

Einar M. Skaalvik

Barns selvoppfatning som aspekt ved livskvalitet

Livskvalitet ble, da begrepet begynte å bli tatt i bruk i Norge, ofte betraktet ”utenfra”. En prøvde å finne ytre kriterier på livskvalitet. Eksempler som ble brukt i forbindelse med HVPU-reformen, var blant annet å ha arbeid, å ha egen bolig, å ha selvbestemmelse og å ha sosial omgang. Når jeg kaller dette ”ytre kriterier”, er det fordi dette er kriterier som kan observeres av andre. De kan derfor også settes opp som målsetting for omsorgsarbeid. Jeg vil samle alt dette under betegnelsen *rammefaktorer*. Rammefaktorene er igjen, i min forståelse, ikke livskvalitet. Men de kan være, og er ofte, betingelser for livskvalitet.

Livskvalitet er, i min forståelse, *et subjektivt begrep*. Det er noe som føles eller oppleves av den det gjelder. Det handler om det vi med lånte ord kan kalle ”wellbeing”. Denne subjektive følelsen av å ha det bra kan kommuniseres til andre. Den påvirkes av rammefaktorer, men det er ikke mulig på generell basis å bestemme hvilke rammefaktorer som fører til økt livskvalitet for andre. Gjennom forskning kan vi analysere hvilken betydning ulike rammefaktorer har for den subjektive følelsen av livskvalitet for de fleste i en bestemt gruppe, for eksempel for de fleste elever i skolen. Det vil si at vi kan komme fram til mer eller mindre sterke *tendenser* til sammenheng mellom rammefaktorer og følelse av ”wellbeing”. Men livskvalitet er fortsatt et subjektivt begrep, og tendenser betyr nettopp det som ligger i ordet - tendenser. En må derfor ikke forveksle rammebetingelsene med subjektive begreper som livskvalitet og ”wellbeing”. En må heller ikke forveksle empirisk påviste tendenser med regler eller sammenhenger som er gyldige for alle.

I et forsøk på å klargjøre begrepet livskvalitet stiller Siri Næss (1976, 1986) opp fire kriterier:

- en grunnstemning av glede

- positiv selvoppfatning
- å være aktiv
- samhörighet (sosiale forhold)

To av disse kriteriene, en grunnstemning av glede og positiv selvoppfatning, refererer uten tvil til subjektive opplevelser. De to andre kriteriene kan tolkes som forhold som har betydning for den subjektive opplevelsen av "wellbeing". Fokus vil rettes mot barns selvoppfatning med vekt på to arenaer som er viktige for mange barn: skolen og den organiserte idretten.

Jeg skal i denne artikkelen konsentrere meg om det ene av de to første kriteriene - selvoppfatning.

Selvoppfatning

Begrepet selvoppfatning brukes i ulik betydning både i læreboklitteraturen og i forskningslitteraturen. Det har ført til en del misforståelser. Jeg skal derfor avklare hvordan jeg bruker begrepet.

Med selvoppfatning mener jeg enhver oppfatning, følelse, tro eller viten som en person har om seg selv (Skaalvik og Skaalvik, 1988, 1996). Begrepet selvoppfatning har derfor mange aspekter og kan brukes i mange betydninger. Begrepet kan derfor best forstås som en *fellesbetegnelse* på ulike aspekter ved en persons oppfatning eller følelse i forhold til seg selv. Uttrykt på en annen måte betyr det at vi har mange oppfatninger av oss selv.

Det kan være nyttig innledningsvis å trekke fram noen karakteristiske trekk ved selvoppfatning:

(a) Selvoppfatning kan være både *generell* og *spesifikk*. Dette kan eksemplifiseres med selvoppfatning knyttet til skoleprestasjoner. Et barns oppfatning av hvor flink han eller hun er på skolen, er en generell skolefaglig selvoppfatning. Barnets oppfatning av hvor flink han eller hun er i matematikk, er en mer spesifikk selvoppfatning. Enda mer spesifikk er oppfatningen av hvor flink han eller hun er til å regne med brøk.

(b) Selvoppfatning er både *beskrivende*, *vurderende*, og *affektiv* (E. Skaalvik 1997). La oss ta oppfatning av eget utseende som eksempel. En jente kan oppfatte seg selv som stygg. Mer konkret oppfatter hun seg som for liten, for tykk og med for stor munn. Dette er oppfatninger som dels er *beskrivende*. Selv om beskrivelsene ikke er særlig presise, er "liten", "tykk" og "stor munn", beskrivelser av utseendet. Disse beskrivelsene inneholder samtidig en *vurdering* av utseendet på en pen-stygg di-

mensjon. Vurderingene kommer til uttrykk i beskrivelser og betegnelser som *for* liten, *for* tykk og *for* stor munn. Det sier seg selv at den vurderende dimensjonen knytter seg til normer og verdier, og derfor i prinsippet kan variere mellom kulturer og miljøer. De affektive eller følelsesmessige aspektene ved selvoppfatning er nær knyttet til den vurderende dimensjonen. Jo nærmere selvbeskrivelsene kommer et ideal, jo mer positive følelser, og jo fjernere fra idealet, jo mer negative følelser knytter det seg til selvoppfatningen.

(c) De sterkeste affektive (følelsesmessige) responsene knytter seg til selvoppfatning på områder som blir sett på som viktige av personen selv og i personens miljø (Rosenberg 1968, 1979). Om jeg oppfatter meg selv som en dårlig fotballspiller, så følges ikke dette av noen belastende negativ affekt. Grunnen til dette er at jeg ikke tillegger dyktighet i å spille fotball noen stor verdi. Dette viser også vår evne, særlig som voksne, til ikke å tillegge enkelte områder stor betydning, selv om storsamfunnet, under innflytelse av massemediene, signaliserer det motsatte. Denne evnen er imidlertid ikke like velutviklet hos alle, og barn befinner seg ofte i miljøer hvor friheten til denne type verdivalg er begrenset. Noen barn kan, som en følge av det miljøet de lever i, ikke velge bort fotball som et viktig aktivitetsområde.

