

Per Marschhäuser er utdannet lærer med hovedfag i pedagogikk. Han har videreutdanning i spesialpedagogikk, rådgivning og i ledelse og personalarbeid. Utenom lederoppgaver arbeider han med faglige utfordringer knyttet til skoleutvikling, læringsmiljø og motivasjon hos elever.



Artikkel 7

Motivasjon og læringsmiljø

Av Per Marschhäuser, avdelingsleder ved Trøndelag kompetansesenter

Motivasjon er et sentralt tema knyttet til prestasjoner og læring. I Trøndelagsprosjektet meldte deltagerne virkelige kasus i form av elev- og klasse miljø saker som de ønsket å arbeide med i den toårige prosjektperioden. I nesten alle kasusbeskrivelsene ble det pekt på utfordringer med elevenes motivasjon for deltakelse i skoleaktiviteter. Dette var gjennomgående både for kasus som hadde enkeltelever som utgangspunkt, og ikke minst for kasus der skolen hadde meldt inn klasseproblematikk.

St.meld. 30 (2003–2004) *Kultur for læring* aktualiserer motivasjon som tema ved at det i meldingen pekes på de sterke sammenhengene som er mellom ulike typer motivasjon, gode faglige resultater, og på læringsmiljøets betydning for utviklingen av motivasjon. I forarbeidet til denne stortingsmeldingen, NOU 2003:16 *I første rekke*, heter det om motivasjon: ”Motivasjon for læring er avhengig av at elevene har en selvoppfatning som *forteller* at læringsarbeid fører til læring. Alle er avhengige av positiv tilbakemelding for å føle at det *nytter*. Det er en krevende men viktig oppgave for en lærer å skaffe et *driv* og et positivt selvbilde hos alle elever (s. 16). Det pekes videre på at elever kan ha ulik motivasjon, og at de motiveres på ulike måter.

I artikkelen vil jeg sette fokus på sammenhengene mellom faktorer i læringsmiljøet og utvikling av ulike motivasjonsmønstre (målorientering) hos elever. Jeg vil spesielt rette oppmerksomhet på den betydningen positiv selvoppfatning har på motivasjon, utholdenhet og læring. Gjennom en slik innfallsvinkel blir teori om attribusjon og selvbeskyttelse spesielt interessant. Gjennom dette vil jeg også komme inn på temaet selvbeskyttelse, helse og atferd.

Motivasjon eller mangel på motivasjon for skolefag og skoleaktiviteter er sterkt påvirket av i hvor stor grad deltagelse i slike aktiviteter kan styrke eller svekke våre muligheter for å få dekket våre mest grunnleggende behov. Dersom skolens faglige krav, standarder og ideal oppleves truende i forhold til de tanker eleven har om egne muligheter for å lykkes, vil eleven kanskje ta avstand fra skolens innhold, aktiviteter og verdier. Om eleven kommer inn i en klasse hvor det har utviklet seg en skolefiendtlig kode hvor kravet for tilhørighet er at en ikke skal bry seg om skolefagene, ikke vise begeistring for lærerens forslag, men heller tvert om, så styres mange elevers motivasjon og atferd av denne koden. Positivt selvverd og tilhørighet er sterkere og mer grunnleggende behov enn det å bli flink i matematikk eller andre skolefag.

Tematisk er innholdet i denne artikkelen det samme som i forelesningene jeg holdt på samlinger i Trøndelagsprosjektet, der vekten ble lagt på både teori og utvikling av tiltak knyttet til temaet motivasjon og læringsmiljø. Tanken med artikkelen er at innholdet skal gi forståelse for hvor sterkt aktørperspektivet virker inn på motivasjon og atferd. Vi er intensjonale*, derfor kan tilsynelatende irrasjonell, negativ- eller tilsynelatende meningsløs atferd være funksjonell og meningsfylt sett i lys av elevens virkelighetsoppfatning.



intensjonale
= målrettede



økologisk
tilnærming =
tar utgangspunkt i at
påvirkning
av en del
innenfor en
helhet også
får konsekvenser for
de andre
delene.

I lærernes arbeid med analyse og tiltaksutforming, håper jeg dette stoffet kan være egnet til å gi forståelse av opprettholdende faktorer, og til å gi tanker om tiltak på ulike nivå ut fra en helhetlig og økologisk tilnærming*. Erfaringsgrunnlaget for artikkelen er hentet fra arbeidet mitt med "vanskelige" klasser og *klassemiljøaker*. Arbeidsmåtene har jeg tidligere beskrevet i artikler om temaet, blant annet i artikkelen *Arbeid med endring av klassekoder* (artikkelsamlingen "Høyt spill om samspill", Senter for atferdsforskning 2003).

Del 1

Selvoppfatning og motivasjon

I forskningslitteraturen er det stor enighet om at selvoppfatning virker avgjørende inn på motivasjon og læring (Skaalvik og Skaalvik 2005). Fordi selvoppfatning og selvverdsopplevelse knyttes så sterkt til følelser, virker selvoppfatning også sterkt inn på atferd, livskvalitet og helse. Temaet har derfor ikke bare en faglig side, men også en etisk side.

Utfordringer i skolen knyttes til hvordan selvoppfatning kan påvirkes positivt gjennom tiltaksutforming som kan bidra til utvikling av positiv selvoppfatning for alle elever.

Selvoppfatning og selvbeskyttelse

Det er liten tvil om at selvoppfatning har mye med en persons egen identitet å gjøre, og gir derfor svar på hvem en er. Det er vanlig å tenke på selvoppfatning som en persons oppfatninger, vurderinger, forventninger og tro eller viten om seg selv (Skaalvik og Skaalvik, 1988). Brukt slik blir selvoppfatning en fellesbetegnelse som rommer egne oppfatninger om roller, egenskaper og muligheter. Disse oppfatningene kan være ulike på ulike livsarenaer og prestasjonsområder. De oppfatninger en person har om seg selv, har røtter i tidligere erfaringer. De er forstått og tolket, de er derfor sterkt subjektive og trenger ikke stemme med de oppfatninger som andre har av personen. I skolesammenheng er det viktig å være klar over den avgjørende betydningen slike oppfatninger har for personens følelser, motivasjon og atferd (Skaalvik og Skaalvik 2005).

Alle mennesker har et helt grunnleggende behov for å kunne tenke positivt om seg selv (ha en positiv selvoppfatning). I skolen kan elever oppleve at dette grunnleggende behovet blir truet gjennom de forventningene, de krav og oppgaver de stilles overfor. "Kan jeg klare dette?" "Er jeg like flink (verdifull) som de andre?" "Hvordan blir jeg oppfattet om jeg prøver veldig og ikke får det til?" er spørsmål elever mer eller mindre bevisst kan stille seg selv. Læringsmiljø og holdninger elevene utvikler i skolen, blir helt avgjørende for hvor dristige de blir i forhold til å tørre spørre om hjelp, til å prøve selv om det innebærer risiko for å feile. Selvoppfatning virker inn på motivasjon ved at vi ønsker å gjøre noe vi tror vi kan lykkes med. Vi unngår gjerne aktiviteter som innebærer risiko for nederlag. Miljø som dyrker feilfrihet og hvor toleransen for å gjøre feil er lav, oppleves som utrygge, risikovilligheten blir lav og de gir lite læringsutbytte. Mulighetene ligger i det at selvoppfatning eller troen på at en kan få det til, kan påvirkes. Likeså det forhold at en gjennom arbeid med læringsmiljøet også kan endre elevenes motivasjonsmønster (målorientering) i en retning som åpner for økt arbeidsinnsats og risikovillighet.

