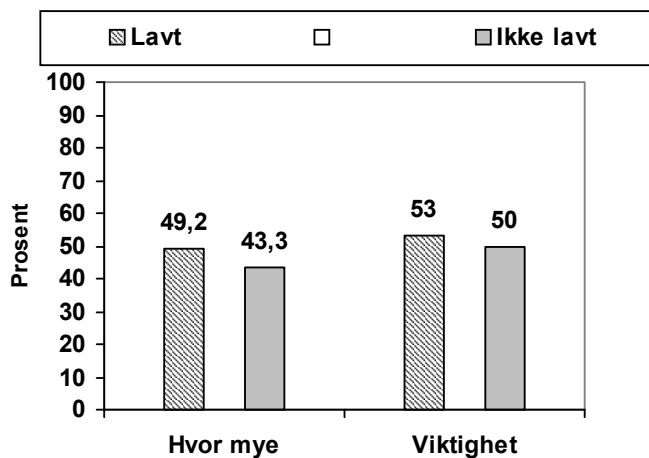
Når det gjelder hvor mye ungdom synes de lærer av faglig karakter når de er alene var det ingen signifikante forskjeller på de to gruppene. Kun på spørsmålet om viktigheten var det en signifikant forskjell totalt sett $p=.036$. Det var ingen signifikante forskjeller når det gjaldt kjønn verken med hensyn til hvor mye de lærte eller viktigheten av denne læringen.

Tabell 14: Sosial læring



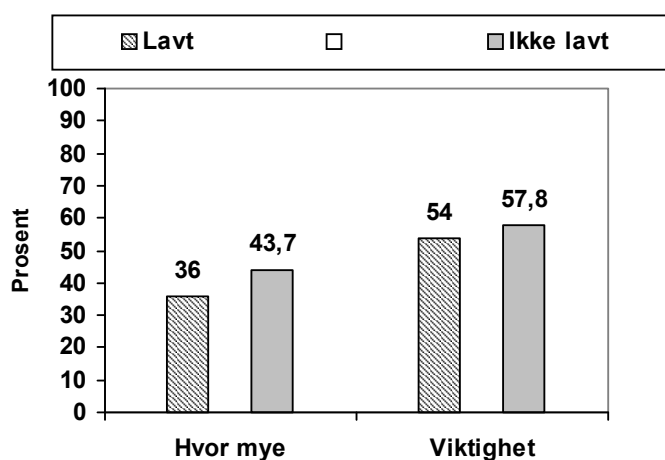
Som vi ser er det ikke store eller signifikante forskjeller når vi ser på de to gruppene totalt sett. Ser vi derimot på kjønn ser vi en interessant og signifikant kjønnsforskjell hos guttene. De med lavt selvbilde synes ikke de lærer ikke noe sosialt alene: 28,9 % (lavt) versus 45,7 % (ikke lavt) $p=.005$. Hos jentene bemerker vi derimot at de med lavt selvbilde synes de lærer litt mer enn de andre jentene: 52,5 % (lavt) versus 49,6 % (ikke lavt), men dette er dog ikke signifikant ($p=.443$).

Tabell 15: Personlig læring



Selv om dette ikke er signifikant ser vi at de med lavt selvbilde opplever at de lærer mer personlig når de er alene enn de andre ($p=.057$) De synes også dette er viktigere enn de andre totalt sett ($p=.322$). Ser vi på kjønnene hver for seg samsvarer tallene med det totale bildet, men disse er heller ikke signifikante.

Tabell 16: Framtidsorientert læring



De med lavt selvbilde synes de lærer signifikant mindre om framtid når de er alene enn det de andre gjør ($p=.012$). Viktigheten av denne læringen er derimot ikke signifikant forskjellig for de to gruppene ($p=.218$). Hos jentene viste det seg en signifikant forskjell: 34,0 % (lavt) versus 41,9 % (ikke lavt) $p=.034$, mens det ikke var signifikant forskjell hos guttene.

Drøfting

Som nevnt flere ganger mener jeg alle har en potensiell mulighet for utvikling av læring og et godt selvbilde, og at dette kommer til syne og utvikles i samhandling med andre. Utvikling av selvbilde er i tillegg avhengig av psykologiske forutsetninger og selvregulering. På samme måte er læring også avhengig av individuelle prosesser. På bakgrunn av dette mener jeg at "alene" også er et sosialt

nettverk. Det er nettopp når de er alene de kan reflektere over det de har opplevd i løpet av dagen og kan planlegge neste dag.