(d) Både barn og voksne har behov for å ha positive følelser knyttet til seg selv, for å tenke positivt om seg selv og for å ha positive forventninger (Covington 1992, Kaplan 1980, Rosenberg 1979). Lav selvoppfatning (negative følelser knyttet til seg selv) er mentalt belastende og har en rekke uheldige konsekvenser (se nedenfor).

De karakteristiske trekkene ved selvoppfatning som er omtalt ovenfor, illustrerer noe av grunnen til at selvoppfatning er en sentral dimensjon ved livskvalitet. Særlig viktig er de vurderende og affektive dimensjonene ved selvoppfatning og selvoppfatningens betydning for mental helse. Dette vil bli nærmere utdypet nedenfor.

De viktigste områdene for selvoppfatning hos barn er:

- oppfatning av egen dyktighet på skolen (akademisk selvoppfatning)
- sosial selvoppfatning
- fysisk selvoppfatning
- selvverd

Jeg skal nedenfor kommentere hver av disse områdene med hovedvekt på selvverd og akademisk selvoppfatning.

Selvverd

Med selvverd menes elevens generelle verdsetting av seg selv, hans eller hennes generelle positive eller negative holdninger og følelser knyttet til seg selv. Beslektede begreper er: selvakseptering, selvaktelse og selvrespekt.

Selvverd er et av de mest sentrale kriterier for livskvalitet. Selvverd er blant annet et mål på om en person har det godt med seg selv. Å verdsette seg selv lavt er en subjektivt ubehagelig tilstand (Kaplan 1980). Lavt selvverd har store konsekvenser for vår mentale helse (Battle 1987, Harter 1993, Kaplan 1980, E. Skaalvik 1989, Valås og Sletta 1996, Ystgaard 1993). Personer med lavt selvverd har, sammenlignet med andre grupper, flere symptomer på sviktende mental helse. Dette gir seg utslag i psykosomatiske symptomer (hodepine, magesmerter), depresjon, angst og stress. Noen eksempler kan vise dette:

Kaplan (1980) brukte 16 indikatorer på stress og mental helse i en undersøkelse av elever i 7. klasse. På alle 16 indikatorene fant han lavere mental helse for elever med lavt selvverd. Indikatorene omfattet blant annet å føle seg nervøs, ulykkelig, avvist eller deprimert, å ofte ha hodepine eller klamme hender og å ofte ha mareritt. Kaplan viser også til en rekke andre amerikanske forskere som har funnet tilsvarende resultater.

Kaplans resultater bekreftes i to norske undersøkelser av elever i videregående skole (E. Skaalvik 1989, Ystgaard 1993). Ystgaard fant sterke sammenhenger mellom selvverd, psykisk stress og selvmordstanker hos elever i videregående skole (selvverd korrelerte -0.42 med selvmordstanker og -0.66 med psykisk stress). Jeg har funnet sterke sammenhenger mellom selvverd og mental helse, tro på framtida og følelse av å ha styring med eget liv (E. Skaalvik 1989). Selvverd predikerer disse variablene sterkt også når det kontrolleres for en rekke andre variabler, som skoleprestasjoner og faglig selvoppfatning, og er uavhengig av kjønn.

Den sterke sammenhengen mellom selvverd og mental helse eller "wellbeing" poengteres av en rekke forskere. Nathaniel Branden (1994) uttrykker det slik:

"I cannot think of a single psychological problem - from anxiety to depression, to underachievement at school or at work, to fear of intimacy, happiness or success ... to passivity and chronic aimlessness, to suicide and crimes of violence - that is not traceable, at least in part, to the problem of deficient self-esteem."

Her trekker Branden inn ikke bare følelser og affektive tilstander, men også atferd: underyting i skolen, kriminalitet og selvmord. Sammenhengen mellom lavt selvverd og atferd har flere grunner. Dels er angst, depresjon og negative følelser i seg selv energitappende og kan bidra til å forklare underyting. Dernest er belastningen ved et lavt selvverd så stor at et truet selvverd medfører beskyttelsesmekanismer og

beskyttelsesstrategier. Beskyttelsen kan ta ulike former, blant annet så ulike reaksjonsformer som unngåelse og tilbaketrekking, økt innsats, aggressiv atferd og etablering av andre (nye) verdier (Kaplan 1980, S. Skaalvik 1993, 1995, 1998).

I pedagogisk sammenheng blir det et etisk anliggende å legge situasjonen slik til rette at elevene kan bevare og utvikle sitt selvverd. Dette bør være et overordnet perspektiv i all undervisning og oppdragelse og i enhver organisert aktivitet for barn og unge. Jeg skal komme tilbake til hvordan selvoppfatning (også selvverd) blir påvirket og hva som kan gjøres.

Områdespesifikk selvoppfatning

Men først noen ord om mer områdespesifikk selvoppfatning. De viktigste områdene er som nevnt *akademisk, sosial og fysisk* selvoppfatning. *Sosial selvoppfatning* handler om opplevelsen av å ha venner, å bli akseptert av andre, å bli inkludert i det sosiale fellesskapet, for eksempel i skoleklassen. Sosial selvoppfatning utvikles og endres derfor gjennom sosial interaksjon med andre barn. Arenaer hvor mange barn er samlet, for eksempel skolen og den organiserte (lag)idretten, utgjør derfor særlig viktige erfaringsområder for sosial selvoppfatning. Det blir derfor viktig at ikke normene blir for trange i slike sammenhenger. Innenfor lagidrett kan for eksempel topping av lag være et signal fra de voksne til barna om hvem som har størst verdi. Slike signaler kan påvirke barnas sosiale rolle i fellesskapet og gjennom det deres sosiale selvoppfatning.