Om vi ikke lykkes med skoleaktiviteter eller tviler på at vi vil lykkes med slike aktiviteter, er det ikke uvesentlig hvordan vi forklarer de dårlige resultatene eller vår mangel på interesse, det ligger fantastisk mange muligheter for selvbeskyttelse i forklaringen. For mange elever i vår kultur oppleves det mer belastende å bli oppfattet som en som har dårlige evner enn en som er giddesløs og lat. Når slike elever blir usikre på om

de kan mestre oppgaven, velger de ofte strategier som innebærer liten innsats ("latskap") eller de viser mangel på interesse ("giddesløshet") framfor å vise iver kombinert med stor innsats. Å feile etter stor innsats med en oppgave som du selv har vist interesse for, kan true egen opplevelse av selvverd. *Latskap* og utsagn som *dette er kjedelig* er sett på denne bakgrunn ofte uttrykk for usikkerhet fra elevens side på om han/hun kan klare oppgaven. Dette kan óg utvikle seg til en gjennomgående væremåte og holdning til skoleaktiviteter. Selvoppfatning virker slik inn på motivasjon, og lyst eller mangel på lyst til å arbeide med ulike fag og tema. *Heller lat, uinteressert, distré eller uoppmerksom – enn dum*, kan bli tenkningen som styrer vårt forhold til skoleaktiviteter.

I klasser eller team hvor elever med slike forsvarsbehov har en viss status, kan disse lett knytte til seg en større referansegruppe. Gjennom en slik gruppe kan de med økt styrke hevde alternative idealer. Klassemiljøet kan da bli sterkt preget av den *koden* slike grupper utvikler. Koden kan være at *her gjør vi ikke lekser, vi kommer ofte for sent til timene*, osv. Elever som liker skolen og som er interessert i å gjøre lekser, holder kanskje sine holdninger skjult i redsel for sanksjoner som utestenging, mobbing eller latterliggjøring.



prosess-orientering = en arbeidsmåte der prosessen er et mål i seg selv, ikke bare en vei for å nå målet

Utfordringen for skolen er å møte elevene på en slik måte at den enkelte elev vurderer sine muligheter for å lykkes som gode, samtidig som miljøet viser høy toleranse for at det kan gjøres feil. Kjennetegn er prosessorientering*, risikovillighet og utholdenhet. I miljø som ikke er preget av disse faktorene, skapes det behov for selvbeskyttelse. Utvalget av selvbeskyttelsesmuligheter i skolen er stort, og de kjennetegnes av at de er sterkt motivasjonsdpende i forhold til skolearbeid samtidig som de lett leder elevene inn i motivasjonsmønster som har et lavt potensiale for læring. Dette kan vanskeliggjøre sosial integrering og kan også være anstrengende å leve med.

Attribusjon

Bernhard Weiner har utviklet en teori om måten vi skaper våre egne subjektive og personlige oppfatninger om årsakssammenhenger i tilværelsen (Weiner 1986). Disse attribusjonsteoriene har senere fått stor betydning for den motivasjonsforskningen jeg viser til. Weiner peker på at det i skolen er vanlig å forklare resultater med evner, innsats, oppgavens art, egenskaper ved lærerne, dagsform eller flaks/uflaks. Slike attribusjonsmønstre er ofte selvbeskyttende. Vi har en tendens til å ville forklare gode resultater med forhold som kan tilskrives oss selv, mens dårlige resultater gjerne forklares med forhold utenfor oss selv. "Når

jeg gjør det så dårlig i matematikk så er det fordi jeg har en lærer som ikke kan å lære ifra seg – det samme sier alle som har han”. En kan også møte helt andre attribusjonsmønstre der personen tar all skyld, og når det en gang gikk bra så var vel det flaks. Mange betrakter *evner* som en stabil og upåvirkelig faktor, mens innsats kan variere. I valget mellom attribusjon* mot innsats eller evner, virker det som det i vår kultur er mer belastende å måtte forklare dårlige resultater med dårlige evner enn med dårlig innsats. Dette illustreres blant annet ved at mange føler størst stolthet over gode resultater som er oppnådd etter liten innsats. Innsats blir på denne måten risikabelt og farlig. Å mislykkes etter stor innsats tvinger personen til å forklare det dårlige resultatet med dårlige evner. *Latskap*, tilsynelatende mangel på interesse, negativ holdning til skoleaktiviteter og lignende, kan forstått på denne bakgrunn ofte være uttrykk for usikkerhet på om en kan lykkes med en bestemt aktivitet, eller det kan ha blitt et selvbeskyttende mønster. Vi kjenner kanskje også igjen utsagn som ”Jeg har ikke fått lest noe til denne eksamenen, jeg har vært i elendig form”. Oversatt betyr vel dette noe sånt som: ”Om jeg gjør det dårlig på eksamen, så skal dere vite en ting – det er ikke fordi jeg er dum, men fordi jeg er i dårlig form og ikke har fått lest.”



attribusjon
= å forklare
hvorfor ting
blir som de
blir, f.eks.
«det gikk
ikke bra på
prøven fordi
jeg er dum»

Weiner bygger sin forskning på blant andre Rotter (1966) som lanserte begrepet «locus of control». Rotter la i dette at årsaksforklaringer kunne klassifiseres som ytre eller indre. Eksempler på indre årsaker er evner og innsats, med andre ord årsaker personen selv tar ansvaret for. Eksempel på ytre årsaker er flaks, god eller dårlig undervisning, lette eller vanskelige oppgaver, med andre ord årsaker som tillegges andre enn en selv. Weiner hevder at en slik endimensjonal klassifisering av årsaker er for snever. Han oppfatter «locus of control» dels som tilbakeskuende («locus of causality»), og mener på det grunnlag at det må gå an å skille mellom kontroll og årsak. Videre viser han til at årsaker kan være stabile eller foranderlige. Som eksempel på årsaker som ofte er foranderlige, nevner han sykdom.



internal =
forhold som
har med en
selv å gjøre

De viktigste dimensjonene i Weiners teori synliggjøres gjennom spørsmålene:

- Kan resultatet forklares med ytre eller indre forhold?
- Er dette stabile eller ustabile forhold?
- Er de kontrollerbare eller ikke?

Eksempel på faktor som ofte betraktes som internal*, stabil og ikke kontrollerbar er en persons evner. Eksempel på faktor som regnes som eksternal*, ikke kontrollerbar og ustabil, er flaks.



eksternal =
har å gjøre
med ytre,
utenfor-
liggende
forhold

Weiner regner med at følgende attribusjonsalternativer er vanlige i skole-sammenheng:

Evner, innsats, oppgavens egenart/vanskegrad, flaks og uflaks, indre motivasjon, flinke eller dårlige lærere og stemningsleie/opplagthet (Weiner 1992).

Undersøkelser i USA har vist at elevers tro på innsats avtar med antall år i skolen. De første årene i skolen har barna stor tro på innsats for å oppnå gode resultater, men etter hvert erstattes dette med økende tro på evner eller mangel på evner som forklaring på gode og dårlige resultat (Covington 1983). Dette betyr økende attribusjon mot en ikke kontrollerbar og stabil faktor (evner) framfor en kontrollerbar/påvirkelig og ustabil faktor (innsats).

Det bør i denne sammenheng nevnes at *evner* i betydningen kapasitet eller evne til å løse oppgaver/ lære nye ferdigheter, ikke nødvendigvis blir opplevd som en stabil og uforanderlig egenskap. Nyere forskning har vist at troen om dette dels er aldersbestemt, og varierer med dominerende målorientering og dominerende attribusjonsmønster hos skoleelever (Dweck og Legget 1988).

Konsekvenser

Weiner har gjennom flere undersøkelser vist at ulike attribusjonsmønster virker sterkt inn på kognitive, motivasjonsmessige og affektive forhold. Våre selvbeskyttelsesbehov tilsier attribusjon av gode resultater mot indre stabile forhold, og attribusjon av dårlige resultater mot ytre og gjerne ustabile forhold. Våre attribusjonsmønster er likevel mer kompliserte og sammensatte, hevder Weiner. Negative følelser og tanker oppstår ofte som en følge av at andre attribusjonsmønster blir dominerende. Dette kan oppsummeres slik:

1. Stabilitetsdimensjonen virker inn på forventninger og prediksjon av resultater.

Dårlige resultater

Dårlige resultater som forklares med dårlige evner, skaper små forventninger om å gjøre det bedre senere. Attribusjon mot uflaks, manglende innsats eller dårlig dagsform, gir derimot håp om bedre resultater senere.