Når vi så på datamaterialet fant vi at de med lavt selvbilde ikke synes at det de lærer faglig når de er alene er så viktig og de synes de lærer mindre om framtida når de er alene enn det de andre gjør. Dette tror jeg skyldes at nettopp faglig kunnskap/læring og fremtidsorientert læring er eksempler på læring som tilegnes i samspill med en som kan mer enn deg selv, det Vygotsky kaller en mer kompetent annen. Mens sosial og personlig læring mener jeg at kan til et visst punkt erstattes eller utfylles av div medium eller tilegnes på egenhånd.

Vi så her en interessant kjønnsforskjell hvor gutter med lavt selvbilde ikke synes de lærer noe særlig sosialt når de er alene mens jentene med lavt selvbilde faktisk synes de lærer litt mer enn det de andre jentene gjør. Dette tror jeg eventuelt kan henge sammen med nettopp det at sosiale medier som div ”chattekanaler” har en innvirkning. Med det mener jeg at jenter med både lavt selvbilde og ikke lavt selvbilde liker å snakke med andre via internettet. På den måten kan de føle at de er sosiale gjerne ved å utgi seg for andre enn seg selv. Her kan de også møte andre i samme situasjon og høste erfaringer far hverandre.

Det var altså ingen forskjell på de to gruppene totalt sett når det gjaldt faglig og sosial læring alene. For første gang så vi derimot at de med lavt selvbilde synes de lærer mer personlig når de er alene enn hva de andre gjør, riktignok er ikke denne forskjellen signifikant.

Jeg mener på bakgrunn av dette at det å være alene også et viktig sosialt nettverk hvor de unge tilegner seg personlige og sosiale ferdigheter.

5. Oppsummering og veien videre

Problemstillingen for denne oppgaven var: *Hva karakteriserer læringserfaringene på ulike sosiale nettverk til ungdom med lavt selvbilde i forhold til de som ikke har lavt selvbilde?* Formålet med dette var å få tak i de unges eget perspektiv og undersøke om det er forskjell hos ungdom med lavt selvbilde versus ikke lavt selvbilde med hensyn til hvor mye de lærer, og hvor viktig de selv synes disse læringsopplevelsene er. I tillegg ønsket jeg å kommentere eventuelle forskjeller i kjønn dersom det viste seg å være interessante data på dette.

Som tidligere nevnt er designet for denne oppgaven ikke kausalt. Denne oppgavens problemstilling gjør det med andre ord vanskelig å vurdere indre validitet i direkte betydning. Forskergruppen jeg har hentet data fra var mer opptatt av å kartlegge ungdoms læringserfaringer og om det kunne framkomme noen mønstre av læringserfaringer og egenskaper som stress, selvtillit og sense of coherence (Breilid, 2007). Jeg kan derfor ikke konkludere med kausale sammenhenger, men påvise hvor det er signifikante forskjeller.

Det er utelukkende lavt selvbilde som er ”begrensningen” for tilegnelse av kunnskap i min undersøkelse. Det vil si at jeg ikke vet noe om eventuelle lærevansker eller andre forhold og forutsetter generelle læringsforutsetninger hos den enkelte.

De mest essensielle funnene var at ungdom med lavt selvbilde lærer generelt mindre på alle områder, men de synes det de lærer er viktig. Dette mener jeg viser at disse elevene har et stort læringspotensial som igjen er i tråd med mitt syn på at alle har et potensial for å lære så lenge det legges til rette for det. Dette kan videre sees i lys av teorien om den nærmeste utviklingssone eller det som også kalles et pedagogisk handlingsrom. Med det mener jeg at ungdommene stadig må få utfordringer å strekke seg etter slik at de stadig utvikler seg og tilegner seg ny kunnskap.

Når det gjelder skolen som sosialt nettverk viste funnene at alle er interessert i å lære. De med lavt selvbilde syntes ikke de lærte så mye faglig i skolen, men synes det de

lærte var viktig. Dette mener jeg viser et uutnyttet læringspotensial for disse ungdommene i skolen. Selv om gutter med lavt selvbilde synes de lærer mindre faglig i skolen enn de andre, oppfatter de til tross for dette det de lærer som like viktig som gutter med ikke lavt selvbilde. For begge grupper er framtid imidlertid det aller viktigste de selv synes de lærer på skolen. De setter altså framtid høyere enn den sosiale, faglige og personlige læringen som foregår i skolen.

