



**UIT**

**NORGES  
ARKTISKE  
UNIVERSITET**

Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning

# **Engstelige og usikre barn og unge**

*Strukturerte veiledningssamtaler*

—

**Elin B. Endresen**

*Masteroppgave i spesialpedagogikk vår 2017*



# 1 Innholdsfortegnelse

1	Innholdsfortegnelse .....	2
2	Innledning til problemstilling .....	8
3	Veiledning .....	9
3.1	Veiledning i et historisk perspektiv .....	9
3.1.1	Tradisjonelle veiledningsmodeller .....	9
3.1.1.1	Handlingsorientert veiledning .....	10
3.1.1.2	Veiledning som refleksjon .....	10
3.1.1.3	Veiledning som deltakelse, handling og samtale .....	10
3.1.2	Veiledning i dagens samfunn .....	11
3.1.2.1	Veiledningsvirksomhet .....	11
3.1.2.1.1	Målet med veiledningen .....	12
3.1.2.1.2	Veiledning tilpasset konteksten .....	12
3.1.2.1.3	Veiledningssituasjonen .....	13
3.2	Begrepsavklaring .....	14
3.2.1	Elementer som inngår i veiledningen .....	15
3.2.1.1	Relasjon .....	15
3.2.1.2	Dialog .....	15
3.2.1.3	Kommunikasjon .....	16
3.2.1.4	Prosess .....	16
3.3	Definisjoner av veiledning .....	16
3.3.1	Veiledning som samtale .....	17
3.3.2	Veiledning som læring .....	17
3.3.3	Veiledning som istandsetting .....	18
3.3.4	Veiledning som hjelp .....	18
3.4	Ulik terminologi brukt om veiledning .....	19

3.4.1	Rådgivningsbegrepet .....	19
3.4.2	Definisjoner av rådgivning .....	20
3.4.2.1	Ulike former for rådgivning .....	21
3.4.3	Rådgivning som samlebegrep .....	21
3.4.3.1	Fire nivåer .....	22
3.4.3.1.1	Nivå 1, direkte rådgivning .....	22
3.4.3.1.2	Nivå 2a, konsultasjon, indirekte rådgivning .....	22
3.4.3.1.2.1	Konsultasjonens særpreg .....	23
3.4.3.1.2.2	Konsultasjonens kontraktsforhold .....	23
3.4.3.1.3	Nivå 2b, veiledning, indirekte rådgivning .....	24
3.4.3.1.4	Nivå 3, innovasjon og systemrettet rådgivning, indirekte rådgivning ....	24
3.4.3.1.4.1	Innovasjonsbegrepet .....	24
3.4.3.2	De sideordnede begrepene i modellen .....	24
3.4.3.2.1	Rådgivning vs terapi .....	25
3.4.3.2.2	Rådgivning vs undervisning .....	26
3.4.3.2.3	Rådgivning vs veiledning .....	26
3.5	Oppsummering .....	27
4	Engstelige og usikre barn og unge .....	29
4.1	Et rikt følelsesregister .....	29
4.1.1	Når følelser blir vanskelige .....	29
4.1.1.1	Ulik atferd .....	30
4.1.1.1.1	De introverte .....	30
4.1.1.1.2	De ekstroverte .....	30
4.1.1.2	Emosjonelle vansker .....	30
4.2	Angstbegrepet .....	31
4.2.1	Angstlidelse (avvikende angst) .....	31
4.2.1.1	Fobier .....	32

4.2.1.2	Tvangslidelse .....	32
4.2.1.3	Generalisert angstlidelse .....	32
4.2.1.4	Posttraumatisk angstlidelse .....	33
4.3	Risikofaktorer .....	33
4.3.1	Risikofaktorer knyttet til oppvekstmiljøet og barnet.....	34
4.3.1.1	Miljøfaktorer .....	34
4.3.1.1.1	Uheldige forhold i hjemmet.....	34
4.3.1.1.2	Forhold knyttet til barnehage og skole .....	35
4.3.1.2	Personfaktorer .....	35
4.3.1.2.1	Genetisk sårbarhet .....	36
4.3.1.2.2	Genetiske disposisjoner .....	36
4.4	Oppsummering .....	37
5	Selvoppfatning .....	38
5.1	Personlighet .....	38
5.1.1	Individuelle holdninger .....	38
5.1.1.1	Gode handlinger.....	39
5.1.1.2	Internal og eksternal attribusjon.....	39
5.2	Menneskelig behov .....	40
5.2.1	Kunnskap om seg selv .....	40
5.2.1.1	Selvrealisering.....	40
5.2.1.1.1	Livskvalitet .....	41
5.2.1.1.2	Støtte og oppmuntring .....	41
5.3	Forventninger fra samfunnet .....	42
5.3.1	Kulturell tilhørighet.....	42
5.3.1.1	Sosiale normer .....	42
5.3.1.2	Sosiale systemer.....	43
5.3.1.2.1	Selv-identitet.....	44

5.3.1.2.2	Selvpresentasjon .....	44
5.4	Definisjoner av selvoppfatning .....	45
5.4.1	Tre forhold med betydning for ens selvoppfatning .....	46
5.4.1.1	Viten.....	46
5.4.1.1.1	Selvbevissthet .....	46
5.4.1.1.1.1	Privat selvbevissthet .....	47
5.4.1.1.1.2	Offentlig selvbevissthet .....	47
5.4.1.2	Vurdering .....	47
5.4.1.2.1	Selvevalueringsprosesser.....	48
5.4.1.2.1.1	Refleksive tanker .....	48
5.4.1.2.2	Reflekterte vurderinger.....	48
5.4.1.2.2.1	Dysfunksjonell tenkning.....	49
5.4.1.2.2.2	Sosial sammenligning.....	49
5.4.1.3	Forventninger.....	50
5.4.1.3.1	Mestringserfaringer .....	50
5.4.1.3.1.1	Individuelle opplevelser .....	51
5.4.1.3.1.2	Mestringskriterier .....	51
5.4.1.3.1.3	Målstruktur .....	51
5.5	Sentrale livsområder.....	52
5.5.1	Selvverd.....	52
5.5.1.1	Psykologisk sentralitet .....	53
5.5.2	Selvtillit .....	53
5.5.2.1	Generell og spesifikk selvtillit .....	53
5.5.2.1.1	Lav og høy selvtillit.....	54
5.5.2.2	Konsekvenser av generell og spesifikk selvtillit.....	54
5.5.2.2.1	Spesifikk selvtillit vs atferd .....	54
5.5.2.2.2	Generell selvtillit vs psykisk velvære.....	55

5.6	Oppsummering .....	56
6	Kan strukturerte veiledningssamtaler bidra til å styrke engstelige og usikre barn og unges selvtillit? .....	58
6.1	Selvtillit - betydning for livsutfall .....	58
6.1.1	Relasjoners betydning .....	59
6.1.1.1	Relasjon foreldre-barn.....	60
6.1.1.2	Relasjon elev-lærer .....	61
6.1.1.2.1	Støttende læringsmiljø.....	61
6.2	Barn og unges rett til å bli hørt.....	62
6.2.1	Å lytte til barn og unge.....	63
6.2.1.1	Veiledning av barn og unge .....	64
6.2.1.1	Veiledning med fokus på selvtillit-problemer .....	65
6.3	Avslutning og konklusjon .....	65
7	Litteraturliste .....	67

## **Forord**

Det gir meg en god følelse når jeg tenker på at jeg nå er fremme ved målet. Etter mange år har drømmen om å fullføre masterprogrammet i spesialpedagogikk blitt en realitet.

Som lærer i skolen har jeg hatt gleden av å møte mange barn og unge. Alle var de unike, med sin helt egne personlighet og glimt i øyet. De gjorde sitt beste for å finne sin plass i de ulike miljøene de tilhørte. Noen ganger ble deres historie oppfattet som en ressurs, og andre ganger som en utfordring. Ulike forventninger ble rettet mot dem av ulike miljø. Det var ikke alltid like enkelt for dem å gi uttrykk for det som følte vanskelig, særlig om det ikke ble tilrettelagt for det. Deres behov for å bli sett for den de var, har inspirert meg til å velge tema for oppgaven.

Jeg vil rette en spesiell takk til professor Richard Haugen ved universitetet i Tromsø, Norges Arktiske Universitet, som har vært til uvurderlig hjelp, og bidratt med konstruktive innspill på veien, slik at jeg i dag leverer fra meg et produkt jeg er stolt av. Må også takke min kjære mann som har gledet seg sammen med meg for hvert framsteg jeg tok. Prosessen ble lenger enn først antatt, men ga meg underveis erfaringer som har gjort meg rikere på livet. Nå skal det nyles!

Elin B. Endresen

## 2 Innledning til problemstilling

Det har vel for alle gjennom livet vært stunder der en skulle ønske det var noen som kunne bistå med hjelp til ulike ting, i forbindelse med skolegang, gjennom utdanning, i arbeid eller i livet generelt. Ikke en person som satt med fasitsvar på alt, og heller ikke en som forventet at du skulle ha det. Bare en som forstod deg på et vis.

Tenk om der var noen som lyttet eller stilte spørsmål som fikk deg til å reflektere en ekstra runde over valg som skulle tas. Som kanskje støttet deg i en viktig tanke, eller som bekreftet et riktig resonnement. Tenk om et menneske var tilgjengelig på faste tidspunkter, og så at du hadde strekt deg litt lenger siden sist i din utvikling. Hva om der fantes et møtepunkt hvor tid var satt av til hverdagslivets små utfordringer som i perioder kunne virke som store byrder? At der var en person som så dine ressurser og som heiet på deg i en arena som krevde at du gjorde ditt beste. Sikkert finnes det mange der som forstår og støtter når oppgaver ikke er så enkle som en skulle tro, som heier og trøster, og som en kan dele gleder og sorger med. Men hva med et systematisk møtepunkt som omhandler den enkeltes utvikling, sosialt og faglig? For noen barn og unge kan det av ulike grunner være ekstra vanskelig å finne anledninger som legger til rette for «den gode samtalen».

Samfunnet byr på mange muligheter i henhold til personlig utvikling. En kan som voksen kjøpe tjenester som kan være til hjelp når beslutninger skal tas eller noe føles vanskelig. Det snakkes gjerne om et behov for å styrke selvtillit til å mestre hverdagens utfordringer. Også i skolesammenheng kan begrepet selvtillit brukes om elevers oppfatning av seg selv. Enten har eleven god selvtillit eller så må en hjelpe eleven til å styrke selvtilliten for å bedre kunne prestere. Hva en legger i dette, og hvordan en kan nå et slikt mål er et godt spørsmål.

Det vil være interessant for meg å se om veiledning er en riktig terminologi å ta i bruk som betegnelse på strukturerte møter mellom barn og voksne, der målet er å styrke selvtillit.. Kan slike møter bidra til trygge barn og unge og være noe de vil ha et utbytte av i sin utvikling? På bakgrunn av disse tankene ønsker jeg å finne svar på følgende problemstilling; *«Kan strukturerte veiledningssamtaler bidra til å styrke usikre og engstelige barn og unges selvtillit?»*



## 3 Veiledning

Veiledning har lange og tradisjonsrike røtter som læringsform. Tilbake i antikkens Hellas vandret Sokrates sammen med følgesvennene under olivenlunden på Peripatos og førte reflekterende dialoger med dem, slik at de kunne føde nye tanker og perspektiver (Lingås & Olsen, 2013):13). Historisk har norske, nordiske og internasjonale veiledningstradisjoner knyttet seg til faser i veiledningens utvikling, i form av typiske trekk ved å organisere, praktisere og begrunne veiledningsvirksomhet.

### 3.1 Veiledning i et historisk perspektiv

Innen arbeidsliv og yrkespraksis har veiledning tradisjonelt foregått som et ledd i opplæring og kvalifisering til yrker, hvor nybegynnere får veiledning fra mer erfarne kollegaer. De siste tiårene har formell institusjonalisering og organisering av veiledningsordninger, både innen yrke og utdanning, preget utviklingen på veiledningsfeltet. Behov for formell veiledningskompetanse blir større og bidrar til å legitimere en mer systematisk og formell veiledningsordning. Veiledningen endrer karakter sammenlignet med tidligere, og ønskes organisert i egne veiledningstimer, hvor samtale om, og refleksjon over faglige utfordringer gis rom (R. C. Pettersen & Løkke, 2004):30-33).

#### 3.1.1 Tradisjonelle veiledningsmodeller

Det vil i veiledningens landskap være mange modeller og ulike teorier om veiledning. En modell fungerer som en forståelsesramme eller et navigasjonskart i arbeidet (Lassen, 2002):45). De fleste modellene forteller noe om hvordan en bør veilede i praksis, og en kan hente inspirasjon fra disse (Skagen, 2013):25).

Veiledningsmodellene som er framtrepende, begrunnes og forankres i pedagogiske og psykologiske teorier og modeller. Fagpedagogiske og psykologiske forklaringer og argumenter vektlegges i forhold til hvordan veiledning best kan og bør gjennomføres og praktiseres (R. C. Pettersen & Løkke, 2004):30). På den ene siden kan modellene være motstridende og ulike når det gjelder teorigrunnlag og på den andre siden hensiktsmessig å kombinere i praksis. En må som veileder vite hvilket verktøy som skal brukes til hva og hvordan. Det er tankegangen bak veiledningen som ligger til grunn for hvilken form eller tradisjon de ulike modellene innebærer (Lauvås & Handal, 2014):121).

### 3.1.1.1 Handlingsorientert veiledning

Handlingsorientert veiledning knyttes til opplæring og kvalifisering til yrkesutøvelse i mer tradisjonelle handverksfag og kunstfaglige yrker. Måten å veilede på har blitt praktisert fra middelalderen og fram til våre dager, og representerer en viktig veiledningsform innenfor disse yrkesområdene. Kvalifisering- og opplæringsformen blir gjerne omtalt som *mester-svenn-* eller *mester-lærling-*ordninger. Her demonstrerer og forklarer mesteren hvordan ulike oppgaver utføres, og nybegynnere og lærlinger kopierer mesterens utførelse og øver på denne. Korrigeringer og mer detaljerte instruksjoner følger, før mer komplekse yrkesoppgaver utføres. I tillegg til mekanisk innøving får nykommeren delta i arbeids- og produksjonsfellesskapet. Nybegynnere lærer av mer erfarne medarbeidere og av andre lærlinger.

Den handlingsorienterte veiledningen, er en erfaringsbasert veiledningsmodell, og ikke utviklet, begrunnet og forankret i bestemte pedagogiske og psykologiske teorier. Produksjon og tilvirkning står i fokus, og læring og veiledning blir til en viss forstand sekundært.

### 3.1.1.2 Veiledning som refleksjon

Fra 1960-70 og framover har *reflekterende veiledning* i ulike varianter fått mer plass i veiledningsfeltet. Veiledningsformer som legger vekt på samtale og refleksjon kalles også en indirekte form for veiledning. Veiledningen foregår i samtaleform i egne timer. Refleksjon og meningsutveksling over oppgaver og problemer kan håndteres og løses i lys av teorier, prinsipper, begreper, metoder og handling.

Det kan trekkes noen paralleller mellom refleksjonspreget veiledning og psykonalysen, slik Freud opprinnelig utformet denne behandlingsformen, når det gjelder struktur og form. Samtale, refleksjon og innsikt står sentralt og er viktige faktorer i psykoanalytisk behandling. Likhetene ligger i organisering og fokuset på kommunikasjon, prosesser og relasjoner, mens det er avgjørende forskjeller når det gjelder innhold og mål for de to virksomhetene (ibid.).

### 3.1.1.3 Veiledning som deltakelse, handling og samtale

De siste tiårene kan en se en ny fase og utviklingslinje innen veiledning som fag og felt. Det er en fornyet interesse for den tradisjonelle handverksmodellen og mester-svenn-tradisjonen. En ønsker å kombinere den opprinnelige erfaringsbaserte modellen med uttalte og kvalifiserte teoretiske begrunnelser, både pedagogisk og psykologisk. Den rehabiliterte

veiledningsformen står i et konkurranseforhold til mer utpregede og rendyrkede versjoner av refleksjonspreget veiledning. En forsøker å integrere hovedmomenter fra begge disse.

Kunnskapsutviklingen og læringen foregår i sosiale sammenhenger og kontekster. Resultatet av læringsprosessen blir forstått som resultatet av måten å delta på. Deltakelsen til den enkelte og fellesskapet tilfører situasjonen noe. For å lære må en delta i de oppgavene situasjonen representerer. Veiledningen bygger på teorier fra sosiokulturell psykologi og sosialkonstruktivisme. En ønsker å forklare læring og utvikling ut fra situasjonelle, sosiale og samfunnsmessige faktorer. Praksisfellesskapet der kunnskap er i bruk og utvikling skjer, må ses i sammenheng med læring (R. C. Pettersen & Løkke, 2004):36-77).

### ***3.1.2 Veiledning i dagens samfunn***

Veiledning har beveget seg fra utdanning og yrkeskontekster, og opp på et generelt nivå. En økende individuell valgfrihet stiller store krav til den enkeltes forvaltning av eget liv. Selvrealisering står høyt, og for den enkelte gjelder det å velge riktig, og ikke å gå glipp av muligheter. Det oppstår med dette behov for hjelp eller veiledning på ulike områder i livet, og da særlig livsveiledning. Nye perspektiver fører til økt utbredelse av virksomheten, og tilbudene vokser fram.

Dagens samfunn byr på en økende kompleksitet, en informasjonsekspløsjon og en forvitring av sosiale bånd som kan føre til usikkerhet og gjøre det vanskelig å orientere seg og treffe riktige beslutninger. Blant annet bidrar utviklingen av flerkulturelle samfunn til at verdier kan stå mot hverandre. I tråd med utviklingen blir språket et dominerende medium for læring, mens andre lærings- og kunnskapsformer skyves unna. Veilederen blir i større grad en kommunikasjonsekspert uten sakskunnskap, hvor refleksjon fremheves som mål og mening med veiledningen. Veilederen må ut fra utviklingen være positiv, rosende og oppbyggende, og henter mønster og forbilder fra terapeutisk praksis (Skagen, 2013):18).

#### ***3.1.2.1 Veiledningsvirksomhet***

Veiledning er en pedagogisk strategi i arbeidet med å integrere praktisk og teoretisk kunnskap, og har flere funksjoner og oppgaver. Refleksjonspreget veiledning har en *støttende funksjon* i forhold til bearbeiding av reaksjoner og opplevelser, i personlig og faglig utvikling. Støtten kan bidra til nødvendig overskudd, motivasjon, nysgjerrighet og lærelyst, men innebærer også en kontrollfunksjon og en kvalitetsutviklende funksjon, hvor oppfølging og kvalitetssikring innen et yrkesområde inngår (R. C. Pettersen & Løkke, 2004):38-39).

### **3.1.2.1.1 Målet med veiledningen**

Veiledningsbehov kan oppstå som følge av en organisasjonsutvikling. I andre sammenhenger kan det være veileder selv som ønsker å veilede etter å ha avsluttet en utdanning. Behovet for veiledning kan blant annet komme fra lederen i en virksomhet, som mener de ansatte trenger veiledning, eller de ansatte selv kan komme med et ønske om dette (Tveiten, 2013):89). Veiledning innebærer fire mål ut fra vår vestlige verden;

*1.Kunnskapsutvikling*

*2.ferdighetsutvikling*

*3.Personlighetsutvikling*

De senere år en kombinasjon av disse tre; 4. *Integrert målsetting*. Dersom en tar med amerikansk og til en viss grad britisk veiledningstradisjon vil veiledning også omhandle; 5. *administrasjon og kontroll* og 6. *Organisasjonsutvikling*.

I en skoleverden kan administrasjon og kontroll dreie seg om arbeidsledende og kvalitetsutviklende veiledning, der individets kompetanseutvikling eller skolens (organisasjonens) utvikling er i fokus (Näslund, 2007):142-143).

### **3.1.2.1.2 Veiledning tilpasset konteksten**

Veiledning kan foregå på ulike arenaer og i ulike kontekster (Tveiten, 2013):89-119). Veiledningsvirksomhet må tilpasses den spesifikke situasjonen en befinner seg i og krever fleksibilitet og kompetanse hos veileder (Lauvås & Handal, 2014):47). Virksomheten består både av et saksforhold og av en relasjon. Saksforholdet kan dreie seg om et tema som ofte bestemmes av konteksten. En kontekst gir et fenomen mening eller betydning og må ses i forhold til ord og handlinger. Det er ut ifra konteksten en forstår fenomener eller observasjoner, og vil påvirke hvilken mening en gir disse (Jensen & Ulleberg, 2011):99).

Det er for eksempel stor forskjell på veiledning av elever og veiledning av kollegaer. Veiledning i skole er noe annet enn veiledning i politiet. Forskjellen ligger i roller, variasjon i innhold og metoder. En god veileder orienterer seg i landskapet for å finne ut hvor han er. Det krever kunnskap om situasjonen det skal veiledes i før en velger innhold, strategi og metode. Selv om situasjonen vil sette rammer og begrensninger er det alltid et frirom for å gjøre valg (Skagen, 2004):19-25).

En kan skille mellom noen områder og situasjoner;

- *Yrkesfaglig veiledning*: i tilknytning til yrkesvirksomhet, enten innenfor utdanning til eller i utøvelse av yrket, enten for bestemte funksjoner (for eksempel for nytilsatte, for ledere) eller generelt
- *Oppgavefaglig veiledning*: veiledning i tilknytning til skriving av oppgaver (avhandlinger, master- og bacheloroppgaver, rapporter o.l.) eller andre skriftlige framstillinger innenfor eller utenfor en utdanning.
- *Studie-/yrkesveiledning*: informasjons- og rådgivningsvirksomhet til hjelp i studenters/elevers valg av utdanning, fag, yrke o.l.
- *Personlig veiledning/rådgivning*: hjelp til kolleger, studenter eller andre som opplever personlige eller sosiale problemer uten at disse er av en slik karakter at de krever profesjonell behandling
- Undervisning i form av veiledning: i undervisningsprogram der det inngår ulike former for veiledning (basisgrupper, problembaserte læringsgrupper (PBL-grupper), prosjektarbeid m.m.)