Fysisk selvoppfatning handler dels om forventninger om hva en kan mestre av fysiske prestasjoner og dels om oppfatning og vurdering av eget utseende. Massemediene og reklamen sender i dag sterke signaler om normer og idealer når det gjelder utseendet. Disse normene og idealene utgjør kriterier som barna vurderer eget utseende i forhold til. Signalene er så sterke at en må vente at oppfatning av eget utseende blir en sentral del av selv vurderingen både for barn og voksne. Den fikseringen på utseende som en finner hos voksne, utgjør også signaler til barn om at dette er et viktig område.

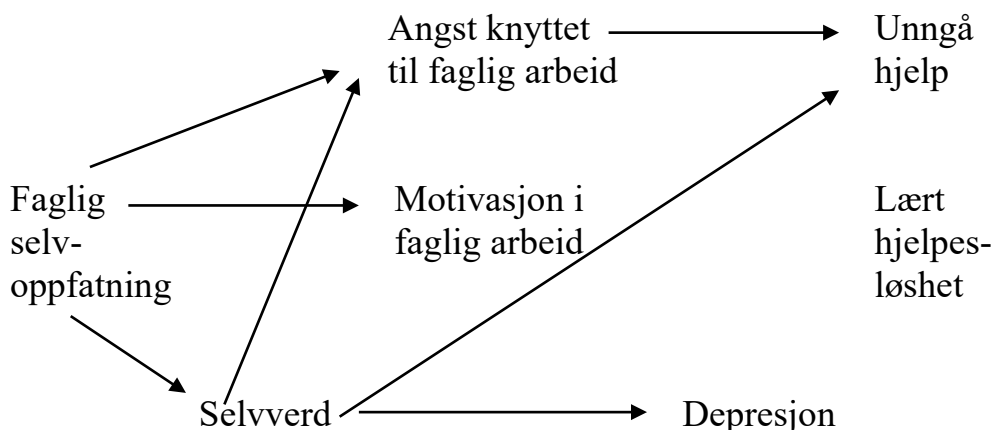
Akademisk (eller faglig) selvoppfatning er det området av selvoppfatning som den pedagogisk- psykologiske forskningen har vært mest fokusert mot. Forskningen har fokusert på flere sider ved elevenes faglige selvoppfatning. I denne sammenheng vil jeg legge vekt på *følelse/opplevelse* av å gjøre det godt på skolen generelt eller i spesifiserte fag og *forventninger* om å være i stand til å utføre bestemte oppgaver eller til å lære innenfor et fag eller generelt på skolen (se for eksempel Bandura 1982, 1986, Marsh, Walker og Debus 1991, Skaalvik og Skaalvik 1996). Disse sidene ved den faglige selvoppfatningen korrelerer meget høyt (Skaalvik og Rankin 1995). Det er derfor ingen grunn til å skille mellom dem i vår sammenheng.

Det er ikke bare lavt selvverd som har uheldige konsekvenser. Lav områdespesifikk selvoppfatning kan også ha store uheldige konsekvenser. Her skal jeg konsentrere meg om den akademiske eller skolefaglige selvoppfatningen. Elever med lav faglig selvoppfatning har mer angst og stress i læringssituasjoner og prestasjonssituasjoner enn elever med høyere faglig selvoppfatning (Bandura 1986, Covington 1992). Prestasjonssituasjoner fortøner seg mer truende, fordi elevene forventer å mislykkes på et område som oppfattes som viktig. På grunn av det sterke behovet for å ha en positiv selvoppfatning (Kaplan 1980, Snygg og Combs 1949, Yamamoto 1972), og fordi skoleprestasjonene blir sett på som så viktige i vårt samfunn, vil lav faglig selvoppfatning virke truende på elevenes selvverd. Det kan da oppstå behov for forsvaret av selvverdet. Dette forsvaret kan medføre selvpålagte handicap i læringssituasjonen (Tice 1993). Elevene blir derfor mindre motiverte for skolearbeid, yter lavere innsats og har mindre utholdenhet når de møter vansker. Elevenes selvoppfatning får derfor til syvende og sist konsekvenser for deres prestasjoner på skolen. Prestasjonene på skolen har igjen betydning for elevenes selvoppfatning. Forskerne har vært opptatt av hvilke av disse effektene som er sterke, effekten av selvoppfatning på prestasjoner eller effekten av prestasjoner på selvoppfatning. Spørsmålet er uavklart, men det er stor enighet om at påvirkningen mellom selvoppfatning og prestasjoner er gjensidig.

Oppsummering og testing av en teoretisk modell

Kort oppsummert: Jeg har pekt på at selvverd har særlig stor betydning for mental helse og depresjon, og at faglig selvoppfatning har særlig stor betydning for angst og motivasjon knyttet til skolearbeid og for atferd og strategier på skolen. Faglig selvoppfatning har dessuten betydning for elevenes selvverd. Dette kan illustreres i en enkel teoretisk modell, som er vist i figur 1. Pilene i modellen illustrerer antatte (teoretiske) påvirkninger. Atferd og strategier knyttet til skolearbeid er i modellen konkretisert som tendens til å søke eller unngå hjelp når en trenger det og tendens til å gi opp uten egentlig å prøve. Det siste er kalt lært hjelpeløshet.