Gode resultater

Attribusjon mot flaks, god form eller ekstraordinær innsats, skaper mindre positive forventninger enn om det gode resultatet attribueres mot gode evner eller lett oppgave.

Weiner hevder at styrken i disse forholdene avgjøres av i hvor stor grad de faktorer en har forklart de gode eller dårlige resultater med, blir opplevd som stabile eller foranderlige.

2. Locus-dimensjonen virker inn på selvoppfatning og affektive forhold.

Gode resultater

Suksess attribuert* mot evner ga først og fremst følelse av lykke, stolthet, kompetanse, selvtillit og tilfredshet. Suksess attribuert mot hell ga følelse av lykke og overraskelse, men mindre av stolthet. Følelse av takknemlighet ble også registrert.

Dårlige resultater

Attribusjon mot evner ga først og fremst følelse av inkompetanse. Dårlige resultater forklart med manglende innsats ga følelse av skyld og skam.

Attribusjon mot ens personlighet førte til resignasjon eller aggresjon.

Påvirkning av selvoppfatning

Når en vet hvor stor betydning elevenes selvoppfatning har for så vel skoleprestasjoner som for deres atferd, helse og følelsesliv, blir det særdeles viktig å gi oppmerksomhet til de forhold som påvirker selvoppfatning. Hva kan en generelt si om hvilke faktorer som har virkning, og hvordan kan de omsettes i tiltak? I arbeidet for å skape en *Inkluderende skole* er i grove trekk arbeidet styrt av behovet for å finne organiseringsformer, samarbeidsformer og tilretteleggingstiltak som fremmer nettopp positiv selvoppfatning blant elever og lærere. Kort sagt utvikle et læringsmiljø preget av trygghet, og hvor suksess knyttes til risikovillighet, stor innsats og delaktighet.

Det er vanlig å anta at selvoppfatning påvirkes av følgende faktorer:

- mestringserfaring
- fysiologiske kroppslige reaksjoner (reaksjoner som svette, feil pusting, tørr munn m.v. utløst av tanker om at en ikke vil klare seg)
- selvattribusjon. Egne subjektive forklaringer på egne resultater. Attribusjonsmønstre er ofte selvbeskyttende og gir personen en mulighet til å opprettholde et positivt selv bilde selv om prestasjonene ikke er så gode
- sosial sammenligning, andres vurdering eller egen tro om andres vurdering.

Spørsmålene læreren må stille seg blir da; Hvordan kan jeg bidra til at alle elever opplever mestring i alle fag? Hvordan kan jeg unngå at



attribuere =
å tillegge,
å årsaksfor-
klare

miljøet/situasjoner oppleves utrygge eller truende? Hvordan kan jeg bidra til at elevene forklarer sine gode og dårlige resultater med egen innsats og valg av læringsstrategier? Og hvordan kan jeg organisere og tilrettelegge opplæringen og arbeidet slik at elevene ser at flest mulig av de andre lykkes, og derved skape grunnlag for tro på at også de gjennom innsats kan lykkes?

Målorientering

Moderne motivasjonsforskning gir stor oppmerksomhet til omgivelsenes innvirkning på elevenes intensjoner med klasseromsaktivitetene. Med andre ord – elevenes ulike hensikter/motiv eller ulike *målorienteringer*. Med målorientering menes et dominerende program eller mønster for kognitive prosesser som gir kognitive, følelsesmessige og atferdsmessige konsekvenser. Elever er forskjellige når det gjelder hvor villige de er til å arbeide med oppgaver og yte stor innsats. Dette kan forstås ut fra beskrivelser av ulike former for motivasjon eller målorientering. Jeg vil her begrense meg til å beskrive to hovedformer for målorientering som slik de er beskrevet her er å betrakte som idealtyper. Det betyr at vi kan være mer og mindre preget av det ene eller det andre motivasjonsmønsteret uten at vi er det så rendyrket som i beskrivelsen.

Mestringsorientert

1. Den mestringsorienterte er primært opptatt av å vinne (ikke vise) kompetanse (Nicholls 1989).
2. Mestringsorientering innebærer en tro på at innsats vil gi utbytte over tid, noe som kan komme til syne som utholdenhet. Dette innebærer óg evnen til å fortsette arbeidet selv om en møter vansker (Ames 1992, Dweck & Legget 1988).
3. En slik målorientering kan påvirke eleven til å se på evner (evnen til) som foranderlige gjennom innsats (Dweck & Legget 1988).
4. Mestringsorientering innebærer at eleven er interessert i læringsaktiviteten i seg selv, er opptatt av å høyne sin kompetanse, han vil lære ferdigheter og forstå sammenhenger. Eleven søker derfor gjerne optimale utfordringer (Ames 1992, Dweck & Legget 1988).
5. Mestringsorientering gir grunnlag for «selvregulert læring»/valg av selvreguleringsstrategier (Ames 1992, Covington 1985).

6. Mestringsorientering fører til at når eleven lykkes, knyttes attribusjon til suksessfull innsats og strategivalg. Når eleven mislykkes, knyttes dette til feil strategivalg og dårlig innsats. På denne måten påvirkes elevens utholdenhet og motstandsevne overfor vanskeligheter (Nicholls & Duda 1992). Og enda viktigere, kvaliteten i arbeidet høynes, finner bedre lærings- og problemløsningsstrategier. De ser at resultatene kan bedres ved å endre strategi/øke innsatsen. Hvorvidt eleven lykkes med sine strategivalg, er selvfølgelig også avhengig av deres kunnskap om aktuelle strategier.
7. Mestringsorientering letter sosial integrering. Det finnes resultater som sier at mestringsorienterte elever lettere enn andre føler tilhørighet til klassen. Med andre ord at de har lettere for å tro at de kan bli akseptert av de andre elevene. De ser ikke på seg selv og medelevene som først og fremst konkurrenter (Weiner 1990).
8. Mestringorientering innebærer liten opptatthet av sosial sammenligning. Det har som følge at en mestringsorientert elev vil ha lett for å be om hjelp og støtte – noe som igjen vil sannsynliggjøre bedre resultater og økende forventninger om gode resultater, forsterket oppgaveorientering og kanskje stadig mindre vekt på sosial sammenligning (S. Skaalvik 1994).

Prestasjonsorientert

1. Den prestasjonsorienterte er primært opptatt av å vise (ikke vinne) kompetanse, eller å unngå avsløring av inkompetanse (Nicholls 1989).
2. Prestasjonsorientering fører ofte til at eleven forsøker å unngå vanskelige oppgaver, eller oppgaver eleven tror er vanskelige. Prestasjonsorientering kan og ha som følge at eleven gir opp tidlig når han møter vansker (Dweck 1986). (Det er også registrert at prestasjonsorienterte elever kan velge svært vanskelige oppgaver, oppgaver som er så vanskelige at det ikke knyttes prestisje til å mislykkes). Den prestasjonsorienterte yter høy innsats bare når han/hun forventer å mestre aktiviteten eller å vinne konkurransen (S. Skaalvik 1989).
3. Prestasjonsorienterte elever tenderer til å attribuere gode resultater til evner, og dårlige resultat til manglende evner. Evner betraktes følgelig som stabile og lite foranderlige (Nicholls og Duda 1992). Høy innsats kan vitne om dårlige evner eller manglende kompetanse. Dette gjør det dristig å prøve, eller å yte stor innsats om en er i tvil om resultatet. Dersom en prøver med stor innsats, og mislykkes, tvinges

den prestasjonsorienterte eleven til å attribuere nederlaget mot manglende evner. «Latskap» kan på denne bakgrunn ofte oppfattes som selvbeskyttelse, og oppfordring om større innsats kan for disse bli det Covington kaller et «tveegget sverd» (Covington og Omelich 1979).