(Lauvås & Handal, 2014):47).

Områdene er ikke gjensidig ekskluderende og det er vanskelig å trekke klare skiller mellom sekkebetegnelse. Hva som blir vektlagt på det enkelte området er både situasjons- og personavhengig (ibid.). En må være bevisst hvem som definerer behovet for veiledning, da motivasjonen for veiledning kan variere ut fra dette. Det beste vil kanskje være at behovet for veiledning oppleves av den som ber om veiledning.

### **3.1.2.1.3 Veiledningssituasjonen**

Den allmenne betydningen av begrepet veiledning angir en veiledningssituasjon mellom personer, definert som veileder og veiledet (Sundli, 2007):171). I *individuell veiledning* arbeider veileder og den veiledede sammen og innebærer et en-til-en-forhold mellom disse to. Konteksten kan være en studiesituasjon eller en yrkessituasjon. Hovedformen i individuell veiledning er dialog, men kan også kombineres med andre metoder. Andre former kan derimot begrenses ettersom det bare er to personer som inngår i samarbeidet. Relasjon mellom dem er særlig viktig siden det er de to det dreier seg om i samarbeidet.

*Veiledning i gruppe* kan bidra til at deltakerne deler erfaringer, opplevelser og reflekterer sammen. Fellesskapet kan gi opplevelse av å ikke være alene om å ha et problem, og bidra til avdramatisering og alminneliggjøring. Det at veilederen er definert og fungerer over tid, kan skape trygghet i gruppa, og føre til at gruppa våger å arbeide med egne erfaringer på en måte som fører dem inn i utfordringer og valgsituasjoner. Kjernen er den samme enten veiledningen foregår i gruppe eller individuelt; veiledningen må planlegges og struktureres (Tveiten, 2013):119-121).

## 3.2 Begrepsavklaring

Veiledningsbegrepet er brukt på forskjellige måter. Det forbindes med hjelp til å foreta veivalg, og kan også forbindes med hjelp og støtte i personlige forhold (Johannessen, Vedeler, & Kokkersvold, 2010):152). Ulike perspektiver er forankret og utviklet innenfor ulike fag og yrkestradisjoner og gjør det vanskelig å danne seg et bilde av hva veiledning handler om og hva veiledningens primære oppgave og funksjon er. En rikholdig veiledningslitteratur presenterer hvordan veiledning kan forstås begrepsmessig, og best kan og bør utøves og utvikles i praktiske sammenhenger (R. C. Pettersen & Løkke, 2004).

Ordet veiledning består av to deler; *vei* og *ledning*, og kan billedlig forstås som at det finnes en eller flere veier (Bjørndal, 2011):190). Dette gir en assosiasjon om at der er en som leder en annen på vei. Det nynorske ordet *retteleiing*, viser enda sterkere at det er en som vet hva som er riktig og som leder den andre til det rette (ibid.). I ordboken som er utarbeidet av utdanningsdirektoratet forklares veiledning som; *det å forklare eller veilede; hjelp til å løse et problem* (Utdanningsdirektoratet).

I engelskspråklig litteratur brukes *supervision* om veiledning av studenter og fagutøvere, og *counselling* om veiledning av brukere eller pasienter, ikke alltid klart avgrenset fra psykoterapi (Tveiten, 2013):20). The American Psychological Association, Division of Counseling Psychology, Committee on Definition (1956), definer *counseling* som en prosess «*to help individuals toward overcoming obstacles to their personal growth, wherever these may be encountered, and toward achieving optimum development of their personal resources*» (p.283) (Thompson & Henderson, 2007):22). En forstår ut fra dette at counseling handler om å hjelpe personer med å komme over utfordringer som er til hinder for deres vekst. Ifølge definisjonen er formålet med hjelpen å oppnå optimal utvikling ut fra deres personlige ressurser, uansett hvor utfordringene har oppstått.

Supervisjon brukes om veiledningssituasjoner hvor en erfaren har et formelt ansvar for å vurdere utviklingen hos den som skal veiledes, og inngår som en del av en yrkesplan. Veiledningen er ikke frivillig, og det er et hierarkisk forhold (Johannessen et al., 2010):151).

## 3.2.1 *Elementer som inngår i veiledningen*

Betegnelsene *veileder* og *veiledet* blir videre brukt om deltakerne i en veiledningssituasjon. Vi skal se nærmere på noen elementer som inngår, før vi presenterer ulike definisjoner av veiledning.

### 3.2.1.1 **Relasjon**

Gjennom samarbeid kan en etablere gode relasjoner. Det å være *sammen om* innebærer et fellesskap preget av gjensidig respekt, likeverdighet, åpenhet for og verdsetting av hverandres synspunkter. Bidragsyterne i samarbeidet må verdsette hverandre og være villig til å gå inn i en åpen dialog, der en noen ganger må legge til side særtrekk ved egne tilnærminger (Nilsen & Vogt, 2008):273). Ved å fokusere på relasjonen i veiledningen, kan verdifull læring skje, dersom veilederen klarer å gjøre relasjonen til gjenstand for dialog.

En kan forstå relasjon som «*forhold, kontakt eller forbindelse mellom mennesker*» (Tveiten, 2013):82). En sentral forsker som vektlegger relasjonens betydning er Daniel Stern (1985), som hevder en i relasjonen må opprette og bevare relasjonelle bånd og skape mening. Meningsdannelsen foregår både i form av bevisste og ubevisste prosesser (Haugen, 2015):30). Han har påvist nødvendigheten av samhørighetsbånd og tilknytning til andre mennesker for å danne indre representasjoner av den ytre verden, slik at det menneskelige potensialet skal kunne utfolde seg. Han fant gjennom observasjon mellom omsorgspersoner og barn viktigheten av at kommunikasjon foregikk på en måte som hjalp barnet til å definere seg selv gjennom oppbyggingen av relasjonen (Hart & Schwartz, 2009). Relasjonen i veiledning bidrar til tillit og trygghet dersom veilederen er bevisst hvordan veiledningen oppleves for den som blir veiledet (Tveiten, 2011):150-151).

### 3.2.1.2 **Dialog**

Dialog brukes i dagligtalen om muntlige ansikt-til-ansikt-samtaler mellom to personer, noe som representerer en beskrivende omtale av dialoger (Gjems, 2007):159). *En dialog er en samtale mellom to eller flere likeverdige* (Tveiten, 2013):22). Til forskjell fra dialog i generell betydning er dialogen i veiledningen i utgangspunktet asymmetrisk og annerledes, da dialogen er sentrert rundt fokuspersonen (den veiledede). Veilederen har en formell funksjon, og dialogen handler om å styrke den veilededes mestringskompetanse og anliggende (ibid.).

Det er den ikke-symmetriske relasjoner som er vesentlige for at en skal kunne hevde at dialoger skaper mening. Gjennom asymmetri og komplementaritet oppstår ulikhet og motsetninger, og bidrar til at forståelse og mening kan grunnlegges. Hadde alle hatt samme informasjon, ville det være lite poeng i å kommunisere (Gjems, 2007):159).

### 3.2.1.3 Kommunikasjon

Kommunikasjon forbindes med utveksling av informasjon og budskap. Det finnes mange teorier om hva kommunikasjon er, men innen psykiatri og pedagogikk har Batesons teori inspirert. Hans teori representerer et forsøk på å forstå hvordan mennesket tenker og innhenter kunnskap om verden rundt seg. Hovedbudskapet er at «*Alt er kommunikasjon*» (Johannessen et al., 2010):107).

Kommunikasjon brukes om informasjonsutveksling der en sender formidler et budskap til en mottaker. Budskapet kan være *intendert* (bevisst eller ønsket), eller *ikke intendert* (ubevisst). Informasjonen kan foregå *verbalt* (tale, skrift eller verbale symboler og tegn), eller *ikke verbalt* (kroppssignaler). Kommunikasjon kan også være *utsatt*. Det vil si at en leser en skriftlig tekst, hvor senderen ikke er tilstede. Likevel kan et budskap formidles fra sender til mottaker (Haugen & Nilsen, 2014):147-148).

### 3.2.1.4 Prosess

Samtaler med et profesjonelt preg er i seg selv en prosess. Områder en er innom er; forberedelser, begynnelse, problemavklaring, fortolkninger (analyse), tiltak og avslutning (Johannessen et al., 2010):171). *En prosess kan ses som et løft som innebærer økt mestring og bestyrking. En vellykket prosess kan sees som en bevegelse mot bedret fungering eller utvikling, både for de individene det gjelder og for systemene rundt dem, som familien, pedagogen, helsepersonell og så videre* (Lassen, 2002):20). Selv om prosesser oppleves ulikt, er det mulig å se fellestrekk ved de fasene den enkelte gjennomgår (Tveiten, 2013):133).

## 3.3 Definisjoner av veiledning

I norsk faglitteratur har definisjoner av veiledning tatt utgangspunkt i vitenskapelige retninger, og dels sprunget ut av den funksjonen veiledning har gjennom spesielle yrker og profesjoner. I tillegg foreligger dagligdagsoppfatninger. Dette legger til sammen premisser for den veiledningen en gir, eller skaper forventninger til den veiledningen en får (Høigaard, Mathisen, & Jørgensen, 2001):12).



### 3.3.1 *Veiledning som samtale*

Veiledning begrenser seg i noen definisjoner til en formalisert samtale, noe som kan svare ganske godt til måten veiledning oppfattes på og praktiseres i flere sammenhenger (Skagen, 2007):38). *I språklig perspektiv er veiledning en samtale og en del av kommunikasjonen i en utdanning eller en profesjon. En samtale dreier seg alltid om noe; et innhold eller et saksforhold som blir belyst* (Skagen, 2011):12).

En avgrensning som i faglitteraturen er vanlig er *veiledningssamtalen*, og en forstår da veiledning som et språklig fenomen. Veiledningssamtaler er institusjonaliserte samtaler, dersom veiledningsforholdet er etablert, veileder er oppnevnt eller det er inngått avtale om veiledning (ibid.). Dagligspråket har ulike betegnelser for ulike typer samtaler; diskusjon, dialog, fortrolig samtale, trette, formaning, betroelse, sladder, prat, dosering, konversasjon, disputt, krangel, kommandering, forhandling osv. Noen samtalevarianter kan passe inn under veiledningssamtalene, mens andre former ikke vil passe.

Samtaler som reguleres ved hjelp av regler eller på grunnlag av forestillinger og forventninger som gjelder for en virksomhet, er *institusjonaliserte samtaler*. Disse kan foregå i retten, i klasserommet eller i bankfilialen, på NAV-kontoret eller på sykehuset, og er ofte basert seg på bestemte antakelser om hvordan virkeligheten skal forstås (Lauvås & Handal, 2014):229-232).

### 3.3.2 *Veiledning som læring*

Veiledning har jmf Lingås og Olsen, 2013, lange og tradisjonsrike røtter som læringsform. «Ordet «læring» betyr utvilsomt forandring av et eller annet slag» (Jensen & Ulleberg, 2011):165). Læring kan også ses som; «...erfaringsbasert endring og utvikling av atferd, kunnskaper og holdninger». Her tenker en seg at konsekvensen av læring er å tilføre nye ressurser, ved å gjøre, tenke, oppfatte eller oppleve noe en ikke kunne før læringen fant sted (Befring, 2012b):46).

Ifølge Lauvås og Handal (2000), handler veiledning om å bistå i individets lærings- og utviklingsprosess framfor formidling av et bestemt budskap, hvor fasene relateres til fasene i læring. En kan definere veiledning som en læreprosess; «*Veiledning er en læreprosess som foregår mellom to eller flere personer for å skape mening, ny forståelse og mulige handlingsalternativer i profesjonelle sammenhenger* (Gjems, 2007):154). Lik en

læringsprosess er veiledningsprosessen strukturert, har definert hensikt, definerte rammer og normer, og veileder har en spesiell rolle og som regel en spesiell kompetanse. Veiledningen er rettet inn mot noe og har et innhold, som for begge parter kan være både kjent og ukjent (Tveiten, 2013):133). Det kjente kan være planlagt, mens det ukjente kan være en konsekvens av tilfeldigheter som oppstår, og ikke direkte planlagt. Når den ukjente læringen er positiv spiller den en viktig rolle og omtales som *medfølgende læring* (Befring, 2012b):46-47).

### **3.3.3 Veiledning som istandsetting**

Tveiten (2011) definerer veiledning som en istandsettingsprosess: *Veiledning er en formell, relasjonell og pedagogisk istandsettingsprosess som sikter mot å styrke mestringskompetansen gjennom en dialog basert på kunnskap og humanistiske verdier* (Tveiten, 2011):150-151). Det formelle indikerer veiledningen som en del av en virksomhet, hvor veilederen har et formelt veilederansvar for den veiledede. Det kan være lærer som veileder elever, sykepleier som veileder pasienter, pårørende eller kolleger, eller en leder som veileder sine medarbeidere.

Veiledning som *istandsettingsprosess* viser til en prosess, hvor noe foregår, som starter og avsluttes. Prosessen er relasjonell, og det er veileders ansvar å gjøre relasjonen til gjenstand for dialog, og sørge for at tillitt og trygghet kan ivaretas. Etisk kompetanse har stor betydning. Det å være i stand betyr at en selv har hovedansvaret for å virkeliggjøre muligheter. Ansvar er delt mellom veileder, som har ansvar for tilretteleggingen, og den som blir veiledet, som har ansvar for å gå videre med det som oppdages, finner «svar» på eller er i stand til. Læring, utvikling, vekst og mestring som fokus, gjør istandsettingsprosessen pedagogisk (Tveiten, 2011):150-151).

### **3.3.4 Veiledning som hjelp**

Utfordringer og problemer i vekst og ressursutviklingsprosesser i livet generelt, samt i skole –og arbeidskontekst, skaper behov for hjelp. Hjelpen vil være forskjellig alt etter hvilken aktivitet og metodologisk tilnærming hjelpen utøves gjennom. Det kan være snakk om coaching, mentoring, veiledning og psykoterapi.

Hjelpende aktiviteter og maktoverføringer foregår hele tiden på uformell basis i det sosiale liv og samfunn. Uformelle (private) hjelpeaktiviteter er en kanskje ikke like bevisste på. De formelle strukturene fremkommer tydeligere i de institusjonaliserte og

profesjonaliserte hjelpe-, lærings- og behandlingsvirksomhetene. Effektiv hjelp oppnås best når relasjonens kvalitet reflekterer en åpen, gjensidig, inkluderende og deltakende involvering mellom partene i hjelperelasjonen. Det etiske tillitsgrunnlaget skaper opplevelsen av å bli hjulpet (Kvalsund & Fikse, 2015):23-31). *Veiledning handler om å møte et annet menneske med tro på, og vilje til å hjelpe vedkommende til selv å finne ut av sitt problem* (Lien, 2006):33). Den veilede «eier» ut fra definisjonen problemet og veilederen må gjennom dialog gi den veiledede opplevelse av å bli hjulpet. Foregår veiledningen en til en, er det opp til den veiledede å bestemme hvor langt en ønsker å gå i samtalen, og i grupper er det deltakerne som bestemmer hvilke problemer som skal tas opp og arbeides med i en gitt prosess (ibid.). Veilederens rolle som hjelper vil i ulike veiledningsforhold variere og påvirkes av alders- og kompetanseforskjeller (Skagen, 2004):19).

## 3.4 Ulik terminologi brukt om veiledning

Innen ulike yrkesgrupper, med forskjellige yrkesmessige funksjoner, og ulike grunn –og videreutdanninger, har det vært en utvikling innen veiledningsvirksomhet som har ført til bruk av ulik terminologi. Utøverne har fått et visst eierforhold til egen yrkesgruppes terminologi og praksis, og tilhørende skepsis til andres. Dette kan ha medført at betegnelsen «veiledning» har blitt utelukket, framfor betegnelser som «intervensjon», «konsultasjon» eller «supervisjon» (Lauvås & Handal, 2014):51). Blant annet foretrekkes «coaching» innen næringslivet i virksomheter som tilsvarer veiledning (R. C. Pettersen & Løkke, 2004):13).

Mye av litteraturen på fagfeltet har hentet inspirasjon fra amerikansk sammenheng. Begrepet counsel(l)ing er et sentralt begrep som i noen sammenhenger oversettes med veiledning og i andre sammenhenger med rådgivning (Bjørndal, 2011):190). Ulike definisjoner av *veiledning* og *rådgivning* er svært like, hvor det vektlegges at den som mottar veiledning eller rådgivning må ta ansvar for å utvikle seg og lære (Skagen, 2004):19-21). Vi skal se nærmere på begrepet rådgivning for å bedre kunne se sammenhenger.

### 3.4.1 Rådgivningsbegrepet

En vanlig forståelse av rådgivningsbegrepet i bruk er å gi råd (direkte råd), noe som er en slags direkte og «naiv» slutning knyttet til ordets umiddelbare betydning. Rådsøkeren søker råd eller ber om hjelp, fordi han eller hun ikke vet og ikke har den kunnskapen eller erfaringen som skaper grunnlaget for løsningen i egen problemsituasjonen (Kvalsund & Fikse, 2015):27).

Rådgivningens intensjon er å gi mennesker hjelp til selvhjelp og omfatter alle former for og nivåer av hjelp, fra institusjonalisert hjelp (for eksempel barne- og ungdomspsykiatrien (BUP), pedagogisk psykologisk tjeneste (PPT), habiliteringstjenesten, osv.) til hverdagslig veiledning (for eksempel i skole, arbeidsliv, hjem eller organisasjonsvirksomhet). Rådgivning omfatter også tilrettelegging av ulike sider ved livet for å sikre at mennesker med spesielle behov får optimale vekstvilkår. Dette vil kreve teoretisk innsikt i menneskers og systemers utvikling (Lassen, 2002):152).

### **3.4.2 Definisjoner av rådgivning**

Rådgivning er basert på kommunikasjon, og den kommunikative prosessen mellom partene preger og muliggjør arbeidet;

*Rådgivning er en kommunikativ prosess mellom to eller flere mennesker hvor samspillet er definert i klare rammer med hensyn til forholdets karakter, dets innhold og tidsbegrensning. Målet rådsøker(e) arbeider mot er den styrende faktor i rådgivningsprosessen. Arbeidet for å nå målet blir rådgivningsprosessen. Å nå mål og delmål blir resultatet av selve rådgivningen*

(Lassen, 2002):26).

Rådgivningen kan foregå individuelt eller i grupper. Prosessen tar utgangspunkt i målet som en ønsker å arbeide mot. Hvilke roller de enkelte har, forholdets karakter, hvilket innhold prosessen skal ha, og tidsramme må defineres. Delmål inngår i prosessen fram mot målet. En definisjon av rådgivning som bygger på samarbeid er:

*«Enhver situasjon der det foreligger gjensidig enighet om at et menneske skal gå inn i et samarbeid med et annet menneske, i et forsøk på å yte hjelp. Kjernen i dette er altså å hjelpe, og det gjør man ved å lytte til og snakke med mennesket. Det betyr ikke å handle på deres vegne eller å ta over for dem; det innebærer ikke bare å skrive ut en resept eller å utføre en operasjon. Det innebærer å snakke med dem, slik at de selv kan avgjøre om slike tiltak er nødvendige»*

(Lassen, 2012):171)

Definisjonen omhandler individuell/personsentrert rådgivning, hvor kjernen ligger i å hjelpe. Relasjonen (rådgiver-rådsøker) innebærer et samarbeid, hvor en gjennom dialog ønsker at rådsøker skal vurdere tiltak som nødvendige eller ikke.

Dersom en vektlegger endringsprosesser i selvet, kan en støtte seg til Carl Rogers definisjon av personsentrerte former for rådgivning; *Den prosess, hvor «selvets» struktur blir avslappet i den sikkerhetsrelasjonen som etableres med rådgiveren, slik at tidligere*

*undertrykte erfaringer oppfattes og integreres i et endret selv* (Carl Rogers (1951, s. 70), oversatt av forfatteren, (Lassen, 2002):27). Rogers ønsket å få frem potensialet hos individet. Målet var å skape et varmt og godt forhold slik at de gradvis kunne erfare hva som skjulte seg bak den masken de presenterte for verden. Fasaden skulle fjernes, slik at en på kort sikt ble en levende, pustende og følende person, åpen for nye utfordringer og innstilt på å være en prosess framfor et produkt (Hattie, 1992).