Figur 1. Teoretisk modell

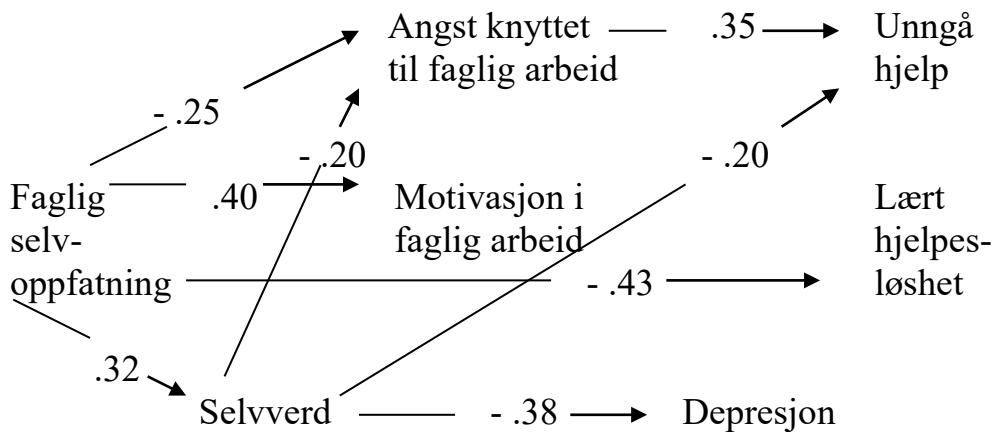


Figur 2 viser resultatet av en stianalyse bygd på den teoretiske modellen som er vist i figur 1. Stianalysen bygger på data fra et pågående forskningsprosjekt ved Pedagogisk institutt, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet. Prosjektet inkluderer ca. 1300 elever i 6. og 9. klasse. Figur 2 viser resultatene for 9. klassetrinn, men tendensene er nøyaktig de samme for 6. klasse. Stianalysen er basert på en serie regresjonsanalyser. Tallene i figur 2 representerer alle signifikante beta-verdier som er større enn .20. Noen signifikante beta-verdier er derfor utelatt i figur 2, fordi de ikke har så stor praktisk betydning.

Resultatene stemmer godt med den teoretiske modellen. Selvverd har størst betydning for depresjon, mens faglig selvoppfatning har størst betydning for motivasjon knyttet til skolearbeidet og for elevenes tendens til å gi opp det faglige arbeidet uten egentlig å prøve. I tillegg viser figur 2 at både faglig selvoppfatning og selvverd predikerer angst knyttet til det faglige arbeidet. Tendensen til å unngå å be om hjelp når en trenger det har indirekte sammenheng både med faglig selvoppfatning og selvverd, via den betydning faglig selvoppfatning og selvverd har for angst. Dessuten har selvverd direkte sammenheng med tendensen til å be om hjelp eller å unngå hjelp, uten at dette kan forklares med elevenes angstnivå.

Elevenes atferd i skolesituasjonen predikeres i figur 2 ikke av deres motivasjon for skolearbeid. Dette må forstås ut fra valget av atferdsvariabler i figuren. Forskningen har klart vist at det er sammenheng mellom motivasjon og innsats.

Figur 2. Stianalyse



Resultatene viser også sammenheng mellom faglig selvoppfatning og selvverd. Andre undersøkelser viser enda sterkere sammenheng mellom faglig (akademisk) selvoppfatning og selvverd. Undersøkelsene viser til vanlige korrelasjoner i området 0.5 - 0.6 (E. Skaalvik 1989 Skaalvik, Valås og Sletta 1994). Mer generelt kan vi si at selvverdet til en person blir påvirket av hvordan han eller hun vurderer seg selv på flere områder. Vurderinger på de områdene som oppfattes som de viktigste, har størst betydning for selvverdet. Det betyr igjen at sammenhengene (korrelasjonene) mellom selvverd og selvvurdering på konkrete områder avspeiler hvilke områder som tillegges størst vekt. Prestasjoner på skolen er for de fleste et slikt område. Men det er også sosial og fysisk selvoppfatning. I den nevnte undersøkelsen finner vi en særlig sterk sammenheng mellom oppfatning av eget utseende og selvverd.

Hvordan elevenes selvoppfatning påvirkes

Barns selvoppfatning er et resultat av samspillet mellom barnet og dets miljø. For barn i skolealder har derfor erfaringer i skolen stor betydning for elevenes selvoppfatning. Men erfaringer på andre arenaer, i familien, i vennegruppen og i idrettslaget, har også stor betydning. Disse erfaringene kan igjen grupperes i ulike kategorier, som vi kan kalle ulike kilder til selvoppfatning. Sentrale kilder er mestringserfaringer, andres vurderinger, sosial sammenligning og selvattribusjon.

Mestringserfaringer

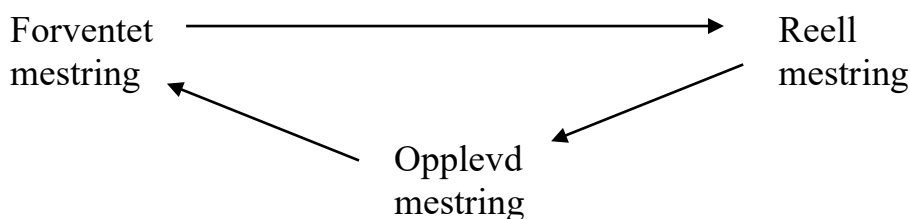
En viktig kilde til selvoppfatning når det gjelder prestasjoner, er hva Bandura kaller "autentiske mestringserfaringer". Med det menes tidligere erfaringer med å mestre tilsvarende typer av oppgaver som de en står overfor. Mestringserfaringer styrker forventningene om å klare tilsvarende oppgaver eller å lære nye ferdigheter innen-

for det aktuelle erfaringsområdet. Erfaringer med å mislykkes svekker tilsvarende forventninger.