Jeg mener på bakgrunn av disse funn at skolens mulighet for å gjøre noe med ungdom med lavt selvbildes opplevelse av faglig læring i skolen, er å bruke for eksempel elevsamtalen aktivt. Ved hjelp av samtale med hver enkelt elev kan kontaktlærer øke elevens selvinnsett og på den måten skape bevissthet rundt elevens egne ressurser. Den nære sammenhengen mellom mestring og utvikling av et godt selvbilde, mener jeg videre er et tydelig tegn på at lærere må ha et spesielt fokus på barn med lærevansker og deres muligheter for å lykkes på skolen. Ungdom med lavt selvbilde står også i fare for å utvikle et negativt kroppsbilde (Duesund, 1995) Oppfatning av egne evner blir derfor en sentral del av og har stor betydning for utvikling av selvbilde og motivasjon.

Funnene når det gjelder læring i familien viste at de med lavt selvbilde synes de lærer betydelig mindre enn de andre på alle områder. De synes også det de lærer er mindre viktig enn hva de med ikke lavt selvbilde gjør. De største forskjellene viste seg under sosial læring i familien hvor dem med lavt selvbilde synes de lærer betydelig mindre enn andre, og guttene urovekkende mye mindre. De med lavt selvbilde skilte seg klart ut også når det gjelder personlig læring i familien. Dette mener jeg må være en indikator på at familien er viktig for utvikling av selvbilde.

De med lavt selvbilde skårer en sjelden gang *høyere* enn de andre på spørsmål om de synes det de lærer av faglig karakter sammen med venner er viktig. De synes med andre ord dette er viktigere enn det de andre gjør. De både synes de lærer mer og verdsetter det høyere enn det de andre gjør. Ellers var det ingen signifikante forskjeller på de to gruppene totalt sett når det gjelder læring blant venner. Dette mener jeg kan indikere at læring blant venner ikke synes å være avhengig av selvbilde totalt sett.

Når det gjelder personlig læring når de er alene synes de med lavt selvbilde at de lærer mer enn de andre og de synes også det er viktigere enn hva de andre gjør. De med lavt selvbilde synes de lærer like mye faglig og personlig som de andre når de er alene, mens når det gjelder framtidssorienterende læring synes de at de lærere litt mindre enn de andre. Personlig læring alene og faglig læring blant venner var for øvrig de eneste gangene de med lavt selvbilde hadde høyere skåre enn de andre.

De sosiale nettverkene; hjemme og nærmiljøet, har av det moderne samfunnet blitt nedvurdert som læringsarena, og skolen har overtatt mer og mer (Befring, 2004). Dette mener jeg må sees i sammenheng med familiens økonomiske situasjon og utvikling, dvs at både mor og far er i arbeid og barn og unge er på skolefritidsordning og senere ulike fritidsaktiviteter eller hjemme alene. Likevel synes funnene i min oppgave å vise at det er nettopp hjemme som har størst betydning for utvikling av selvbilde. Når funnene nettopp kunne indikere at familien har en viktig rolle med hensyn til utvikling av selvbilde mener jeg Bronfenbrenners systemteori må løftes frem i lyset igjen. Vi har et samfunn med stadig skiftende familieformer, hvor det blir viktig å være klar over andre nettverks kompensierende funksjon. På bakgrunn av dette mener jeg det er viktig å ikke kun fokusere på skolemiljøet, men å ha mulighet for, og øyne for nettverk utenom dette. For ungdom som er svake på skolen synes det desto viktigere med nettverk hvor de kan ”blomstre”, oppleve ros og videreutvikle sine ferdigheter.

Både når det gjelder framtidsrettet læring i familien og alene skårer ungdom med lavt selvbilde dårlig. Jeg hadde på forhånd trodd at de med lavt selvbilde ville kompensere ved å tilegne seg mer faglig kunnskap når de var alene, men dette var ikke tilfelle. Dette mener jeg viser viktigheten av mer kompetente andre for å tilegne seg læring. Det betyr at vi er avhengig av andre for å utvikle vårt selvbilde. Alle har potensial for et godt selvbilde som påvirkes av mange og ulike faktorer. Dette kan være; mestrings erfaringer, egne og andres vurderinger, sosiale sammenligninger og hvordan vi fortolker prestasjoner og andres vurdering. I tillegg har alle en indre forventning til hvordan en selv ønsker å være, derfor kan vi også si at

selvbildeutviklingen er avhengig av psykososiale mekanismer i oss selv (Skaalvik og Skaalvik, 1996).