4. Prestasjonsorientering kjennetegnes ved negative følelser når en ikke lykkes, ofte fulgt av svekket tro på egne muligheter. Positive følelser får en når en lykkes etter små anstrengelser (Nicholls m.fl. 1987). (Suksessen kan tilskrives mot evner).
5. Prestasjonsorientering kjennetegnes ved oppfatning av sosial sammenligning og av å kunne gjøre det bedre enn andre (Covington og Omelich 1984, S. Skaalvik 1994).
6. Prestasjonsorientering kjennetegnes ved at eleven velger strategier og oppgaver som gir rask mulighet for framføring uten at ferdigheten/prestasjonen nødvendigvis trenger ha betydning på lang sikt, eks. pugging av utenatlekse (Meece 1988).

Konsekvensene av i hovedsak å være mestringsorientert eller i hovedsak være prestasjonsorientert, er store for elevers læringspotensiale. Begge målorienteringer vil lett gi som resultater at eleven kommer inn i en selvforsterkende utviklingsspirale, hvor enten tendensen til mestringsorientering eller tendensen til prestasjonsorientering forsterkes. For elever med lærevansker kan det virke spesielt uheldig om de utvikler det jeg har valgt å kalle «defensiv prestasjonsorientering». (Marschhäuser 1996) Det vil si at de i læringssituasjonen er primært opptatt av å skjule eventuell inkompetanse eller innbilt inkompetanse. Disse elevene får problemer med å kunne motta synlig tilrettelagt opplæring. De vil ha vanskelig for å spørre om hjelp når de står fast, og de vil ha problemer med å kunne velge stor innsats som strategi. Verst er kanskje de affektive komplikasjonene som kan oppstå i tilknytning til læringssituasjonen. Følelsen av å ikke lykkes og truslene mot elevens selvverd, gjør at slike elever ofte tar i bruk uheldige selvbeskyttelsesstrategier som bare forverrer situasjonen. Ulik grad av skyldfølelse, utrygghet, angst og aggresjon, manglende mot til å ta nye utfordringer og sosial isolasjonstendens, er heller ikke uvanlig (Skaalvik og Skaalvik 1988).

Påvirkning av elevenes målorientering

Den store betydning elevers målorientering har for motivasjon og læring, gjør det ønskelig å kunne identifisere de faktorer som påvirker elevers grunnleggende målorientering.

En artikkel av denne art åpner ikke for å kunne redegjøre skikkelig for forskning som har forsøkt å gi svar på disse og andre spørsmål tilknyttet målorientering. Ei heller ikke fullt ut referere de erfaringer som er gjort gjennom konkret tiltaksarbeid. Med bakgrunn i mitt eget prosjekt vil jeg likevel forsøke å si litt om faktorer i læringsmiljøet som kan virke inn på elevenes målorientering (Marschhäuser 1996). Disse funnene er senere brukt i konkret tiltaksarbeid med gode resultater. Carol Ames lanserte i 1992 idéer om klasseromsfaktorer som kunne virke inn på elevers målorientering:

1. Oppgaveutforming
2. Autoritetsfordeling
3. Påskjønning
4. Gruppeinndeling
5. Evalueringspraksis
6. Tidsfaktor

Gjennom tilstedeværelse og observasjoner i klasserom, fikk jeg tidlig et inntrykk av at ikke bare elever, men også klasser var forskjellige når det gjaldt målorientering. I enkelte klasser så det ut til å være helt greit og lite belastende å svare feil eller stille «dumme» spørsmål, mens elevene i andre klasser så ut til å være mer forsiktige. Prosjekt-designet ble derfor formet ut fra en idé om at det kunne være mulig å finne fram til mestringsorienterte og prestasjonsorienterte klasser, og at det kanskje også var mulig å registrere ulik lærerpraksis i disse klassene slik Ames hadde tro om.

Prosjektet var tredelt. Først kartla jeg målorienteringen blant nærmere 600 elever på 8. klassesnivå i matematikkfaget. Med bakgrunn i dette materialet fant jeg fram til «ekstremklasser» hvor det var mange sterkt mestringsorienterte elever, og klasser hvor det var mange svært prestasjonsorienterte elever. Deretter gjennomførte jeg observasjoner i disse klassene hvor jeg blant annet registrerte praksis knyttet til de 6 faktorene skissert av Ames. Til slutt ble lærerne intervjuet for å styrke reliabiliteten* i undersøkelsen. (Var det samsvar mellom mine observasjoner og lærernes utsagn om egen praksis?) Prosjektet er en del av et større prosjekt ved NTNU som er kalt «Barns opplevelse av skolen».

Litt om resultatene

Gjennom den kvantitative undersøkelsen* av elevenes målorientering fant jeg klare skiller mellom mestringsorientering, prestasjonsorientering og unngåelsesorientering (best om jeg slipper å gjøre noe). Jeg fant også to ulike dimensjoner av prestasjonsorientering; offensiv og defensiv prestasjonsorientering (ønsker å vise gode prestasjoner eller arbeider



reliabiliteten = påliteligheten, her at undersøkelsen er fri for tilfeldige feil og omstendigheter



kvantitativ undersøkelse = en undersøkelse som går ut på å finne noen få opplysninger om mange personer. I motsetning til en kvalitativ undersøkelse, som er en grundig undersøkelse av få personer.

hardt for å unngå eksponering og eventuelt dårlige resultater). Fra de funn jeg gjorde gjennom den kvalitative delen av undersøkelsen, vil jeg nevne litt om det som kom frem gjennom observasjon og intervju.

Mestringsorienterte klasser

Lærerne ga elevene muligheter for forhåndsvurdering. Dette skjedde blant annet ved at de konsekvent stilte spørsmål åpent i klassen før de spurte en av dem som rakte opp hånda. De vektla og oppfordret til samarbeid elevene i mellom, både om regneoppgaver og før spørsmålsrunde i klassen. Elevene satt sammen to og to eller flere sammen. Lærerne i disse klassene tok hensyn til at elevene trenger ulik tid for å løse oppgaver. (Spurte ikke de første som rakte opp hånda, men ventet til flere kom med). De differensierte oppgaver og undervisning. De var gode på aktualisering av lærestoffet. De viste meget sterk vektlegging på prosess framfor produkt. Vanlige spørsmål i disse klassene var «Hvordan har du tenkt»? «Hva har du gjort»? ”Hva skjer om du prøver slik?” De ga elevene en reell innflytelse på valg av oppgaver ved at elevene på ulikt vis selv valgte oppgaver innen gitte rammer. De synliggjorde aldri elevenes prestasjoner uten ved frivillighet og etter ønske fra eleven selv, (dette gjalt når elever skulle vise ting på tavla – eller ved høring). Lærerne ga ikke særlig ros for prestasjoner, men viste klar positiv evaluering på at elever kom med forslag og spørsmål. De viste respekt for elevene, og tilkjennega aldri tegn til ironisering over elever eller andre.

Prestasjonsorienterte klasser

I disse klassene fikk elevene små eller ingen muligheter for forhåndsvurdering. Lærerne pekte ut en elev som skulle svare før spørsmålet ble stilt. De som ble pekt ut, var i noen tilfeller elever som ikke fulgte med. På denne og dels andre måter ble elevprestasjoner synliggjort uten at elevene hadde gitt uttrykk for at de ønsket det. Elevene ble ikke oppfordret til samarbeid, og de satt hver for seg. Lærerne ga ikke elevene innflytelse over oppgavevalg eller læringssituasjonen for øvrig. På mange forskjellige måter kom det klart frem at prosess og strategitenkning var langt mindre vektlagt i disse klassene. Vanlige spørsmål var her – «Hva har du fått – er det flere som har fått det?» Lærerne differensierte oppgavene og undervisningen svært lite. Aktualisering av lærestoffet varierte. Ironisk humor ble registrert i disse klassene uten at den var rettet mot enkeltelever.