Barn utvikler selvoppfatning knyttet til prestasjoner på ulike arenaer. Skolen og idretten er typiske eksempler, fordi disse arenaene først og fremst fokuserer på og vurderer prestasjoner. Mestringserfaringer blir derfor særlig viktige på skolen og i idretten. Men også i andre sammenhenger, for eksempel i vennegruppen og i leikepregede aktiviteter, legges det mye vekt på mestring.

Innenfor skoleforskning poengterer flere forskere hvor stor betydning det har at elevene får følelse av, og forventning om mestring. Skaalvik og Skaalvik (1996) har framstilt betydningen av forventning om mestring som vist i figur 3. Fordi forventning om mestring fører til mindre angst, større innsats generelt og økt utholdenhet når en støter på vansker, vil positive forventninger om mestring også medføre større reell mestring (bedre prestasjoner). Reell mestring fører i neste omgang til opplevelse av mestring, som dernest bidrar til økt forventning om mestring ved senere anledninger. Dette kan beskrives som en sirkulær prosess, hvor forventning om mestring, reell mestring og opplevd mestring er gjensidig avhengig av hverandre. Selv om disse prosessene er påpekt i forbindelse med skoleforskning, er dette generelle prosesser som gjelder mestring og mestringsforventninger på ulike områder.

Figur 3. Sammenhenger mellom forventet mestring, reel mestring og opplevd mestring



Betydningen av å gjøre mestringserfaringer viser hvor viktig det er at det enkelte barn gis eller ledes inn i aktiviteter, oppgaver, og lærestoff som det med noe innsats og trening har forutsetning for å mestre. Men *for* lette oppgaver blir kjedelige, fordi de ikke gir noen utfordringer. Å klare svært lette oppgaver øker heller ikke barnets følte kompetanse. For vanskelige oppgaver gir ingen mestringserfaring og svekker senere forventninger om å klare tilsvarende oppgaver. Skolen står i en særstilling når det gjelder de arenaene barn befinner seg på, fordi elevene i skolen i liten grad selv velger sine arbeidsoppgaver og sitt lærestoff. Disse valgene gjøres av skolen eller læreren. Det må derfor bli skolens (lærerens) ansvar å sørge for at elevene får

mestringsopplevelser. Det samme kan langt på vei sies om den organiserte idretten. Her er selve deltakelsen frivillig, mens de barna som har valgt å delta har liten innflytelse på aktivitetene og de ”kravene” som blir stilt. Trenere og idrettsledere må derfor gis det samme ansvaret for at barna får mestringserfaringer innenfor idretten som lærerne har i skolen.

Andres vurderinger

De vurderingene som andre gjør av en person er også en viktig kilde til hans eller hennes selvoppfatning. Slike vurderinger blir reflektert til oss av andre som vi har interaksjon med, og vurderingene kalles derfor ofte ”reflekterte vurderinger” (Rosenberg 1979). Reflekterte vurderinger antas å være viktige for utvikling og endring både av områdespesifikk selvoppfatning og for selvverd. Betydningen av andres vurderinger har særlig vært framhevet av teoretikere innenfor en retning som betegnes som ”symbolsk interaksjonisme”. En sentral tanke innenfor symbolsk intraksjonisme er at vår oppfatning av oss selv dannes indirekte, gjennom persepsjon av andres oppfatning av oss (Mead 1974, Berg m.fl. 1975).

Barn gjøres kontinuerlig til gjenstand for andres vurdering. De vurderes både av voksne og av andre barn. Vurdering er innebygget som en del av skolen og av den organiserte idretten. Vurderingen skal tjene flere formål. I skolen ligger noen formål utenfor læringsprosessen, for eksempel utsiling av elever i forbindelse med søknader om videre skolegang og studier. Andre formål, både i skolen og i idretten knytter seg til selve læringsprosessen og en kan vanskelig tenke seg en systematisk læring og forbedring uten vurdering. Noen slike formål er å gi veiledning, å motivere, å skape forventninger om mestring og å bidra til at elevene eller deltakerne beholder eller øker sitt selvverd (Skaalvik og Skaalvik 1996).

Alle disse formålene krever en vurdering som har læringsprosessen i fokus og som tar utgangspunkt i forutsetningene til det enkelte barn og i realistiske mål som det enkelte barn arbeider mot. De krever at vurderingene kan vise barna at de mestrer oppgavene og at de har framgang. Men en troverdig positiv vurdering kan bare bygge på oppgaver som er tilpasset barnets forutsetninger. Skal vurderingen kunne tjene sitt formål, krever det derfor også at de enkelte barna arbeider mot mål som er tilpasset deres forutsetninger. I skolen kalles dette ”tilpasset opplæring”. Skolen er derimot karakterisert av fellesundervisning og av en formell vurdering hvor alle elevene vurderes ut fra de samme kriteriene. Et ubesvart spørsmål blir hvordan den uformelle vurderingen kan virke motiverende og skape forventninger om mestring når den formelle vurderingen er basert på felles kriterier for alle elevene. I lagidrett blir også deltakerne i praksis vurdert i forhold til de samme kriteriene. Dette gir seg ofte utslag i ”topping” av lag selv for de yngste aldersklassene. Slik praksis gir klare signaler om hvordan deltakerne blir vurdert.