Mitt utgangspunkt er at alle har en potensiell mulighet for vekst og utvikling som stimuleres i samspill med omgivelsene rundt. Slik sett kan ny kunnskap utvikles gjennom kontinuerlige læringsprosesser som bygger på barnets genetiske utrustning og miljøets tilrettelegging. Med dette mener jeg at det er mennesket selv som konstruerer sin kunnskap gjennom samhandling. Det vil si at alle må selv være aktive i denne prosessen. Dette mener jeg på bakgrunn av Vygotskys teori om at alle kan lære, men alle kan ikke lære like mye.

Som jeg sa innledningsvis er det etter min mening viktig å fokusere på hva, hvor og hvordan de unge lærer mest mulig meningsfylt i følge dem selv, og ikke fokusere mot hva som begrenser læringsmulighetene. Når jeg i denne oppgaven fant at lavt selvbilde begrenser denne muligheten så mye mener jeg det er på tide å tenke annerledes – særlig i skolen. Fokus må vekk fra faktiske ferdigheter og kunnskapstester og rettes mot elevenes forutsetninger og bevissthet rundt egne ressurser.

Funnene kan også skyldes at de med lavt selvbilde naturlig nok har mindre tro på seg selv og sine egenskaper enn de andre. Med dette mener jeg at de kan ha en oppfatning av at de ikke kan noe sammenlignet med andre. Det kan også synes som om de med lavt selvbilde taper på flere områder. Dette kan skyldes at ungdom med lavt selvbilde kanskje har et lite sosialt nettverk å lære i, og dette kan virke selvforsterkende. Til tross for biologiske og karakteristiske endringer på det kognitive, sosiale og emosjonelle plan synes dessverre ungdoms selvbilde å vise en moderat grad av stabilitet (Sørensen, 1998). Jeg mener derfor det er viktig å bygge opp barn og unges selvbilde på et tidlig stadium. Jeg mener videre at alle har krav på å bli møtt, sett, hørt, respektert for den de faktisk er og ikke nødvendigvis hva de presterer.

Det har vist seg visse kjønnsforskjeller i denne studien. Disse var både overraskende og urovekkende. Jeg tenker spesielt på at gutter med lavt selvbilde skilte seg klart ut

når det gjaldt sosial læring i alle 4 nettverkene, det vil si at guttene opplevde at de lærte betydelig mindre enn jentene. Dette er et interessant funn som jeg synes det trengs mer forskning på. Det kunne vært interessant å undersøke hva som er spesielt og forsøke å kartlegge mulige årsaker.

Kildeliste

- Askeland, L. og Sataøen, S. (2008). *Å høyre til*. Oslo: Gyldendal Norske Forlag
- Befring, E., Sørensen, P. M., Theie, S. (1990). *Ulovlig skolefravær. Empirisk analyse av fravær uten gyldig grunn i Oslo – skolens 7.-, 8.- og 9.- klasser*. Hosle: Statens Spesiellærerhøgskole
- Befring, E. (2004). *Skolen for barnas beste. Oppvekst og læring i eit pedagogisk perspektiv*. Oslo: Det Akademiske Samlaget
- Befring, E. (2007). *Forskningsmetode, med etikk og statistikk*. Oslo: Det norske samlaget.
- Breilid, N. (2007). *Ungdom og læringserfaringer En survey – studie av ungdoms læringserfaringer på ulike arenaer*. Avhandling for graden Phd. Oslo: Institutt for Spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo.
- Bråten, I. (2002). *Læring i sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv*. Oslo: Cappelen Akademiske.
- Bø, I. (2000). *Barnet og de andre: nettverk som pedagogisk og sosial ressurs*. Oslo: Universitetsforlaget
- De Vaus, D.A. (2002). *Surveys in Social Research. An Introduction*. 5th ed. London: Routledge
- Duesund, L. (1995). *Kropp, Kunnskap og Selvoppfatning*. Oslo: Universitetsforlaget
- Dysthe, O. (2001). *Dialog, samspell og læring*. Oslo: Abstrakt forlag,
- Frønes, I. (1989). *Den norske barndommen*. Oslo: Cappelen/NFU.
- Gall, M. D.; Gall, J. P.; Borg, W. R. (2003). *Educational research, an introduction*. Boston: Pearson Education Inc.
- Imsen, G. (1984). *Elevers verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: TANO.
- Juul, J. (1996). *Ditt kompetente barn*. Oslo: Pedagogisk Forum
- Kaplan, H.B. (1980). *Deviant Behavior in Defence of Self*. New York: Academic Press.
- Klefbeck, J. og Ogden, T. (2003). *Nettverk og økologi. Problemløsende arbeid med barn og unge*. Oslo: Universitetsforlaget
- Kleven, T.A. (2007). *Validity and validation in qualitative and quantitative research*. Nordisk Pedagogik, Vol.28, Oslo
- Lund, T. (2002). *Innføring i forskningsmetodologi*, Unipub, Oslo.
- Mead, G. H. (1961). *Mind, Self & Society*. Chicago: The University of Chicago Press