### 3.4.2.1 Ulike former for rådgivning

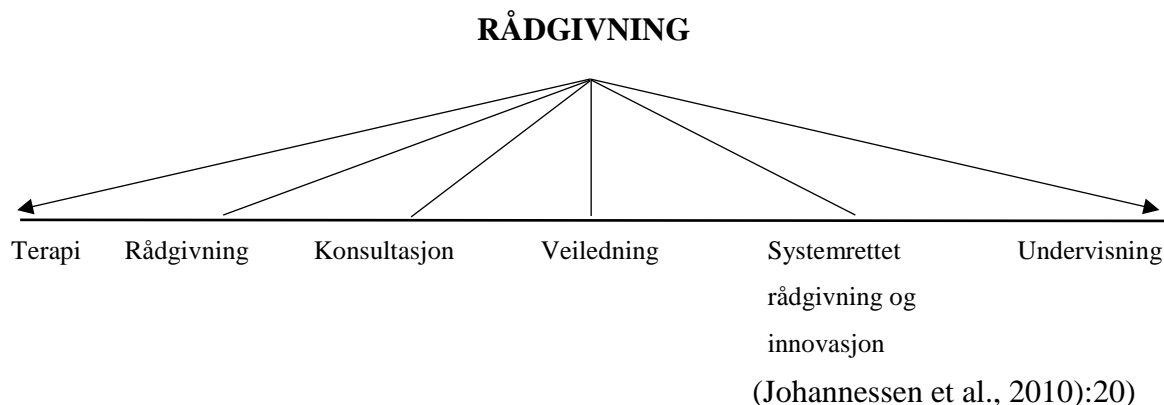
Rådgivning har ulike former og består av varierende oppgaver i et omfattende fagfelt. Direkte rådgivning, konsultasjon og veiledning er noen former for rådgivning som forekommer i forhold til individer, spesielle grupper eller systemer. Arbeidet kan være forebyggende, utviklende og problemløsende og dreie seg om oppvekst, opplæring eller utvikling. Oppgaven vil innebære refleksjon og handling (Lassen, 2002):152). Der er en rekke likheter mellom rådgivningsformene direkte rådgivning, konsultasjon og veiledning:

- at alle tre formene bygger på prinsippene om frivillighet*
- at ansvaret for endring ligger hos rådsøkeren*
- at rådgivers ansvar er å legge til rette, å lede og fullføre prosessen*
- at rådgiveren har et ansvar som modell for den som søker hjelp*

Uavhengig om en definerer relasjonen som «konsultasjon», «veiledning», «rådgivning» eller «terapi» vil samtaler mellom en rådgiver (veileder) og en hjelpesøker(e) (veiledet) ha likhetstrekk (Johannessen et al., 2010):171).

### 3.4.3 Rådgivning som samlebegrep

Johannessen m.fl. (2010) bruker følgende modell for å forklare rådgivningsbegrepet;



Rådgivning brukes i modellen som paraplybegrep/hovedbegrep, og er i tillegg brukt som begrep sideordnet terapi, konsultasjon, veiledning, systemrettet rådgivning og innovasjon og undervisning (Johannessen et al., 2010):19-22). Vi skal se nærmere på hvert enkelt nivå, og videre se på hvert av de sideordnede begrepene i modellen.

### **3.4.3.1 Fire områder**

Johannessen m.fl. (2010) dekker samlebetegnelsen «rådgivning» over tre nivåer (fire områder):

- *Nivå 1, direkte rådgivning: direkte arbeid med individet (personlig rådgivning)*
- *Nivå 2a, indirekte rådgivning: arbeid med individet via rådsøker (consultee) (for eksempel lærer, førskolelærer) (konsultasjon)*
- *Nivå 2b, indirekte rådgivning: arbeid med hjelpesøker (for eksempel lærer, førskolelærer) for å utvikle hans eller hennes yrkeskompetanse (veiledning)*
- *Nivå 3, indirekte rådgivning: arbeid med en hel organisasjon (for eksempel skole, barnehage, PP-kontor, kompetansesenter) (systemrettet rådgivning og innovasjon)*

(Johannessen et al., 2010):24)

#### **3.4.3.1.1 Nivå 1, direkte rådgivning**

Betegnelsene «direkte», nivå 1, refererer til om rådgiveren arbeider direkte mot en individuell klient. Direkte rådgivning assosieres med begrepet rådgivning eller «counselling» (Lassen, 2002):32). I rådgivningen skal rådgiveren hjelpe rådsøkeren til å forstå seg selv og sine muligheter, og gjenopprette sin egen maktbalanse. Rådsøker skal selv greie å løse sine problemer og gjenvinne følelsen av å kunne mestre sine utfordringer.

Når rådgiver både kan og vil hjelpe, og rådsøker erkjenner et behov for hjelp til å løse sine problemer, og ber rådgiver om hjelp, har vi en brukerorientert idealsituasjon for rådgivning. Står en derimot overfor en situasjon som ikke representerer gjensidig og frivillig deltakelse, vil det sjelden være hjelpende og en vil ikke kunne kalle dette rådgivning ut fra et hjelpeperspektiv (Kvalsund & Fikse, 2015):29).

#### **3.4.3.1.2 Nivå 2a, konsultasjon, indirekte rådgivning**

Betegnelsen «indirekte», nivå 2a, refererer til at hjelpen er rettet indirekte mot en klient via rådsøker (Johannessen et al., 2010):24). *Consultation* er den indirekte formen for rådgivning som kalles konsultasjon. Konsultasjon foregår som oftest mellom to mennesker,

rådgiver og rådsøker (kalt «consultee»), med ulike profesjoner eller ulik spisskompetanse (Lassen, 2002):31-33).

Caplan, kalt «konsultasjonens far», avgrenset konsultasjon som arbeidsform i forhold til terapi, supervisjon, undervisning og samarbeid (Johannessen et al., 2010):129). Det var ifølge Caplan viktig å markere klare skillelinjer mellom veiledning og terapi, da det er to vesentlig forskjellige «kontrakter» som gjelder. Konsultasjon skal være saksorientert, og ansvaret for at det ikke glir over i terapi ligger hos konsulenten (Lauvås & Handal, 2014):46).

#### **3.4.3.1.2.1 Konsultasjonens særpreg**

Konsultasjon fikk en indre logikk som var særlig preget av at konsulenten skulle trenes i å avgrense sin rolle og sine oppgaver. Ansvaret for å framholde sakene som ble meldt, hvilte fullt og helt på rådsøkeren (Johannessen et al., 2010):129). Konsultasjon er i henhold til Caplan (1970), en form for veiledning som:

- *foregår mellom personer på tilnærmet samme kompetansenivå,*
- *opererer med en veileder som kommer utenfra og ikke har noe formelt ansvar vis-à-vis den veiledetes (eventuelle) samarbeidspartner eller klienter,*
- *som kommer i stand ved at den veiledete søker veiledning,*
- *som dreier seg om konkrete yrkesmessige utfordringer,*
- *som foregår tidsbegrenset etter avtale, inntil problemet som dannet utgangspunktet for konsultasjonen, er løst*
- *som ikke innebærer ordremyndighet eller makt, med unntak av den som ligger i konsulentens saksautoritet; råd kan fritt følges eller avvises.*

#### **3.4.3.1.2.2 Konsultasjonens kontraktsforhold**

Kontraktsforholdet partene imellom tillegges stor vekt, og det skal gjennom hele konsultasjonen utarbeides og utvikles klare avtaler med hensyn til varighet, fokus, ansvarsforhold, form og innhold. Det skal være den veiledete som har beslutningsmyndighet og – ansvar. Konsulenten skal i liten grad drive opplæring og undervisning, men kan i unntakstilfeller drive formidling av fagstoff. Konsultasjonen skal munne ut i råd om handling, og det er den veilededes ansvar å treffe beslutninger (Lauvås & Handal, 2014):65). Konsultasjon har et indirekte mål, og skiller seg derfor fra veiledning og direkte rådgivning (Lassen, 2002):33).

### **3.4.3.1.3 Nivå 2b, veiledning, indirekte rådgivning**

Johannessen m.fl. (2010) omtaler nivå 2b, som rådgivning rettet mot å øke hjelpesøkers yrkeskompetanse, noe som kommer klientene indirekte til gode. Det kan for eksempel være rettet mot lærer, førskolelærer eller spesialpedagog.

### **3.4.3.1.4 Nivå 3, innovasjon og systemrettet rådgivning, indirekte rådgivning**

Arbeidet på nivå 3 er rettet mot et større system, noe som vil kunne hjelpe individene nedover i systemet (Johannessen et al., 2010):24). Som følge av spredning av nye idèer, informasjon, teknikker eller metoder basert på nye programmer eller fremgangsmåter kan endring forekomme. Det er ikke rådsøker (bruker), men systemet som søker forandring ved denne formen for innovasjon. Innovasjon kan oppleves som pålagt veiledning dersom ikke systemet får et eierforhold til endringsforslagene.

En tilfeldig spredning av ny praksis, er en annen form for innovativt arbeid. Dette skjer ved at en person som kommer i kontakt med en idè sprer den videre til andre. Denne personen påtar seg rollen, og er ikke nødvendigvis en formell rådgiver (Lassen, 2002):48).

#### **3.4.3.1.4.1 Innovasjonsbegrepet**

*En innovasjon er en planlagt endring som har til hensikt å forbedre praksis* (Johannessen et al., 2010):237). Innovasjon inngår i begrepet utviklingsarbeid, som i de fleste tilfeller dreier seg om systemrettet arbeid med tanke på å bedre praksis i grupper og organisasjoner. Dersom problemene ligger like mye på organisasjons-, skole-, klasse- eller gruppenivå er innovasjon som rådgivningsstrategi særlig aktuell.

Innovasjon omhandler vanligvis forandringer og forbedringer i organisasjoner og systemer, og sjeldnere enkeltindivider. Enten kan ønsket om endring og forbedring av praksis oppstå og igangsettes i selve systemet/organisasjonen, eller hos personer eller instanser utenfor systemet (ibid.).

### **3.4.3.2 De sideordnede begrepene i modellen**

Terapi og undervisning som motpoler i modellen, illustrerer i hvilken grad aktivitetene er rettet mot personlige eller saklige forhold. Det er glidende overganger mellom de sideordnede begrepene, og hver av de kan inneholde elementer fra de andre. Terapi har størst innslag under personlig rådgivning og minst under undervisning. Det kan i praksis være



vanskelig å skille personlig rådgivning og terapi helt fra hverandre. Det er innen terapi utviklet begreper og teorier som i stor grad danner grunnlaget for personlig rådgivning (Johannessen et al., 2010):19-22).

### 3.4.3.2.1 Rådgivning vs terapi

Rådgivning og terapi har som mål å hjelpe mennesker med personlige og yrkesmessige problemer. Det er flere fellesnevner, men også flere forskjeller mellom terapi og rådgivning. Forskjellene ligger i språkbruk og begreper, fokuseringen og vektleggingen av læring og rammene for arbeidet (Lassen, 2002):29).

Her følger en oversikt over aspekter ved rådgivning og terapi:

RÅDGIVNING	TERAPI
-gis rådsøker	-gis pasienter
-gir hjelp ved mindre vansker	-er behandling av større vansker eller realitetsbrist
-fokuserer på yrkesmessige forhold, utdanning og problemløsning i dagliglivet,	-behandler karakterproblemer, interpersonlige problemer og dypereliggende konflikter
-er løsningsfokuserert og forebyggende	-søker å helbrede
-foregår ofte i naturlige eller pedagogiske settinger (hjemme, på skolen, i barnehagen, i tilknytning til fritidsaktiviteter)	-foregår som oftest i medisinske settinger (hos BUP, på sykehus, osv.)
-er primært hjelp til vansker på bevisst plan	-behandler ofte ubevisste vansker
-benytter læring og selvutvikling som metode	-benytter helbredelse som metode

(Lassen, 2002):29)

En kan ut fra tabellen se at det innen terapi er *behandling av pasienter*, mens det innen rådgivning gis *hjelp til rådsøkere*. Rådgivningen er løsningsorientert og forebyggende, mens terapi søker å helbrede. Det er en vesensforskjell i metodebruk, da rådgivningen benytter læring og selvutvikling som metode, og terapi helbredelse. Rådgivning skiller seg fra terapi grunnet dets spesifikke, avgrensede fokus på mennesker i utvikling (Lassen & Breilid, 2011):95). Terapi knyttes i samfunnet til oppgaver som i hovedsak hører til under helseprofesjonene. Når en knytter terapi og rådgivning viser det en forbindelseslinje, men ikke av de er av samme art (Kvalsund & Fikse, 2015):25).

Forskjellene mellom rådgivning (counseling), og terapi (psychotherapy), kan være noe flyktig, ettersom begge kan ha samme mål og bruker samme teknikker (Thompson & Henderson, 2007):23). Rådgivningen har ofte fokus på spesifikke mål, men kan berøre dypereliggende vansker som kommer fram ved problemløsning, og berører dermed ubevisste følelser (Lassen, 2002):30). Hovedforskjellen er at rådgivning utforsker den bevisste, og

terapien den ubevisste prosessen. Det viktigste i enhver prosess hviler på rådgiveren og terapeuten, og hvordan de begrenser seg til å praktisere innenfor eget kompetanseområde (Thompson & Henderson, 2007):23).

### **3.4.3.2.2 Rådgivning vs undervisning**

Undervisning i form av betydningen «formidling av kunnskap» er i rådgivningssammenheng nærmere knyttet til konkret problemløsning i forbindelse med de saker hjelpesøkeren presenterer, framfor formidling av generell kunnskap om et tema (Johannessen et al., 2010):23). Undervisning handler om *å legge til rette for og bidra til andres læring – og om intervensjon og handling som muliggjør andres læring og utvikling* (R. C. Pettersen & Løkke, 2004):40). Fra tradisjonell undervisning skiller rådgivning seg grunnet metakognitive perspektiver og prosesser (som å lære å lære, identifisere egne strategier og læringsmål), i tillegg til et fagdidaktisk perspektiv (Lassen & Breilid, 2011):95). En rådgiver bør også kunne bidra med informasjon og fagkunnskap (Johannessen et al., 2010):23).

### **3.4.3.2.3 Rådgivning vs veiledning**

I et pedagogisk hverdagsspråk skiller en mellom veiledning og rådgivning i forhold til hvordan veileder eller rådgiver forstår og utøver sin rolle. Veiledning forstås som en mykere kommunikasjon der spørsmålene dominerer og hvor veileder søker symmetri i forholdet. Veiledning skal oppleves mer demokratisk hvor en ved å stille de riktige spørsmålene leder den som mottar veiledning mot erkjennelse. Råd er ikke ønsket eller kan til og med være forbudt i denne oppfatningen.

Rådgivning forstås derimot som en mer direkte kommunikasjon der råd er tillatt og forskjell i kompetanse og erfaring naturlig kommer til uttrykk og utnyttes som en fordel i veiledningen. I yrkessammenhenger er veiledningsbegrepet innarbeidet, mens begrepet rådgivning er mest brukt innenfor spesialpedagogiske tjenester som for eksempel PPT, samt i arbeid rettet mot organisasjonsnivået i en institusjon.

Rådgivning og veiledning er to sider av samme sak og ikke to ulike metoder, og veiledning kan også brukes som samlebegrep for rådgivning (Skagen, 2004):19-25).

## 3.5 Oppsummering

Veiledning har tradisjonelt vært brukt som ledd i opplæring og kvalifisering til yrker. Helt tilbake til antikkens Hellas har dialog og refleksjon vært brukt som metode for å føde nye tanker og idèer. En kan den dag i dag se likheter hva angår å organisere, praktisere og begrunne veiledningsvirksomhet. Utviklingen har gått fra å være hovedsakelig knyttet til arbeidsliv og yrkespraksis, til å bli en etterspurt og akseptert aktivitet hvor også personlige utfordringer gis rom. Språket har vokst fram som et dominerende medium, og refleksjon og samtale blir et viktig mål for veiledningen.

Veilederen kan inspireres til å ta i bruk ulike veiledningsmodeller alt etter hva en ser som hensiktsmessig å kombinere i praksis. Det er tankegangen bak veiledningen som er viktig i forhold til valg av modell. En finner likhetstrekk mellom refleksjonspreget veiledning og psykoanalysen i forhold til organisering, fokus på kommunikasjon, prosessen og relasjoner. Veiledning kan foregå individuelt eller i gruppe og det er veileders ansvar å sørge for at relasjonen fører til dialog og gir mening, og at samtalen er asymmetrisk og gir rom for refleksjon. Prosessen skal lede fram til økt mestring og føre til utvikling for den eller de som blir veiledet.

Veiledning forbindes med hjelp og støtte i forbindelse med veivalg, og i personlige forhold, hvor en søker å oppnå optimal utvikling ut fra personlige ressurser, og defineres som samtale, læring, istandsetting og hjelp. Gjennom refleksjon kan en oppleve støtte i forhold til bearbeiding av reaksjoner og opplevelser, i personlig og faglig utvikling, noe som kan medføre nødvendig overskudd, motivasjon, nysgjerrighet og lærelyst. I dagens samfunn står selvrealisering høyt og en ønsker å velge riktig og ikke gå glipp av muligheter, noe som fører til økt behov for livsveiledning. Et samfunn i endring kan føre til usikkerhet og gjøre det vanskelig å orientere seg, og føre til at refleksjon blir mål og mening med veiledningen, hvor mønster hentes fra terapeutisk praksis.

Det vil i veiledningens landskap være muligheter for å gjøre valg alt etter hvilken målgruppe en arbeider med. De ulike veiledningssituasjonene vil kreve ulike roller, variasjon i innhold og metoder, og kunnskap om situasjonen det skal veiledes i før en kan velge strategi. Det er for eksempel stor forskjell på veiledning av elever og veiledning av kollegaer.

Begrepet rådgivning brukes også om situasjoner hvor en søker å hjelpe mennesker i deres utvikling. Det er flere likheter mellom veiledning og rådgivning, og ingen klare

avgrensninger. Begrepene brukes om hverandre innen ulike yrkes - og fagtradisjoner. Veiledning blir i rådgivningssammenheng brukt som indirekte rådgivning der målet for eksempel er å øke hjelpesøkers yrkeskompetanse, noe som kommer klientene indirekte til gode. Det kan være rettet mot lærere, førskolelærere eller spesialpedagoger. Dette krever teoretisk innsikt i menneskers og systemers utvikling, hvor kommunikasjon og samarbeid er sentralt. Personlig rådgivning fokuserer direkte på råde søkeren, hvor målet er bedret fungering.

Veiledningsvirksomhet må tilpasses den spesifikke situasjonen en befinner seg i, og krever fleksibilitet og kompetanse hos veileder. Barn og unge kan også føle på usikkerhet og kan på grunn av samfunnsendringer og forventninger som rettes mot dem oppleve behov for veiledning. De kan ha behov for samtale og støtte i forhold til å velge riktig og ikke gå glipp av muligheter. Dersom veiledningen bygger på teorier fra sosiokulturell psykologi og sosialkonstruktivisme, forklares læring og utvikling ut ifra situasjonelle, sosiale og samfunnsmessige faktorer. I grupper kan veiledning bidra til avdramatisering og alminneliggjøring av det som oppleves vanskelig. Når en deler erfaringer og reflekterer sammen med andre kan det gi en opplevelse av å ikke være alene om å ha et problem. Det vil i individuell veiledning være særlig viktig at relasjonen mellom den veiledede og veileder gir mening.

Veiledning av engstelige og usikre barn og unge krever at en kjenner til utviklingsløp, slik at en ser sammenhenger mellom individet og miljøet, dersom veiledningen skal føre til endring. Vi skal se nærmere på hva en mener med engstelige og usikre barn og unge.

## 4 Engstelige og usikre barn og unge

En kan ved observasjon av barn registrere følelser som smil og latter eller høye rop eller en kan se at noen barn blir ganske sinte dersom de for eksempel hindres i noe og ikke får bestemme. Andre ganger er de meget forsiktige og engstelige av seg og trekker seg unna. De kan også vise manglende interesse til aktivitet og gi uttrykk for tristhet og nedtrykthet (Haugen & Nilsen, 2014):156-157). Barn har en medfødt kapasitet til å være menneske blant mennesker, og en ser tidlig at samspill, interaksjon og opplevelser utløser følelser over dimensjonen behag-ubehag (Raundalen & Schultz, 2006):35-37). Etter psykisk helsevernlov er barn alle de under 16 år og etter lov om barnevernstjenester og barneloven, er det de under 18 år (Grøholt, Sommerschild, & Garløv, 2001):552).

### 4.1 Et rikt følelsesregister

Barn i vekst gjennomlever en enorm oppbygging av interaksjonen mellom det kognitive (det tankemessige) og det emosjonelle (det følelsesmessige). De opplever gradvis en tankemessig styring, kontroll og modulering av sterke og tidligere uhåndterbare følelser, hvor følelser som angst og tristhet er de som oftest kommer ut av kurs (Raundalen & Schultz, 2006):35-37). Nyansen mellom ulike emosjoner og situasjoner de opptrer i utvikles med alderen. De har et rikholdig følelsesrepertoar og lærer å uttrykke emosjonelle reaksjonsformer, som er vanlig i den kulturen de vokser opp i. *Positive følelser* (glede, smil, latter, tilfredshet, nysgjerrighet, spent, interessant og lignende) og *negative følelser* (gråt, sinne, irritasjon, tristhet, engstelse, redsel, ubehag og lignende) kommer naturlig til uttrykk blant både barn og voksne når det er en rimelig reaksjon på en hendelse eller en situasjon (Haugen, 2014b):108-129).

#### 4.1.1 Når følelser blir vanskelige

Dersom barn og unge sliter med psykososiale problemer, som for eksempel ensomhet, mistrivsel, omsorgssvikt og mishandling, kan dette slå ut i tristhet, atferdsproblemer, skoleproblemer, spiseforstyrrelser, rusmisbruk, kriminalitet med mer. I skolen kan problematferd føre til lærings -og undervisningshemmende atferd, utagerende atferd, antisosial atferd og sosial isolasjon (Viljugrein, 2004). Når atferd avviker fra det en anser som normalt vil dette signalisere psykososiale støtte -og hjelpebehov, da det er en fare for at de

kan bli nedverdiget, stigmatisert og sosialt isolert, eller at de får impulser for utvikling av mindre konstruktiv atferd (Befring & Duesund, 2012):452).

### **4.1.1.1 Ulik atferd**

Barn med psykososiale støtte- og hjelpebehov utgjør en sammensatt gruppe. Noen ganger fremstår de som bråkmakere med utagerende atferd, andre ganger «usynlige», de som sjelden sier noe i gruppen og risikerer å bli oversett fordi de gjør så lite av seg (Dalen & Tangen, 2012):231). Alt etter hvilken situasjon eller kontekst en befinner seg i kan barn vise innadvendt og utadvendt atferd. En legendarisk teori kategoriserer mennesket i to; de introverte og de ekstroverte.

#### ***4.1.1.1.1 De introverte***

Introvert atferd kjennetegnes ved innadvendt atferd som skyhet, sosial isolasjon og tilbaketrekning, noe som ofte innebærer depressive trekk, angst og ikke sjelden psykosomatiske plager. De kan trekke seg inn i seg selv og framstå som forsiktige, stille, sosialt isolerte og engstelige, og være i fare for å utvikle en personlig stil preget av sosial hjelpeløshet. Dette kan medføre store problemer når de i livet skal imøtekomme kravet om kommunikasjon, deltakelse og samarbeid.

#### ***4.1.1.1.2 De ekstroverte***

Ekstrovert atferd kjennetegnes ved utadvendt atferd som omfatter asosial involvering, impulsivitet og hyperaktivitet, og kan føre til sosiale konflikter, usosial og asosial voldelig atferd (Befring & Duesund, 2012):452).

### **4.1.1.2 Emosjonelle vansker**

Dersom barn gjennomgående eller vanemessig, svært ofte og i mange situasjoner viser sinne og aggresjon, viser de negative følelser mer enn det situasjonen skulle tilsi. Er barnet vanemessig engstelig og redd, der andre barn ikke er det, eller vanemessig trist og lei seg, der andre barn viser glede og fornøydhet, sliter barnet med en vanskelig eller negativ følelse (Haugen & Nilsen, 2014):156-157). En kan definere emosjonelle vansker som;

*Emosjonelle vansker kjennetegnes ved en affektiv reaksjonsform som utgjør et markert misforhold med den reaksjonsformen som kunne forventes fra situasjonen og/eller en generell emosjonell sinnstilstand som klart avviker fra normal sinnstilstand*

(Haugen (2008):28, i (Haugen, 2014b):128).

Her kan nevnes barn som viser et enormt sinne som reaksjon på en mild korleksjon, manglende glede, der andre barn blir svært tilfredse eller en sterk emosjonell angstreksjon, der ingen av de andre barna gjør dette. Atferden kan være uttrykk for tristhet og depresjon (Haugen, 2014b):127-129).

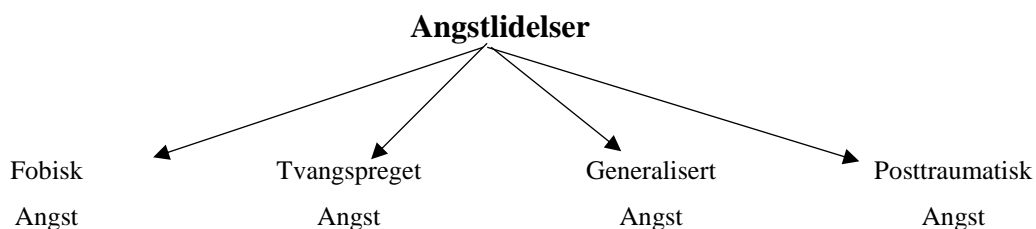
Noen har perioder hvor de er plaget med angst, uro, smerter uten kroppslig årsak, konsentrasjonsvansker, dårlig impuls kontroll og annet, og andre får et mer kronisk forløp. Barn kan ha psykiske eller psykososiale problemer i større eller mindre grad (Viljugrein, 2004). En vil fra tid til annen finne tegn til angst hos de fleste barn, og må derfor finne et fornuftig skille mellom vanlig angst og angstlidelser (Grøholt et al., 2001):148-170).

## 4.2 Angstbegrepet

Begrepet angst har en dobbeltbetydning; angst i betydningen normalangst og angst i betydningen avvikende angst (angstlidelse). Normalangst har alle nedfelt i arveutstyret, en medfødt evne til å reagere med angst i potensielt truende situasjoner. Angsten har en beskyttende funksjon som varsler om noe er farlig. Når angsten når et såpass høyt nivå at den utgjør en lidelse (Haugen, 2014b):130), eller den kommer på «gale» tidspunkt og er så sterk at det går ut over trivsel og daglig fungering (Grøholt et al., 2001):148-170), snakker en om *avvikende angst*. Angsten er ikke lenger en «lydig tjener» som beskytter en i potensielt truende situasjoner, men en «streng herre», som dominerer ens hverdag (Haugen, 2014b):130).

### 4.2.1 Angstlidelse (*avvikende angst*)

Avvikende angst refererer til de vanligste angstlidelsene som fobisk angst, tvangslidelser, generalisert angst, posttraumatisk stresslidelse (PTSD) og panikkangst. Oversikt over de vanligste angstlidelser hos barn;



(Haugen, 2014b):131)

Hos barn viser angstlidelser seg mest hyppig i skolealder, men også blant de eldste førskolebarna kan en finne flere av de nevnte lidelsene. Forekomsten av angstlidelser for barn generelt antydes til å ligge på mellom 5-10 prosent (Haugen, 2014b):127-129). Vi skal se nærmere på de ulike lidelsene.

### **4.2.1.1 Fobier**

Fobisk angst er i hovedsak forbundet med et noe konkret og avgrenset fenomen. For eksempel kan barnet ha angst for slanger, edderkopper, kniver, fugler, vann og sjø, det å fly og lignende. Dette kalles *spesifikk fobi*. Fobier kan også være mer omfattende og ikke direkte knyttet til enkeltfenomener. Eksempler kan være *separasjonsangst* og *sosial fobi*. Separasjonsangst kjennetegnes ved en overdreven engstelse for å være borte fra foreldre eller hjemmet, og kan skyldes en noe vanskelig tilknytningsprosess.

Sosial fobi eller sosial angst forekommer mest blant eldre barn. Barn som i utgangspunktet er tilbakeholdne, unngår situasjoner der de kan bli lagt merke til av andre, særlig av jevnaldrende. De viser en overdreven angst for å bli ertet, latterliggjort eller komme til kort. Dersom de blir presset til sosial kontakt, oppleves dette som et ekstremt ubehag, og kan resultere i at barnet blir «stumt» eller begynner å gråte. *Selektiv mutisme* er en fobi eller angstlidelse som noen få barn sliter med. Det kjennetegnes ved at de ikke får til å snakke i sosiale situasjoner, der det forventes.

### **4.2.1.2 Tvangslidelse**

Tvangslidelse eller tvangspreget angst opptrer vanligvis i barneårene. Kjennetegnet er stadig tilbakevendende vonde tanker og/eller tvangspregede handlinger. Barnet kan ha behov for å gjenta spesielle regler eller gjenta visse ritualer, gjerne ved leggetid. Eksempler er overdreven håndvask som gjerne utføres på en rituell måte. Dette vil medføre at angsten demper seg for en kort periode, for så å dukke opp igjen etter en kort stund.

### **4.2.1.3 Generalisert angstlidelse**

Et barn med generalisert angstlidelse har en overdrevet bekymring for det meste. Angsten er knyttet til en rekke områder som angår barnet. Bekymringen kan dreie seg om hva som skal skje med foreldrene, i hjemmet eller i barnehagen. Det kan noen ganger være ganske diffust eller uklart, da barnet ikke alltid vet hva det bekymrer seg for. En konstant bekymring fører til rastløshet og utmattelse. Barnet kan i tillegg bli lett irritabelt og sover dårlig om natten.



#### 4.2.1.4 Posttraumatisk angstlidelse

Posttraumatisk angst- eller stresslidelse oppstår på bakgrunn av en meget vond opplevelse for barnet. Barnet har mot sin vilje vært vitne til grusomme handlinger. En akutt stressreaksjon vil føre til et psykisk sår eller traume, og iverksetter en rekke reaksjoner hvor barnet stadig gjenopplever den traumatiske hendelsen. Plagsomme drømmer og ubehagelige og påtrengende minner kan dukke opp.

Et annet kjennetegn er såkalte flashbacks, der barnet får en følelse av å gjennomgå den traumatiske hendelsen på nytt. Ofte inntreffer det som kalles *dissosiativ forstyrrelse*, en forstyrrelse i hukommelsen som gjør det vanskelig å skille fortid og nåtid. Barnet kan få problemer med å vite hvem det er, eller dets identitet. Reaksjoner på hendelsen kan komme i form av gjentatt, rituell eller traumatisert lek. Andre plager er også vanlige, slik som søvnforstyrrelser, konsentrasjonsvansker og ulike kroppslige plager. Et stort antall flyktninger er særlig utsatt for denne angstformen (Haugen, 2014b):130-133).

### 4.3 Risikofaktorer

En finner risikofaktorer på alle livsarenaer og i de fleste situasjoner, spesielt i barne- og ungdomslivet. Det kan aldri med sikkerhet sies at noe uheldig vil inntreffe, men med *risiko* refererer en til sannsynligheten for at noe ubehagelig eller uønsket vil skje. Dersom det skjer vil det ha så negative konsekvenser at det er sterkt ønskelig å være føre var med beskyttende tiltak. I et postmoderne samfunn ser en tilkomst av et utvidet risikomønster (Befring, 2012a):130-135).

Når en gjør en risikovurdering i spesialpedagogisk sammenheng, omfatter risikotilstander oftest økt sannsynlighet for å falle utenfor i et utdanningsløp, i arbeidsliv og/eller i et sosialt fellesskap. Spesielt vil en kombinasjon av ulike risikofaktorer i barnets miljø virke bestemmende for utfallet. En risikofaktor skal være svært alvorlig for å gi feilutvikling hos barnet, mens flere små uheldige faktorer ikke sjelden bidrar til betydelige utviklingsforstyrrelser, både språklig, intellektuelt, sosialt og emosjonelt. Ressurser hos barnet vil på den andre siden virke som beskyttelsesfaktorer. Eksempel kan være høy intelligens eller positivt temperament, i tillegg til et stimulerende miljø med minst én innfølede omsorgsperson (Hagtvet & Horn, 2012):574).

## ***4.3.1 Risikofaktorer knyttet til oppvekstmiljøet og barnet***

Forhold knyttet til det enkelte barnet (personfaktoren) og forhold ved oppvekstmiljøet (miljøfaktoren), kan forårsake emosjonelle vansker. Både barnets egenskaper og ulike hendelser og opplevelser som er erfart i familien og nærmiljøet vil ha innvirkning (Haugen, 2014b):127-129). For mange barn og unge kan oppveksten være preget av mye strev og personlige påkjenninger. Oppvekstrelaterte problemtilstander framstår som karakteristisk for unge som havner på uønskede sidespor. De har utviklet bekymringsfull atferd, og havnet i en vond sirkel der miljøets reaksjoner ofte bidrar til å forsterke problemene. Negative opplevelser kan medføre nedsatt mestringssevne, svekket selvtillit og liten tro på at det nytter. Lite personlig støtte og oppmuntring, samt fravær av positive læringsopplevelser kan sette dype spor (Befring & Duesund, 2012):448-449). Risiko knyttet til både barn og miljø øker sjansen for at samspillet skal komme inn i selvforsterkende negative sirkler (Hagtvet & Horn, 2012):574-575).

### **4.3.1.1 Miljøfaktorer**

Epigenetikk setter fokuset på at genetikk og miljø går hånd i hånd og at disse ressursene kan dra i samme retning, eller hver sin vei. Når det foreligger gode ressurser vil det medføre en positiv utvikling, mens det ved negative trekk ved både genetikk og miljø, vil medføre en risikoutvikling. Drar utviklingsressursene hver sin vei, vil de holde hverandre i sjakk. Ut fra dette perspektivet vil oppvekstmiljø, og særlig hjemmeforholdene aktivisere eller mobilisere visse genetiske disposisjoner, mens andre gener blir latente. En kan forvente at genetiske disposisjoner og miljøfaktorer kan forsterke hverandre. Gode oppvekstforhold kan kompensere for en medfødt genetisk svakhet (Befring, 2012c):51-52).

#### ***4.3.1.1.1 Uheldige forhold i hjemmet***

Det finnes allerede før fødselen av faktorer i miljøet som kan virke uheldig inn på barnet. Eksempel kan være mors sviktende ernæring og helse, sykdommer hos mor, det at mor utsettes for forgiftning, stråling eller at mor misbruker rusmidler. I barns utvikling er vanlige risikofaktorer mangelfulle foreldreferdigheter, ugunstige sosiokulturelle forhold hjemme, kriminalitet, vold eller rusmisbruk hos foreldre, omsorgssvikt, konflikter i familien og

psykopati hos foreldrene. I motsatt fall vil de nevnte eksemplene med et positivt fortegn utgjøre beskyttelsesfaktorer (Haugen, 2014b):127-129).

Små barn som vokser opp der foreldre har alvorlige psykiske helseplager vil ha en høy risiko for å utvikle tilknytnings – og samspillsproblemer, mens det for skolebarn vil være høy risiko for atferdsforstyrrelser (spesielt gutter) og angst og tilbaketrekning (spesielt jenter). Forskning viser at voksne som vokste opp med foreldre med psykiske helseplager forteller at skam, skyldfølelse, ensomhet, uforutsigbarhet og usikkerhet, preget deres oppvekst. Ofte følte de som barn ansvar for foreldrenes problemer og tok på seg rollen som unge omsorgspersoner (Halsa & Aubert, 2016).

#### ***4.3.1.1.2 Forhold knyttet til barnehage og skole***

Mobbing og mestring i skolen er faktorer som i tillegg til familie og oppvekstmiljø er blant de mest alvorlige risikofaktorene for ungdommers psykiske helse. Flere undersøkelser viser at det å oppleve skolemiljøet som belastende eller stressende henger sammen med tegn på psykiske helseproblemer og selvopplevde helseplager. Dersom elever opplever at foreldre og lærere utsetter dem for et høyt forventningspress, vil de over tid få mer psykiske og fysiske helseplager. Derimot vil støtte fra foreldre, lærere og følelsen av at medelever er aksepterende, redusere nivået av selvopplevde helseplager (Folkehelseinstituttet, 2011).

Trives elever dårlig og er lite fornøyd med skolelivet, er det en risiko for at de ikke får utnyttet sitt læringspotensial, og opplever negativ læring, «læring som bryter ned» i stedet for «læring som bygger opp». Elevene vil være i risiko for høyt fravær og avbrutt videregående opplæring. Det å søke innsikt i hvordan elever opplever skolen og hvilken oppfatning de har av skolens verdi for egen framtid er en viktig oppgave (Tangen, 2012):152). Et godt skolemiljø gir elever mestringsopplevelser og hjelp når det er behov for det. En skolepolitikk som tilrettelegger for rammebetingelser som gjør det mulig å nå idealet om å fremme god helse og trivsel vil være av stor betydning (Folkehelseinstituttet, 2011).

#### **4.3.1.2 Personfaktorer**

Ifølge Bandura (1990) innvirker fysiologiske og emosjonelle reaksjoner på ens handlinger, direkte og indirekte, ved å påvirke retningen og kvaliteten av tenkningen. Dersom en tror en vil takle vanskelige og truende situasjoner, dveler en ikke med fryktsomme tanker. Har en derimot liten tro på at en vil takle en vanskelig situasjon, betrakter en seg selv som

sårbar og tolker mange aspekter ved miljøet som farlig. En sårbar person vil ha en tendens til å forsvare seg, og mindre energi blir satt inn for å løse vansker.

#### **4.3.1.2.1 Genetisk sårbarhet**

Enkelte barn er sårbare og utrygge, der andre kan karakteriseres som robuste. Barn kan være innadvendte og engstelige, og andre utadvendte, impulsive og hyperaktive (Befring, 2012a):134-143). Barn som arvemessig sett er utstyrt med et følsomt og sårbart sinn, eller en biologisk betinget sårbarhet, har en *diatese* eller en genetisk sårbarhet. Disse barna vil lettere utvikle en lidelse sammenlignet med barn som ikke har det. Særlig framtrædende er dette ved lidelser som tvangslidelser, fobier og generalisert angst. Også ved depresjon har arvefaktoren innvirkning. Dette er risikofaktorer, og betyr at sannsynligheten er rimelig høy for at vansker kan, men ikke nødvendigvis, utvikles (Haugen, 2014b):127-129).

Det å ha lav selvtillit er en sårbarhetsfaktor eller risikofaktor. Personer med høy selvtillit har på den andre siden en tendens til å rapportere om bedre psykisk helse. Dette kan skyldes at individer med høy selvtillit søker og mottar mer sosial støtte, opplever mindre stress og viser bedre mestringsatferd. Det er også rimelig at sunne individer føler seg mer uavhengig og bedre i stand til å bidra til deres familie og samfunn, som i sin tur vil styrke deres selvtillit (Orth, Robins, & Widaman, 2012).

#### **4.3.1.2.2 Genetiske disposisjoner**

Risikofaktorer knyttet til personfaktoren kan være en ufullstendig eller sviktende kroppslig utrustning, et vanskelig temperament, lærevansker og lav selvoppfatning. Noen barn kan også ha vansker knyttet til en viss ubalanse i signaloverføringer i hjernen, med særlig lave nivåer i ett eller flere av signalstoffene GABA, serotonin eller dopamin, som forsøkes gjenopprettet ved reseptbelagte medisiner (Haugen, 2014b):127-129). Mobbing og et negativt kroppsbilde, vil øke risikoen for å bli deprimert, engstelig og kroppslig plaget, og medføre dårlig selvoppfatning (Folkehelseinstituttet, 2011).

Det å ha et lett og harmonisk temperament, gode læreforutsetninger, en normal kroppslig utrustning og en positiv selvoppfatning er på den andre siden beskyttelsesfaktorer tilknyttet personfaktoren. Robuste barn, også kalt «løvetannsbarn» eller barn med *resiliens*, er utrustet med beskyttelsesfaktorer, og viser seg ekstra motstandsdyktige overfor problemer og kriser (Haugen, 2014b):127-129).

## 4.4 Oppsummering

Det er ulike årsaker til at barn og unge opplever personlige påkjenninger og oppvekstrelaterte problemtilstander. Gjennom livet møter de mange situasjoner som utløser positive og negative følelser. Hva som får dem til å reagere som de gjør kan ha sammenheng med hendelser i andre kontekster. Det er ikke alltid en kjenner årsaker til barn og unges atferd, da det kan være sammensatt. Målet blir å fremme positive følelser og gi mestringsopplevelser som styrker selvtillit. En hendelse som er tung å bære kan føre til at en ikke ser mening i å engasjere seg og blir tilbaketrukket, mens en enkelthendelse i friminuttet kan føre til frustrasjon i neste undervisningsøkt.

Når barn vanemessig og svært ofte reagerer med sinne eller tilbaketrekning, der situasjonen skulle tilsi andre følelser, sliter barnet mest sannsynlig med vanskelige følelser, eller emosjonelle vansker. Negative følelser kan nå et såpass høyt nivå at de utgjør en lidelse. En må skille mellom normal angst som utløser følelser som beskytter deg i potensielt farlige situasjoner og angstreaksjoner hvor følelser kommer på «gale» tidspunkt og ikke umiddelbart kan forklares til situasjonen. Angst som ikke lenger kan ses som en «lydig tjener» som hjelper deg, men som er blitt «en streng herre» som styrer deg, har nådd nivået for avvikende angst.

Barn og unge kan være omgitt av en rekke risikofaktorer, både i forhold til miljøet og på grunn av forhold ved seg selv. Individuelle faktorer og faktorer i miljøet som arbeider i samme retning kan på den ene siden føre til en positiv utvikling og på den andre siden en uheldig utvikling. Det beste vil være dersom miljøet utgjør en beskyttelsesfaktor, dersom der foreligger risikofaktorer ved individet, eller på den andre siden at individet har faktorer som beskytter seg mot risiko i miljøet. Når individuelle risikofaktorer forsterkes av risikofaktorer i miljøet vil det få uheldige konsekvenser for en positiv utvikling. Negative hendelser kan føre til en mindre positiv selvoppfatning. Vi ser nærmere på begrepet selvoppfatning for bedre å forstå hvordan en gjennom veiledning kan styrke engstelige og usikre barn og unges selvtillit.

# 5 Selvoppfatning

Det meste av litteraturen som omhandler *the self* (selvet), og andre betegnelser knyttet til, slik som *self-esteem* (selvtillit), *self-concept* (selvoppfatning), *self-evaluation* (selvevaluering), *self-respect* (selvrespekt) og *self-confidence* (selvsikkerhet), omtaler det som individets holdninger til seg selv i sin helhet. Selv om innehaveren av holdningen og objektet som holdningen er rettet mot, *selvet*, er det samme, inkluderer det, lik holdninger til alt annet, kognitive og affektive komponenter (Rosenberg, Schooler, Schoenbach, & Rosenberg, 1995). En kan referere til en persons vurderinger, tanker og oppfatninger når en refererer til det kognitive og til personens følelsesmessige tilstander når en viser til affektive komponenter (Tangen, 2012):154). Bandura gir personligheten en viktig rolle for det han kaller *selv-systemet*.

## 5.1 Personlighet

Selv-systemet omhandler de prosesser hvor en person oppfatter, evaluerer og regulerer sin egen atferd slik at den passer til miljøet, og effektivt oppnår individuelle mål. Individet berøres av utvendige prosesser, forsterket av miljøet, men har også egne forventninger, tanker, planer og mål, som kommer fra interne prosesser i selvet. Individer kan forutse mulige konsekvenser av sine handlinger og dermed velge en handling basert på forventet respons fra miljøet og andre i det. Mens klassisk behavioristisk læringsteori antar at personers atferd forandres over tid som reaksjon på direkte effekter av forsterkning på stimuli-respons, er Banduras teori fast bestemt på at det gir effekt når forsterkning i forkant er internalisert. Ut fra denne teorien endres atferd på grunn av forandringer i personens kunnskaper og forventninger (Friedman & Schustack, 2009):242). Dersom en har gode holdninger er en mer disponert for å gjøre det en tror er rett, og mindre disponert for å gjøre det en tror er galt.