Betydningen av rammefaktorer for mestringserfaringer og andres vurderinger

Elevenes mestringserfaringer og de vurderinger de mottar fra andre har sammenheng med det jeg innledningsvis kalte rammefaktorer. Skoleforskere har pekt på noen rammefaktorer som er betydningsfulle for elevenes mestring, forventninger om mestring og hvordan de blir vurdert av andre. De samme rammefaktorene kan gjøres gjeldende på mange arenaer, for eksempel innenfor den organiserte idretten. Noen viktige rammefaktorer er:

- Graden av differensiering og tilpassing av undervisningen og arbeidsoppgavene.
Jo mer optimale utfordringer, jo flere barn vil føle mestring.
- Vurderingsordningen.
Vurdering etter felles kriterier for alle barn vil redusere antallet som føler at de blir positivt vurdert. Det er derfor viktig å fokusere på individuell forbedring og mestring.
- Inneklima.
Dårlig inneklima kan nedsette barns evne til konsentrasjon og derved til å mestre oppgaver.
- Voksenressurser.
Kompetanse hos lærere, trenere og idrettsledere.
- Det psykologiske klimaet i gruppen, laget eller skoleklassen.
Et trygt og inkluderende miljø øker barns evne til konsentrasjon i motsetning til å rette oppmerksomheten mot seg selv, og medfører mer positive, konstruktive og velmente vurderinger fra andre i gruppen.
- Kortsiktige, realistiske og individuelt tilpassede mål.
Individuelt tilpassede mål øker barnas opplevelse av og forventninger om mestring.

Sosial sammenligning

En tredje kilde til selvoppfatning er sosial sammenligning. Både i skolen og i den organiserte idretten vil sammenligninger med resultatene til andre barn gi et mulig utgangspunkt for vurdering av egne prestasjoner. Slike sosiale sammenligninger har vist seg å ha stor betydning for utvikling av selvverurdering (følelse av å gjøre det godt eller dårlig og selvverd).

I mange situasjoner vil en direkte sammenligning av en handling eller et produkt ikke være mulig. Derimot vil det være mulig å sammenligne andres vurderinger av handlingen eller produktet. I en undervisningssituasjon vil elevene kunne sammenligne lærerens vurderinger av seg selv med lærerens vurderinger av andre elever. Både formelle og uformelle kommentarer som læreren gir, kan sammenlignes. På den måten gir læreren råmateriale for den sosiale sammenligningen.

Både skolen og den organiserte idretten er organisert slik at de stimulerer elevene til å foreta sosial sammenligning (for en analyse av skolen, se E. Skaalvik 1998). Festinger (1954) peker på at en person helst vil sammenligne seg med andre som han har mange likhetstrekk med. Den homogene aldersgrupperingen både i skolen og idretten fremmer derfor tendensen til sosial sammenligning. Mangelen på differensiering og individuell tilpassing av aktivitetene (alle i gruppen gjør det samme) gjør det dernest enkelt å foreta sosiale sammenligninger. I skolen forsterkes dette ytterligere av den formelle vurderingen, som er basert på felles kriterier for alle elevene. Den sosiale sammenligningen i skolen og idretten bidrar til at barnas selv vurdering blir mindre preget av spørsmål om *hva* de er i stand til å gjøre og mer preget av *hva* de makter *sammenlignet med andre*. Dette fører til at det er vanskelig gjennom økt innsats å endre sin skolefaglige og idrettslige selv vurdering vesentlig. I verste fall kan økt innsats bekrefte negative vurderinger av egne evner, fordi innsatsen i liten grad endrer barnets relative posisjon i skoleklassen eller idrettslaget.

Selvattribusjon

Vår selvoppfatning blir også påvirket av psykologiske mekanismer i oss selv. Hvordan vi forklarer årsaken til egne prestasjoner, selvattribusjon, virker inn på vår selvoppfatning. Attribusjonsteoretikerne (eks. Weiner 1979, 1986) har vært opptatt av skillet mellom *internal attribusjon* (resultatene tilskrives noe ved en selv, eks. evner og innsats) og *eksternal attribusjon* (resultatene tilskrives noe utenfor en selv: eks. flaks, oppgavens vanskegrad, kvaliteten på undervisningen). I tillegg har attribusjonsteorien vært opptatt av et par andre dimensjoner: graden av *kontrollerbarhet* og graden av *stabilitet*. Selv om både evner og innsats er internale forklaringer, oppfattes evner oftest som ukontrollerbare, mens innsats er kontrollerbar for personen selv. Den siste dimensjonen er stabilitet, det vil si om de forholdene som prestasjonene forklares med oppfattes som stabile eller ustabile.

Hvordan barn attribuerer sine prestasjoner, både på skolen og i idretten, har betydning for deres emosjonelle reaksjoner og deres forventninger om mestring senere. Hvis prestasjonene attribueres til eksterne, ukontrollerbare og ustabile forhold, for eksempel flaks, er det liten grunn til å forvente tilsvarende resultater senere. Slike attribusjoner gir liten følelse av stolthet eller skam over prestasjonene og liten spore til innsats, etter som resultatene oppfattes å skyldes forhold en ikke har kontroll over.

Attribusjon til evner betyr også at en forklarer resultatene med forhold som en ikke har kontroll over. Det gir derfor liten spore til innsats. Derimot utløser slike attribusjoner sterkere emosjoner, stolthet eller skam, avhengig av hvor godt resultatet er. Attribusjon til evner får også betydning for elevenes følelse av selvverd, etter som evner verdsettes høyt i vårt samfunn. Attribusjon til innsats eller strategi anses som de heldigste attribusjonsmønstrene, fordi disse årsakene oppfattes som kontrollerba-

re. Slike attribusjoner gir forventninger om at gode prestasjoner kan gjentas og om at svake prestasjoner kan forbedres.