-
- NESH (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Forskningsetiske komiteer, lest 30.09.2008.
<http://www.etikkom.no/retningslinjer/NESHretningslinjer/06>
- Ringdal, K. (2001). *Enhet og mangfold*. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode. Bergen: Fagbokforlaget
- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the Self*. New York: Basic.
- Skaalvik, E og Skaalvik S (1996). *Selvoppfatning, motivasjon og læringsmiljø*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E. og Skaalvik S. (2005). *Skolen som læringsarena*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sætersdal, B. og Ørjasæter T. (1981). *Barn, kultur, kreativitet*. Oslo: Universitetsforlaget
- Säljö, R. (2001). *Læring i praksis. Et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Sørli A. M og Nordahl, T. (1998). *Problematferd i skolen*. NOVA- rapport; 12a/98. Oslo: Norsk Institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Sørensen, P.M. (1998). *Uten gyldig grunn. Ulovlig fravær i ungdomsskolen sett i lyset av den utviklende personlighet*. Avhandling for graden dr. scient. Oslo: Institutt for Spesialpedagogikk. Det Utdanningsvitenskapelige fakultet. Universitetet i Oslo.
- Sørensen, P.M, Breilid, N og Pedersen N. K. (2006). *Vi lærer ikke bare på skolen*. Spesialpedagogikk nr 06-2006.. Oslo: Spesialpedagogikk
- Sørensen, P.M.(2007). 'Vitenskapsteori, forskningsmetode og statistikk' i Universitetet i Oslo, det utdanningsvitenskapelige fakultet, institutt for spesialpedagogikk. *Blandingskompendium, spesialpedagogikk, SPED4010. Statistikk. Master*. Unipub, Oslo, s.1-37
- Vestøl, M. (2004): *Språklige verktøy i religionsundervisningen. Undervisningspraksis i et sosiokulturelt overlys*. Religion og livssyn nr 1 2004
- Vygotsky, L.(1978). *Mind and society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

VEDLEGG

GRUNNSKOLE

Jeg er:

Gutt

Jente

Jeg går i

9. klasse

10. klasse

ved _____ skole i _____ kommune

-tilsvarende skjema ble benyttet for vk1, vk2 og vk3

På skolen:

På skolen lærer jeg faglige kunnskaper (blant annet i norsk, matematikk, kunst- og håndverksfag, kroppsøving, engelsk etc.)

Nei, overhode ikke

Ja litt

Ja, en god del

Ja, mye

Hvis ja, hvor viktig er disse kunnskapene for deg?

Ikke viktig

Litt viktig

Ganske viktig

Svært viktig

På skolen lærer jeg å være sammen med andre

Nei, overhode ikke

Ja litt

Ja, en god del

Ja, mye

Hvis ja, hvor viktig er dette for deg?

Ikke viktig

Litt viktig

Ganske viktig

Svært viktig

På skolen lærer jeg om meg selv – hvem jeg egentlig er.

Nei, overhode ikke

Ja litt

Ja, en god del

Ja, mye

Hvis ja, hvor viktig er dette for deg?

Ikke viktig

Litt viktig

Ganske viktig

Svært viktig

På skolen lærer jeg hva jeg kan få ut av livet mitt i framtiden.

Nei, overhode ikke

Ja litt

Ja, en god del

Ja, mye

Hvis ja, hvor viktig er dette for deg?