Jeg vil tro at i svært mange skoleklasser vil en finne en «blandet praksis» når det gjelder de forhold som her er nevnt. Det som gjør disse funnene interessante, er at observasjonene er gjort i det jeg har kalt «ekstrem-

klasser». Det viste seg å være like mønster for læreratferd i de ulike ekstremt mestringsorienterte klassene, samtidig som jeg fant helt andre like mønstre i utvalget av ekstremt prestasjonsorienterte klasser. Det så ut som om lærerne konsekvent fulgte det ene eller det andre mønsteret. Totalt viste undersøkelsen klare forskjeller mellom de mestringsorienterte og de prestasjonsorienterte klassene. Det var særdeles godt samsvar mellom observasjoner og lærernes egne utsagn om den praksis som ble observert.

Kjønnsforskjeller

Jeg har ikke funnet forskningsresultater som sier noe om målorientering og kjønnsforskjeller. Gutter er noe mer konkurranseorientert enn jenter, noe som kan tyde på at gutter også er mer prestasjonsorienterte. Vi vet at langt flere gutter enn jenter tilmeldes hjelpeapparatet for atferdsvansker, og ikke minst interessant; jentene gjør det jevnt over bedre enn guttene på skolen. Årsakssammenhengene er sikkert svært sammensatte, og tanken om at skolen kan være bedre tilpasset jentenes behov trekkes ofte frem, men det kan også være slik at jentenes jevnt over bedre skoleprestasjoner kan ha sammenheng med en eventuell større grad av mestringsorientering?

Tiltaksutprøving

Gjennom arbeid med læringsmiljø i skoleklasser på ulike trinn, har jeg veiledet lærere som har prøvd ut tiltak hentet fra dette materiale. Erfaringene fra dette arbeidet er at målbare positive resultater kommer nesten umiddelbart, og at mer grunnleggende endringer også har manifestert seg etter relativt kort tid. Endringene er målt i forhold til atferd, trivsel, motivasjon og utført arbeid.

Del 2

Klassekode og motivasjon

I klasser med en gjennomgående lav motivasjon for skolefaglige aktiviteter, oppleves det vanskelig for læreren å fungere som leder. I klasser hvor læreren har tapt sin autoritet, kan dette ha årsak i at det har utviklet seg en kultur eller kode blant elevene ute av styring for de voksne. Dette kan ha skjedd ut fra behov hos elever for å forsvare seg mot uønskede faglige krav skolen stiller – nok en gang, elever som føler sitt selververd truet (Roland 1998). Andre elever kan ha sluttet opp om denne utviklingen i redsel for å bli satt utenfor eller bli utsatt for ubehageligheter av

annet slag om de skulle opponere. I denne type klasser har jeg gjennom intervju med elevene erfart at mange føler seg utrygge samtidig som mobbing mer er regelen enn unntaket.

Utvikling av klassekoder og kollektive illusjoner

Med klassekode mener jeg et sett av regler som klargjør hvilke holdninger, meninger og atferd som vil bli tolerert og verdsatt i gruppen. Medlemmenes felles bevissthet om koden forteller dem hva de kan og bør gjøre eller mene i gitte situasjoner, og hva de absolutt ikke kan gjøre eller mene uten å risikere negative sanksjoner. Koden er ikke nedfelt skriftlig, og kanskje heller ikke uttalt muntlig. Medlemmenes bevissthet om koden har fremkommet gjennom utsagn og kanskje sanksjoner eller opplevde trusler om sanksjoner fra toneangivende personer i klassen. Utenforstående og nye medlemmer vil ikke umiddelbart kunne oppfatte disse reglene. Min erfaring er at «klasseregler» som er vedtatt på klasse-møter og senere hengt opp i klasserommet, ofte bryter med de reglene/koden som egentlig gjelder i klasserommet (Marschhäuser 2003).

Den innflytelse slike koder får styres av flere forhold, men kanskje sterk-est av vårt grunnleggende behov for tilhørighet. Spesielt elever som føler seg usikre på sin tilhørighet, og som er redde for å bli satt utenfor, kan underlegge seg den rådende klassekoden nokså ukritisk selv om den strir mot deres egne holdninger og ønsker.

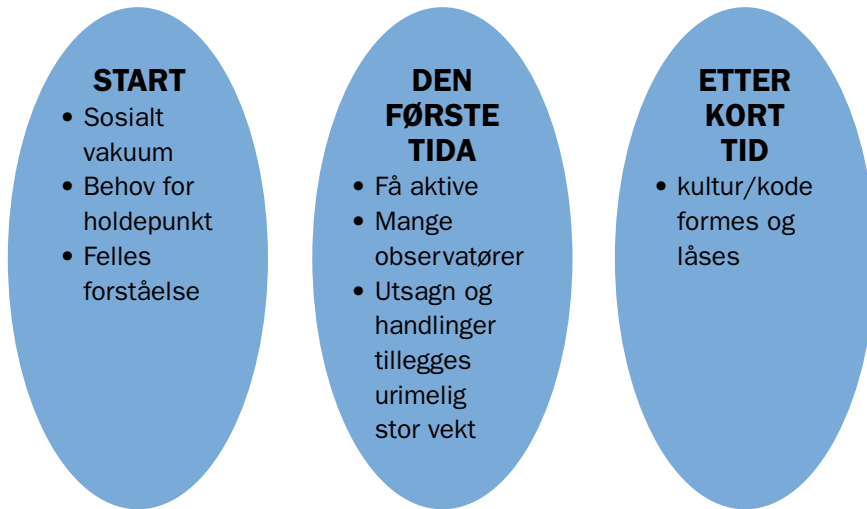
Nettopp fordi klasse- eller gruppekoden setter grenser for, eller stimulerer til arbeid med lærestoffet, er også dette en betydningsfull motiva-sjonsfaktor i skolen.

Påvirkning av klasse-/gruppekode

Det antas at den første tida etter at klassen/gruppen er etablert, er av stor betydning for utvikling av klasse- og gruppekoder. I denne tida er det enkeltelever, grupper av elever eller lærere kan bruke sin posisjon til å forme de reglene som senere setter et ofte strengt regime for hva som tillates eller kreves av atferd for tilhørighet til gruppen. Den første tida klassen eller gruppen er samlet, preges av at ingen vet helt "hvordan det skal være her" samtidig som alle har et sterkt behov for å vite hvordan det skal være i gruppen eller klassen – en kode kan gi trygg-het for hvordan jeg skal oppføre meg for å bli godtatt og få tilhørighet. Mange er forsiktede med å ytre seg den første tida, mens noen har lettere for å fremme holdninger og uttale meninger om hvordan de vil ha det. Den første tida i klassen/teamet preges derfor av at få eksponerer sine synsmåter og holdninger, mens alle er svært oppmerksomme på hva som

blir signalisert, og tillegger dette urimelig stor vekt. Den første tida gir derfor de som benytter anledningene stor innflytelse på hvordan miljø og kode skal være. Dette gjelder like gjerne lærere som elever. I disse mekanismene er det også et poeng at koden etter relativt kort tid er beseglet, og den lar seg ikke endre like lett som den lot seg etablere (Roland 1998). Det er heller slik at den styrkes gjennom den oppslutning den reelt eller tilsynelatende ofte får.