Årsaksforklaringer kan ha et selvbeskyttende mønster ved at suksess forklares internalt (f.eks. evner), mens nederlag forklares eksternt (f.eks. uflaks). Et slikt mønster innebærer at en tar kreditt for det som går godt, men fraskriver seg ansvaret for nederlag. Undersøkelser har vist at de fleste mennesker i en viss grad tar i bruk selvbeskyttende attribusjonsmønstre for å bevare en positiv selv vurdering (Whitley og Frieze 1985, Worthman, Costanzo og Witt 1973). Dette bekrefter antakelsen om at vi har behov for å vurdere oss selv positivt.

Normative vurderinger

Flere av de kildene til selvoppfatning som er omtalt ovenfor, innebærer, på ulike måter, at selvoppfatning blir et resultat av i hvilken grad det enkelte barn greier å leve opp til normer og forventninger i miljøet. Andres vurderinger bygger direkte på deres normer og forventninger, som i stor grad er felles for vår kultur. Disse normene og forventningene brukes som kriterier for vurderingene. Mestringserfaringer (og derved mestringsforventninger) er et resultat av de aktivitetene og oppgavene barn i skolen og i den organiserte idretten blir gitt. Disse oppgavene og aktivitetene representerer også miljøets normer og forventninger til barn på ulike alderstrinn.

Men barn foretar også selv normative vurderinger. Det vil si at de vurderer seg selv ut fra et sett av normer og at selvoppfatningen delvis blir et resultat av om de opplever å innfri normene. De normene barna selv legger til grunn for selv vurderingen, mottar de på ulike måter fra miljøet. Sosiale sammenligninger viser hva andre barn på ens egen alder er i stand til å gjøre, og kan etter hvert komme til å utgjøre en norm for selv vurderingen. Skolens innhold og lærernes forventninger på ulike klassetrinn utgjør en prestasjonsnorm i skolesammenheng. Tilsvarende normer finnes i idretten. Gjennom massemedia og reklame mottar barn klare signaler på normer for et godt utseende. Vurdering av eget utseende såvel som de vurderinger andre signaliserer skjer på grunnlag av disse normene. Disse normene er så sterke at oppfatning av eget utseende er den områdespesifikke selvoppfatningen som har sterkest sammenheng med barns selvverd (E. Skaalvik 1999).

Er høy selvoppfatning alltid et mål?

Avslutningsvis vil jeg reise spørsmålet om det bør være et mål i arbeidet med barn, for eksempel i skolen og innenfor idretten, å arbeide for at barna skal få så høy (positiv) selvoppfatning som mulig.

Svaret vil både være avhengig av hvem en spør (dette gjelder spørsmål om verdier) og hva en legger i selvoppfatning. Jeg kan derfor bare gi et personlig svar på dette, et svar sett fra mitt ståsted.

Hvis spørsmålet er om det er et mål å styrke elevenes *selvverd*, vil mitt svar være et ubetinget ja. Begrunnelsen ligger i det jeg allerede har omtalt. Den ligger i at selvverdet er en sentral dimensjon ved livskvalitet - i den sterke sammenhengen mellom selvverd og mental helse.

Hvis spørsmålet er om det er et mål at alle elever i skolen skal *oppfatte seg som flinke i matematikk*, eller om alle barn som deltar i organisert idrett skal oppfatte seg som store idrettstalenter, er ikke svaret like ubetinget. For noen barn vil slike oppfatninger av seg selv være ensbetydende med en urealistisk selvoppfatning. Det vil være lite ønskelig og kan ha flere uheldige konsekvenser. Å ha *mestringsforventninger* i matematikk og knyttet til idrettsaktiviteter blir noe annet. I en obligatorisk skole er det for meg en selvfølge (et krav) at en prøver å legge opp arbeidet slik at alle elevene har forventning om mestring av det daglige arbeidet. Dette har å gjøre med tilpassing av undervisning og innhold. Det samme kravet må det være rimelig å stille til trenere og idrettsledere. Både lærere og idrettsledere må ha ansvar for at de barna de gis omsorg for settes i situasjoner hvor de har mulighet til å oppleve mestring. Det betyr at de ikke bare kan være opptatt av å utvikle kunnskaper og ferdigheter. De må også være opptatt av barnas velbefinnende, inkludert det bildet barna får av seg selv gjennom aktivitetene i skolen og i idretten.

De synspunktene jeg har gitt uttrykk for ovenfor illustrerer et dilemma som ikke har noen enkel løsning. På den ene siden er det ønskelig å styrke elevenes selvverd og deres forventninger om mestring. På den annen side kan det neppe være ønskelig med en urealistisk selvoppfatning og med urealistiske forventninger om hva en vil makte. Dilemmaet består i at lav faglig og lav fysisk selvoppfatning bidrar til lavt livverd. Annerledes sagt, selvverdet er sterkt forankret i oppfatningen av egen dyktighet, særlig på skolen (Covington 1992). Det er også, særlig i ungdomstiden, sterkt forankret i oppfatningen av eget utseende (E. Skaalvik 1999). Ett av de store spørsmålene, som det ikke finnes noe enkelt svar på, er hvordan en kan signalisere at skolen er viktig og verdifull, samtidig som elevenes følelse av selvverd løsrives fra deres faglige prestasjoner? Et annet spørsmål er hvordan en skal drive en konkurransebetont aktivitet som idrett uten at barnas oppfatning av egen dyktighet i idrett skal få konsekvenser for deres generelle verdsetting av seg selv.