Ikke viktig

Litt viktig

Ganske viktig

Svært viktig

Hva er det aller viktigste du lærer i skolen?

Idrett:

For deg som deltar i organisert idrett på fritiden:

I idrettsaktiviteter lærer jeg det som er nødvendig for å mestre idretten min (ferdigheter, regler, taktikk etc.)

Nei, overhode ikke

Ja litt

Ja, en god del

Ja, mye

Hvis ja, hvor viktig er dette for deg?

Ikke viktig

Litt viktig

Ganske viktig

Svært viktig

I idrettsaktiviteter lærer jeg å være sammen med andre

Nei, overhode ikke

Ja litt

Ja, en god del

Ja, mye

Hvis ja, hvor viktig er dette for deg?

Ikke viktig

Litt viktig

Ganske viktig

Svært viktig

I idrettsaktiviteter lærer jeg om meg selv – hvem jeg egentlig er.

Nei, overhode ikke

Ja litt

Ja, en god del

Ja, mye

Hvis ja, hvor viktig er dette for deg?

Ikke viktig

Litt viktig

Ganske viktig

Svært viktig

Gjennom idrettsaktiviteter lærer jeg hva jeg kan få ut av livet mitt i framtiden.

Nei, overhode ikke

Ja litt

Ja, en god del

Ja, mye

Hvis ja, hvor viktig er dette for deg?

Ikke viktig

Litt viktig

Ganske viktig

Svært viktig

Hva er det aller viktigste du lærer i idrettsaktiviteter?

Andre fritidsaktiviteter:

For deg som deltar i andre organiserte aktiviteter enn idrett i fritiden (for eksempel fritidsklubb, rockeklubb, kor, speider, 4 H).

Jeg lærer det som er nødvendig for å kunne mestre aktiviteten

Nei, overhode ikke	Ja litt	Ja, en god del	Ja, mye
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Hvis ja, hvor viktig er dette for deg?

Ikke viktig	Litt viktig	Ganske viktig	Svært viktig
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

I fritidsaktiviteter lærer jeg å være sammen med andre

Nei, overhode ikke	Ja litt	Ja, en god del	Ja, mye
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Hvis ja, hvor viktig er dette for deg?

Ikke viktig	Litt viktig	Ganske viktig	Svært viktig
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

I fritidsaktiviteter lærer jeg om meg selv – hvem jeg egentlig er.

Nei, overhode ikke	Ja litt	Ja, en god del	Ja, mye
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Hvis ja, hvor viktig er dette for deg?

Ikke viktig	Litt viktig	Ganske viktig	Svært viktig
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Gjennom aktiviteter i fritiden lærer jeg hva jeg kan få ut av livet mitt i framtiden.

Nei, overhode ikke	Ja litt	Ja, en god del	Ja, mye
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Hvis ja, hvor viktig er dette for deg?

Ikke viktig	Litt viktig	Ganske viktig	Svært viktig
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Hva er det aller viktigste du lærer i disse andre fritidsaktiviteter?

På jobben

Dersom du jobber etter skoletid eller i ferier.

På jobben lærer jeg det som er nødvendig for å kunne mestre arbeidsoppgavene

Nei, overhode ikke	Ja litt	Ja, en god del	Ja, mye
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Hvis ja, hvor viktig er dette for deg?

Ikke viktig	Litt viktig	Ganske viktig	Svært viktig
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

På jobben lærer jeg å være sammen med andre

Nei, overhode ikke	Ja litt	Ja, en god del	Ja, mye
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Hvis ja, hvor viktig er dette for deg?

Ikke viktig	Litt viktig	Ganske viktig	Svært viktig
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

På jobben lærer jeg om meg selv – hvem jeg egentlig er.

Nei, overhode ikke	Ja litt	Ja, en god del	Ja, mye
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Hvis ja, hvor viktig er dette for deg?

Ikke viktig	Litt viktig	Ganske viktig	Svært viktig
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Gjennom jobben lærer jeg hva jeg kan få ut av livet mitt i framtiden.

Nei, overhode ikke	Ja litt	Ja, en god del	Ja, mye
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Hvis ja, hvor viktig er dette for deg?

Ikke viktig	Litt viktig	Ganske viktig	Svært viktig
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Hva er det aller viktigste du lærer når du er i jobb?