Utvikling av klassekode



Illustrasjon som viser hvordan klasse-/gruppekoder utvikles

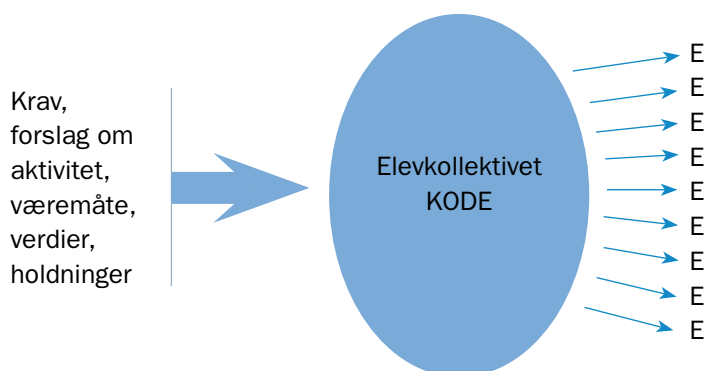
Klassekoder og selvbeskyttelse

I vanskelige klasser eller team bygger ofte koden på en kollektiv illusjon. Elever som føler sitt selvverd truet av de idealene som skolen representerer, fremmer kanskje alternative idealer og holdninger som de ser seg bedre tjent med enn de idealene skolen ønsker å fremme. Disse alternative verdiene og normene er ofte skolefientlige. En slik kode sier gjerne noe om at her gjør vi ikke lekser, vi interesserer oss ikke for skolefag, vi lar oss ikke begeistre av lærernes forslag, tvert i mot vi viser vår mangel på respekt og samarbeidsvilje. Ofte er det også slik at kravet som stilles for tilhørighet er å delta i aktiviteter som bryter med skolens og samfunnets normer. Flertallet av elever er kanskje uenige i dette og føler seg ubekvemme med en slik kode, men fordi få uttaler seg, gis det en opplevelse av at flertallet vil ha det slik. For de som fremmer denne koden fungerer det som en selvbeskyttelses- og overlevelses-

strategi. Alternativet for denne eller disse elevene er kanskje å søke bort fra skolen og over i subkulturer utenfor skolen som gir den tilhørighet og aksept de har behov for, dette kan noen ganger være kulturer som er på kant med samfunnet for øvrig. Slike miljø gir sterk tilhørighet, tilbyr samhold og støtte, men krever til gjengjeld en ofte grenseløs lojalitet.

I grupper hvor det er utviklet negative koder blant elevene vil det ofte være slik at all kommunikasjon/alle forslag og spørsmål fra lærers side til enkeltelever, gruppen eller klassen, må klareres i forhold til koden før elevene kan forholde seg til disse spørsmål eller forslag. Læreren tror han gir eleven eller gruppen en oppgave, gruppemedlemmene må likevel sjekke om de kan utføre denne oppgaven etter lærers standard uten at det bryter med koden før de forholder seg til den (Roland 1998).

Krav, forslag til enkeltelever/klassen



Illustrasjon som viser hvordan all kommunikasjon fra lærer til elever prøves ut mot gruppens kode

Aktørenes beskrivelse av situasjonen

Til grunn for den arbeidsmodellen som er utviklet, ligger en økologisk tenkemåte, flere aktør-grupper blir derfor trukket inn i arbeidet. Første steg er å synliggjøre for hverandre den enkelte aktørs subjektive opplevelse av situasjonen.

Under dette innledende arbeidet er det de voksne i systemet som først gir sin opplevelse av situasjonen. Lærerne beskriver ofte klassene som vanskelige å motivere for skolearbeid. Lærerens opplegg blir ofte møtt med negative kommentarer og motvilje. En del lærere føler at de ikke

strekker til og at deres autoritet er svekket. Disse klassene er preget av mye uro og av at elevene gir hverandre mange negative og kanskje sårende kommentarer. Lærerne kan gi uttrykk for at den rådende klassekulturen er lite skolevennlig, noe som blant annet kommer til uttrykk ved at elever som lærerne mener har gode forutsetninger for læring, som kanskje jobbet godt tidligere, ikke ser ut til å bry seg om skolefagene. Elevene gir høylytt uttrykk for at de ikke er interesserte og viser mye motvilje til å delta i opplæringen.

Foreldre, skoleledelse og lærere, melder ofte om bekymring for og usikkerhet om elevenes faglige utbytte og trivsel. I noen tilfeller meldes stor bekymring for enkeltpersoner – det kan være lærere og/eller elevers psykiske helse. I svært mange saker har det i tillegg utviklet seg dårlige samarbeidsforhold mellom skole og hjem. Det er også typisk at mange er opptatt av *skyldspørsmål*. Aktørene og aktørgruppene forklarer vanskene med egenskaper, handlinger og mangel på handling hos andre. Selv om klasser er forskjellige, og klasser kan oppføre seg ulikt blant annet avhengig av fag eller hvilken lærer som underviser, så har vi sett svært mange felles trekk og like problemstillinger i disse «vanskelige klassene». Det er disse forhold som vil bli tatt opp i denne artikkelen. Felles for klassene har vært at et flertall av elevene og mange lærere ikke har følt seg komfortable med situasjonen. Noe med de sosiale relasjonene, kommunikasjonen og klassens fokus har skapt utrygghet i forhold til sosial tilhørighet og faglig utfoldelse. Ofte har elever, og også lærere følt seg trakassert eller mobbet.

Behovet for tilhørighet – erfaringer fra klasserom

Tilhørighet er som allerede presisert, et sterkt og grunnleggende behov, det er derfor ikke uventet å se at elever kan strekke seg langt for å oppnå tilhørighet eller for å unngå utestenging fra gruppen. I møte med de vanskelige klassene illustreres dette ofte og tydelig.

I alle klasser/grupper utvikles regler og koder som skaper identitet. Koden gjør det enklere for medlemmene å forholde seg til hverandre og situasjoner som oppstår. Koden klargjør også kravene for tilhørighet. Hvor mange som egentlig slutter opp om disse reglene og verdiene kan variere. Om koden er «skolevennlig» eller «skolefiendtlig» og hvor absolutte og strenge kravene er, varierer óg fra klasse til klasse. I enkelte klasser har vi registrert at ulike subkulturer eksisterer side ved side, disse har vært knyttet til ulike gjenger og klikker som støtter opp om ulike verdier.

I noen klasser er det slik at bare få elever har bidratt til å forme koden, det kan i tillegg være slik at et stort flertall ønsker noe helt annet. Da er det gjerne også slik at det store flertallet lever i en tro om at de fleste andre ønsker å ha det slik koden sier. Klassens felles bevissthet er da bygd på kollektive illusjoner. Spesielt i klasser/grupper hvor det foregår utestenging, plaging og mobbing, har det lett for å danne seg koder bygd på slike illusjoner. Frykten for å bli satt utenfor, troen på at de står alene med sine synsmåter, holder mange elever fra å si hva de egentlig mener. Gjennom videoopptak og observasjon, har vi kunnet registrere at mange elever prøver å finne ut hva lederne blant elevene i klassen mener før de selv hevder «sine» meninger. Vi har også sett hvordan elever skifter mening eller justerer meninger etter at de har hørt hva lederne mener. På den måten er de med på å forsterke inntrykket av at det er mange som slutter opp om koden.

I lærerens kommunikasjon med klassen kan også han utilsiktet støtte opp om slike illusjoner. Gjennom spørsmål som «Vil dere...?» – «Skal vi ...?» – «Hva synes dere om ...?» inviteres de som vanligvis er premissleverandører for klassens kode til å ta valg på vegne av mange.

Behovet for tilhørighet er sterkt, og kan overskygge andre viktige behov og motiv. Foreldre og lærere har mange beretninger om hvordan tidligere veloppdragne og snille elever har gjennomgått en brå og «total» forandring ved overgang til ny klasse. En tydelig illustrasjon på dette er hentet fra en fådelt skole hvor 5., 6. og 7. klasse gikk sammen. Det spesielle med denne klassen var at den på en måte aldri sluttet. Selv om noen elever avsluttet sin skolegang hver vår, levde klassekoden videre. Nye unge rekrutter følte seg sterkt presset i en situasjon hvor de andre og eldre elevene og reglene var veletablerte.

Vi ser ofte at elever gir inntrykk av at de misliker fag og ikke gjør lekser, men likevel gjør lekser – og kanskje også liker faget? Et godt eksempel på det siste er gutten i niende som må forsikre seg om at alle de andre har gått ut før han raskt og diskret leverer stilen til læreren.

Metode og erfaringer

I arbeidet med påvirkning av klassekode kan en tenke på klassen som et åpent sosialt system som påvirkes av andre system. Ulike aktørgrupper (elever, lærere, ledelse, foreldre), system i skolen (sosiale, fysiske, organisatoriske, didaktiske), med sine arenaer (klasserommet, skolegården, skolevegen, heimene, nærmiljøet), virker gjensidig inn på hverandre og har betydning for kommunikasjon, relasjoner, kultur/koder og atferd i klasserommet.

Eksempel: Når foreldre sier de er opptatte av at lærerne bør ha nødvendig autoritet i klasserommet, kan de påvirke dette gjennom måten de omtaler lærerne og skolen på når de er hjemme.

Fordi dette handler om individ i samspill med sine omgivelser, blir kvaliteter ved, og innhold i, kommunikasjonen aktørene imellom viktig. Kommunikasjonsbegrepet kan oppfattes vidt og nærmest altomfattende. Hva vi sier og gjør, og hva vi ikke sier eller gjør, blir virkemidler for å overføre budskap til omgivelsene. Gutten som kommer litt for seint til alle timer, som blir sittende med ytterklærne på og som venter i det lengste med å ta fram bøker og skriveredskaper, kommuniserer tydelig til sine omgivelser at klasserom og skolefag er noe han verdsetter lavt. Kanskje oppfatter omgivelsene dette også som en oppfordring til andre om å gi «skole» lav status. Alt dette uten bruk av ord.

Kartlegging av illusjoner

Fra forskning om mobbing vet vi at svært få egentlig gir sin tilslutning til mobbingen. Vi vet og at i en mobbesituasjon er det slik at de fleste tror at alle de andre synes det som skjer er greit. Dette faktum avholder elevene fra å si i fra eller gripe inn mot mobbingen. Mobberne har også den samme troen om at de fleste slutter opp om mobbingen, og dette gir dem økt trygghet og stimulans for å kunne gjøre dette. Det at mobbeofferet også får en oppfatning av at "alle er i mot meg" gjør at virkningen og skaden blir ekstra stor.

Trøndelag kompetansesenter har gjennomført kartlegging som individuelle intervju hvor det er benyttet en intervjuguide. I de klassene Trøndelag kompetansesenter har forsøkt å avdekke klassekoder og eventuelle kollektive illusjoner, har det i alle klasser vist seg at nært 100% av elevene hadde svært positive ønsker og krav til hvordan en god medelev skulle være. Her er noe av hva en klasse sier om hvilke krav elevene setter til en god medelev: Hensynsfull og vennlig, til å stole på, kunne holde på hemmeligheter, hjelpsom og forståelsesfull, sosial og sammen med alle. Det samme antall elever mislikte frekke elever, elever som gjør ulovlige ting, elever som bråker og slår, og elever som sprer rykter eller som ikke bryr seg om hvordan andre har det. Når vi så spør elevene hva de tror kreves av dem for å bli godtatt av de andre, kommer det ofte fram helt andre "krav". Her avsløres ofte en illusjon som sier at jeg ikke må være "skolelys", jeg må gjerne gjøre en del ulovlige ting på skolen og i fritida, jeg må ha kule klær, være pen og kanskje tøff, eller "hard" som en uttrykte det.

Andre illusjoner som ofte avsløres går på elevenes motivasjon og ønsker om å lære. Intervjuene avslører ofte at lærerne tror elevene misliker faget deres, og at elevene er likegyldige til om de lærer noe. Elevenes svar viser imidlertid at det alltid er noen, og ofte mange elever som liker faget og legger vekt på å kunne tilegne seg kunnskap. Generelt er det slik at det ensidige negative bildet læreren og medelevene kan ha, det er feil. Det er i alle fag slik at noen liker og noen misliker faget. I klasser med negative koder har det alltid vært slik at bildet på dette for så vel elever som lærere har endret seg i positiv retning gjennom at de kollektive illusjonene avsløres. Elevers og læreres refleksjoner etter slike avsløringer fører noen ganger til større engasjement hos så vel elever som lærere og derved mer spennende opplegg. I de fleste klassene kommer det klart fram at langt flere elever enn hva lærerne (og kanskje elevene) er klar over, føler utrygghet knyttet til faglige prestasjoner og lærerens undervisning. Det er også alltid noen som mobbes i slike klasser, men samtidig svært mange som sier de vet at dette skjer og tar avstand fra det.



åpne og lukkede spørsmål = lukkede spørsmål krever korte, faktapregede svar. (Eks: Hvor gammel er du?) mens åpne spørsmål åpner for generelle eller reflekterende svar

Undersøkelsen blant elevene har blitt gjort som intervju ut fra en intervjuguide inneholdende ca. 50 spørsmål, åpne og lukkede*. Svarene gir et rikt grunnlag for refleksjon og videre arbeid med tiltak. I alle klassene har vi sett at noen tema, ofte ulike tema fra klasse til klasse, skiller seg ut som viktigere enn andre. *Avsløringene* av klassens kollektive illusjoner kan virke spennende og befriende. De kan sette i gang refleksjoner, ny handling og etter hvert bedre forhold i klassen, men er selvfølgelig i seg selv ikke nok for å snu en vanskelig klasse. Tiltak som gir elevene grunn til å tro at skolen er et sted hvor de gjennom oppslutning og deltagelse kan få dekket sine grunnleggende behov for tilhørighet og selvverd, demper behovet for selvbeskyttelse og etablering av alternative/skolefiendtlige kulturer.

Tiltaksutvikling

Med bakgrunn i teori om mobbing og teori om hvordan kollektive illusjoner utvikles (Roland 1998), har min metodeutvikling i arbeidet med negative klasser og team fått som hovedstrategi å avdekke de kollektive illusjonene som ligger til grunn for den negative koden. Tiltaksutviklingen har så blitt formet med bakgrunn i de mange innsatsområdene som har pekt seg ut gjennom undersøkelsene gjort i klassen eller i teamet. Satsingsområdene som har blitt valgt hører ofte til under kategorien *tiltak med lovende effekt*. Her kan nevnes:

- Arbeid med relasjoner mellom elevene, mellom lærere og elever, mellom lærerne og mellom foreldre og lærere
- Arbeid for å skape mer anerkjennende kommunikasjon

- Etablere tydelige normer og regler, forutsigbar og lik regelhåndtering
- Tydelig skoleledelse, klasse- og gruppeledelse
- Arbeid med skolens kultur (samarbeidende) og klassekoder (skolevennlig)
- Tiltak som fremmer motivasjon, arbeidsinnsats og mestring for alle. Utvikle anerkjennende samarbeid mellom hjem og skole

For å lykkes i dette arbeidet har det dessuten vist seg nødvendig å utvikle arena for samarbeid og pedagogisk refleksjon. Erfaringene fra Trøndelagsprosjektet, og senere arbeid med LP-modellen* har vært nyttige i så måte.

Gjennom bruk av analyseverktøy og modellen for å avdekke det sammensatte i årsakssammenhengene, har en ofte forlatt enkle og linjære årsaksforklaringer til fordel for mer systemorienterte og sammensatte forklaringer. Dette har utvidet tiltaksutvalget og innsatsområdene.

Eksempel på arbeidsgang (skisse):

1. Informasjon/introduksjon

Før oppstart vektlegges tidlig og likeverdig informasjon til alle deltagere og grupper. (Foreldre, klasselærere, elever, lærerkollegiet, skoleleder og PPT). Alle skal være godt informert om arbeidsmodellen, framdrift og egne muligheter for engasjement og deltagelse.

2. Kartlegging/utredning

a. Observasjon av klassen i ulike situasjoner

Her har vi først og fremst kartlagt mønster og kvaliteter ved kommunikasjon, maktstrukturer, allianser og sosiale relasjoner, samt indikasjoner på målorientering. Men også mer generelt «klimate»/stemning, aktiviteter og annet. Det dukker ofte opp spørsmål/problemstillinger som senere forsøkes belyst gjennom intervjuene.

b. Intervju med hver enkelt elev, lærer og leder

Resultatene etter at svarene er kategorisert og summert, danner grunnlag for en presentasjon av de myter, kollektive bedrag og virkelige sannheter som er basis for koder/kulturer/subkulturer, atferd, kommunikasjon, relasjoner og konflikter. Dette skal etter hvert danne grunnlag for de tiltak og endringer som gruppene ønsker å arbeide for.

c. Spørreskjema til foreldrene

Ut fra rent praktiske hensyn har vi valgt å bruke spørreskjema som et alternativ til intervju i forhold til foreldrene.



LP-modellen = en modell for systematisk arbeid med læringsmiljø og pedagogisk analyse i skolen



sosiometrisk kartlegging = en kartlegging av det sosiale samspillet, f.eks. hvem som er populære og ikke

d. Eventuelle undersøkelser

Elevenes målorientering
Sosiometrisk kartlegging*
Mobbing

3. Tilbakemelding

Det knytter seg alltid stor spenning til resultatene og det som kommer fram etter intervjuene. Tilbakemeldingsmøter holdes med: 1) foreldrene, ledelse, og klasselærere, 2) elevene og lærere. Det øvrige lærerkollegiet får også del i dette eller deler av materialet gjennom informasjonsmøter.

Enkelte deler av resultatene tas opp enkeltvis med lærerne, det gjelder elevenes svar vedrørende de enkelte fagene.

En del av våre forberedelser før tilbakemeldingen går ut på å finne gode kategorier og tema som peker seg ut som sentrale for videre tiltaksarbeid. Under selve tilbakemeldingen i klassen har vi ofte bedt elevene gjette hva klassen har svart på ulike spørsmål. Det faktum at de da ofte bommer, forsterker bildet av det den enkelte trodde han/hun var alene om, faktisk er slik for mange/de fleste.

4. Kompetanseutvikling

Et godt grunnlag for forandring, er at deltagerne er åpne for nye perspektiv. Allerede etter det innledende møte og tilbakemeldingsmøter skjer det ofte positive ting i klassene. Kurs og veiledning omkring tema som klasseledelse, motivasjonsteori og sammenheng mellom faktorer i læringsmiljøet og motivasjon, tiltak og erfaringer, kan også gi nye ideer, perspektiv og refleksjoner.

5. Tiltaksarbeid

Som nevnt innledningsvis, ønsker vi å få de ulike aktørgruppene til først og fremst å se på eget ansvar og egne muligheter for tiltak. Den eksterne konsulentens rolle og bidrag har vært å lede prosessen, stille spørsmål og holde kurs. I forhold til foreldregruppen har vi gjennomført regelmessige foreldremøter hvor også lærerne har vært til stede. Vi har gjennomført regelmessige konsultasjoner med lærergrupper, veiledet enkeltlærere, tatt i bruk kollegabasert veiledning, nettverksgrupper og refleksjonsgrupper. Vi har ofte holdt jevnlig kontakten med klassen eller teamet gjennom ulike former for tilstedeværelse.

6. Evaluering

Målinger og evalueringer skjer regelmessig gjennom hele prosessen. Det virker som enkle målinger kan ha stor motivasjonseffekt. Ved avslutningen av vårt engasjement gjennomføres noen ganger en ny intervjuundersøkelse.

7. Oppfølging og kompetansesikring

Vårt engasjement i slike saker har vært avgrenset i tid. Sikring og videreutvikling av den nye kompetansen har derfor også blitt en del av vår og samarbeidspartners utfordring. De løsningene skolene/kommunene har valgt varierer. Arbeidet har ofte motivert for, og gitt legitimitet til, organisering av grupper som kunne ta vare på, videreutvikle og spre kompetanse.

Erfaringer

Ut i fra en tanke om at ingen ønsker å ha det ille, er det kanskje ikke særlig forbausende at i alle klasser med et dårlig miljø har det blitt avslørt negative koder basert på kollektive illusjoner. Det har også vist seg å være ganske lett å engasjere så vel elever som lærere, skoleledelse og foreldre i dette arbeidet.

Selv om vi vet at arbeid med læringsmiljø i skolen kan knyttes til relasjonelle og kontekstuelle forhold, er det også slik at så vel elever som lærere og foreldre svært ofte forklarer vanskene med personlige egenskaper eller mangel på slike hos enkelte elever eller lærere. Dette er sikkert mange ganger berettiget, men kanskje ikke ofte et godt utgangspunkt for bredt engasjement og forandring. Prosessen skaper likevel ofte motivasjon for arbeid også med individuelle ferdigheter blant foreldre, lærere og elever. Sosial ferdighetstrening (aksepterende kommunikasjon), konflikthåndtering, arbeid mot mobbing, klasseledelse og tiltaksarbeid for å fremme trygghet (regel og regelhåndtering) og opplevelse av mestring i klasserommet (tilpasset opplæring og ros), foreldredeltagelse/foreldreansvar har alt vært vanlige tema.

I klasser hvor det har hersket uklare ledelsesforhold, hvor klasselærer har hatt en svekket posisjon, og i noen tilfeller også vært utsatt for mobbing fra elevene, har det vært avgjørende å kunne styrke og klargjøre klasseleders posisjon. Vi har vært svært forsiktige med tiltak rettet mot enkeltelever. I forhold til elever som verbalt og eller fysisk har blitt opplevd som sterkt truende av sine medelever og lærere, elever som har blitt oppfattet som sterke eksponenter for den negative klassekoden, har vi forsøkt å bidra til at de ble møtt på andre måter. Målet har vært å gi

disse elevene en endret holdning til seg selv og skolen, med nye og mer funksjonelle handlingsmønstre.

Erfaringer og resultater har variert noe fra skole til skole. Noe av det vi tror vi har lært om suksessfaktorer, er at ekstern bistand kombinert med bredt engasjement og ansvar blant alle involverte grupper, er det som gir resultater. Ekstern bistand har sin berettigelse først og fremst når situasjonen er preget av konflikt mellom flere av partene. Det føles kanskje greit at en nøytral person leder prosessen. Jeg har og et inntrykk av at det for mange er lettere å være åpen i intervjuet når det er en person utenfor systemet som tar seg av dette. Det største potensialet for bedring ligger kanskje i den store motivasjonen alle har for at situasjonen skal bli bedre enn den er.

Litteratur

- Ames, C. (1992a): Classrooms : goal, structures, and student motivation. I: *Journal of Educational Psychology*, 84, 261–271.
- Ames, C. (1992b): Achievement goals and adaptive motivation patterns : the role of the environment. I. G. Roberts (red.), I: *Motivation in sport and exercise* (s. 161–176).
- Covington, M. V. og C. L. Omelich (1979): Effort : the double-edged sword in school achievement. I: *Journal of Educational Psychology*, 71, 169–182.
- I første rekke. NOU 2003:16.
- Kultur for læring. St.meld. nr 30 (2003–2004).
- Marschhäuser, P. (1996): *Læringsmiljø og målorientering hos skoleelever*. Hovedoppgave. Trondheim: NTNU.
- Marschhäuser, P. et al. (2003): *Høyt spill om samspill* : artikkelsamling om å snu vanskelige klasser. Red.: Grete Sørensen Vaaland. Stavanger: Senter for atferdsforskning.
- Roland, E. (1998): *Elevkollektivet*. Stavanger: Rebell forlag.
- Skaalvik, E.M. og S. Skaalvik (2005): *Skolen som læringsarena*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E.M. og S. Skaalvik (1988): *Barns selvoppfatning – skolens ansvar*. Oslo: Tano.
- Weiner, B. (1986): *An attributional theory of motivation and emotion*. New York: Springer-Verlag.