Litteratur

- Bandura, A. 1982. Self-efficacy mechanisms in human agency. *American Psychologist*, 37:122-147.
- Bandura, A. 1986. *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Battle, J. 1987. Relationship between self-esteem and depression among children. *Psychological Reports* 60: 1187-1190.
- Branden, N. 1994. *Six Pillars of Self-Esteem*. New York: Bantam.
- Berg, L.E., Boglind, A., Leissner, T., Månsson, P. og Värnlund, H. 1975. *Medvetandes sociologi*. Stockholm: Wahlström och Widstrand.
- Covington, M.V. 1992. *Making the Grade: A Self-Worth Perspective on Motivation and School Reform*. Cambridge: University Press.
- Festinger, L. 1954. A theory of social comparison processes. *Human Relations* 7: 117-140.
- Harter, S. 1993. Causes and consequences of low self-esteem in children and adolescents. I R.F. Baumeister, red. *Self-esteem. The Puzzle of Low Self-Regard*: 87-116). New York: Plenum Press.
- Kaplan, H.B. 1980. *Deviant Behavior in Defence of Self*. New York: Academic Press. Marsh, H.W., Walker, R. og Debus, R. 1991. Subject specific components of academic self concept and self-efficacy. *Contemporary Educational Psychology* 16: 331-345.
- Mead, G.H. 1974. *Medvetande, jaget och samhället*. Stockholm: Argos forlag.
- Næss, S. 1976. Livskvalitet som målsetting for velferdsforskning. *Tidsskrift for samfunnsforskning* 17:335-344.
- Næss, S. 1986. *Livskvalitet. Begrep-metoder-anvendelse*. Rapport nr. 3. Oslo: Institutt for anvendt sosialvitenskapelig forskning.
- Rosenberg, M. 1968. Psychological selectivity in self-esteem formation. I. C. Gordon og K.J. Gergen, red. *The Self in Social Interaction*. New York: Wiley.
- Rosenberg, M. 1979. *Conceiving the Self*. New York: Basic Books, Inc.
- Skaalvik, E.M. 1989. *Verdier, selvoppfatning og mental helse. En undersøkelse blant elever i videregående skole*. Trondheim: Tapir Forlag.
- Skaalvik, E.M. 1997. Issues in research on self-concept. I M. Meahr og P. Pintrich, red. *Advances in Motivation and Achievement*, Volume 10. Greenwich, Connecticut: JAI Press Inc.
- Skaalvik, E.M. 1998. Skolen som oppvekstmiljø. I E.M. Skaalvik og Ø. Kvello, red. *Barn og miljø. Om barns oppvekstvilkår i det senmoderne samfunnet*: 218-250. Oslo: Tano Aschehoug.
- Skaalvik, E.M. 1999. Academic, social, and appearance self-concept: gender differences and predictions of general self-esteem. Trondheim, manus under arbeid.
- Skaalvik, E.M. og Rankin, R.J. 1995. A second order challenge to the multidimensionality of self-concept. Foredrag på årsmøtet til "the Western Psychological Association" (av APA) på Hawaii.

- Skaalvik, E.M. og Skaalvik, S. 1988. *Barns selvoppfatning - skolens ansvar*. Oslo: Tano.
- Skaalvik, E.M. og Skaalvik, S. 1996. *Selvoppfatning, motivasjon og læringsmiljø*. Oslo: Tano.
- Skaalvik, E.M., Valås, H. og Sletta, O. 1994. Task involvement and ego involvement: relations with academic achievement, academic self-concept and self-esteem. *Scandinavian Journal of Educational Research* 38: 231-243.
- Skaalvik, S. 1993. Ego-involvement and self-protection among slow learners: Four case studies. *Scandinavian Journal of Educational Research* 37: 305-315.
- Skaalvik, S. 1995. *Voksne med lese- og skrivevansker forteller om sine skoleerfaringer*. Trondheim: Norsk voksenpedagogisk forskningsinstitutt.
- Skaalvik, S. 1998. Lese- og skrivesvake - en utsatt gruppe i skolen. I E.M. Skaalvik og Ø. Kvello, red. *Barn og miljø. Om barns oppvekstvilkår i det senmoderne samfunnet*: 279-305. Oslo: Tano Aschehoug.
- Snygg, D og Combs, A.W. 1949. *Individual Behaviour, a New Frame of Reference for Psychology*. New York: Harper & Row.
- Tice, D. 1993. The social motivations of people with low self-esteem. I R.F. Baumeister, red. *Self-Esteem. The Puzzle of Low Self-Regard*: 37-53. New York: Plenum Press.
- Valås, H. og Sletta, O. 1996. Social behavior, peer relations, loneliness, and self-perceptions in middle school children: A mediational model. Foredrag holdt på "The XIVth Biennial Meetings of the International Society for the study of Behavioural Development" i Quebec City.
- Weiner, B. 1979. A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology* 27: 1211-1220.
- Weiner, B. 1986. *An Attributional Theory of Motivation and Emotion*. New York: Springer-Verlag.
- Whitley, B.E. og Frieze, I.H. 1985. Children's causal attributions for success and failure in achievement settings: a meta-analysis. *Journal of Educational Psychology* 77: 608-616.
- Worthman, C.B., Costanzo, P.R. og Witt, T.R. 1973. Effect of anticipated performance on the attributions of causality to self and others. *Journal of Personality and Social Psychology* 27: 372-381.
- Yamamoto, K. 1972. *The Child and His Image*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Ystgaard, M. 1993. *Sårbar ungdom og sosial støtte*. Rapport nr. 1/93. Oslo: Senter for sosialt nettverk og helse, Ullevål sykehus.