Sammen med venner:

Sammen med vennene mine lærer jeg også noe

Nei, overhode ikke

Ja litt

Ja, en god del

Ja, mye

Hvis ja, hvor viktig er dette for deg?

Ikke viktig

Litt viktig

Ganske viktig

Svært viktig

Sammen med vennene mine lærer jeg å være sammen med andre

Nei, overhode ikke

Ja litt

Ja, en god del

Ja, mye

Hvis ja, hvor viktig er dette for deg?

Ikke viktig

Litt viktig

Ganske viktig

Svært viktig

Sammen med vennene mine lærer jeg om meg selv – hvem jeg egentlig er.

Nei, overhode ikke

Ja litt

Ja, en god del

Ja, mye

Hvis ja, hvor viktig er dette for deg?

Ikke viktig

Litt viktig

Ganske viktig

Svært viktig

Sammen med vennene mine lærer jeg hva jeg kan få ut av livet mitt i framtiden.

Nei, overhode ikke

Ja litt

Ja, en god del

Ja, mye

Hvis ja, hvor viktig er dette for deg?

Ikke viktig

Litt viktig

Ganske viktig

Svært viktig

Hva er det aller viktigste du lærer når du er sammen med vennene dine?

Når jeg er alene:

Når jeg er alene lærer jeg faglige ting (blant annet i bøker, aviser, på TV eller internett)

Nei, overhode ikke

Ja litt

Ja, en god del

Ja, mye

Hvis ja, hvor viktig er dette for deg?

Ikke viktig

Litt viktig

Ganske viktig

Svært viktig

Når jeg er alene lærer jeg noe om hvordan mennesker fungerer sammen (blant annet gjennom å følge TV – serier, lese om andre mennesker i bøker og aviser etc.)

Nei, overhode ikke

Ja litt

Ja, en god del

Ja, mye

Hvis ja, hvor viktig er dette for deg?

Ikke viktig

Litt viktig

Ganske viktig

Svært viktig

Når jeg er alene lærer jeg om meg selv – hvem jeg egentlig er.

Nei, overhode ikke

Ja litt

Ja, en god del

Ja, mye

Hvis ja, hvor viktig er dette for deg?

Ikke viktig

Litt viktig

Ganske viktig

Svært viktig

Når jeg er alene lærer jeg hva jeg kan få ut av livet mitt i framtiden.

Nei, overhode ikke

Ja litt

Ja, en god del

Ja, mye

Hvis ja, hvor viktig er dette for deg?

Ikke viktig

Litt viktig

Ganske viktig

Svært viktig

Hva er det aller viktigste du lærer når du er alene?

I familien:**I familien lærer jeg praktiske ting (blant annet husarbeid, matlaging, oppussing, hagearbeid osv.)**

Nei, overhode ikke

Ja litt

Ja, en god del

Ja, mye

Hvis ja, hvor viktig er dette for deg?

Ikke viktig

Litt viktig

Ganske viktig

Svært viktig

I familien lærer jeg å være sammen med andre

Nei, overhode ikke

Ja litt

Ja, en god del

Ja, mye

Hvis ja, hvor viktig er dette for deg?

Ikke viktig

Litt viktig

Ganske viktig

Svært viktig

I familien lærer jeg om meg selv – hvem jeg egentlig er

Nei, overhode ikke

Ja litt

Ja, en god del

Ja, mye

Hvis ja, hvor viktig er dette for deg?

Ikke viktig

Litt viktig

Ganske viktig

Svært viktig

I familien lærer jeg hva jeg kan få ut av livet mitt i framtiden.

Nei, overhode ikke

Ja litt

Ja, en god del

Ja, mye

Hvis ja, hvor viktig er dette for deg?

Ikke viktig

Litt viktig

Ganske viktig

Svært viktig

Hva er det aller viktigste du lærer i familien?

Hvor godt passer disse påstandene med din oppfattelse av deg selv?

Jeg er alt i alt tilfreds med meg selv

Helt uenig

Litt uenig

Litt enig

Helt enig

Av og til synes jeg at jeg overhode ikke duger til noe

Helt uenig

Litt uenig

Litt enig

Helt enig

Jeg synes jeg har en hel del gode egenskaper

Helt uenig

Litt uenig

Litt enig

Helt enig

Jeg føler meg ofte unyttig

Helt uenig

Litt uenig

Litt enig

Helt enig

Jeg skulle ønske at jeg hadde mer respekt for meg selv

Helt uenig

Litt uenig

Litt enig

Helt enig

Jeg har en positiv holdning til meg selv

Helt uenig

Litt uenig

Litt enig

Helt enig

Disse spørsmålene dreier seg om personlige ting. Du skal krysse av i den ruten som du mener passer best på deg selv.