### 5.1.1 Individuelle holdninger

Individens holdninger vil peke innover på den måten at de er resultatet av ens formings- eller dannelsesprosess, og utover på den måten at de påvirker individets samhold med andre. «Holdninger er mer eller mindre varige karaktertrekk ved en person, som mot, generøsitet og rettskaffenhet» (Befring, 2012c):44). Ut fra ordhistorien (etymologien) har etikk å gjøre med spørsmål om hvilke personlige holdninger en *bør* ha. Ordet «etikk» betyr holdning eller karakter, og stammer fra det greske ordet *ethos*. I nyere tid defineres etikk gjerne som *lære om*

*moral* eller *refleksjon om moral*, som er de oppfatninger om rett og galt, godt og vondt som finnes i et samfunn, hos en gruppe eller hos en person. Moral omfatter holdninger og handlinger og stammer fra det latinske ordet *mos*, og betyr sed eller skikk og retter seg mot de mellommenneskelige og sosiale normer (Johansen & Vetlesen, 2000):108-111). En kan i noen grad lære etikk ved regler og «bud», men teorier og erfaringer tilsier at læringen er mest effektiv ved å få praktiske muligheter til å gjøre det som er godt og riktig, ved at en personlig opplever hva positive konsekvenser av gode handlinger kan medføre (Befring, 2012c):44)

### **5.1.1.1 Gode handlinger**

Gjennom livet tilegnes en del lærdom, gjennom erfaringer og handlinger. Det å leve etisk er ingen medfødt egenskap, og innebærer at en må være engasjert og ikke likegyldig. Det er et livslangt prosjekt og krever at en må velge å ta ansvar for seg selv og eget liv. En må forene hensynet til seg selv med hensynet til andre. Når en tar ansvar for seg selv og sitt eget liv velger en seg selv, og finner mening med det meningsløse eller lar det meningsløse være meningsløst. Velger en meningsløshet, velger en intethet, mens velger en riktig velger en seg selv. Dette innebærer to aspekter; en må ta ansvar for seg selv og sitt liv, samt innta en bestemt grunnholdning, en *selvøvertakelse*. Det andre er å handle, og kalles selvbestemmelse. En gjør sitt liv til noe bestemt. Dette kan ses som en bearbeidelse av personligheten, en form for selvutvikling, og er en oppgave som varer livet ut (K. T. Pettersen, 2009):37-41).

I hvilken grad en opplever kontroll i ulike situasjoner har stor betydning for følelsen av at egen innsats nytter. Medansvar i valg av oppgaver og opplevelse av trygghet om at der finnes hjelp og støtte, vil bidra til en følelse av kontroll. Når en attribuerer dårlige resultater til mangel på evner, som er en ukontrollerbar årsak, er sannsynligheten større for at en vil gi opp, og medføre negativ effekt på ens selvvurdering og forventninger. Måten en forklarer årsaker til egne handlinger, selvattribusjon, virker inn på ens selvvurdering og ens forventning om mestring. En kan skille mellom *internal* og *eksternal* attribusjon.

### **5.1.1.2 Internal og eksternal attribusjon**

Ved internal attribusjon tilskrives resultater noe ved en selv, som evner og innsats, mens en ved eksternal attribusjon forklarer resultater som noe utenfor en selv, for eksempel grad av hjelp og støtte eller oppgavens vanskegrad. Det å attribuere resultater til innsats og strategi regnes som det mest heldige attribusjonsmønsteret (Skaalvik & Skaalvik, 2013):110-111).

Tidligere erfaringer som har ført til innlærte passive responser, kan føre til at nederlag attribueres til den indre og ustabile faktoren lav anstrengelse, og den indre og stabile faktoren lav evne. *Lært hjelpeløshet*, beskriver personer som er passive og har liten tro på at de selv kan gjøre noe for å lykkes. Personer med slike trekk er selvbeskyttende, og kan attribuere nederlag til at de ikke prøvde, framfor å attribuere til manglende evner. En slik strategi vil føre til ytterligere nederlag. Når de lykkes, vil de vanligvis attribuere til ytre forhold som flaks eller hjelp fra andre. Framfor å bruke slike situasjoner som utgangspunkt for bedre tro på seg selv, føyer de seg inn i et mønster av likegyldighet til egen innsats (Nordahl, Sørlie, Manger, & Tveit, 2005):66-67).

## 5.2 Menneskelig behov

Mennesket har en naturlig tendens i retning av vekst og utvikling. Innen humanistisk teori blir indre årsaker eller indre kilder til motivasjon vektlagt, slik som ens behov for anerkjennelse, positiv selvoppfatning og selvrealisering. Abrahamn Maslows (1970)`s behovshierarki er innen psykologi og pedagogikk en klassiker (Danielsen, 2010). I over 2000 år har diskusjoner angående selvet (*the self*) handlet om hva en vet om seg selv, selvet og andre, og forholdet mellom selvet og andre.

### 5.2.1 *Kunnskap om seg selv*

Et grunnleggende menneskelig behov er å tilegne seg kunnskap om seg selv, hvor *selvtillit* (self-esteem) ses som det dypeste menneskelige motiv. Oppfatninger en får vil variere, avhengig av tid og sted. Selvets medfødte driv til å tilegne seg ny kunnskap og dets behov for å hevde seg, kan føre til at en «overgår seg selv» eller en gruppe man er med i, for å ta vare på selvet (Hattie, 1992):1-56). Ønsket om å beskytte og forbedre sin følelse av selvverd, fører til selvbeskyttelse, selvforbedringsprosesser og en variasjon av kopieringsprosesser hvor målet er å vedlikeholde selvtillit (Rosenberg et al., 1995). Selvrealisering er rangert høyest i Maslows behovshierarki, og er en medfødt prosess som innebærer en persons behov for å vokse åndelig og realisere sitt potensial.

#### 5.2.1.1 **Selvrealisering**

En selvrealisert person har en realistisk kunnskap om seg selv og aksepterer seg selv, er uavhengig, spontan og leken. Ifølge Maslows er selvaktualiserte mennesker psykisk og mentalt friskere enn andre, og har en tendens til å motstå sosialt press, elske frihet, og føle et



høyt behov for personvern. Selvrealiserte personer har ofte en filosofisk sans for humor; en vil aldri høre dem lire av seg etniske vitser eller engasjere seg i krasse seksuelle hentydninger. De kan etablere dype, intime forhold med andre personer og de har en generell kjærlighet til menneskeheten.

Det er viktig at individuelle mål som er rangert lenger ned blir tilfredsstillt før høyere mål kan nås (Friedman & Schustack, 2009):307-314). En persons generelle livskvalitet vil påvirke en persons vurdering, tanker og oppfatninger av egne opplevelser.

#### **5.2.1.1.1 Livskvalitet**

Behovsteorier ligger til grunn generell livskvalitet. En definisjon av livskvalitetsbegrepet er; «*En persons livskvalitet er høy i den grad personens bevisst kognitive og affektive opplevelser er positive, og lav i den grad personens bevisst kognitive og affektive opplevelser er negative*» (Ness (2011):18, i (Tangen, 2012):152). Måten en person vurderer, tenker og oppfatter egne opplevelser som positive eller negative, indikere persons livskvalitet som lav eller høy. Påvirkningsforhold utenfor individet og tilstander hos individet har betydning for hvordan ytre forhold blir oppfattet og utnyttet (Tangen, 2012):154). Barn (0-18 år) har ulike behov og kriterier for hva som til enhver tid gjelder som et godt liv. Dette vil endre seg i takt med barnas utvikling. Det er en subjektiv følelse og innebærer at en tilfredshet med livet er avhengig av den enkeltes behov og forventninger innen ulike områder, og om disse kan innfris (Helseth, 2001). Dersom en opplever støtte vil en bli oppmuntret til å sette egne mål, regulere atferd, velge egne måter å løse problemer på, samt følge egne interesser og verdier.

#### **5.2.1.1.2 Støtte og oppmuntring**

En har behov for aktiv støtte og oppmuntring fra omgivelsene. Emosjonell støtte vil si at en annen tar seg tid og viser en omsorg, sitter inne med detaljert kunnskap og vet hva som skjer med en dag inn og dag ut. Personen bryr seg om at en har det bra og gir uttrykk for at en liker og setter pris på en og deler av personlige ressurser som tid, oppmerksomhet, energi og interesse. Opplevelse av støtte for ens behov for kompetanse, tilhørighet og autonomi vil medføre økt indre motivasjon, selvregulering, engasjement og involvering. Autonomi handler om behovet en har for å erfare at initiering og regulering av egen atferd er årsak til ens handlinger. Når en person erfarer at han eller hun tar vare på egne rettigheter og interesser, tenker og handler selvstendig, skaper interaksjon med omgivelsene, skaper og følger opp prosjekter og utvikler strategier for å nå mål, vil det være uttrykk for autonomi (Danielsen, 2010).

## 5.3 Forventninger fra samfunnet

Selv om det finnes variasjoner, gjør bestemte oppfatninger seg gjeldende i et samfunn. Erfaringer en gjør i sosiale sammenhenger er *ytre kilder* til selvoppfatning. Når en overtar rådende holdninger til bestemte grupper eller roller, utgjør dette et viktig grunnlag for ens oppfatning av seg selv (Skaalvik & Skaalvik, 1996):29). Forventninger vil være preget av, og delvis ha sin opprinnelse i kulturelle oppfatninger og praksiser. Barn ledes inn i en kulturell meningsverden av rutiner og forventninger både til andre mennesker, til seg selv og til de fysiske omgivelser. En virkelighetsmodell er derfor et resultat av ens individuelle konstruksjonsprosess, og del av en sosial og kulturelt regulert prosess, der barnet inkluderes i kulturelle diskurser og praksiser (A. K. Larsen, 2006):16-20).

### 5.3.1 *Kulturell tilhørighet*

For den enkelte av oss vil det å høre til en kultur innebære en bestemt måte å forstå verden på. Kulturtilhørigheten gjør oss seende og blinde på samme tid; seende i vår egen verden og blinde for den fremmede og den fremmedes verden. Det å forstå vår egen verden og oss selv i vår egen kulturtilhørighet, er en viktig del av vår kulturelle egenart (Nergård, 2005). Kultur forstås som de verdier, normer, tradisjoner og skikker som er felles for medlemmene av et samfunn (A. K. Larsen, 2006):16-20), hvor sosiale normer kan være styrende for ens handlinger.

#### 5.3.1.1 **Sosiale normer**

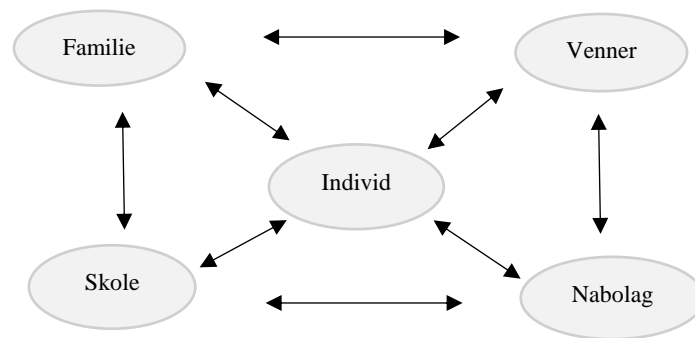
Sosiale normer er etablert som noe en gjør i det aktuelle samfunnet, og som er innlært i praksis og dermed ikke utfalls- eller konsekvensorienterte. Ofte er ikke aktøren bevisst at han eller hun følger en sosial norm. Det ligger langt bak i aktørens bevissthet. Ved å stille spørsmål til handlingen vil en kunne få frem en eller annen versjon av den sosiale normen som ledet aktøren (Kaiser, 2000):139).

En opptrer i tråd med normative forventninger som blir rettet mot en fra sosiale omgivelser og de blir en ureflektert del av ens stil, holdning og gester. De er usynlige fordi de er så selvfølgelig, og dermed vanskelig å forstå for andre. Slike strukturer omhandler blant annet forståelsesrammer, meninger og perspektiver som knyttes til sosial status, kjønn, yrke, hudfarge, etnisk eller nasjonal bakgrunn, politisk eller ideologisk tilhørighet. Barn fra en annen sosial bakgrunn kan av den grunn lett falle utenfor. Skulte koder som kreves for å bli

populær, for å fremtre intelligent eller for å «være kul» og bli en «insider» i venneflokken er utenfor deres erfaringsgrunnlag. Subtile mekanismer fører til at enkelte barn føler seg inkludert og andre ekskludert (Hundeide, 2003):13-171). Barn og unges atferd påvirkes av mønstrene og strukturene i de sosiale systemene de deltar i.

### 5.3.1.2 Sosiale systemer

Det er en relasjon mellom de ulike sosiale systemene som barn og unge beveger seg innenfor og en må forstå dette perspektivet i møte med atferdsproblematikk:



(Nordahl et al., 2005):60).

Skiftet mellom ulike miljøer kan medføre at en inntar ulike subjektposisjoner, som skifter alt etter relasjon og arena. Dette kan utfordre ens opplevelse av seg selv som noe helhetlig, noe gitt og fast, og legge nye betingelser for ens liv og opplevelse av seg selv (Helgeland, 2007). Erfaringer og verdier fra et sosialt system kan påvirke handlinger i et annet sosialt system. Det vil si at enkeltindivider til enhver tid er i interaksjon med sine omgivelser, og at sosiale systemer også står i forhold til hverandre (Nordahl et al., 2005):56-60).

I forhold til tidligere er livsløpet mer mangfoldig og ustabil. Ens egen historie kan være i stadig forandring og en utvikler en psykologisk styrke som bidrar til at en takler flere relasjoner og mer ustabilitet. Det er for eksempel flere antall barn og voksne som opplever at familien splittes. En psykologisk beredskap utvikles som at dette også kan skje en selv og ens egen familie. Giddens (1996) og Thomas Ziehe kaller denne kontinuerlige biografiske fortellingen for *vårt refleksive prosjekt*, der en forsøker å bringe ulike deler av seg selv sammen, slik at livet oppleves meningsfylt og sammenhengende. Dette handler om å besvare spørsmålene; Hvem vil jeg fremtre som? Hvordan fremtrer jeg for de(n) andre? (Helgeland, 2007). Ifølge Carl Rogers er målet for alle individer å være seg selv, men at en alt for ofte

opptrer ut fra det som er forventet av andre, noe som fører til selv-fornektelse. En handler ut fra hvordan en burde tenke, hva en bør føle og hvordan en bør opptre (Hattie, 1992). En personlig fortolkning basert på ens forhistorie og på den pågående dag-til-dag-interaksjonen med andre, danner grunnlag for ens selv-identitet (Hundeide, 2003):60-61).

### **5.3.1.2.1 *Selv-identitet***

Identitetsbegrepet er en viktig side ved selvet og brukes om en persons til enhver tid tilfredsstillende svar på spørsmålet; «Hvem er jeg?». Det beskriver personens navn, biografi, yrke, nasjonalitet, kjønn, alder og tilhørighet til bestemte grupper (Skaalvik & Skaalvik, 2013):87-88). I kulturelle miljø og gjennom ens sosialisering og kontakt med forskjellige sosiale grupper finnes en rekke selv-identitetsidealer. Andres reaksjoner integreres, tolkes, eventuelt forkastes, slik at det passer inn i den versjonen en har skapt om seg selv basert på sin forhistorie. Menneskets mangfoldighet medfører mange foranderlige selver, avhengig av situasjoner og hvem en forholder seg til. Det er identitetsprototyper som får en til å justere og fortolke i en løpende fortelling om seg selv (Hundeide, 2003):60-61).

Carl Rogers (1902-1987) påpekte for flere tiår tilbake at ens atferd gir uttrykk for den forståelsen en har av seg selv. Stor uoverensstemmelse mellom det en burde være (ideelt selv) og den en opplever å være (virkelig selv), medfører en mindre positiv selvoppfatning, og føre til at problematferd vil vedvare. Alt som kan gjøres for å styrke den enkeltes selvoppfatning, vil gi løfterike muligheter for en gunstig atferdsendring (Befring & Duesund, 2012):450). En knytter selvpresentasjon til personens ideelle selvoppfatning, der variasjoner kan være en måte å oppnå personlige mål på, i forhold til andre mennesker.

### **5.3.1.2.2 *Selvpresentasjon***

Skillet mellom en persons reelle selvoppfatning (virkelig selv) og han eller hennes selvpresentasjon (ideelt selv), kan være motivert ut fra strategiske hensyn, og variere fra situasjon til situasjon. Et eksempel på dette er hvordan en presenterer seg selv i forhold til en ny gruppe en møter. Personens oppfatning av hvilke egenskaper som gir størst sjanse til å bli godtatt, vil være utgangspunktet. Selvpresentasjon er et strategisk valg og bør ikke forveksles med selvoppfatning eller identitet (Skaalvik & Skaalvik, 2013):96). Vi skal se nærmere på ulike definisjoner av selvoppfatning.

## 5.4 Definisjoner av selvoppfatning

Termene *self-concept* og *our conceptions of our self* blir i engelskspråklig litteratur brukt om selvoppfatning, hvor det første ofte er foretrukket brukt framfor det andre. Begrepet blir av ulike forfattere brukt til å forklare et individs kunnskap, holdninger og evalueringer i forhold til seg selv. Rosenberg (1979) er en av vår tids forfattere som ikke omtaler selvoppfatning som en persons viten om seg selv, men som tanker og følelser. Selvoppfatning er ifølge han kognitive vurderinger, hvor det legges vekt på hvert enkelt individs evne til å vurdere. Hans definisjon av selvoppfatning er; «*the totality of the individual's thoughts and feelings having reference to himself as object*». Det er her snakk om hva en tror, framfor hva en vet. Det en vet om seg selv er ikke «hugget i stein». Det er abstrakt kunnskap som vil være sann eller ikke stemme, alt etter situasjon. En oppfører seg ut fra hva en tror er riktig (Hattie, 1992):1-56).

Flere teoretikere omtaler begrepet selvoppfatning til å gjelde den *bevisste* oppfatning en har av seg selv; *Selvoppfatning er individet slik det kjenner seg selv* («*the individual as known to the individual*») (Raimy 1943, s.18), «*Selvoppfatning er individets oppfatning og vurdering av seg selv* («*the individual's percepts, concepts and evaluations about himself*») (Burns 1979, s. 52), «*Selvoppfatning er den oppfatningen – de tankene og følelsene en person har av seg selv*» (Ross 1992). Det vil være situasjoner hvor det er relevant at kunnskap en har om seg selv trekkes fram i bevisstheten. En vil for eksempel bli ekstra bevisst på ens matematikkproblemer når en skal testes i faget (Skaalvik & Skaalvik, 2013):83-84).

En definisjon som skiller seg fra en generell selvoppfatning omhandler personens forventninger til å prestere. Banduras definisjon av selvoppfatning er; *Selvoppfatning* («*self-efficacy*») er en persons forventning om å kunne utføre en bestemt handling ((Bandura 1986), (Skaalvik & Skaalvik, 2013):83-84). Fokuset er rettet mot vilkår som er sentrale for å utvikle tro på seg selv og sine muligheter. Dersom en har utviklet *self-efficacy-belief* (selvstyrke) har en tiltro til seg selv som aktør i eget liv. Dette vil medføre forventninger om å kunne påvirke forhold i ønsket retning, og samtidig forebygge det som er uønsket, ettersom en er «herre i eget liv» (Befring, 2012a):142-143).

Selvet blir av Rogers definert som «... *karakteristika ved `jeg` og `meg` og de relasjoner som `jeg` og `meg` har til andre og ulike aspekter ved livet*». Av Gergen påpekes noe av det samme; «...*the system of concepts available to the person in attempting to define himself*». Skaalvik og Skaalviks definisjon sammenfatter viten, vurdering og forventning til å omhandle

selvoppfatning; «...*enhver oppfatning, vurdering, forventning, tro eller viten som en person har om seg selv*» (Haugen, 2006):274). En forstår ut fra definisjonene at begrepet selvoppfatning har mange aspekter og brukes i ulike betydninger (Skaalvik & Skaalvik, 2013):83-84). Det er særlig tre faktorer som inngår i begrepet; viten, vurdering og forventning.

## ***5.4.1 Tre forhold med betydning for ens selvoppfatning***

Det er tre særlige forhold som er sentrale for ens selvoppfatning;

1. den *vit* en har om seg selv
2. den *vurdering* en gjør av seg selv
3. den *forventning* en har til seg selv

### **5.4.1.1 Viten**

Den viktigste komponenten i fellesbetegnelsen *selvoppfatning* er sannsynligvis vitenaspektet. Det en vet om seg selv er tuftet på en rekke vurderinger som en gjør av seg selv i ulike situasjoner. I tillegg registreres vurderinger fra andre og vil påvirke det en forventer å mestre i ulike situasjoner (Haugen, 2000):302-303). Det å være selvbevissthet er en psykologisk tilstand som sier noe om hvor bevisst en er på hvordan en framstår overfor andre, og hvilke følelser og atferd en har. Selvbevissthet sier noe om en persons selvinnsikt.

#### ***5.4.1.1.1 Selvbevissthet***

Utviklingen av ens selvbevissthet skjer i tidlig barndom, rundt 18 måneder. *Prefrontal cortex* ser ut til å være et viktig område i menneskets hjerne som innvirker på ulike områder av ens sosiale- kognitive- oppførsel. En tolker hva andre tenker om en, og setter så i gang tanker om seg selv. Selv om det å forstå andre mennesker, og det å forstå seg selv, ser ut til å være to helt forskjellige mentale prosesser kan en forklare dette ene området av hjernen som viktig for begge. I møte med andre drar en slutninger ved å se seg selv i samme situasjon, og sammenligner egne tanker og følelser. En kan skille mellom privat og offentlig selvbevissthet.

#### **5.4.1.1.1 Privat selvbevissthet**

Når en ser seg selv i speilet eller opplever en psykologisk opphisselse, blir en bevisst ens midlertidige private og personlige side. Refleksjon over dette gir en intens følelsesmessig respons, som deretter vil medføre noen konsekvenser. Dersom en blir glad, vil tanken på disse følelsene av glede lede en til å føle seg enda mer glad. I motsatt fall vil en som er trist føle seg verre på grunn av negative tanker. En vil gjennom privat selvbevissthet avklare ens kunnskap om seg selv, og dermed kunne rapportere følelser med en større nøyaktighet. Personer med en privat selvbevissthet holder seg i større grad til en standard personlig oppførsel. En er mer bevisst, og vil i større grad oppføre seg i forhold til hva en tror på, i stedet for å bli påvirket av et normativt press.

#### **5.4.1.1.2 Offentlig selvbevissthet**

Når en person er bevisst offentlige aspekter ved seg selv, vet han eller hun hva som kan ses og evalueres av andre. En vet at en vil være i fokus for andres oppmerksomhet, når en for eksempel gir en presentasjon, snakker i en forsamling, blir fotografert eller filmet. En innser at en blir vurdert. Frykten for en negativ vurdering kan føre til nervøsitet og at en mister selvtillit. Særlig om en oppfatter at offentlige forventninger ikke står i forhold til egne. Offentlig selvbevissthet kan som kontrast til effekten av privat selvbevissthet, lede en til å knytte seg til en sosial standard for adferd. For å unngå nederlag i den gruppen en har sosial tilhørighet til, er det stor sannsynlighet for at en oppfører seg i samsvar med gruppenormene, til tross at disse ikke samsvarer med egne verdier (Crisp & Turner, 2007):2-10).

### **5.4.1.2 Vurdering**

Oppfatninger en person har av seg selv, bygger på tidligere erfaringer og hvordan disse erfaringene er forstått og tolket. Erfaringer bidrar både til etablering av selvvurderinger på konkrete områder, og til ens selvverd. Det er spesielt vurderinger på områder som blir høyt verdsatt av en selv og miljøet, som ses som psykologisk sentrale områder for utvikling av selvverd (Crisp & Turner, 2007):4-10). Selvaksepteringsbegrepet kan sies å representere en form for totalopplevelse av de ulike selvvurderinger en gjør innen ulike områder. Selvakseptering sier noe om hvordan en generelt verdsetter seg selv. Å ha lav selvverd eller verdsette seg selv lavt er en subjektiv ubehagelig tilstand, og kan få konsekvenser for ens mentale helse (Skaalvik & Skaalvik, 2013):80-91). Individuer samler informasjon om sine muligheter, personlighetstrekk, selv-områder og så videre ved å engasjere seg i selvevalueringprosesser.

### **5.4.1.2.1 Selvevalueringsprosesser**

Selvevalueringsprosesser fører til at en kan vurdere egne muligheter og eget ståsted. Dette vil innvirke på ens generelle følelse av selvverd. For eksempel kan individet engasjere seg i negative selvevalueringer angående eget utseende. Dersom fysisk utseende er høyt rangert for individet vil dette ha en negativ innflytelse på ens generelle følelse av selvverd (Dinos & Palmer, 2015). Selv om ens subjektive oppfatninger ikke stemmer med andres oppfatninger, vil en persons subjektive oppfatninger ha en avgjørende rolle for følelser, motiver og adferd (Crisp & Turner, 2007):4-10). Et karakteristisk trekk som skiller mennesket fra andre dyr er dets kapasitet til refleksive tanker, muligheten til å reflektere over måten en tenker på.

#### **5.4.1.2.1.1 Refleksive tanker**

Refleksjoner gir en mulighet til å tenke over hvem en er og hvordan en oppleves av andre. Dette medfører igjen at mennesket til enhver tid definerer seg selv (Crisp & Turner, 2007):4-10). Evnen til å reflektere vil variere mellom individer og medføre ulike dimensjoner av vurdering (Hattie, 1992):36). Refleksjon anvendes vanligvis i betydningen *ettertanke*. I tid er det etter handlingen at tankene kommer. Refleksjon er å ta et skritt tilbake for å se og tenke over seg selv og det en gjør, slik at en får et perspektiv på situasjonen. Å få det en reflekterer over til å tre fram i ens bevissthet vil forutsette overblikk, en ro til ettertanke uten et umiddelbart handlingspress (Nyhus, 2008):123).

En sentral faktor for barns kognitive utvikling er hvordan de tenker og resonnerer om forhold rundt seg, hvordan det lærer språk og begreper og stadig innvier ny kunnskap. Barnet får med ny kunnskap en større evne til videre tenkning og dermed mulighet til en nyansert kategorisering av ulike situasjoner og hendelser. Dette medfører at barnet kan tilpasse seg omverdenen på en hensiktsmessig måte. Kognitiv utvikling viser til en kvalitativ endring i måten å tenke og resonnere på. Viktige redskaper er innlæring av språk og begreper (kunnskap), i tillegg til biologisk utvikling av intellektuelle sentra i hjernen. Intelligens kan ses i sammenheng med fornuft, og sier noe om hvor fornuftig barnet tenker og resonnerer i forhold til kronologiske alder (Haugen & Nilsen, 2014):114). Tolkning av andres vurdering utgjør en viktig kilde til informasjon om seg selv.

#### **5.4.1.2.2 Reflekterte vurderinger**

I samspill med mennesker blir en vurdert og observert. Vurderingene blir «reflektert» tilbake til en av dem en er i interaksjon med, og kalles «reflekterte vurderinger». Innenfor



retningen «symbolsk interaksjonisme» fremheves betydningen av andres vurderinger, hvor en sentral tese er at ens selvoppfatning dannes indirekte gjennom andres oppfatning. Andre utgjør et speil som en kan betrakte seg selv gjennom, og en blir mer og mer i stand til å forutsi andres reaksjoner på egen atferd eller til å vurdere ens atferd fra en annens perspektiv (Skaalvik & Skaalvik, 2013):80-105). I denne prosessen vil ulike personers oppfatninger gis ulik verdi, der noen til enhver tid vil ha større gjennomslagskraft enn andre. I tidlig barneår vil foreldre og søsken ha stor innflytelse på barnets selvoppfatning, mens det etter hvert vil være andre barn og voksne, for eksempel lærere, som får større betydning (Helseth, 2001). Tankene en får kan være positive, negative eller nøytrale. Grunnleggende tanker er en del av ens skjema og innvirker på hva en tror om andre, verden og seg selv.

#### **5.4.1.2.2.1 Dysfunksjonell tenkning**

Å tenke feil er å prosessere feil. Informasjon om prosessering, som kognitiv atferdsteori i stor grad er basert på, forklarer feil prosessering som et resultat av skjemaer individet utvikler i løpet av barndom og ut livet. Selv om skjemaer hjelper en til å organisere og lage mening i ens verden, vil de også ha innvirkning på ens følelsesmessige (affektive) og atferdsmessige responser. Det å tenke feil kan for eksempel være at ens tanker involverer kognitivt fokus på utilstrekkelighet, tegner ulogiske konklusjoner eller ser for seg utfall uten erfarte bevis. Dette vil kunne skygge for det positive.

Selvevalueringsprosesser og måten en tenker på er ansett som personlig viktig. Det å være kritisk til ens selvakseptering, kan medføre feiltenkning. En kan skille mellom automatisk negative tanker slik som «Hun synes jeg ser dum ut» og grunnleggende holdning slik som «Dersom jeg gjør feil vil alle tenke at jeg er dum», eller i motsatt fall regler som «Jeg skal utføre dette bra». Feiltenkning henger ofte sammen med underliggende negative innprentninger og grunnleggende tro, trigget av eksterne (eller interne) hendelser (Dinos & Palmer, 2015). I situasjoner hvor en mangler objektive mål, vil en sammenligne egne meninger og evner med andre.

#### **5.4.1.2.2.2 Sosial sammenligning**

Muntlige kommentarer og karaktersetninger gir råmateriale til sosial sammenligning. Om sammenligningen får betydning for ens selv vurdering, og da spesielt ens selvverd, vil være avhengig av om sammenligningen omhandler et område som har betydning for personen. Måten en persiperer at en presterer i forhold til andre som en kan sammenligne seg med blir vil også ha betydning (Skaalvik & Skaalvik, 2013):80-105). Persepsjon omhandler

hvordan ens hjerne på en hensiktsmessig måte organiserer ulike sanseinntrykk. Gjennom syns- og hørselsapparatet skjer de mest sentrale sansepåvirkningene (Haugen, 2014a):114-115).

### **5.4.1.3 Forventninger**

Bandura påpeker betydningen av å gi barn mestringsopplevelser, og styrke betingelsene for at de kan finne relevante imitasjonsmodeller, som bidrar til personlig oppmuntring. Barns utvikling må innbefatte vilkår som styrker selvtillit og pågangsmot, optimisme og tiltro til egne muligheter. Følelse av manglende kontroll eller innflytelse på ulike faktorer som påvirker ens liv, vil kunne føre til bekymringer, maktesløshet, apati eller depresjon (Befring, 2012a):143). Dersom en tror en vil takle vanskelige og truende situasjoner, dveler en ikke med fryktsomme tanker. Har en derimot liten tro på at en vil takle en vanskelig situasjon, betrakter en seg selv som sårbar og tolker mange aspekter ved miljøet som farlige. En sårbar person vil ha en tendens til å forsvare seg, og mindre energi blir satt inn for å løse vanskene (Skaalvik & Skaalvik, 2013):94-95). Den viktigste kilden til forventning om mestring er mestringserfaringer, og kan karakteriseres som en indre kilde.

#### **5.4.1.3.1 Mestringserfaringer**

Bandura (1981) definerer forventninger om mestring (self-efficacy) som: *en persons bedømmelse av hvor godt han eller hun vil være i stand til å planlegge og utføre handlinger som skal til for å mestre en oppgave*. Spørsmålet blir om en ser på seg selv som istand til å utføre det en står overfor (Skaalvik & Skaalvik, 2013):94-95). Har en tiltro til seg selv i et framtidsperspektiv, innebærer et å ha tro på at det nytter å satse og ta i bruk egne krefter og ressurser. Det omhandler betydningen av å ha positive forventninger til å kunne realisere framtidsplaner og drømmer. Albert Bandura har kalt denne tiltroen til innflytelse over eget liv «self-efficacy-belief». I første rekke krever det tillit til seg selv som aktør og tiltro til at livet kan by på positive muligheter.

Utvikling av «self-efficacy» medfører en personlig kompetanse som setter en i stand til å være herre i eget liv, og en opplevelse av trygghet og mening ved å kunne planlegge og preparere for det som skal komme. Dersom en ikke utvikler en slik tiltro kan en stå i fare for å få en kasteballrolle med håpløshet, bekymringer, maktesløshet, apati eller depresjon. Ofte er dette karakteristisk for unge mennesker som har fått etiketten «atferdsvanskelig». De vil stå i fare for å bli fanget i en negativ utviklingsspiral (Befring, 2012c):52-53). Det er en persons

egen opplevelse av mestring, opplevd mestring, som først og fremst påvirker ens forventning om mestring.

#### **5.4.1.3.1.1 Individuelle opplevelser**

Når en registrerer eller observerer en konkret mestringshandling, er det reel mestring, mens opplevd mestring gjerne er et resultat av reel mestring. Det å ha erfaring med å klare oppgaver i starten av en ny læringsprosess vil styrke ens forventning om mestring. Har en mislyktes tidligere med tilsvarende oppgaver vil dette svekke ens forventninger (Skaalvik & Skaalvik, 1996). Når en får tildelt oppgaver som er tilpasset ens forutsetninger for å mestre vil dette bidra til en positiv mestringsopplevelse, mens det motsatte vil kunne føre til en manglende forventning om mestring. Det som øker forventning om mestring er oppgaver som er tilpasset den enkeltes forutsetninger, samtidig som en blir gitt utfordringer. En øker forventning om mestring dersom en ved litt anstrengelse opplever å mestre ting en tidligere ikke mestret (Befring, 2012a):143). Hvilke kriterier som ligger til grunn for mestringsopplevelser vil ha mye å si.

#### **5.4.1.3.1.2 Mestringskriterier**

Mestringskriterier kan være *relative* eller *absolutte*. Relative kriterier innebærer å gjøre det bedre enn andre. Ved å sammenligne egne resultater med andres prestasjoner måles nivået av mestring (sosial sammenligning). Absolutte kriterier betyr at mestringsnivået er definert på forhånd, og prestasjonen vurderes i forhold til dette kriteriet. Relative kriterier gir kun noen få mulighet til å oppleve mestring, og vil i liten grad vise framgang, annet enn at personen forbedrer sin posisjon i gruppen. I mangel av absolutte kriterier, tas relative kriterier i bruk, ved at medlemmer av en gruppe vurderer seg selv og andre. En viktig forutsetning for at absolutte kriterier skal bidra til mestringsfølelse hos alle er at oppgavene er tilpasset den enkeltes forutsetninger (Skaalvik & Skaalvik, 2013):94-95). En kan se relative og absolutte mestringskriterier i sammenheng med det en i skolesammenheng omtaler som læringsorientert og prestasjonsorientert målstruktur, og indikerer hva som kan gi mestringsopplevelser.

#### **5.4.1.3.1.3 Målstruktur**

En *læringsorientert målstruktur* legger vekt på kunnskap og forståelse, på individuell forbedring og innsats, hvor elever oppfordres og veiledes til å sette individuelle eller felles mål. En vurderer i hvilken grad en har nådd mål (mestring) og sammenligner med tidligere resultater (forbedring og utvikling). Har skolen en prestasjonsorientert målstruktur er det resultatene som ilegges størst vekt. Læringsprosessen som samarbeid, innsats og strategier for

problemløsning, tillegges mindre betydning enn selve resultatet. Det viktigste er hvor godt en gjør det på prøver, om en er bedre enn medelever, andre klasser eller andre skoler (Federici & Skaalvik, 2013).

## 5.5 Sentrale livsområder

Innen ulike områder kan en skille mellom sosial, fysisk, akademisk, emosjonell og moralsk selvoppfatning. De mest sentrale livsområder som vil prege ens selvoppfatning er;

1. *Fysisk selvoppfatning* påvirkes av i hvilken grad en er fornøyd vs. misfornøyd med hvordan en ser ut, og hva en klarer på det fysiske/motoriske området
2. *Sosial selvoppfatning* knyttes til popularitet vs. upopularitet og i hvilken grad en mestrer det å omgås andre
3. *Intellektuell og akademisk selvoppfatning* er påvirkbar av hvordan en oppfatter eget intellekt, og hvordan en lykkes med skole og studier
4. *Emosjonell selvoppfatning* gjelder i hvilken grad en føler at en mestrer sine emosjoner. Spesielt gjelder dette «negative» emosjoner som sinne, angst, samt tristhet og sorg
5. *Moralsk eller atferdsmessig selvoppfatning* påvirkes av i hvilken grad en føler at en er til å stole på og kan følge vanlige normer for væremåte

En person vil ilegge de forskjellige områdene ulike verdier. Dersom det å ha gode venner og gjøre det bra på skolen er viktige faktorer i en kultur, kan det å føle seg tilfreds med disse to hovedområdene være nok for å føle seg vellykket. De generelle hovedområdene inngår i en form for totalsum av ens selvakseptering. Hvilken status ulike områder har i vennekretsen vil også kunne ha betydning (Haugen, 2006):274-280). Selvverd er et resultat av de vurderinger en gjør av seg selv på ulike erfarte områder.

### 5.5.1 *Selvverd*

Å ha selvverd innebærer aksept og respekt for seg selv, uavhengig av umiddelbare ytre hendelser. En indre trygghet gjør at en godtar seg selv slik en er, og våger å se både svake og sterke sider. Det betyr lite hvordan en virker på andre. Dersom ens selvverd blir truet, vil en være opptatt av selvpresentasjon og hvordan en blir vurdert.

Mental helse og selvverd har en klar sammenheng, og viktig for ens livskvalitet. Lavt selvverd kan gi symptomer som hodepine, magesmerter, søvnløshet, depresjoner og angst, og føre til en vagere og mer usikker beskrivelse av seg selv. Det kan medføre frykt for å gjøre

feil, og ens atferd vil preges av selvbeskyttelse, hvor de første tankene i møte med nye og ukjente situasjoner vil være å unngå nederlag (Skaalvik & Skaalvik, 2013):90-97).

Vurderinger en mottar på psykologisk sentrale områder har størst betydning for utvikling av ens selvverd.

### **5.5.1.1 Psykologisk sentralitet**

«Psykologisk sentralitet» er en betegnelse Rosenberg (1979) bruker om områder som har stor verdi for personen selv. Anerkjennelse og persepsjon av å bli positivt vurdert, er en av de viktigste kildene til selvverd. Negativitet og manglende anerkjennelse fra andre virker i motsatt retning (Skaalvik & Skaalvik, 2012):51-52). De områder og situasjoner som engasjerer en person får betydning for hans eller hennes selvtillit (Hattie, 1992):56).

## **5.5.2 *Selvtillit***

Selvtillit (self-esteem) relateres til individets følelse av å kunne noe og er en subjektiv vurdering av ens selvoppfatning (self-concept). Dette vil påvirke en persons psykologiske funksjon positivt eller negativt. Graden av selvtillit vil variere fra tid til annen, alt etter hvilken kontekst en er i. Det å oppnå gode resultater vil kunne øke ens selvtillit, mens et dårlig resultat vil kunne knekke den (Crisp & Turner, 2007):2-21). Vi skal se nærmere på skillet mellom generell og spesifikk selvtillit.

### **5.5.2.1 Generell og spesifikk selvtillit**

En kan ha holdninger rettet mot seg selv i sin helhet (generell selvtillit), slik som egen kulturtilhørighet, men også til spesifikke sider ved seg selv (spesifikk selvtillit), slik som akademiske ferdigheter, fysisk utseende og så videre. En sentral hypotese er at spesifikk selvtillit har størst betydning for ens atferd og atferdsmessige utfall, mens generell selvtillit (global self-esteem) er mest relevant for psykisk velvære.

Synet en har på seg selv i forhold til ulike selv-områder bidrar til å forme en generell evaluering av selvet. Det å være negativ eller selvkritisk til seg selv på spesifikke områder kan føre til en generell holdning til seg selv (Rosenberg et al., 1995). Dersom akademiske evner anses som viktig for, og en mislykkes med å oppnå ønsket resultat, vil dette kunne medføre at individet rangerer seg selv som en totalt mislykket person (Dinos & Palmer, 2015).

Rosenberg (1979) skiller mellom to komponenter for å måle grad av selvtillit – høy selvtillit (self-confidence) og lav selvtillit (self-deprecation).

### **5.5.2.1.1 Lav og høy selvtillit**

Det er ofte en sak at individer har et negativt syn eller er selvkritisk til seg selv innen spesielle områder av deres liv eller ved selvet. Innen ulike områder, vil synet en har kunne forme den generelle oppfatningen en har av seg selv. Dersom en person er kritisk til seg selv refererer en ofte til lav selvtillit eller selvtillitproblemer (Dinos & Palmer, 2015). For eksempel blir barn med en svak akademisk oppfatning ofte beskrevet som noen med lav selvtillit. Dette er implisitt basert på en generell oppfatning av at en som ikke føler at han eller hun er en god elev, uttrykker lav selvtillit (Rosenberg et al., 1995).

Noen kan ha en høy selvtillit, selv om dette ikke er på områder samfunnet rundt personen ilegger like stor verdi (Hattie, 1992):56). Selvtillit er forbundet med det en gjør, og god selvtillit er å ha tiltro til egne evner til å prestere. Avhengig av hvilke områder det gjelder, vil selvtilliten styrkes når en klarer noe eller når en får ros for noe en har gjort (Krantz Lindgren, 2014):19-23).

### **5.5.2.2 Konsekvenser av generell og spesifikk selvtillit**

Generell og spesifikk selvtillit er begge viktige, men de er viktige for ulike grunner og relevant for ulike veier. En kan argumentere med at spesifikke årsaker fører til generell selvtillit eller generelle årsaker til spesifikk selvtillit. Siden generell selvtillit på en måte er basert på evalueringer av ulike deler av selvet, blir kanskje den spesifikke delen sett på som ansvarlig for det hele (generelle). På den andre siden vil vurderinger av bestemte sider av selvet kanskje være basert på ens totale følelse av selvverd. Det har derfor vært nødvendig å empirisk utforske om delene først og fremst er ansvarlig for det totale eller om det hele er ansvarlig for de ulike delene.

Funn tyder på at generell selvtillit knyttet til bestemte sider ved selvet har en tendens til å ha større effekt på mer generelle skjemaer for selvtillit, i forhold til de generelle skjemaenes innflytelse på de spesifikke (Rosenberg et al., 1995). En forbedring av karakterer i et fag vil kunne høyne ens selvverurdering i faget betydelig (spesifikk selvtillit). På den måten vil sannsynligvis den akademiske selvverurderingen øke, noe som igjen vil kunne påvirke den totale selvaksepteringen i positiv retning (generell selvtillit) (Haugen, 2006):274-280).

#### **5.5.2.2.1 Spesifikk selvtillit vs atferd**

Spesifikk selvtillit har sterkere effekt på atferd enn generell selvtillit. Bandura (1982) mener det er fordi det har mye til felles med self-efficacy, som refererer til individets tro på at

han eller hun kan nå nye høyder. Ifølge Bandura er det flere grunner til at selvtiltro kan forbedre prestasjoner. Mennesker som dømmes seg selv ineffektiv angående mestring av miljømessige krav har en tendens til å generere høy følelsesmessig opphisselse, bli overdrevent opptatt av personlige mangler og kjenne på potensielle vansker som større enn de virkelig er. En slik selvevaluering undergraver effektiv bruk av kompetansen en sitter med.

Selvtiltro bestemmer hvor mye anstrengelse en vil bruke og hvor langt en strekker seg og står imot hindringer. Når en står overfor noe vanskelig, vil en person som seriøst slår tvil om sin kapasitet, ilegge oppgaver mindre anstrengelse eller gi opp, mens en som har en sterk tro legger større anstrengelse i å mestre utfordringer. Ens selvtillit vil bli påvirket i forhold til hvilke sider ved selvet som er involvert og hvilken psykologisk sentralitet det har. På den andre siden har spesifikk selvtillit lite direkte effekt på psykologisk velvære. Selv om en ikke kan antyde at atferd overhodet ikke er relatert til generell selvtillit, kan en anta at forholdet til atferdsmessig utfall sannsynligvis er svakere sett i forhold til spesifikk selvtillit. Ved generell selvtillit ses selvakseptering og selvrespekt som sentrale trekk

#### ***5.5.2.2.2 Generell selvtillit vs psykisk velvære***

Det er grunn til å tro at generell selvtillit predikerer psykologisk velvære. Det er funnet korrelasjon (sammenheng) mellom selvtillit og depresjon. Funnene viser at selvtillit og depresjon påvirker hverandre betydelig. Det negative forholdet mellom de to variablene begrunnes i effekten depresjon har på selvtillit heller enn effekten selvtillit har på depresjon. Kliniske bevis støtter disse kvantitative resultatene.

I forhold til spesifikk selvtillit er generell selvtillit sterkt relatert til nivåer av angst og sterkere relatert til de fleste målinger av psykologisk velvære, som depresjon, generell angst, harme, angst-spenning, irritasjon, tilfredshet med livet, lykke og negative følelser (Rosenberg et al., 1995).

## 5.6 Oppsummering

Selvet og andre betegnelser knyttet til, omtales som individets positive eller negative holdninger til seg selv i sin helhet. Disse holdningene innebærer lik holdninger til alt annet, tankemessige og følelsemessige komponenter. Bandura gir personligheten en viktig rolle for det han kaller selv-systemet. Det handler om de prosesser hvor en person oppfatter, evaluerer og regulerer sin atferd for å tilpasse seg miljøet og for å oppnå individuelle mål. Hans teori begrunner endring i atferd som forandringer i personens kunnskaper og forventninger.

Holdninger er et resultat av ens formings -og dannelsesprosess, hvor etikk påvirker til hvilke holdninger en bør ha. Etikk er refleksjoner over moral, og de oppfatninger om rett og galt, godt og vondt, som finnes i et samfunn, hos en gruppe eller hos en person. Når en opplever hva positive konsekvenser av gode handlinger kan medføre vil dette bidra til gode holdninger. Dette kan medføre at en tar ansvar for seg selv og finner mening med det meningsløse, og forklarer lettere årsaker til egne handlinger som innsats og strategi, framfor å havne i et negativt attribusjonsmønster, hvor en blir selvbeskyttende og forklarer nederlag med at en ikke prøvde.

Menneskelige behov får en til å strekke seg langt for å ta vare på selvet. Humanistiske teorier vektlegger indre årsaker eller indre kilder til motivasjon for å oppnå det en ønsker. Selvrealisering er rangert øverst i Maslows behovshierarki, og handler om en persons behov for å vokse åndelig og realisere sitt potensial. Ifølge Maslow er selvaktualiserte mennesker psykisk og mentalt friskere enn andre, og har en tendens til å motstå sosialt press, elske frihet, og føle et høyt behov for personvern. Behov lenger ned må være tilfredsstilt før høyere behov kan nås, slik som en persons generelle livskvalitet og følelse av støtte og oppmuntring.

Bestemte oppfatninger i et samfunn, er ytre kilder til selvoppfatning. Rådende holdninger til bestemte grupper eller roller, utgjør et viktig grunnlag for ens oppfatning av seg selv. Sosiale normer kan ofte være styrende. En opptrer i tråd med normative forventninger som blir rettet mot en fra sosiale omgivelser. De blir en ureflektert del av ens stil, holdning og gester og usynlige fordi de er så selvfølgelige, og dermed vanskelig å forstå for andre. Samfunnsendringer fører til at barn forholder seg til en rekke miljøer, noe som kan påvirke deres opplevelse av seg selv som noe helhetlig og fast. De tolker og justerer seg selv slik at de passer til det miljøet det gjelder.



Rosenberg omtaler selvoppfatning som en persons tanker og følelser om seg selv (kognitive vurderinger), og mener det handler om det en tror framfor det en vet. Banduras definisjon av selvoppfatning handler også om tro. For ham fører tro til forventninger en har til seg selv. Dersom en har forventning eller tro på at en skal klare en oppgave, vil en ikke gi opp, men prøve til en lykkes. Manglende mestringsopplevelser kan medføre liten tro på at en vil klare en oppgave, noe som vil svekke ens forventninger. Ens viten, vurdering og forventning ses som tre særlig viktige forhold ved selvoppfatning.

En må se selvoppfatning i forhold til ulike områder, og en persons opplevelse av å mestre disse. De ulike områdene vil ha ulik betydning, og blir gitt ulik verdi. Mestring innenfor et område som betyr mye for en person vil få betydning for selvtilliten. De ulike områdene inngår i en totalsum av ens selvakseptering, som igjen påvirker ens selvverd. Dette innebærer en indre trygghet som gjør at en godtar seg selv slik en er, og våger å se både svake og sterke sider. Det betyr lite hvordan en virker på andre, men dersom ens selvverd blir truet, vil en være opptatt av selvpresentasjon og hvordan en blir vurdert.

Selvtillit relateres til individets følelse av å kunne noe og er en subjektiv vurdering av ens selvoppfatning. En sentral hypotese er at spesifikk selvtillit (specific self-esteem) har størst betydning for ens atferd og atferdsmessige utfall, mens generell selvtillit (global self-esteem) er mest relevant for psykisk velvære. Vi skal videre presentere forskning som er gjort i forhold til selvtillit og veiledning, for å finne svar på om veiledning kan bidra til å styrke engstelige og usikre barn og unges selvtillit.

# 6 Kan strukturerte veiledningssamtaler bidra til å styrke engstelige og usikre barn og unges selvtillit?

De aller fleste norske barn og unge i dagens Norge har det bra, men det finnes likevel barn og unge som har det vanskelig og faller utenfor, og barn og unge som har psykiske eller psykososiale problemer i større eller mindre grad. Blant annet fører store forandringer i samfunnet til endrede forutsetninger for barns oppvekst (Viljugrein, 2004). Barn og unges selvtillit kan ha betydning for hvor store problemene blir. Det finnes betydelige bevis for at selvtillit, subjektets følelse av selvverd, er assosiert med indikatorer for mental og psykisk helse. Selvtillit er blant annet relatert til positiv påvirkning av subjektivt velvære, gjennomføring av oppgaver, økonomisk rikdom og lavere grad av depressive symptomer, ensomhet og angst (Harris et al., 2015).

Det er viktig at en retter fokus på å styrke psykisk helse, slik at positive påvirkninger skjer, noe som er hovedmålet for regjeringens strategiplan for barn og unges psykiske helse «...sammen om psykisk helse...». Hovedbudskapet er at alle voksne har ansvar for å se hjelpetrengende barn og unge, og sørge for at de får hjelp. Funn viser at den psykiske sykkeligheten er omtrent like stor på ulike alderstrinn, men at det er begrenset kunnskap om problemet blant barn under fire år. Planen vektlegger mestringsperspektivet og voksnes muligheter til å bidra til å styrke barn og unges egne ressurser og evne til å mestre livets utfordringer. Ressurser og livskvalitet skal være i fokus ved at en lytter til barn og unge slik at de blir hørt i avgjørelser som angår dem, og hvor de gis følelsen av å bli behandlet med respekt og verdighet. Mestring av eget liv og følelsen av å lykkes, kan i seg selv styrke den psykiske helsen (Viljugrein, 2004).

## 6.1 Selvtillit - betydning for livsutfall

Noen studier antyder at generell selvtillit ikke har noen viktig påvirkning for livsutfall, mens andre viser at selvtillit har en signifikant innvirkning. Dersom selvtillit er en årsak eller

en konsekvens (eller begge) av viktige livsutfall vil styrking av selvtillit ha en gunstig effekt på utfall assosiert med selvtillit. Dersom selvtillit har en kausal effekt, vil dette antyde at intervensjoner som har til hensikt å øke selvtillit mest sannsynlig vil bidra til positive livsutfall og redusere risikoen for mistilpasset utfall.

Selv om resultater antyder korrelasjon mellom selvtillit og viktige livsutfall, viser det ikke at selvtillit predikerer økning i disse over tid (Orth et al., 2012). Dette kan ses i sammenheng med at individer i den vestlige kulturen har en tendens til å bygge sin selvtillit på variable eksterne kriterier som blant annet relasjoner, karriere, attraktivitet, oppnåelse og så videre, og måler seg med dette i selvevalueringsprosesser. Ser en seg selv som suksessfull fordi en gjør det bra på skolen, eller føler en seg bra fordi en har et fantastisk forhold til andre mennesker, kan dette gi følelse av selvtillit. Dømmer en derimot seg selv som lite attraktiv og ubrukelig kan negative selvevalueringsprosesser innvirke på ens selvverd. Personer med lav selvtillit er avhengig av tilbakemeldinger fra andre for å føle aksept på selvområder de anser som viktige. Samspillshypotesen mellom selvtillit og områder av betydning for individet har ledet forskere til en dominerende rekke av argumenter for en tredje persons påvirkning. En må forstå viktige selv-områder i forhold til grupper og subgruppers verdier. Individer påvirkes av gruppen de tilhører og kan velge høyere viktighet til noen selvområder på bekostning av ens selvtillit (Dinos & Palmer, 2015).

### **6.1.1 *Relasjoners betydning***

Dersom selvtillit stammer fra ens forhold med andre, hvor en ser seg selv gjennom andres linser (reflekterte vurderinger), eller prøver å leve etter verdiene som betyr mest for gruppen en tilhører, vil det være en fordel at forholdet er varmt og støttende. En rekke undersøkelser viser at varme og støttende forhold fører til økning i selvtillit (Harris et al., 2015). Dette kan skyldes at personer med høy selvtillit viser mer styrke i sin atferd sammen med andre, mens individer med lav selvtillit viser mer dysfunksjonell og forholdsødeleggende atferd. Personer med lav selvtillit kan ha opplevd avvisning. I redsel for å oppleve det igjen kan de gå inn for å redusere interpersonlig nærhet. Dette kan føre til konflikter og et syn på nære relasjoner som lite tilfredsstillende. På den andre siden kan tilfredsstillende forhold føre til selvtillit, og øke individets oppfattelse av egen relasjonsverdi (Orth et al., 2012).

Positiv korrelasjon mellom selvtillit og forhold kan være grunnen til at tiltak og programmer rettet mot barn og unge ofte baseres på en økologisk modell, der en tenker at konteksten har betydning for psykiske plager og livskvalitet. Tanken bak de økologiske

modellene er at en gjennom tiltak endrer samspill mellom personer i minst like stor grad som en endrer egenskaper hos individet.

### **6.1.1.1 Relasjon foreldre-barn**

Økologiske programmer tar ofte sikte på å endre atferd hos foreldre, førskolelærere, lærere eller andre som barna omgås slik at dette skal virke positivt inn på barnas atferd og velvære, og lede dem inn i positive utviklingsforløp. Forskning viser blant annet at det å støtte foreldrene fører til forbedring av barnas oppvekstvilkår og psykiske helse. Programmer som inkluderer effektive oppdragelsesteknikker hvor foreldre lærer bedre foreldreferdigheter har best effekt. Dette vil minske barns symptomer og sette foreldre bedre i stand til å støtte barnas utvikling, samt sette grenser og fremme barn og unges psykiske helse (Folkehelseinstituttet, 2011). Forskning gjennomført på tvers av landegrenser støtter hypotesen om at nært forhold mellom foreldre og barn er viktig for utvikling av generell selvtillit, selv om langtidsundersøkelser ikke gir støtte for at foreldre-barn-forhold predikerer utvikling av selvtillit over tid. Det er blant annet gjennomført en sti-modell for å estimere assosiasjonene mellom foreldrenes kjærlighet og senere selvtillit, og ikke funnet effekt selv om selvtilliten har vært stabil. Ved bruk av voksende kurve-modell fant en derimot effekt av foreldres følelsesmessige støtte for senere selvtillit. Mønstrer kan bety at relasjonen er komplisert og krever kompleks statistisk modellering av prosessen for å finne hvilke foreldre-barn-forhold som innvirker på utviklingen av selvtillit. Det kan hende resultatene gjenspeiler kritisk metodiske forskjeller mellom studier eller at den sanne effekten er liten og derfor vanskelig å oppdage uten tilstrekkelige prøvestørrelser. En annen begrunnelse er at relasjonen mellom selvtillit og foreldre-barn kan tilskrives en tredje variabel. En pågående studie evaluerer bevis for disse mulighetene, dels på grunn av at studiets respondenter var tenåringer, og mulig i en kritisk alder for å studere selvtillitsforandringer. Uansett hevdes det for sikkert at spedbarn som opplever selvet som verdsatt, elsket og kompetent, tilsvarer en arbeidsmodell av foreldre som er følelsesmessig tilgjengelig, kjærlig, følsom og støttende til mestringsforsøk. Ingenting er mer viktig for barns utvikling enn kvaliteten av omsorg de får. En konstant, varm og støttende interaksjon med omsorgsgiver fører til at barnet utvikler en internal arbeidsmodell som består av positive syn på selvet, der det føler seg betydningsfullt og verdig (Harris et al., 2015).

## 6.1.1.2 Relasjon elev-lærer

Skolens personale og støttende helsetjenester skal ifølge *Opptrappingsplanen for psykisk helse* (1999-2008) evne å se utviklingstrekk hos elever som kan føre til psykiske lidelser, og fremhever viktigheten av innsatsområder som forebygger psykiske lidelser og problemer. St.mld.nr. 37 understreker at ansvaret må fordeles mellom flere sektorer, blant annet skole, da helse -og sosialsektoren har begrensede muligheter til å forebygge (M. Larsen, 2011). Det økologiske perspektivet er fremtredende også i skolen, da det for det rapporteres om lærer-elev-konsultasjoner, hvor en ekstern person bidrar med konsultasjon (Morgan, 2011). Mest sannsynlig er intensjonen å gjøre læreren bedre i stand til å støtte elevene i deres utviklingsløp. Klasserom hvor lærere viser elever omsorg og respekt (emosjonell støtte) i kombinasjon med individuell veiledning og instruksjon (instrumentell støtte) ses som gode vekstvilkår for en positiv lærer-elev-relasjon.

### 6.1.1.2.1 Støttende læringsmiljø

Dersom elever opplever emosjonell støtte, er det en tendens til at de også opplever instrumentell støtte. Forskning viser korrelasjon mellom de to variablene i større eller mindre grad. Her finnes ingen lovmessighet da noe kan oppleves som emosjonelt støttende og annet som instrumentelt støttende. I hvilken grad elever opplever emosjonell støtte, kan påvirke i hvor stor grad de tar initiativ, om de engasjerer seg mer i undervisningen og om de setter seg høyere mål. Elever som gjør dette har bedre faglig selvoppfatning, høyere forventninger om å mestre skolearbeid og høyere faglig og sosial kompetanse i forhold til elever som opplever mindre emosjonell støtte. En finner også studier som viser at elever som opplever høy grad av praktisk veiledning og råd fra lærerne, instrumentell støtte, har høyere trivsel og motivasjon, samt høyere faglig og sosial kompetanse (Federici & Skaalvik, 2013).

Lærerstøtte har ifølge forskning en signifikant effekt på negative livshendelser og senere depressive symptomer. Forholdet elev-lærer blir viktig for en positiv emosjonell utvikling, hvor omsorg og emosjonell støtte fra lærer, hjelper elever til å bevare selvrespekt ved stressende livshendelser (M. Larsen, 2011). Forskningsresultater fra en empirisk undersøkelse gjort av elever i risiko, i den videregående skolen, kan underbygge elev-lærer-relasjon som viktig. Utvalget var av ulike grunner i risiko for å droppe ut av skolen, og fremhevet lærers betydning for om de kom på skolen eller ikke. Den gode relasjonen eller «det gode møtet» som forfatteren i dette studiet bruker, var for utvalget det at læreren viste respekt, aksept og anerkjennelse. Det var for fem av seks elever viktig at lærerne møtte dem

med vennlighet og ga dem følelsen av å bli sett (emosjonell støtte). En av elevene mente det viktigste var at lærerne viste høy faglig kompetanse og evnet å motivere rent faglig (instrumentell støtte). Studiet viser at elevenes opplevelse av å bli sett var viktig. Dette omhandlet at lærerne smilte, var hyggelige og kommuniserte med dem, henvendte seg til dem og viste interesse for hvordan han eller hun hadde det eller at de ble spurt om hva de trengte hjelp til. Forfatteren sammenfattet resultatene til å handle om elevenes ønske om å bli vist respekt, som betyr «å se nøye etter» eller bedre «å se om igjen». Elevene mente lærerne gjorde dette når de var vennlige med dem, satte nødvendige grenser, roste dem for faglige prestasjoner og så dem for den de var. En av elevene mente lærerne enkelt kunne vise vennlighet og respekt ved å stille et konkret spørsmål; «Hvordan går det?» (Dyrnes, 2013).

Selv om det å føle tilhørighet, opplevelse av sosial støtte, er svært viktig for motivasjon og prestasjoner, uavhengig av alder, kan en ikke utelukke at behovet for støtte øker med alderen. Skaalvik og Skaalvik (2011) viser til forskning som antyder at emosjonell støtte er sterkere relatert til elevenes selvvurdering og hjelpesøkende atferd på ungdomstrinnet enn på barnetrinnet. Elever kan med økende alder oppleve endringer både med seg selv og med omgivelsene, som fører til usikkerhet og et større behov for emosjonell og instrumentell støtte. De har et grunnleggende behov for å føle tilhørighet dersom de skal engasjere seg, bli motivert og vise interesse. Ut fra dette er det bekymringsfullt at en finner studier som antyder at elever opplever mindre anerkjennelse, omsorg, støtte og praktisk hjelp fra lærerne, jo eldre de blir. Om det er slik at reel støtte fra lærerne og følelse av tilhørighet har en faktisk negativ utvikling med alderen eller om det er elevenes opplevelse av det, er det derimot ikke grunnlag for å si noe om (Federici & Skaalvik, 2013).

## 6.2 Barn og unges rett til å bli hørt

Ny forståelse av barn og barns utvikling kommer til uttrykk i FN's barnekonvensjon fra 1989, hvor barns rett til medvirkning omtales i artikkel 12. Barnelovens § 31 sier at foreldre og andre som har med barn å gjøre, må legge vekt på hva barnet har å si før det tas en avgjørelse om «*personlige tilhøve for barnet*». Dette gjelder barn som er fylt 7 år, og yngre barn som er i stand til å danne seg egne synspunkter (Aas, 2013). Dette kan ses i sammenheng med skolens perspektivskifte i det spesialpedagogiske arbeidet, med dreining fra en dominerende problemorientering til økende vekt på forebygging, ressursorientering, mestring og myndiggjøring, og vil kreve at en lytter til barn og unge (Tangen, 2012):151-161).

## 6.2.1 *Å lytte til barn og unge*

Det er viktig at lærerne i skolen ser muligheten det gir å utvikle et godt læringsmiljø, der en i dialog kan synliggjøre evner til anerkjennelse, respekt og omsorg. Dette innebærer fordomsfri lytting til hva de unge tenker og føler, noe som gir innblikk i deres livsverden. Samtidig som elevene blir kjent med egne erfaringer, opplevelser og følelser, åpner det opp for større refleksjon og for større selvinnsikt. Støtte og veiledning kan bidra til å dempe depressive symptomer blant elever som opplever stress i sitt miljø også utenfor skolen. Å prate om psykisk helse i klasserommet kan føre til at andre viser aksept for de som har det vanskelig. Studiet gir ingen svar på om det er en slik opplevelse elevene sitter igjen med, men gir uttrykk for økt refleksjon, som fører til økt selvinnsikt, som igjen inngår i prosesser hvor en utvikler større toleranse og sjenerøsitet i møte med andre (M. Larsen, 2011).

Selv om verbal kommunikasjon om følelser og tilfredshet har sine begrensninger i forhold til ulike utviklingsstadier, vil de minste barna gradvis i løpet av utviklingen få mulighet til å kommunisere verbalt. Samtaler i kombinasjon med observasjon av barns atferd kan være hensiktsmessig langt opp i barnealderen. Teorier og forskning viser at tilhørighet og tilknytning til omsorgspersoner og venner, samt hvordan barn vurderer seg selv er av de forhold som har sterkest innflytelse på deres livskvalitet. Ved observasjon og samtale om hvordan de har det får en innsikt i hvordan de opplever sin hverdag (Helseth, 2001). Et godt argument for at en bør lytte til barn og unge er at problemer med selvtillit på et område som for eksempel skole kan være en sannsynlig følge av problemer med selvtillit i andre områder. En veileder må derfor utforske fungering i ulike områder av selvets liv (Dinos & Palmer, 2015). Dette kan underbygges av funn i en forskningsstudie av barn i barnevernets omsorg, der barna ga uttrykk for at det viktigste for dem var å få mulighet til å si sin mening. Det viktigste var ikke at de fikk viljen sin, men at de opplevde å få støtte og at det var noen som lyttet til det de sa (Aas, 2013). Dersom barn og unge skal få mulighet til å uttrykke sine meninger må en nødvendigvis åpne for dialog. Dette kan ses som en årsak til at nøkkelpolitikens utvikling de siste tiår har gitt uttrykk for viktigheten av «personlig læring», hvor samtaler med elever angående aspekter ved deres liv har økt betydelig. Det har både innen forskning og i politiske agendaer vært en økende interesse for «elevers stemme» og «veiledning av elever» om skole og skolegang (Morgan, 2011). Vi skal videre se på ulike faktorer som vil påvirke ens selvtillit i større eller mindre grad, og som kan ses i sammenheng når en veileder barn og unge.

### 6.2.1.1 Veiledning av barn og unge

Ifølge Morgan (2000) kan veiledning bidra til å ta elevers perspektiv seriøst, noe som vil øke motivasjon for læring. Elever har verdifulle ting å si om undervisning og læring som på en hensiktsmessig måte kan komme fram i en veiledningssituasjon. Gjennom veiledning kan en stimulere til forandring eller bekrefte enighet, slik at opplæringen blir skreddersydd for eleven. Dette kan medføre økt respons og styrking av læringsforholdet (Morgan, 2011). En viktig faktor som må ses i sammenheng med elevers opplevelse av opplæringen er skolens målstruktur. Forskning viser en klar sammenheng mellom disse variablene. Elever som opplever en læringsorientert målstruktur føler større tilhørighet til skolen, og har bedre relasjoner til lærerne og medelevene sine. Læringsorientert målstruktur fremmer motivasjon, utholdenhet og gode læringsstrategier (Federici & Skaalvik, 2013). Hypotesen om at læringsmiljø som stimulerer utvikling av mestringsmotivasjon er å foretrekke, finner en støtte for i målorientert forskning. Et mestringsklima som verdsetter anstrengelse og innsats, hvor kriterier for mestring er fremgang, oppleves som kontrollerbart. Tilbakemeldinger fra lærere som forbinder elevenes fremgang med bruk av kontrollerbare læringsstrategier, bidrar til at elever utvikler mestringsforventning og motivasjon for skolearbeid på lengre sikt. Studien er basert på tverrsnittsdata og en kan dermed ikke trekke kausale slutninger om sammenhengene mellom variablene. Modellen kan representere en forenkling av virkeligheten og ikke kompleksiteten i sammenhenger som kan være involvert. Kanskje møter lærere elever som allerede har internalisert verdien av skolearbeid, på en vennligere og mer autonomistøttende måte enn de møter andre elever. En skoleklasse er et komplisert system som også er påvirket av andre faktorer, noe som ikke er tatt med i betraktning, og resultatene må derfor tolkes med forsiktighet (Danielsen, 2010).

Studier om veiledning gjort i UK og USA, støtter veiledning av elever, da det øker deres innsats med skolearbeid, noe som refererer til deres moral og etikk. Elever får gjennom veiledning en følelse av å være «ekspertvitner» med verdifull innsikt i undervisning og læring, noe som kan medføre positiv effekt både for lærere og elever. Til tross for støtte og entusiasme for veiledning av elever på skolenivå, finner en derimot ikke at forpliktelsene til dette nødvendigvis er godt nok implementert. En studie antyder at veiledning av elever var lavt prioritert for tre av fire lærere. Lærerne ga uttrykk for at de ikke kunne prioritere veiledning av elever på toppen av alle andre viktige ansvarsområder, selv om «elevens stemme» og veiledning av elever om skole og skolegang har hatt et økende fokus. Funnene var overraskende da veiledning av elever ved den aktuelle skolen inngikk som en del av



skolens utviklingsområder. Kanskje må det en lovgivning til, slik det i Wales siden 2005 har vært lovbestemt at alle statlige skoler skal ha veiledning av elever, som en del av å gi barn og unge en stemme, som muliggjør deltakelse i diskusjoner som angår dem (Morgan, 2011). Dersom en arbeider med selvtillit-problemer kan en i veiledningskontekster ta i bruk en rekke verktøy og tilrettelegge for psykologiske styrker.

### **6.2.1.1 Veiledning med fokus på selvtillit-problemer**

Selvevalueringsprosesser og evaluerte områder med betydning for selvet, er ifølge kognitiv atferdsteori forløpere og direkte relevant i arbeidet med selvtillit. Det er i flere studier dokumentert nyttig effekt av kognitiv atferdsveiledning i arbeidet med lav selvtillit, selv om noen generelle tanker kan sitte så dypt at de er mer relevant i terapeutisk kontekst og ikke i veiledning. Hensikten med veiledningen blir å hjelpe til med å avdekke automatisk negative tanker og feiltenkning, og identifisere, undersøke, utfordre og justere uhjelpsomme selvevalueringstanker med balansert og relativ tenkning, der en knytter teori med praksis. Ved å identifisere spesifikke strategier for områder det gjelder, og ved bruk av ulike verktøy i veiledningen, kan den veiledede lære seg at selvet ikke kan rangeres generelt ettersom det består av utallige elementer. Når en finner psykologiske styrker, kan dette lede fram til en betingelsesløs selvakseptering, hvor en ser egne styrker og svakheter. En vil kunne se seg selv som en generell konstruksjon eller en enhet som består av både ferdigheter, muligheter, mål og kvaliteter (Dinos & Palmer, 2015).

En finner støtte for at kognitiv atferdsterapi og programmer som bygger på mellommenneskelig psykoterapi er to spesielt lovende tilnærminger for forebygging av depresjon blant barn og unge. Horowitz & Garber (2006) fant oppmuntrede resultater når det gjelder gruppe og individrettede tiltak, i deres gjennomgang av programmer med formål om å redusere atferdsproblemer, fremme sosial kompetanse, forebygge psykiske plager eller lidelser og fremme trivsel og livskvalitet rettet mot internaliserte problemer. Deres antydninger er at tiltakene som virket best minnet mer om behandling enn forebygging (Folkehelseinstituttet, 2011).

## **6.3 Avslutning og konklusjon**

En rekke forskning antyder at selvtillit har mye å si for ens livskvalitet. Dersom en antar at selvtillit har en betydning for livsutfall, vil styrking av selvtillit være positivt, og redusere risiko for mistilpasset utfall. På grunn av samfunnsendringer, endres også

forutsetninger i ens oppvekst, noe som kan medføre psykiske og mentale problemer. Kanskje medfører dette at selv-områder som til enhver tid anses som betydningsfulle endrer seg i samme takt. Dette gir mening når en finner bevis for at en i den vestlige verden måler selvtillit ut fra variable kriterier, og til en viss grad styres av andres bedømmelser. Dette viser at en til enhver tid må være i dialog med den enkelte dersom en skal bidra til styrking av selvtillit.

Veiledningssamtaler kan ha positiv påvirkning på ens selvtillit, men forutsetter at relasjonen er god. Uansett om det er som foreldre eller lærere er det viktig at barn og unge opplever at de får støtte. De har behov for å bli vist respekt for den de er, samtidig som de føler omsorg og blir gitt anerkjennelse. Varme og støttende forhold kan i seg selv føre til selvtillit. Her bør en være spesielt varsom overfor barn og unge som tilsynelatende har lav selvtillit. De kan være engstelige og usikre og ha erfaringer med at relasjoner medfører konflikter, og prøver dermed å unngå nære relasjoner. Selv om det kan ta tid er det viktig at en ikke gir opp da en vet at tilfredsstillende forhold kan føre til selvtillit.

Det vil kreve at en oppnår dialog dersom en skal kunne lytte til barn og unges stemme. I et støttende klima vil dialogen kunne medføre økt refleksjon og ha en positiv effekt på deres psykiske helse. Det er bevist at selvtillit er assosiert med indikatorer for mental og psykisk helse, så styrking av selvtillit vil være å styrke psykisk helse. Dette vil også være i henhold til hovedmål i regjeringens strategiplan.

Innledningsvis ble det presentert ei problemstilling der spørsmålet var om strukturerte veiledningssamtaler kan bidra til å styrke engstelige og usikre barn og unges selvtillit. Ut fra funn som her er presentert kan en med stor grad av sikkerhet konkludere med at strukturerte veiledningssamtaler kan bidra til å styrke engstelige og usikre barn og unges selvtillit.

# 7 Litteraturliste

- Aas, K. H. (2013). "Å samtale med barn i barnevernet er mye mer enn bare å snakke med-" ; erfaringer fra et kompetanseutviklende prosjekt i praksis. *Tidsskriftet Norges barnevern*.
- Befring, E. (2012a). Forebygging blant barn og unge i et psykososialt perspektiv. In E. Befring & R. Tangen (Eds.), *Spesialpedagogikk* (pp. 129-146). Latvia: Cappelen Damm AS.
- Befring, E. (2012b). *Skolen for barnas beste : kvalitetsvilkår for oppvekst, læring og utvikling* (Rev. utg. ed.). Otta: Det Norske Samlaget.
- Befring, E. (2012c). Spesialpedagogikk: historisk framvekst, ansvarsoppgaver, forståelsesmåter og nye perspektiver. In E. Befring & R. Tangen (Eds.), *Spesialpedagogikk* (5. utg. ed., pp. 33-57). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Befring, E., & Duesund, L. (2012). Relasjonsvansker. Psykososial problematferd *Spesialpedagogikk* (5. utg. ed., pp. 448-469). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Bjørndal, C. R. P. (2011). Rådgiver eller veileder? Forståelsen av direkte og indirekte hjelp. In K. Skagen (Ed.), *Kunnskap og handling i pedagogisk veiledning* (pp. 189-209). Bergen: Fagbokforlaget.
- Crisp, R. J., & Turner, R. N. (2007). *Essential social psychology*. London: SAGE.
- Dalen, M., & Tangen, R. (2012). Barnehagens og skolens samarbeid med foreldre til barn og unge med spesielle behov. In E. Befring & R. Tangen (Eds.), *Spesialpedagogikk* (5. utg. ed., pp. 220-237). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Danielsen, A. G. (2010). Lærerenes møte med elevene og selvregulert læring på ungdomstrinnet. *Norsk Pedagogisk tidsskrift*.
- Dinos, S., & Palmer, S. (2015). Self-esteem within cognitive behavioural coaching: a theoretical framework to integrate theory with practice. *Coaching: An International Journal of Theory, Research and Practice*, 1-17. doi:10.1080/17521882.2015.1021823
- Dyrnes, E. M. (2013). Det gode møtet som motivasjon til å fullføre. *Bedre skole*.
- Federici, R. A., & Skaalvik, E. M. (2013). Lærer-elev-relasjonen ; betydning for elevenes motivasjon og læring. *Bedre skole*(1), 58-63.
- Folkehelseinstituttet. (2011). *Bedre føre var...Psykisk helse: Helsefremmende og forebyggende tiltak og anbefalinger* Retrieved from <https://www.fhi.no/globalassets/migrering/dokumenter/pdf/rapport-20111-bedre-fore-var---psykisk-helse-helsefremmende-og-forebyggende-tiltak-og-anbefalinger-pdf.pdf>
- Friedman, H. S., & Schustack, M. W. (2009). *Personality : classic theories and modern research* (4th ed.). Boston: Pearson.
- Gjems, L. (2007). Meningsskaping i veiledning. In T. Kroksmark & K. Åberg (Eds.), *Veiledning i pedagogisk arbeid* (pp. 153-168). Bergen: Fagbokforlaget.
- Grøholt, B., Sommerschild, H., & Garløv, I. (2001). *Lærebok i barnepsykiatri* (3. utg. ed.). Oslo: Universitetsforl.
- Hagtvet, B. e., & Horn, E. (2012). Tidlig forebyggende innsats med fokus på språket. In E. Befring & R. Tangen (Eds.), *Spesialpedagogikk* (5. utg. ed., pp. 563-588). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Halsa, A., & Aubert, A.-M. (2016). Forebyggende arbeid med barn når mor eller far har psykiske helseproblemer. *Fokus på familien*, 44(01), 67-88.
- Harris, M. A., Gruenenfelder-Steiger, A. E., Ferrer, E., Donnellan, M. B., Allemand, M., Fend, H., . . . Trzesniewski, K. H. (2015). Do Parents Foster Self-Esteem? Testing the Prospective Impact of Parent Closeness on Adolescent Self-Esteem. *Child Development*, 86(4), 995-1013. doi:10.1111/cdev.12356

- Hart, S., & Schwartz, R. (2009). *Fra interaksjon til relasjon : tilknytning hos Winnicott, Bowlby, Stern, Schore og Fonagy*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Hattie, J. (1992). *Self-concept*. Hillsdale, N.J: L. Earlbaum Associates.
- Haugen, R. (2000). Motivasjon og selvoppfatning. In R. Haugen (Ed.), *Barn og unges læringsmiljø : fra enkeltindivid til medlem av et flerkulturelt fellesskap* (pp. 279-307). Kristiansand: Høyskoleforl.
- Haugen, R. (2006). Motivasjon og selvoppfatning. In R. Haugen (Ed.), *Barn og unges læringsmiljø : 1 : Grunnleggende prosesser i læring og utvikling* (2. utg. ed., Vol. 1, pp. 253-281). Kristiansand: Høyskoleforl.
- Haugen, R. (2014a). Barns utvikling i førskolealderen. In V. Nilsen (Ed.), *Spesialpedagogisk hjelp i barnehagen* (pp. 99-126). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Haugen, R. (2014b). Emosjonelle vansker. In V. Nilsen (Ed.), *Spesialpedagogisk hjelp i barnehagen* (pp. 127-145). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Haugen, R. (2015). *Barns utvikling i barnehagealder : en utviklingspsykologisk innføring*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Haugen, R., & Nilsen, V. (2014). Samspillsvansker og atferdsforstyrrelser. In V. Nilsen (Ed.), *Spesialpedagogisk hjelp i barnehagen* (pp. 146-166). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Helgeland, I. M. (2007). *Unge med atferdsvansker blir voksne : hvordan kommer de inn i et positivt spor?* Oslo: Unipub.
- Helseth, S. (2001). Livskvalitet hos barn: Livskvalitet som styrende begrep i helsefremmende og forebyggende arbeid blant barn. *Nordic Journal of Nursing Research*, 21(1), 40-44. doi:10.1177/010740830102100108
- Hundeide, K. (2003). *Barns livsverden : sosiokulturelle rammer for barns utvikling*. Oslo: Cappelen akademisk forl.
- Høigaard, R., Mathisen, P., & Jørgensen, A. (2001). *Veiledningssamtaler med elever*. Kristiansand: Høyskoleforl.
- Jensen, P., & Ulleberg, I. (2011). *Mellom ordene : kommunikasjon i profesjonell praksis*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Johannessen, E., Vedeler, L., & Kokkersvold, E. (2010). *Rådgivning : tradisjoner, teoretiske perspektiver og praksis* (3. utg. ed.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Johansen, K. E., & Vetlesen, A. J. (2000). *Innføring i etikk* ([Rev. utg.] ed.). Oslo: Universitetsforl.
- Kaiser, M. (2000). *Hva er vitenskap?* (2. utg. ed.). Oslo: Universitetsforl.
- Krantz Lindgren, P. (2014). *Barns sunne selvfølelse - voksnes ansvar*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Kvalsund, R., & Fikse, C. (2015). *Rådgivningsvitenskap : helhetlige rådgivningsprosesser ; relasjonsdynamikk, vekst, utvikling og mangfold*. Bergen: Fagbokforl.
- Larsen, A. K. (2006). Barnet i samfunnet. In R. Haugen (Ed.), *Barn og unges læringsmiljø : 2 : Med vekt på sosialisering, lek og tospråklighet* (2. utg. ed., Vol. 2, pp. 15-47). Kristiansand: Høyskoleforl.
- Larsen, M. (2011). Skolen som arena for helsefremmende og forebyggende arbeid relatert til psykisk helse hos ungdom. *Tidsskrift for psykisk helsearbeid (trykt utg.)*. 8(2011)nr 1, 24-34.
- Lassen, L. M. (2002). *Rådgivning : kunsten å hjelpe*. Oslo: Universitetsforl.
- Lassen, L. M. (2012). Spesialpedagogisk rådgivning. In E. Befring & R. Tangen (Eds.), *Spesialpedagogikk* (5. utg. ed.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Lassen, L. M., & Breilid, N. (2011). Elevsamtaler som veiledningsverktøy i arbeidet med elevers selvutvikling og læringsutbytte i skolen. In K. Skagen (Ed.), *Kunnskap og handling i pedagogisk veiledning* (pp. 93-111). Bergen: Fagbokforlaget.

- Lauvås, P., & Handal, G. (2014). *Veiledning og praktisk yrkesteori* (3. utg. ed.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Lien, T. (2006). *Veiledningens hemmelighet : læring og relasjoner*. Bergen: Fagbokforlage Vigmostad og Bjørke.
- Lingås, L. G., & Olsen, K. R. (2013). *Pedagogisk veiledning*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Morgan, B. (2011). Consulting Pupils about Classroom Teaching and Learning: Policy, Practice and Response in One School. *Research Papers in Education*, 26(4), 445-467. doi:10.1080/02671520903330992
- Nergård, J.-I. (2005). *Det skjulte Nord-Norge*. Oslo: Pensumtjeneste AS.
- Nilsen, V., & Vogt, A. (2008). Samarbeid om behandling eller tiltak. In R. Haugen (Ed.), *Barn og unges læringsmiljø 3* (pp. 271-304). Kristiansand: Høyskoleforlaget AS.
- Nordahl, T., Sørli, M.-A., Manger, T., & Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge -teoretiske og praktiske tilnærminger*. Bergen: Fagbokforl.
- Nyhus, A. (2008). Å lære i dialogisk praksis. In J. Lundstøl (Ed.), *I dannelsens tegn : profesjonell selvforståelse i arbeid med mennesker* (pp. 110-130). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Näslund, J. (2007). Sosialpsykologiske aspekter på makt i veiledning. In T. Kroksmark & K. Åberg (Eds.), *Veiledning i pedagogisk praksis* (pp. 141-151). Bergen: Fagbokforlaget.
- Orth, U., Robins, R. W., & Widaman, K. F. (2012). Life-Span Development of Self-Esteem and Its Effects on Important Life Outcomes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 102(6), 1271-1288. doi:10.1037/a0025558
- Pettersen, K. T. (2009). Å leve etisk er å velge seg selv. In J. Lundstøl (Ed.), *I dannelsens tegn : profesjonell selvforståelse i arbeid med mennesker* (pp. 35-46). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag A/S.
- Pettersen, R. C., & Løkke, J. A. (2004). *Veiledning i praksis : grunnleggende ferdigheter*. Oslo: Universitetsforl.
- Raundalen, M., & Schultz, J.-H. (2006). *Krisepedagogikk : hjelp til barn og ungdom i krise*. Oslo: Universitetsforl.
- Rosenberg, M., Schooler, C., Schoenbach, C., & Rosenberg, F. (1995). Global self-esteem and specific self-esteem: Different concepts, different outcomes. *American Sociological Review*, 60(1), 141-156.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (1996). *Selvoppfatning, motivasjon og læringsmiljø*. Otta: Engers boktrykkeri A/S.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2012). *Skolen som arbeidsplass : trivsel, mestring og utfordringer*. Oslo: Universitetsforl.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2013). *Skolen som læringsarena : selvoppfatning, motivasjon og læring* (2. utg. ed.). Oslo: Universitetsforl.
- Skagen, K. (2004). *I veiledningens landskap : innføring i veiledning og rådgivning*. Kristiansand: Høyskoleforl.
- Skagen, K. (2007). Et tema av "ytterste viktighet" - Om veiledning i det senmoderne. In T. Kroksmark & K. Åberg (Eds.), *Veiledning i pedagogisk arbeid* (pp. 34-54). Bergen: Fagbokforlaget.
- Skagen, K. (2011). *Kunnskap og handling i pedagogisk veiledning* (2. utg. ed.). Bergen: Fagbokforl.
- Skagen, K. (2013). *I veiledningens landskap : innføring i veiledning og rådgivning* (2. utg. ed.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Sundli, L. (2007). Veiledning i kulturer for læring - tomt mantra eller virksomt medium? In T. Kroksmark & K. Åberg (Eds.), *Veiledning i pedagogisk arbeid* (pp. 170-186). Bergen: Fagbokforlaget.

- Tangen, R. (2012). Elevers skolelivskvalitet. In E. Befring & R. Tangen (Eds.), *Spesialpedagogikk* (5. utg. ed., pp. 151-167). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Thompson, C. L., & Henderson, D. A. (2007). *Counseling children* (7th ed. ed.). Belmont, Calif: Thomson.
- Tveiten, S. (2011). Veiledning - en definisjon, et perspektiv og et praktisk eksempel. In K. Skagen (Ed.), *Kunnskap og handling i pedagogisk veiledning* (pp. 149-165). Bergen: Fagbokforlaget.
- Tveiten, S. (2013). *Veiledning : mer enn ord* (4. utg. ed.). Bergen: Fagbokforl. Utdanningsdirektoratet. LEXIN-ordbøker på nett. Retrieved from <http://lexin.udir.no/?search=veiledning&dict=nbo-maxi&ui-lang=NBO&startingfrom=&count=10&checked-languages=E&checked-languages=N#>
- Viljugrein, T. (2004). Sammen om barn og unges psykiske helse. *Tidsskrift for psykisk helsearbeid*, 1(03), 4-11.