Hvor ofte er du plaget av ikke å få sove?

Aldri	Sjelden	Av og til	Ofte
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Hvor ofte er du plaget av hodepine, magesmerter og lignende?

Aldri	Sjelden	Av og til	Ofte
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Hvor ofte føler du deg nervøs eller engstelig?

Aldri	Sjelden	Av og til	Ofte
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Hvor ofte føler du deg nedtrykt eller deprimer?

Aldri	Sjelden	Av og til	Ofte
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Hvor ofte føler du at humøret ditt skifter uten at du forstår grunnen?

Aldri	Sjelden	Av og til	Ofte
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Hvor ofte har du vansker med å konsentrere deg om de ting du skal gjøre?

Aldri	Sjelden	Av og til	Ofte
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Hvor ofte føler du deg såret av noe andre har sagt til deg?

Aldri	Sjelden	Av og til	Ofte
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Hvor ofte føler du at du blir holdt utenfor av de andre elevene i klassen?

Aldri	Sjelden	Av og til	Ofte
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Her kommer noen spørsmål som angår forskjellige sider ved livet. Hvert spørsmål har 5 mulige svar. Sett kryss ved det svaret du mener passer for deg.

Hvor ofte føler du at du egentlig ikke bryr deg om det som foregår rundt deg?

Aldri ofte	Sjelden	Av og til	Ofte	Svært
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Hvor ofte har du tidligere blitt overrasket over oppførselen til folk du trodde du kjente godt?

Aldri ofte	Sjelden	Av og til	Ofte	Svært
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Hvor ofte har det hendt at mennesker du stolte på, har skuffet deg?

Aldri ofte	Sjelden	Av og til	Ofte	Svært
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Hvor godt tror du at du vil like tingene du kommer til å gjøre i fremtiden?

Svært dårlig	Dårlig	Sånn passe	Godt	Svært godt
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Hvor ofte føler du deg urettferdig behandlet?

Aldri ofte	Sjelden	Av og til	Ofte	Svært
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Hvor ofte er du i situasjoner der du ikke vet hva du skal gjøre?

Aldri ofte	Sjelden	Av og til	Ofte	Svært
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Hvor godt liker du tingene du gjør til daglig?

Svært dårlig	Dårlig	Sånn passe	Godt	Svært godt
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Hvor ofte hender det at du selv ikke forstår hva du selv føler og tenker?

Aldri ofte	Sjelden	Av og til	Ofte	Svært
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Hvor ofte hender det at du har følelser og tanker som du helst ikke ville hatt?

Aldri ofte	Sjelden	Av og til	Ofte	Svært
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Mange mennesker føler seg som tapere i visse situasjoner. Hvor ofte har du følt det slik?

Aldri ofte	Sjelden	Av og til	Ofte	Svært
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Hvor ofte føler du at du ikke henger med på det som skjer rundt deg?

Aldri ofte	Sjelden	Av og til	Ofte	Svært
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Hvor ofte føler du at det er lite mening i det du driver med til daglig?

Aldri ofte	Sjelden	Av og til	Ofte	Svært
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Hvor ofte hender det at du ikke har kontroll over følelsene dine?

Aldri ofte	Sjelden	Av og til	Ofte	Svært
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Hvor ofte tenker du på din egen framtid?

Aldri

Sjelden

Av og til

Ofte

I tilfelle, hva er det du tenker om framtiden

Hvor ofte legger du planer?

Aldri

Sjelden

Av og til

Ofte

I tilfelle hva, er det du planlegger?

Hvor ofte får du høre at du er god til noe?

Aldri

Sjelden

Av og til

Ofte

I tilfelle, hvem får du høre det fra?

Får du ofte oppmuntringer?

Aldri

Sjelden

Av og til

Ofte

I tilfelle, hvem oppmuntrer deg?

Hva er viktigst for at skolen skal være god?

Dette er meg slik jeg ser på meg selv:

Dette er meg slik jevnaldringer ser på meg:

Dette er meg slik skolen ser på meg:
