

Trøndelagsprosjektet 2.-3.06.2004

Fagstoff som dekker plenumsforelesning 2. juni og en parallell sesjonene 3. juni

LÆRINGSMILJØ OG MOTIVASJON - VANSKELIGE KLASSER

**av
Per E. Marschhäuser**

Selvoppfatning og selvaksept

Med selvoppfatning mener en gjerne alle oppfatninger, følelser, tro og viten som en person har om seg selv (Skaalvik og Skaalvik, 1988). Brukt slik, blir selvoppfatning en fellesbetegnelse som rommer egne oppfatninger om *roller og egenskaper*:

Vi kan ha ulike oppfatninger om oss selv som for eks. skoleelev, idrettsutøver og kamerat.

Vi kan også ha ulike oppfatninger om oss selv på ulike områder: sosial-, fysisk/motorisk-, emosjonell- og akademisk selvoppfatning (E. Skaalvik, 1988).

Utenom den kognitive dimensjonen ved selvoppfatning, blir også den affektive dimensjonen som er av mer vurderende karakter, betydningsfull i forholdet til personens attribusjonsmønster og eventuelle behov for forsvar av selvverd.

Med selvaksept menes en overordnet, generell selvvurdering som inneholder en persons positive eller negative holdninger til seg selv (Covington, 1984; Marsh, 1990; S. Skaalvik, 1990). Det har vært reist spørsmål ved om en slik "global" selvoppfatning har noe for seg. Bandura peker på at en slik generell selvoppfatning predikerer atferd dårlig (Bandura, 1986).

Begrepet selvverd, som også berører mer generelle og gjennomgående holdninger og syn en person har på seg selv, synes å ha stor betydning fordi det utløser behov for selvbeskyttelse når det trues.

Teori om forsvar av selvverd, bygger på en antagelse om at mennesker har et grunnleggende behov for å tenke positivt om seg selv (Kaplan, 1980; Rosenberg, 1968).

Påvirkning av selvoppfatning

*Andres vurdering.

Forskere er enige om at vår selvpersepsjon dels er resultat av de erfaringer vi gjør sammen med andre, og at det er vår egen tro om andres vurdering som betyr mest (Sherwood, 1965).

Andres vurdering mottas direkte verbalt og nonverbal. Andres vurdering kan imidlertid også påvirke oss mer indirekte ved at vi etter hvert blir i stand til å forutsi (hva vi tror vil bli) andres reaksjoner/vurderinger av vår atferd. Mennesker som i stor grad overtar andres verdier og normer i sin selvpersepsjon, oppfattes gjerne som uselvstendige og preget av ytre kontroll (Cooly, 1964; Mead, 1974; Sullivan, 1962).

*Sosial sammenligning.

I sosial sammenligningsteori legges det vekt på hvordan en person opplever å gjøre det sammenlignet med andre han/hun oppfatter det naturlig å sammenligne seg med (Festinger, 1954).

I skolesammenheng er det gjerne klassen en sammenligner seg med. En elevs vurdering av hvor flink han/hun er i et fag, blir etter dette ikke bare avhengig av hvordan eleven gjør det sammenlignet med andre, men også hvordan eleven rangerer seg selv i gruppen (Marsh, 1986). I mange skolesituasjoner er direkte sammenligning av prestasjoner ikke mulig, det som da gjerne sammenlignes, er selve vurderingen - hvordan blir jeg vurdert sammenlignet med de andre (E. Skaalvik, stensil). Det siste åpner muligheter for en lærer til positivt å påvirke selvoppfatning og attribusjon, og derved målorientering og prestasjoner gjennom tilpasset opplæring og evaluering. I klasser med liten grad av differensiering og tilpasset undervisning, vil elever med lærevansker være mer henvist til sosial sammenligning samtidig som mulighetene for positiv mestringserfaring blir små (E. Skaalvik og I. Fossen, 1994).

Evalueringsformer/bruk av karakterer, oppgavetyper, organisering/gruppeinndeling og motivasjonsstrategier, er noen av faktorene som virker inn på den sosiale sammenligningen i en klasse.

Forskere som er spesielt opptatt av prediksjon og hvilke forventninger om å lykkes/mislykkes vår selvoppfatning gir, vektlegger det de kaller "andres eksempel" som en effekt av sosial sammenligning. Hvis andre personer jeg tror jeg ligner på klarer det/ikke klarer det, skaper det forventninger også til meg om enten å klare det samme eller ikke klare det. Andres eksempel har størst betydning for selvvurdering på områder hvor en ikke har tidligere erfaring (Bandura, 1986).

*Selvattribuering

Vår selvvurdering blir også påvirket av psykologiske mekanismer i oss selv. Hvordan vi forklarer årsaken til egen atferd. Attribusjon dirigeres av og påvirker målorientering og forsvarsstrategier (Bandura, 1990; Rosenberg, 1968; E. Skaalvik, 1990 og 1994).

Attribusjonsforskerne skiller gjerne mellom internal attribusjon hvor personen forklarer resultatet med f. eks. egne evner eller egen innsats, og eksternal attribusjon hvor resultatene tilskrives ytre faktorer som dårlig/god undervisning eller flaks/uflaks.

Attribusjonsmønster er selvbeskyttende ved at vi gjerne tar ansvaret for det som går godt, men fraskriver oss ansvaret for det som går dårlig (E.Skaalvik, 1994)

Trolig p.g.a. kulturelt betingede verdinormer, er det slik i vestlige kulturer at det er mer truende for selvverdet å måtte forklare nederlag med dårlige evner enn med mangel på innsats. Denne antagelsen ligger til grunn for Covingtons påstand om at oppmuntring eller overtalelse til å bruke større innsats for å nå målet, kan betraktes som et "tveegget sverd".

Covington hevder at oppmuntring til større innsats kan fungere dersom eleven virkelig lykkes, men om han mislykkes, tvinges eleven til å forklare nederlaget med mangel på evner, og det er en større trussel mot egen selvverdsopplevelse enn å kunne forklare nederlaget med manglende innsats (Covington, 1992). Det er trolig også derfor elever har en tendens til å arbeide mye med oppgaver/fag de forventer å lykkes med, og yter liten innsats der en har små forventninger om å få det til. Selvbeskyttende attribusjonsmønster hvor suksess forklares med gode evner, og nederlag forklares med eksterne faktorer eller mangel på innsats, er derfor vanlige. Attribusjonsmønster hvor elever tar ansvaret når det går dårlig (jeg er dum), og tilskriver gode resultater tilfeldigheter eller andre personer (læreren), forekommer også. Et slikt mønster sporer ikke til høyere innsats og kan true elevens selvverds-opplevelse (E.Skaalvik og I. Fossen, 1994).

*Mestringserfaring

Mestring av ulike oppgaver og ferdigheter virker inn på selvoppfatning.

Teoretikerne som bekjenner seg til "self-efficacy tradisjonen", d.v.s. vektlegging av egenvurdering av mulighetene for senere mestring, legger stor vekt på mestringserfaring.

Bandura (1986) hevder i tråd med dette at erfaringer med å lykkes eller mislykkes, er særdeles betydningsfulle i begynnelsen av en læringsprosess. Dersom eleven lykkes tidlig i opplegget, vil han kunne tåle nederlag senere uten å gi opp/trappe ned innsats. Bandura knytter dette til attribusjon. "Jeg har klart det før, og vil sikkert klare det igjen." Dette viser en attribusjon mot andre faktorer enn egne evner, og gjør det mulig å arbeide videre med økt innsats eller endret strategivalg. Dersom eleven mislykkes tidlig i prosessen, vil dette lett føre til attribusjon mot egne evner, og fortsatt innsats vil bli oppfattet som fåfengt, og kanskje som truende mot eget selvverd.

I hvor sterk grad mestringserfaring virker inn på en persons selvoppfatning, knyttes også til hvilken psykologisk sentralitet faget/ferdigheten har og blir gitt. (Rosenberg og Pearlin, 1978).

*Fysiologiske reaksjoner

Fysiologiske reaksjoner utløses gjerne av emosjonelle reaksjoner, og kan komme til syne i form av svetting, rødme, tørrhet i munnen, hjertebank, kortpustet eller andre symptomer.

Slike reaksjoner tolkes gjerne av personen som tegn på inkompetanse, og at en ikke vil klare den oppgaven en står overfor (Bandura, 1986).

I en klasseroms situasjon kan læringsmiljøet, med dets arbeidsmåter og evalueringsformer virke sterkt inn på elevers prestasjoner og selvoppfatning på denne måten.

Et godt eksempel kan være høytlesning hvor læreren hører elevene rekke opp og rekke ned.

Elever med lærevansker vil da ofte ha rikelig tid til å utvikle fysiologiske reaksjoner som hindrer gode prestasjoner og som svekker selvoppfatningen.

Selvoppfatning, selvakseptering og motivasjon

Teori om selvoppfatning, og i særdeleshet teori om attribusjonsmønster, viser med stor tydelighet sammenheng mellom selvverurdering og motivasjon. Mye av dette henger sammen med vårt grunnleggende behov for å kunne tenke positivt om oss selv (Kaplan, 1980).

For å støtte eller beskytte en positiv selvverurdering, tar vi daglig i bruk ulike selektive mekanismer som: Selektive verdivalg, selektive tolkninger, selektive valg av referansegrupper, selektive valg av standard og selektive valg av situasjon (Rosenberg, 1986; E. Skaalvik og I. Fossen, 1994).

I den grad skolen og samfunnet presenterer elever for krav og ideal de ikke kan eller tror de ikke kan imøtekomme, kan slike selektive valg komme til uttrykk på flere måter i skolen.

I forsøk på å beskytte sitt eget selvvord, tar elever i bruk forsvarsstrategier som ofte slår negativt tilbake på dem selv fordi handlingsmønsteret enten er passivt eller oppleves negativt av omgivelsene. I stedet for å synes det er bra å være flink på skolen, få gode karakterer, gjøre lekser og oppføre seg eksemplarisk i timene, kan de hevde og vise alternative ideal det er lettere å leve opp til. Dette kan for eksempel være at det slettes ikke er om å gjøre å være flink på skolen, at det er "tøft" ikke å gjøre lekser, komme for sent til timene, lage bråk eller vise annen negativ atferd.

Når det i skoleklasser avsløres "koder" som gjør det vanskelig å vise at en har gjort leksene, har interesse for faget, vet svaret på det læreren spør om, kan en kanskje spørre seg om ikke disse kan ha utviklet seg ut i fra forsvarsbehov hos en eller helst flere elever som kanskje over tid har etablert en sterk referansegruppe som støtter slike "alternative verdivalg".

Selv om slike forsvarsstrategier tilsynelatende kan fungere, er det gjort undersøkelser som tyder på at mange av disse elevene likevel har, og ofte får vanskelig liv (Skaalvik og Skaalvik, 1988).

Skolens og samfunnets idealisering av høy og mest mulig akademisk kompetanse, gjør at noen kanskje tvinges inn i devaluerte subkulturer.

Ut fra selvbeskyttelses- motiv, følger også at motivasjonen og innsatsen ofte dempes på områder hvor vi forventer å mislykkes - og tilsvarende, motivasjonen og innsatsen høynes på områder hvor vi lykkes eller tror vi kan lykkes. Lav innsats gjør det lettere å unngå attribusjon mot egne evner ved et eventuelt nederlag.

Tilsynelatende latskap og interesseløshet kan kanskje, sett på denne bakgrunn, ofte være uttrykk for forsvar av selvvord fordi det føles mindre belastende å bli oppfattet som "lat" enn som "dum"? (Covington, 1992)

Det ikke å lykkes ut fra de "normerte ideal", kan skape følelsesmessige vansker hos skoleelever.

Nederlagsfølelse leder over i skyldfølelse, angst, aggresjon og nevrotiske tilstander (Skaalvik og Skaalvik, 1988). E. Skaalvik og I. Fossen (1994) peker i sin bok om tilpassing og differensiering på at elever med lærevansker er spesielt utsatt om de ikke får en tilpasset opplæring og evaluering. Skolen er ikke valgfri, det påligger derfor skolen et ansvar for å gi alle elever muligheter for positive mestringserfaringer ut fra såvel formelle og pedagogiske som etiske hensyn.

Selvpersepsjon og kompetanse

Det er vanlig å betrakte intelligens som en upåvirkelig faktor knyttet til vår hjernekapasitet. Vår intelligens er begrenset, og setter slik sett et tak for våre muligheter.

Læringsmuligheter, kompetanse og evne til problemløsning er også påvirket og avhengig av andre forhold enn intelligens. Menneskers grunnleggende syn på evner, dyktighet og kompetanse som enten påvirkelige og foranderlige eller upåvirkelige, blir på den måten en faktor i læringsprosesser.

Albert Bandura har vært opptatt av hvordan vår egen tro om egne evner, kompetanse og kapasitet utvikles på bakgrunn av våre erfaringer, og også hvordan denne oppfatningen om muligheter sterkt virker inn på vår evne til å løse oppgaver/takle livssituasjoner. Manglende tro på at en kan mestre en situasjon, gjør at personen dveler ved sine svakheter, og oppmerksomheten rettes mot det som oppleves som hinder. Slike kognitive mønster, affekterer ofte fysiologiske reaksjoner i form av svetting, tørrhet i munnen, skjelving, pustevansker eller i verste fall stress og angstreksjoner. Disse kroppslige reaksjonene oppfattes som tegn på at det går dårlig eller at det vil gå dårlig, og resultatet blir ofte deretter (Bandura, 1990).

Det er et ordtak som lyder slik:

"Du kan ikke hindre bekymringens fugler i å fly over ditt hode, men du kan hindre dem i å bygge rede der."

Forskning har i tråd med dette ordtaket vist at hvorvidt handlinger hemmes av angst eller ei, ikke først og fremst er avhengig av hvorvidt trusler og truende tanker dukker opp, men av evnen til å takle disse - evnen til ikke å la slike tanker bli dominerende (Kent, 1987; Kent & Gibbson, 1987). Manglende tro på at en kan nå sine mål, og sikre seg for viktige forhold i livet, virker også sterkt inn på ens selvvordsopplevelse og kan om de er negative, bidra til depresjoner (Bandura, 1988). Når dette involverer sosiale relasjoner, får slike tankemønstre en dobbeltvirkning. En står da i fare for å miste den sosiale tilhørigheten som kunne ha virket som en buffer for nederlag og vansker (Bandura, 1990).

Bandura har vist at folk setter seg mål etter hvor høye tanker de har om seg selv. Dette skjer i en kognitiv prosess hvor vi sannsynliggjør resultater ut fra tanker om egne evner og kompetanse. Troen på egne muligheter (selv-efficacy) formes altså ut fra tidligere oppnådde resultat, og virker inn på målsetting, forventninger til senere måloppnåelse og innsats. Stor tro på at en vil nå målet, gir stor innsats. Motsatt gir liten innsats liten tro på at en kan nå målet (Bandura, 1992).

Styrken i slike "selvoppfyllende profetier" underbygges ytterligere gjennom forskningsresultater fra attribusjonsforskningen - liten innsats som selvbeskyttelsesstrategi for å unngå å måtte forklare dårlige resultater med dårlige evner (konf, kap. 2).

Nyere teoriutvikling og forskning på feltet motivasjon og målorientering bidrar også til forståelse av "selvoppfyllende profetier"/"self-efficacy". Ulik målorientering gir ulike trendens eller villighet til å velge arbeidskrevende og langsiktige læringsstrategier. Utholdenhet og vilje til å opprettholde innsats ved motgang og tilbakeslag, varierer også etter hvilken målorientering eleven er dominert av (konf. kap. 3).

Motivasjons-forskerne Carol S. Dweck og Elaine S. Elliott har et annet perspektiv. De er opptatt av å vurdere kompetanse versus motivasjon. De mener ved sin forskning å kunne vise at prestasjoner er like avhengig av motivasjon som av evner/intelligens. Et av deres postulat er at evnemålinger bygger på måling av prestasjoner. Resultatene er derfor også en følge av motivasjon over tid, hevder de (Dweck og Elliott, 1988).

Det alle disse forskerne får fram på ulike måter, er at selv om vår intelligens nok setter et tak for hva vi er i stand til, så er det ofte andre mer foranderlige forhold som i realiteten setter grensene for våre prestasjoner. Det ligger derfor et eget utviklingspotensiale i det å betrakte "evner", ikke i betydningen intelligens, men mer i betydningen kompetanse/"evne til", som foranderlige og påvirkelige. Dette knytter teori om selvpersepsjon og selvoppfatning til teori om attribusjon og teori om motivasjon og målorientering.

Weiners attribusjonsteori

Moderne attribusjonsteori knyttes først og fremst til Bernard Weiner, som i 1986 forsøkte å sammenfatte teorier om attribusjon og motivasjon i boka "An Attributional Theory of Motivation and Emotion". Attribusjonsteori sier noe om individets private eller subjektive oppfatninger om årsaksammenhenger i tilværelsen. Weiner utviklet sin teori ut fra tanker om at mennesker har en grunnleggende trang til å skulle forklare og forstå årsaksammenhenger.

Weiner bygger sin forskning blant andre på 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 årsak som ofte er foranderlig, nevner han sykdom.

I likhet med Rosenbaum (1976) kan også Weiner tenke seg en fjerde dimensjon, intensjonalitet. (Weiner, 1974 og 1976). Han ser likevel ut til å gå bort fra denne teorien fordi den kan skape forvirring ved at det ofte kan reises tvil om intensjoner er beviste eller ubeviste. Er dårlig dagsform og likedan lav innsats intensjonal? (Weiner, 1979).

De viktigste dimensjonene i Weiners teori er derfor:

- kan resultatet forklares med ytre eller indre forhold,
- er dette stabile eller ustabile forhold, og
- 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.

Weiner regner med at følgende attribusjonsalternativ er vanlige i skolesammenheng:

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 elevens 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 resultater (Covington, 1983). Dette betyr økende attribusjon mot en ikke kontrollerbar og stabil faktor (evner) framfor en kontrollerbar/påvirkelig og ustabil faktor (innsats).

Det bør kanskje 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 dette dels er aldersbestemt, men varierer også med dominerende målorientering og dominerende attribusjonsmønster hos skoleelever (Dweck og Leggett, 1988) konf. kap. 3.

Konsekvenser

Weiner har gjennom flere undersøkelser vist at ulike attribusjonsmønstre 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 attribusjonsmønstre er likevel mer kompliserte og sammensatte hevder Weiner, og negative følelser og tanker oppstår ofte som en følge av at andre attribusjonsmønstre 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 forhold avgjøres av i hvor stor grad de faktorer en har forklart de gode eller dårlige resultater med, blir opplevd som stabile eller foranderlig.

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

Gode resultater

Suksess attribuert mot evner ga først og fremst følelse av 1 lykke, 2 stolthet og 3 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.

Innsats "et tveegget sverd"

En forskningsrapport av Martin V. Covington og Carol L. Omelich

I likhet med Weiner bruker også Covington og Omelich teori og kunnskap om attribusjon til å utvikle teorier om motivasjon.

I 1979 skrev Martin V. Covington og Carol L. Omelich artikkelen "Effort: The Double-Edge Sword in School Achievement" (Covington og Omelich, 1979). Artikkelen bygger på Weiners og også Nicholls attribusjonsteorier. Deres empiriske materiale har fremkommet gjennom en undersøkelse blant studenter ved et universitet i California. Her ble først og fremst attribusjon mot innsats og unnskyldninger ved dårlige resultater målt. Likeså følelsen av skam eller av å være i mangel av "evne til", når en gjør feil.

Forskerne ønsket svar på hvordan det kan ha seg at innsats, som av lærerne ofte blir verdsatt/anbefalt, av elevene enten blir forsøkt unngått eller forsøkt holdt skjult?

Covington gjorde sin undersøkelse ut i fra antagelser om at:

- Vår kultur verdsetter kompetanse høyt.
- Det i vår kultur er en tendens til å sette likhetstegn mellom evner/kompetanse og menneskets verdi.
- At mennesker har et grunnleggende behov for å kunne tenke positivt om seg selv.

Av disse grunner vil suksess bli forsøkt maksimert og nederlag forsøkt unngått fordi suksess og nederlag ansees å reflektere individets evner.

Covington viser til at dette i skolen kan komme til uttrykk på ulike vis. Elever kan for eks. gå på så lette mål at det overhodet ikke finnes muligheter for å mislykkes, eller motsatt, de kan gå på så vanskelige oppgaver at ingen med rimelighet kan vente at de lykkes. Det blir mulig å mislykkes med æren i behold.

Det er ut fra slike selvbeskyttelsesbehov Covington tror at innsats kan bli en trussel ved at kombinasjonen stor innsats og dårlig resultat, lett forklares med dårlige evner.

Innsats kan slik bli et "tveegget sverd". Elever som er i tvil om de kan klare oppgaven, vil ofte prøve litt slik at de ikke kan tas for ikke å ha prøvd, men ikke så mye at det vil medføre skam ikke å få til. Andre kan prøve hardt ei stund, men så gi opp under henvisning til eksterne årsaker for å unngå attribusjon til dårlige evner. Covington tror også at elever kan dikte opp grunner for ikke å ha prøvd (Covington og Omelich, 1979). Det kunne på denne bakgrunn være fristende å skrive om første strofe i Hugo Prathers vers "Å risikere" - Å forsøke er å risikere å bli tatt for å være dum.

Covingtons hypotese lød slik: Å ha prøvd hardt, men fortsatt få dårlige resultat, kan bli beviset på dårlige evner. Trusselen om kanskje å måtte attribuere nederlag til manglende evner, truer individets selververd på en slik måte at innsats blir dempet, og/eller en finner andre forklaringer på dårlige resultat.

Covington er opptatt av de kognitive og de affektive forhold som impliseres, og tror det er følelser som skam og skuffelse som slik forsøkes unngått.

Covington må vel og kunne sies å være opptatt av kulturens og læringsmiljøets betydning for styrken i slike attribusjonsmønstre. Han sier blant annet at fordi kulturen setter evner og kompetanse høyt, oppstår det en verdikonflikt i klasserommet. Skolen har ikke bare til oppgave å lære elevene, men også å sortere elever ut fra disse verdinormene.

Dette kan gi som følge klasseromsmiljø orientert mot suksess og dyrking av feilfrihet, og som kjent, i et konkurranseorientert miljø vil noens suksess ofte være avhengig av andres nederlag. Det blir kanskje som i ordtaket: "Egen suksess føles godt, men andres nederlag er heller ikke å forakte".

For å dempe denne rollekonflikten mellom elev - lærer/observatør, anbefaler Covington en lærerrolle mindre preget av observatør-funksjoner, og mer preget av hjelper- funksjoner.

Lærerens oppgaver blir da blant annet:

- Å hjelpe elevene til realistiske målsettinger.
- Å gjøre vanskelige oppgaver lette.
- Å åpne mulighetene for attribusjonsmønstre som ikke peker mot dårlige evner ved feil, men heller leder til noe positivt (økt innsats, endret strategivalg). (Covington, 1979).

2. Målorientering

Begrepet målorientering er hentet fra moderne motivasjonsforskning med vekt på de kognitive og affektive sidene ved motivasjon. Målorientering innebærer et dominerende program eller mønster for kognitive prosesser som gir kognitive, affektive og atferdsmessige konsekvenser (Elliot og Dweck, 1988).

Tidligere var motivasjonsforskere først og fremst opptatt av omgivelsenes direkte innvirkning på læringen. Etter hvert er forskerne blitt mer opptatt av omgivelsenes innvirkning på elevenes intensjoner med klasseromsaktiviteten - ulike hensikter, ulike "målorienteringer" hos elever (Ames, 1992). Denne forskningen forsøker å gi svar på hvilke mål og følelser det er som driver elever til å gjøre det de gjør, eller til å unnlate å gjøre det de ikke gjør.

Denne nye tradisjonen har klare røtter tilbake til Rotters sosiale læringsteorier, Weiners attribusjonsteorier og de forbindelser flere forskere fant mellom selvopppfatning og forventninger (Bandura, 1990; Covington og Berry, 1976; Nicholls, 1984; Weiner, 1986 m.fl.).

Mestringsorientering og prestasjonsorientering

Innenfor denne forskningen skiller flere forskere mellom to hovedtyper av målorientering.

C. Ames kaller disse "mestringsorientering" og "prestasjonsorientering" (C. Ames, 1992), mens Nicholls skiller mellom "oppgave-involvering" og "ego- involvering" (Nicholls, 1989).

"Ego- relasjonsorientert" er også sett brukt om den siste kategorien. Kort kan en si at den mestringsorienterte/oppgaveorienterte eleven primært vil være opptatt av å vinne kompetanse. Læringen blir et mål i seg selv. Den prestasjonsorienterte/ego- relasjonsorienterte vil derimot primært være opptatt av å demonstrere kompetanse/unngå å demonstrere inkompetanse.

De to målorienteringene innehar også grunnleggende forskjeller i vektlegging av sosial sammenligning. For elever med lærevansker og behov for godt differensiert og tilrettelagt opplæring, er derfor betydningen av målorientering særdeles viktig. Det blir vanskelig for en prestasjons- relasjonsorientert elev å motta synlig hjelp. Dette kan oppfattes som tegn på inkompetanse, og når elevens primære mål er å demonstrere kompetanse/unngå å vise inkompetanse, vil en slik elev ofte avvise hjelp og støtte (S. Skaalvik, 1994). En kan videre tenke seg at spesialundervisning i form av eneundervisning eller gruppeundervisning, også kan representere en stor trussel for elever som i hovedsak er prestasjonsorienterte.

Dweck & Leggett (1988) skiller mellom tilpassede og mistilpassede atferdsmønstre som følger av ulike målorienteringer. De peker på at individene i sine mer eller mindre bevisste tolkninger av tilværelsen, orienterer seg mot bestemte mål som igjen gir seg utslag i spesielle atferdsmønstre.

*Det mestringstilpassede atferdsmønsteret karakteriseres ved oppsøking av utfordringer og utviklende oppgaver, effektiv prøving og feiling, samt generering av effektive læringsstrategier for å komme over vansker.

*Det hjelpeløse mønsteret karakteriseres ved unngåelse av utfordringer og utviklende aktiviteter. En lar seg lett stoppe av vansker og gjør ikke særlige forsøk på å finne alternative strategier.

Dwecks beskrivelse av det hjelpeløse mønsteret ligner dels på det andre har kalt unngåelsesorientering. Flere forskere har imidlertid gjort funn som viser positiv korrelasjon mellom unngåelsesorientering og prestasjonsorientering, og negativ korrelasjon mellom unngåelsesorientering og mestringsorientering (Nicholls m.fl., 1985; Thorkildsen, 1988), så selv om unngåelsesorientering representerer noe egenartet, har jeg valgt å operere med to hovedtyper av målorientering.

Beskrivelsene av disse målorienteringene er å betrakte som beskrivelser av "idealtyper". Selv om en kan finne at elever har en dominerende målorientering, så vil det også være slik at det finnes islett av andre orienteringer hos den samme eleven. Det finnes og grunn til å tro at målorientering kan skifte retning avhengig av situasjon og hvordan denne oppleves av personen.

Mestringsorientering

Med mestringsorientering mener jeg et dominerende kognitivt og affektivt mønster som på en avgjørende måte influerer individets attribusjonsmønster, motivasjon, og selvpersepsjon. Dette mønsteret influerer personens personlighet og atferd. En mestringsorientert personlighetstype er også kalt "oppgaveorientert" og "mestringstilpasset". Det bildet som her blir forsøkt gitt av en personlighet dominert av mestringsorientering, er derfor satt sammen av bidrag fra ulike forskningsrapporter og flere forskere.

De trekk som kanskje lettest lar seg identifisere, kan oppsummeres slik:

1. Den mestringsorienterte er primært opptatt av å vinne kompetanse (Nicholls, 1989).

2. Mestringsorientering innebærer tro på at innsats vil gi utbytte over tid, noe som kan komme til syne som utholdenhet. Dette innebærer og evne til å fortsette arbeidet selv om en møter vansker (Ames, 1992; Dweck & Legget, 1988).

En slik målorientering kan og påvirke eleven til å se på evner som foranderlige gjennom innsats (Dweck & Legget, 1988).

3. Mestringsorientering innebærer at eleven er interessert i læringsaktiviteten i seg selv, er opptatt av å høyne sin kompetanse, vil lære ferdigheter og forstå sammenhenger. Eleven søker derfor gjerne optimale utfordringer (Ames, 1992; Dweck & Legget, 1988).

4. Mestringsorientering gir grunnlag for "selvregulert læring"/ valg av selvregulerings-strategier. (Ames, 1992; Covington, 1985).

5. 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 barnas utholdenhet og motstandsevne overfor vanskeligheter (Butler, 1987; Nicholls & Duda, 1992).

Og enda viktigere, kvaliteten i arbeidet høynes, de finner bedre lærings- og problemløsningsstrategier. De ser at resultatene kan bedres ved å endre strategi/øke innsatsen (Garner, 1990; McCombs, 1984).

Hvorvidt eleven lykkes med sine strategivalg, er selvfølgelig også avhengig av deres kunnskap om aktuelle strategier.

Diener & Dweck (1978) fant at mestringsorienterte elever oftere enn andre valgte ikke bare arbeidskrevende, men også mer langsiktige strategier.

6. 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 (Chambliss, 1989; Weiner, 1990).

7. Mestringsorientering innebærer liten oppfatning 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 sansynliggjøre bedre resultater og økende forventninger om gode resultater, forsterket oppgaveorientering og kanskje stadig mindre vekt på sosial sammenligning. (S. Skaalvik, 1994).

Prestasjonsorientert

Med prestasjonsorientering mener jeg et dominerende kognitivt og affektivt mønster som på en avgjørende måte influerer individets attribusjonsmønster, motivasjon og selvpersepsjon. Dette mønsteret influerer personens personlighet og atferd. Prestasjonsorientering som dominerende målorientering, rommer også de mønster og personlighetstrekk beskrevet som "ego-involvering", "ego-relasjonsorientering" og "hjelpeløse mønster". I likhet med beskrivelsen av mestringsorientering er også bidragene til beskrivelse av det prestasjonsorienterte mønsteret hentet fra flere forskningsrapporter og forskere. Oppsummering av trekk som kjennetegner prestasjonsorientering:

1. Den prestasjonsorienterte er primært opptatt av å demonstrere 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).

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 tilskrive gode resultater til evner, og dårlige resultat til manglende evner (Nicholls og Duda, 1992).

Evner betraktes følgelig som stabile og lite foranderlige (Nicholls, 1989)

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 tilskrive nederlaget mot manglende evner. "Latskap" kan på denne bakgrunn ofte oppfattes som selvbekyttelse, 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 (Nicholls m. fl., 1987).

Positive følelser får en når en lykkes etter små anstrengelser (Jagacinski og Nicholls, 1984) (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).

Konsekvenser

Konsekvensene av i hovedsak å være mestringsorientert eller i hovedsak være prestasjonsorientert, er store for elevens læringspotensiale. Begge målorienteringer vil lett gi som resultat at eleven kommer inn i en selvforsterkende utviklings-spiral, hvor enten tendensen til mestringsorientering eller tendensen til prestasjonsorientering forsterkes.

Forskningen har vist klare sammenhenger mellom målorientering og valg av aktiviteter, læringsstrategier, innsats og utholdenhet på oppgaver som oppfattes som vanskelige.

Forskningen har på denne måten også vist de store fortrinn det gir å være oppgave- eller mestringsorientert, og de dels svært uheldige følger det kan gi om en har lærevansker og samtidig er i hovedsak ego-relasjons eller prestasjonsorientert. Med det siste tenkes på de problemene slike elever får med å kunne motta synlig tilrettelagt opplæring. Problemene de får med å kunne velge stor innsats som strategi, men også de affektive komplikasjonene som kan oppstå i tilknytning til lærings-situasjonen. Følelsen av ikke å lykkes/truslene mot elevens selvverd, gjør at slike elever ofte tar i bruk uheldig selvbeskyttelsesstrategier som bare forverrer situasjonen. Ulik grad av skyldfølelse, utrygghet, angst og aggresjon, manglende mot til å ta nye utfordringer sosial isolasjonstendens, er ikke uvanlig (Skaalvik, 1988)

Dette har også som bakgrunn at i vår kultur er det vanskelig å devaluere betydningen av høy kompetanse og skolegang. Det gjør at de eventuelle alternative verdivalg skoleelever gjør, enten har liten betydning eller virker negativt på sikt (Laudal og Skaalvik, 1982; Rosenberg, 1968; Skaalvik og Skaalvik, 1988).

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

3. Sammenheng mellom faktorer i læringsmiljøet og elevenes motivasjon

Med bakgrunn i mitt eget prosjekt vil jeg forsøke å si litt om faktorer i læringsmiljøet som kan virke inn på elevenes målorientering (Marschhäuser, 1996).

Carol Ames lanserte i 1992 ideer om klasseromsfaktorer som kunne virke inn på elevens målorientering:

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

Oppgavetyper

Oppgaveutforming handler om såvel design av læringsaktiviteter, som utforming av oppgaver og lekser (Epstein, 1988). Når barn vurderer gitte oppgaver, involverer de meta-kognitive prosesser omkring planlegging og organisering av egen læring, selvpersepsjon og eventuelle selvbeskyttelsesbehov.

I min tidligere praksis som lærer for en del ungdommer med sammensatte lærevansker/ atferdsvansker, fikk jeg ved flere anledninger demonstrert mange eksempler på nettopp dette. En av mine elever tok den første tida ikke sjansen på/risikoen ved å forsøke å regne ei heller se på oppgaver som ble delt ut til hver enkelt. Uten å ha sett på oppgaven, sa han i fra om at dette ikke var noe for han - det var barnslig og alt for lett. For meg så det ut som at eleven ikke torde se på oppgaven i redsel for at dette var noe han ikke ville få til (og ekstra ille ville det jo da være om oppgaven var lett). Ved siden av at jeg etter hvert ble godt kjent med eleven, tror jeg også det hadde sin betydning at han ble gitt muligheter for uforpliktende forhåndsvurderinger av oppgavene før han selv valgte oppgaver han selv trodde han kunne få til. (I en parentes kan nevnes at etter hvert som eleven fikk tillit til at lærer ville gi realistiske oppgaver, så ble kravet til forhåndsvurdering og valg nærmest borte).

C. Ames har funnet at følgende kvaliteter ved oppgaver har betydning for å fremme en utvikling mot sterkere mestringsorientering:

* Oppgaver som gir elevens tro på at de kan mestre en oppgave med en rimelig innsats.
Viljen til å gjøre det, forsterkes når oppgaven er spesifisert og målet er kortsiktig, muligheten for forhåndsvurdering er til stede.

* Oppgavevariasjon (oppgavedifferensiering) som fører til mindre behov for sosial sammenligning.
Oppgavevariasjon kan derfor føre til at ulike prestasjoner ikke så lett bli oppfattet som uttrykk for ulikhet i evner. Oppfatning av egne evner gjøres ikke avhengig av sammenligning med andre, men mer av egne prestasjoner.

*Meningsfylte oppgaver som gjør det lettere å fokusere prosess framfor produkt. Vektlegging av det å lære noe nytt, vektlegging av forståelse og innsikt framfor framvisning av et produkt.

*Oppgaver som gir personlige utfordringer, og oppgaver som er interessante i seg selv over tid.

Ikke bare oppgavens form og innhold, men også de sosiale strukturer som skapes og måten oppgaver gis på, er avgjørende.

Ames sammenligner to situasjoner som begge er forsøk på å skape en "lavrisiko-situasjon":

- a. Klassen får matematikk-oppgave som det skal arbeides med i 5 min., hvoretter frivillige kan komme med løsningsforslag.
- b. Grupper på 3 elever får matematikk- oppgave. Her deler gruppene løsningsforslag med hverandre etter ei tid.

Ames fant at blant de som arbeidet hver for seg (a.), var det færre som dristet seg utpå med løsningsforslag, og færre husket problemet og dets løsning etter timen sammenlignet med elever som arbeidet gruppevis.

Blant de som arbeidet i grupper på 3 (b.), var det flere som engasjerte seg og tok aktivt del i refleksjon og straregitenkning omkring oppgaven. (Ames, 1992).

I tilknytning til oppgaver trenger elevene hjelp til å sette seg realistiske mål. Ved at de blir gitt, eller får hjelp til å selv finne kortsiktige delmål, kan elevene lettere oppleve framgang (Schunk, 1989)

En del elever, spesielt elever med lærevansker, trenger hjelp i tilknytning til oppgaveløsning i form av strategilæring (Como m.fl. 1983,1985).

Evaluering

Ames har tro på at nettopp måten elever vurderes på, kan være den struktur eller faktor som betyr mest for hvordan motivasjon/målorientering påvirkes i skolen. I sin forskning inkluderer hun såvel valg av standard/nivå, valg av kriterier og metode, som valg av frekvens i begrepet evalueringspraksis.

I følge Ames er det elevenes persepsjon, den kognitive og affektive prosessen, altså hvordan eleven oppfatter og opplever "budskapet" i evalueringen, som påvirker målorientering (Ames & Ames, 1984).

*Sterk produkt-orientering, får barn til å fokusere kvantitet/produksjon, og leder dem bort fra et fokus på læringsprosessen. Ames hevder at produktorientering raskt skifter over til prestasjonsorientering når feilfrihet og "normert suksess" vektlegges (Ames, 1992).

Andre forskere har gjort lignende funn, og at disse forhold er spesielt synlig i den type musikkundervisning hvor fremførelse (opptreden) er selve målet (O`Neil, 1990).

Det siste kan tyde på at selve synliggjøringen forsterker betydningen.

Elever med lærevansker er spesielt sårbare for normative responser, ikke bare kan dette bevirke prestasjonsorientering, men også gjøre at de utvikler et "hjelpeløshetsmønster" (Elliott & Dweck, 1988).

Vektlegging av produkt/resultat virker inn på målorientering, men ved det også inn på valg av læringsstrategier. Valg av effektive læringsstrategier avhenger av om eleven ser verdien av innsats og kan attribuere gode resultat mot høy innsats. Det er gjort funn som tyde på at omgivelser/læringsmiljø som vektlegger prestasjoner, virker i retning av at resultater attribueres mot evner. Gode prestasjoner blir da gjerne oppfattet som å tyder på gode evner, og dårlige resultater tyder på dårlige evner. Dette vil derfor virke dempende på bruk av læringsstrategier som krever bruk av innsats (Garner, 1990). Garners funn styrker oppfatningen av sammenheng mellom elevers målorientering og strategivalg.

*Synliggjøring og sosial sammenligning.

Sosial sammenligning har ofte stor betydning for elevers selv vurdering og derved påvirkning av selvoppfatning/tro på egne muligheter. Vektlegging på sosial sammenligning kombinert med synliggjøring av enkeltes prestasjoner, virker sterkt inn på attribusjonsmønster (svekket tro på innsats) og utvikling av prestasjonsorientering (Ames, 1992; Jagacinski og Nicholls, 1987). Det er også vanlig praksis i skolen å synliggjøre elevenes resultater på en slik måte at de kan sammenlignes (Ames, 1992). Dette kan blant flere måter komme til uttrykk gjennom stadig bruk, synliggjøring og vektlegging av karakterer.

*Bruk av konkurranse (vinne eller tape) virker inn på barns målorientering i retning av prestasjonsorientering. Konkurranse kombinert med vektlegging av å nå bestemte standarder, virker dessuten ofte negativt på barns vurdering av egne evner og muligheter, og hvilken sentralitet/interesse elever gir faget(selvbeskyttelsesbehov) (Boggiani, Main og Katz, 1987 m.fl er).

*Evaluering som kontroll eller informasjon.

Evaluering som primært blir opplevd som informasjon, kan stimulere mestringsorientering, og evaluering som oppleves som kontroll kan stimulere prestasjonsorientering. (C. Ames, 1992).

Kontrollerende evaluering blir gjerne normativ, den fremmer redsel for å gjøre feil, og snevrer derved inn læringen til det man tror vil bli vurdert - det som ikke evalueres er ikke verdt å lære (Covington og Berry, 1976).

*Bruk av belønning kan ha helt ulike virkninger på elevers målorientering, det kommer helt an på hva som belønnes (Ames, 1992). Carol Ames kommer ikke nærmere inn på hva hun legger i dette. Det må likevel kunne antas at "belønning" må kunne tolkes vidt, og at positiv oppmerksomhet på de forhold som kan fremme mestringsorientering, vil kunne virke intensjonalt i denne sammenheng. En av farene ved utstrakt bruk av belønning, er at fokus kommer mer på belønningen enn lærestoffet. Påskjønnelser kan også bidra til å skape splid og sjalusi mellom barn. Ames anbefaler derfor at påskjønnelser skjer "privat" slik at de ikke skjer på bekostning av andre (Ames, 1992a).

Butler (1987) fant gjennom en eksperimentell undersøkelse indikasjoner på at evalueringsformen spiller en vesentlig rolle for hvilken målorientering som blir dominerende.

Elevene ble delt i grupper som fikk ulike former for tilbakemelding på utførte tester.

- en gruppe fikk individuelle kommentarer
- en gruppe fikk tallkarakterer uten kommentarer
- en gruppe fikk generell ros
- en gruppe fikk ingen evaluering

Resultatene viste at den gruppen som hadde fått personlige og individuelle kommentarer til sine prestasjoner, viste større grad av mestringsorientering og attribusjon til innsats enn de andre gruppene. Dette ga og som resultat bedre resultater enn de andre etter gjentatte tester.

Tallkarakterer så ut til å bidra mest til prestasjonsorientering/ego-involvering.

Autoritet

Spørsmålet om autoritet er i videste forstand et spørsmål om ansvar og hvem som tar avgjørelser.

Carol Ames mener at det er sammenheng mellom i hvor stor grad elever involveres i bestemmelser, og hvilke motivasjonsmønstre de utvikler. Hun mener videre at denne relasjonen mellom målorientering og involvering i avgjørelser og bestemmelser, er lite påaktet i skolen. Slik oppgaver gis og evalueres, er det i liten grad elevene som velger oppgaver, materiell, metode og mål selv om dette kunne ha hatt stor betydning for målorientering og innsats (Ames, 1992).

For elever som i hovedsak er "unngåelsesorienterte" og har et ønske om å unngå arbeid, ligger det ingen, eller i verste fall negative verdier i dette. Dersom disse skal stilles overfor reelle valg, er det særdeles viktig at alternativene oppfattes som "likeverdige" (eks. dersom elevene skal få i oppgave å lese ei bok, bør de alternative bøkene være noenlunde like i omfang/sidetall).

Er valgene gjort ut i fra interesse og ønsker om å lære, fremmes ansvarlighet og bruk av arbeidsintensive strategier samtidig som mestringsorienteringen forsterkes (C. Ames, 1992).

Sammenheng mellom det noen kaller "autonomi-orienterte" læringsmiljø og utvikling av mestringsorientering hos skoleelever, er også påvist av andre forskere (Deci, Schwartz, Sheinman, Ryan, 1981).

Gjennom å gi elevene medbestemmelse, styrkes også deres eierforhold til planer og opplegg. Dette virker i sin tur inn på deres engasjement. (Ames, 1992). Ames understreker betydningen av at valgmulighetene elevene blir stilt overfor, blir opplevd som reelle.

Det er også viktig å være klar over at elever gjør valg ut i fra tanker om senere evaluering (Ryan, 1981).

Gruppestørrelse

Ved siden av andre kvaliteter ved klasserommiljøet, antas det at frykten for å gjøre feil dempes i mindre grupper, og motsatt i større grupper/forsamlinger. I tråd med dette er det gjort funn som tyder på at elevers tendens til mestringsorientering styrkes i små grupper, og at elevers tendens til prestasjonsorientering styrkes i store grupper/hel klasse (Ames og Ames, 1984; Johnson og Johnson, 1985; Meece, Blumenfeldt og Hoyle, 1988). Selv om smågrupper og samarbeidslæring generelt kan sies å øke barns risikovillighet, kan slik organisering også bidra til pasifisering av enkelte (flyter på de andre) (Slavin, 1983).

Tid

Fordi elever er forskjellige og trenger ulik tid for å utføre samme oppgave, er det viktig å stille tid til disposisjon slik at elevene selv kan disponere denne. I motsatt fall kan også tidsfaktoren virke negativt inn på elevers målorientering. Spesielt engstelige elever kan komme til å prestere under egne muligheter når de blir satt under tidspress.

Sammenhenger mellom strukturene

Ames peker på at strukturene er overlappende og relaterer seg til elevenes fokus på innsats versus evner, opptatthet av læring kontra resultat, samt valg og bruk av læringsstrategier.

Hun reiser spørsmål om virkninger på målorienteringen dersom strukturene virker i ulik retning.

Oppgavestrukturen virker mot mestringsorientering mens evalueringsstrukturen er prestasjonsorientert? Virker klasseromsstrukturene additivt eller multipliktivt?

Dersom de virker multipliktivt, vil de ikke kunne kompensere for hverandre dersom en struktur fremmer mestringsorientering og en fremmer prestasjonsorientering. Budskapet er ikke kongruent. Et eksempel på dette kan være bruk av gruppeoppgaver hvor den beste gruppen blir premiert.

For å illustrere den nære sammenhengen mellom strukturene, vil jeg gå tilbake til oppgavestrukturen og vektlegging av "prosess framfor produkt".

En kan tenke seg at læreren former og gir matematikk-oppgaver som vektlegger og først og fremst setter kavn til fremgangsmåte/prosess. Under evaluering og retting, nøyer han seg imidlertid med å konstatere om elevene har gjort oppgavene ved å "høre" svarene.

I verste fall kan dette stimulere unngåelsesorientering ved at elever rett og slett skriver av svar.

Klasseromsintervensjon

Barn i samme klasse oppfatter ting forskjellig og gjør ulike erfaringer. Dette dels fordi de behandles ulikt, men og fordi de har ulike erfaringsbakgrunn (Brophy og Good, 1983).

Det forhold at elever har en subjektiv opplevelse av strukturene i klasserommet, gjør at en ikke kan sette opp en mekanisk sjekklister for å finne ut mål-orienteringer i en klasse.

Det er likevel mulig å se mønstre. Grunnleggende forhold som valg av læringsstrategier, utvikling av ulike attribusjonsmønstre, intensjoner med aktiviteter og rollemønstre kan være indikatorer.

I forsøk på å øke elevens motivasjon, nyttes ofte ytre motivasjonsmidler for å få elevene til å engasjere seg i ønskede aktiviteter. Økt motivasjon forbindes også ofte med rent kvantitative atferdsendringer som bruk av tid til oppgaveløsning. C. Ames vektlegger mer de kvalitative sidene ved læringsaktivitetene. Dette kan være økt engasjement, økt tro på innsats og innsatskrevende læringsstrategier, og ønsker ved dette å forsterke motivasjonsmønstre som kan gi:

- *Engasjement og interesse for lærings-aktivitetene i seg selv

- *attribusjon mot innsats og valg av læringsstrategier

Tro på at økt innsats og endret, gjerne mer arbeidskrevende strategivalg, vil gi bedre resultat

- *følelse av tilhørighet

- *toleranse for det å gjøre feil

(Ames, 1992).

Hun tror dette kan oppnås gjennom et klasseroms-design preget av "mestrings-strukturer".

Sammenfattet går hennes anbefalinger ut på følgende:

Oppgaveutforming:

- *Fokuser mening og forståelse når oppgaver formes og presenteres.

- *Presenter oppgaver slik at forhåndsvurdering er mulig, og slik at det kan skape tro på muligheter for å lykkes med en rimelig arbeidsinnsats.

- *Gjennom å forme oppgaver som virker engasjerende

- *Ved å sørge for stor oppgavevariasjon med muligheter for alle til å lykkes.

Bred oppgavevariasjon vil også skape mindre behov for sosial sammenligning.

- *Ved å velge oppgaver som vektlegger prosess framfor produkt, det vil si vektlegger forståelse og innsikt framfor framvisning av et produkt.

- *Ved å velge oppgaver som gir personlige utfordringer, oppgaver som er interessante i seg selv.

Evaluering:

- *Vektlegging av den informative siden ved evaluering. Unngå evaluering som virker kontrollerende.

- *Unngå bruk av normerte standarder i evalueringen. Vektlegging av evaluering som gjør det mulig for den enkelte å oppfatte personlig forbedringer og mestring.

- *Unngå sosial sammenligning gjennom personlig veiledende evaluering. Unngå synliggjøring av den enkeltes prestasjoner.

- *Unngå dyrking av feilfrihet og "normert suksess". Stimuler oppfatninger om at feil er naturlig og unngåelig i en læringsprosess.

- *Gi positiv vurdering og eventuell belønning for bruk av arbeidskrevende og heldige læringsstrategier. Unngå sterk produktorientering i evalueringen.

Autoritet:

- *Stimuler utvikling mot større ansvarsfølelse og uavhengighet ved å gi reell medbestemmelse i spørsmål om mål- og oppgavevalg, i spørsmål om valg av metode og materiell. (Likevel et forbehold mot sterkt unngåelsesorienterte valg)

- *Gi elevene et grunnlag for ansvar gjennom læring av, og stimulering til bruk av effektive og langsiktige læringsstrategier.

- *Støtt elevene i utvikling mot selvregulert læring.

- *Gi elevene mulighet til å planlegge og disponere tid til rådighet.

Gruppering:

- *Stimuler samarbeid og interaksjon mellom elever gjennom variasjon i gruppesammensetning.
- *Stimuler samarbeidslæring med vekt på innsats og samarbeidsevne framfor konkurranse med vekt på sosial sammenligning og evner.

(Ames, 1992a, 1992b).

Egen undersøkelse

Gjennom mitt arbeid ved Ekne kompetansesenter og observasjoner i klasserom, hadde jeg 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 tre-delt. Først kartla jeg målorienteringen blant nærmere 600 elever på 8. klassetrinn 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. Jeg fant også to ulike dimensjoner av prestasjonsorientering, offensiv og defensiv prestasjonsorientering.

Fra de funn jeg gjorde gjennom den kvalitative delen av undersøkelsen, vil jeg nevne litt og kort fra funnene jeg gjorde i klassene.

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. Elevene satt sammen to og to. De 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"? De ga elevene reell innflytelse på valg av oppgaver ved at elevene på ulikt vis selv valgte oppgaver ut fra gitte utvalg. 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 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 lærings situasjonen 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 "ekstremklasser", at det viste seg å være like mønster for læreratferd i de ulike ekstremt mestringsorienterte klassene samtidig som jeg fant helt andre like mønster 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 utsagn om egen praksis.

Tabell 11

Oversikt som viser lærer- og elevatferd

Læreratferd	Mestringsorienterte klasser	Prestasjonsorienterte klasser
Elevene gis muligheter for forhåndsvurdering	XX	
Læreren tar hensyn til at elevene trenger ulik tid	XX	
Differensierer undervisningen	XX	
Differensierer oppgavene	XX	
Stimulerer elevsamarbeid	XX	
Vektlegger prosess	XX	
Aktualiserer undervisningen	XX	(X)
Gir elevene innflytelse på oppgavevalg.	XX	
Læreren opptrer kontrollerende (autoritært)		X
Synliggjør elevprestasjoner uten at eleven ønsker det		XX
Synliggjør evaluering.		(X)
Stimulerer konkurranse		
Elevatferd		
Elevene synes ikke redde for å spørre (Spørr mye)	XX	
Elevene tør svare feil/komme med "dårlige løsnings-forslag" (Foreslår mye)	XX	
Læreren fremtrer som autoritet (vises respekt)	XX	XX
Elevene er engasjerte	XX	

X = atferd i et vist omfang, altså noe mer enn forekommer/er registrert.

Gjennom arbeid med læringsmiljø i skoleklasser på ulike trinn, har jeg veiledet lærere som har prøvd ut tiltak hentet fra dette og annet materiale. Erfaringene har så langt vist at relativt små og udramatiske forandringer i organisering og læreratferd, har gitt lett målbare positive endringer i læringsmiljø og motivasjon.

Et eksempel

Bakgrunn:

En av lærerne som deltok på kursdag om motivasjon og læringsmiljø 03.01.1997, ba om bistand i form av konsultasjon. Beskrev sin egen arbeidssituasjon som svært vanskelig. Fikk stadige henvendelser fra andre lærere som ønsket at han skulle ordne opp med elever fra klassen som hadde vært vanskelige overfor andre elever og lærere. Elevene viste liten motivasjon. Trivselen i klassen var dårlig. En elev med lærevansker hadde utviklet store sekundærvansker av følelsesmessig art og gjennomførte behandlingsopplegg i regi av BUPP. Læreren ville vurdere å slutte som lærer dersom han ikke klarte å endre elevenes og egen situasjon på skolen. Var villig til å prøve "alt".

Gjennomgang av notat fra konsultasjonene, tiltak og resultater**Å risikere***Å le er å risikere å bli tatt for å være dum.**Å gråte er å risikere å bli oppfattet som sentimental.**Å komme en annen i møte er å risikere å bli involvert.**Å vise følelser er å risikere å blottlegge sitt eget jeg.**Å gi uttrykk for sine ideer, sine drømmer, er å risikere å tape ansikt.**Å gi kjærlighet er å risikere å ikke få noe igjen.**Å leve er å risikere å dø.**Å håpe er å risikere fortvilelsen.*

Hugo Prather

Litteratur:

Ames, C. (1992a). Classrooms: Goal, Structures, and Student Motivation. 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.), Motivation in sport and exercise (ss. 161-176). Champaign, IL: Human Kinetics.

Bandura, A. (1990). Conclusion: Reflections on Nonability Determinants of Competence. J. Stenberg & J. Kolligan, jr. (Red.): Competence Considered. New York: Yale University Press.

Butler, R. (1987). Task-Involving and Ego-Involving Properties of Evaluation: Effects of Different Feedback Conditions on Motivational Perceptions, Interest, and Performance. Journal of Educational Psychology, 79, 474-482.

Covington, M.V. (1984). The Self-Worth Theory of Achievement Motivation: Findings and Implications. The Elementary School Journal, 85, 5-20.

Covington, M.V. (1985). Strategic Thinking and The Fear of Failure. In J. W. Segal, S. F.

Covington, M. V. (1992). Making the Grade. A Self-Worth Perspective on Motivation and School Reform. New York: Cambridge University Press.

Covington, M.V., & Omelich, C.L. (1979). Effort: The Double-Edged Sword in School Achievement. Journal of Educational Psychology, 71, 169-182.

Duda, J.L. & Nicholls, J.G. (1992). Dimensions of Achievement Motivation in School and Sport. Journal of Educational Psychology, 84, No. 3, 290-299.

Dweck, C.S. & Leggett, E.L. (1988). A Social-Cognitive Approach to Motivation and Personality. Psychological Review, 95, 256-273.

Marschhäuser, P. (1996). Læringsmiljø og målorientering hos skoleelever. Hovedoppgave i ped. NTNU

Meece, J.L., Blumenfeld, P.C. og Hoyle, R.H. (1988). Student's Goal Orientations and Cognitive Engagement in Classroom Activities. Journal of Educational Psychology, 80, 514-523.

Nicholls, J.G. (1989). The Competitive Ethos and Democratic Education. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Skaalvik, E.M. (1994). Attribution of perceived achievement in school in general and in maths and verbal areas: Relations with academic self-concept and self-esteem. British Journal of Educational Psychology, 1994, 64, 133-143.

Skaalvik, E.M. (under trykking). Self-Enhancing and Self-Defeating Ego Orientation: Relations with Task and Avoidance Orientation, Achievement, Self-Perceptions, and Anxiety. Journal of Educational Psychology.

Skaalvik, E.M. og Skaalvik, S. (1988). Barns selvoppfatning - skolens ansvar. Tano A.S., Oslo.

Skaalvik, E.M. og Skaalvik, S. (1993). Selvoppfatning og forventninger: sentrale motivasjonsfaktorer i voksenopplæringen, kompendium PED 303, Pedagogisk institutt, Universitetet i Trondheim.

Skaalvik, S. (1993). Ego-involvement and self-protection among slow learners: Four case studies. Scandinavian Journal of Educational Research, 37, 305-315.

Weiner, B. (1979). A Theory of Motivation for Some Classroom Experiences. Educational Psychology, 71, 3-25.

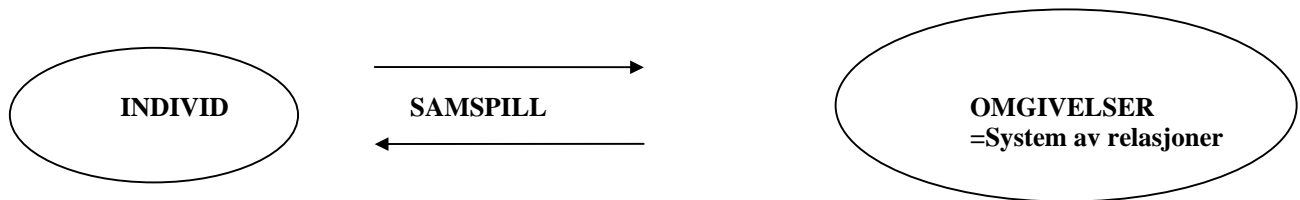
Weiner, B. (1986). An Attributional Theory of Motivation and Emotion. New York: Springer-Verlag.

4. Litt om arbeid i vanskelige klasser

Vansker oppstår ikke i et vakuum

Årsakene for elevens funksjon er kompliserte og sammensatte.

Handling oppstår i samhandling med andre, påvirket av forhold i situasjonen, men også av forhold i andre settinger.



«Vanskelige klasser» - er det slik elevene vil ha det?

Gjennom utviklings- og saksarbeid ved Trøndelag kompetansesenter har jeg arbeidet med tiltak som skulle bedre betingelsene for læring i klasser hvor trivsel, læringsmiljø og motivasjon var dårlig. Dette ble gjort ut fra en erkjennelse av at kontekstuelle forhold virker avgjørende inn på elevenes læring og at spesialpedagogiske tiltak rettet mot den enkelte vil ha liten betydning om ikke læringsmiljøet er preget av inkludering, positive relasjoner og positive holdninger til skoleaktiviteter.

Tidlig i arbeidet med "vanskelige klasser" reflekterte jeg over det paradoksale i at svært mange av aktørene så ut til å bidra til den situasjonen ingen eller få så ut til å trives med. Undertittelen på denne artikkelen - "Vanskelige klasser - er det slik elevene vil ha det" kan derfor oppfattes som en form for problemstilling i det arbeidet som er gjort.

Teori om klassekoder og kollektive bedrag, teori om attribusjon og selvbeskyttelse når utsiktene for å kunne dekke grunnleggende behov oppleves truet (behovet for positivt selvverd, og behovet for tilhørighet.) har gitt et grunnlag for forståelse av det som skjer i klasserommet.

Problembeskrivelse

Til grunn for den arbeidsmodellen som etter hvert ble utviklet, ligger en økologisk tenkemåte, flere aktør-grupper ble derfor trukket inn i arbeidet. Det fenomenologiske perspektivet kom til uttrykk ved at det ble viktig å få tak i og synliggjøre den enkelte aktørs subjektive opplevelse av situasjonen. Under det innledende arbeidet var det de voksne i systemet som først ga oss sin opplevelse av situasjonen.

Lærerne beskrev ofte klassene som vanskelige å motivere for skolearbeid. Deres opplegg ble ofte møtt med negative kommentarer og motvilje. En del lærere følte at de ikke strakk til og at deres nødvendige autoritet var svekket. Klassene var preget av mye uro/bråk og at elevene ga hverandre mange negative og kanskje sårende kommentarer. Lærerne ga også uttrykk for at den rådende klassekulturen var lite skole-vennlig, og at til og med elever som lærerne trodde hadde gode forutsetninger for læring, ikke så ut til å bry seg om skolefagene.

Foreldre, ledelse og lærere, meldte ofte om bekymring og usikkerhet omkring elevenes faglige utbytte og trivsel. Flere meldte om stor bekymring for enkeltpersoner - ofte lærere og elevers psykiske helse. I flere av sakene hadde det i tillegg utviklet seg dårlige samarbeidsforhold mellom skole/heim og opptatthet av «skyldspørsmål» - vanskene forklares da gjerne med forhold utenfor en selv.

Selv om klasser er forskjellige, og klasser kan oppføre seg ulikt blant annet avhengig av hvilket fag de har/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 disse klassene har vært at et flertall av elevene og mange lærere ikke har følt seg bekvem med situasjonen. Noe med de sosiale relasjonene, kommunikasjon 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.

Problemforståelse

Utvikling av klassekoder og kollektive illusjoner

Med klassekode mener jeg et sett av regler som klargjør hvilke holdninger, meninger og atferd som vil bli verdsatt/tolerert i gruppen.

Medlemmenes felles bevissthet om koden forteller dem hva de kan og bør gjøre/mene i gitte situasjoner, og hva de absolutt ikke kan gjøre/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 klassemøter og senere hengt opp i klasserommet, ofte bryter med de reglene som egentlig gjelder i klasserommet.

Behovet for tilhørighet

Tilhørighet er 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/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 skolefientlig, hvor absolutte og strenge kravene er, varierer og fra klasse til klasse. I enkelte klasser har vi registrert at det lever flere subkulturer side ved side, de har vært knyttet til ulike gjenger/klikker som støtter opp om ulike verdier.

Selv om klassekoder kan utvikles og forandres over tid, er den første tida - etableringsfasen i klassens liv - spesielt viktig. Sett fra lærers ståsted er den første tida både en gylden anledning for påvirkning fra lærerens side, men og en kritisk fase for påvirkning fra elever med behov for en annen kode enn den skolen/læreren ønsker. I denne fasen søker mange etter faste holdepunkter. «Hvordan skal det være her?» Den første tida kjennetegnes av at det er få aktive samtidig som det er mange passive observatører. Utsagn kan derfor bli tillagt mye større betydning enn de fortjener. «Den første tida» kan også være andre anledninger enn oppstart av ny klasse. Det kan være start på et nytt skoleår, et nytt fag, ny lærer; kanskje også innføring av ny arbeidsform eller nye grupper. (Roland, 1995)

I noen klasser er det slik at bare få elever har bidratt til å forme koden, og også 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 video-opptak og observasjon, har vi kunnet registrere at mange elever prøver å finne ut hva lederne 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 motiv for mange elever. 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 illustrasjonen 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.

Behovet for selvaksept

Alle har et sterkt å grunnleggende behov for selvaksept og for å kunne tenke positivt om seg selv. Noen elever har en svekket tro på at de vil kunne lykkes med skolefagene, og så lenge de må være i skolen, er det en fare for at skolens krav og idealer kan bli opplevd som sterkt truende av disse elevene. En måte å beskytte seg på, kan være å hevde alternative ideal og verdier som bryter med skolens. Når elever som er flinke til å eksponere seg

har slike behov for selvbeskyttelse, kan de lett få flere med på sine alternative verdivalg og blir sterke premiss-leverandører for klassekoden.

En viktig bidragsyter når det gjelder å forstå hvorfor elever (og for den del lærere og andre voksne) velger nettopp de selvbeskyttelsesmønster og alternative verdivalg som du finner i skolen, er Bernhard Weiner og hans teori om attribusjon og attribusjonsmønster. (Weiner, 1986)

I skolen er det vanlig å attribuere (forklare) dårlige resultater mot dårlig lærer, liten innsats, dårlige evner, for vanskelige oppgaver, dårlig dagsform, uflaks o.s.v. Innenfor dette utvalget ligger det rike muligheter for selvbeskyttelse gjennom eksternal attribusjon, eller gjennom attribusjon mot forhold som på annen måte er mindre belastende enn andre. Det er grunn til å anta at det i vår kultur er mer belastende å bli betraktet som «dum» enn som «lat», og at det derfor kan være dristig å arbeide/yte stor innsats. Dårlig resultat etter stor innsats tvinger fram attribusjon mot dårlige evner. For mange elever knyttes det av samme grunn ekstra stolthet til gode resultater etter liten innsats. Slike attribusjonsmønster forklarer ofte det uforklarlige med elever som «ville klart det om de bare ville arbeide» og hvorfor selvbeskyttende klassekoder ofte gjør det vanskelig for lærerne å motivere elevene. Lærerens opplegg blir ofte møtt med «uff», «æsj» og «nei» før det er presentert. Å prøve, å lytte til eller la seg begeistre av læreren blir dristig.

Målorientering

Moderne motivasjonsforskning gir stor oppmerksomhet til omgivelsenes innvirkning på elevenes intensjoner med klasseromsaktivitetene. Med andre ord - elevenes ulike hensikter/motiv eller ulike *målorienteringer*. Kunnskap om elevenes, eller like gjerne klassens dominerende målorientering kan gi forståelse av hvilken bakendeforliggende motivasjon som har gitt grobunn for klassens kollektive illusjoner og klassekoden.

Med målorientering menes et dominerende program eller mønster for kognitive prosesser som gir kognitive, følelsesmessige og atferdsmessige konsekvenser. Elever kan ha ulik målorientering. Eksempler på dette er:

1. «Mestringsorienterte» elever som blant annet kjennetegnes ved at de primært er opptatt av å vinne kompetanse. De har tro på at innsats vil kunne gi bedre resultater over tid (utholdenhet) og forklarer (attribuerer) gode og dårlige resultater med valg av læringsstrategier og innsats.
2. «Prestasjonsorienterte» elever derimot styres av en helt annen motivasjon. De er primært opptatt av å demonstrere sin kompetanse eller skjule mangel på kompetanse (offensiv eller defensiv prestasjonsorientering.) De har mest tro på at det er evnene som bestemmer resultatene, og ser det derfor som risikofyllt å yte stor innsats eller prøve på noe nytt. Dersom de mislykkes etter engasjement og innsats, tvinges de til å attribuere nederlaget mot evner. Den prestasjonsorienterte eleven vil føle tilfredshet ved å prestere bedre enn andre, og vil føle stolthet over gode resultater etter liten innsats (avspeiler gode evner). Prestasjonsorienterte elever med lærevansker, vil ofte ta avstand fra hjelp og synlig tilrettelegging. Det primære målet er jo ikke å lære, men å unngå å fremstå som en som ikke får det til.

Prestasjonsorienterte elever som øyner små muligheter for å lykkes med skolefagene, vil ofte beskytte seg ved å sette andre ideal enn skolen. Disse idealene kan også lanseres for klassen, og de den grad dette lykkes er veien til en skolefientlig klassekode åpen.

Mestringsorientering reduserer behovene for kompensatorisk atferd, demper markeringsbehov og letter inkludering. Fordi mestringsorientering innehar et større potensiale for motivasjon og læring, for trygghet til å kunne be om synlig hjelp, til å tørre gjøre feil og til og med la seg begeistre av en lærers forslag har jeg sett det som særdeles interessant å finne faktorer i læringsmiljøet som påvirker elevenes målorientering. Det vil føre for langt å gå inn på resultatene av dette arbeidet i denne artikkelen. De tiltakene som ser ut til å påvirke elevenes og klassens målorientering er knyttet til didaktiske forhold - som mål, hvordan læreren organiserer klassen, hvordan han vektlegger og gjennomfører undervisningen. (Marschhäuser, 1996)

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 opptatt av at lærerne bør ha nødvendig autoritet i klasserommet, kan de påvirke dette gjennom måten de omtaler lærerne og skolen på når de er heime.

For di 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, og kanskje oppfatter omgivelsene dette også som en oppfordring til andre om å gi «skole» lav status. Alt dette uten bruk av ord.

I denne artikkelen vil jeg gi mest oppmerksomhet til de deler av metoden som tar sikte på å avdekke og synliggjøre klassens kollektive bevissthet og eventuelle illusjoner gjennom intervju med elever, lærere og skoleledelse. Ut fra praktiske hensyn har foreldrene svart på spørreskjema. I undersøkelsene inngår også kartlegging av eventuell trakassering og sosial utestenging, hvordan spesielt lærerne og elevene har det på skolen. Vi undersøker hvordan de opplever de enkelte fagene med hensyn til motivasjon, trygghet, tilrettelegging, nytte, vanskelighetsgrad og arbeidsro. Gjennom observasjon og bruk av video har vi også kartlagt sosiale relasjoner, kommunikasjon og samhandling i klassene.

Kartlegging av illusjoner

Denne type kartlegging er gjennomført i åtte klasser. I alle disse klassene viste det 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 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 i faget. Generelt er det slik at det ensidige negative bildet læreren kan ha 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. 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.

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, ofte ulike tema fra klasse til klasse, skiller seg ut som viktigere enn andre. «Avsløringene» av klassens kollektive illusjonene kan virke spennende og befriende. De kan sette igang refleksjoner, ny handling og etter hvert bedre forhold i klassen, men er selvfølgelig ikke nok for å snu en vanskelig klasse.

Skisse av arbeidsgang:

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 hva som skal skje.

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, målorientering. Men også mer generelt «klima»/stemning, aktiviteter og annet.

Kartleggingen kan reise spørsmål som blir tatt med i intervjuguiden.

b. Intervju med hver enkelt elev, lærer og leder. Spørreskjema til foreldrene.

Resultatene etter at svarene er kategorisert og summert, danner grunnlag for presentasjon av de myter, kollektive bedrag og virkelige sannheter som er basis for koder/kulturer/subkulturer, atferd,

kommunikasjon, relasjoner, konflikter og som etter hvert skal danne grunnlag for tiltak og endringer 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.

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 foreldrene, ledelse, PPT, klasselærerne og elevene. 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 tilbakemelding 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 klassens 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. Kurs

Et godt grunnlag for forandring, er at deltagerne åpner for nye perspektiv. Og allerede etter innledende møte og tilbakemeldingsmøter skjer det ofte positive ting i klassene. Kurs om motivasjonsteori og sammenheng mellom faktorer i læringsmiljøet og motivasjon, tiltak og erfaringer, kan også gi nye ideer, perspektiv og refleksjoner. Slike kurs for foreldre og lærere er tilbudt og gjennomført i alle disse sakene.

5. Tiltaksarbeid

Som nevnt innledningsvis, ønsker vi å få de ulike aktørgruppene til først og fremst å se på egen praksis, og hvilke tiltak de selv kan gjennomføre for å bedre klassemiljøet. Vårt bidrag i dette arbeidet har vært i form av kurs konsultasjon/veiledning og prosess-ledelse. I forhold til foreldregruppen har vi gjennomført regelmessige foreldremøter hvor også lærerne har vært til stede. Vi har gjennomført regelmessig konsultasjon med lærergrupper, veiledet enkeltlærere, tatt i bruk kollegabasert veiledning, nettverksgrupper og refleksjonsgrupper. Vi har hele tida holdt kontakten med elevene gjennom ulike former for tilstedeværelse i klassene.

Vi har også benyttet video, og videoveiledning i dette arbeidet.

6. Evaluering

Målinger og evalueringer skjer regelmessig gjennom hele prosessen. Det virker som enkle målinger kan ha stor motivasjonseffekt. Ved avslutning av vårt engasjement gjennomføres en skriftlig sluttevaluering.

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 samarbeidspartnerne 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.

Resultater

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 og klassenes positive utviklingspotensiale gjennom de egentlige dominerende ønsker, holdninger og oppfatninger.

Lærere, elever og foreldre har meldt om forandring og godt merkbar bedringer i klassene. Årsakene for disse forandringene er trolig sammensatte ved at flere tiltak virker sammen, og at økt/ny bevissthet om, og økt oppmerksomhet til arbeid med læringsmiljøet, sammen med konkrete tiltak kan snu klassens utvikling.

Selv om vi vet at arbeid med læringsmiljø i skolen kan knyttes til relasjonelle og kontekstuelle forhold, er det også slik at såvel 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, konflikthåndtering, arbeid mot mobbing, klasseledelse, foreldredeltagelse/foreldreansvar har vært vanlige tema.

Uansett årsaker, det er fint å se at klimaet i klassen vitaliseres, at foreldre blir engasjerte og bidrar med spennende og interessante aktiviteter i undervisningen, og at klassen forandres til et bedre sted å være.

Anvendelse

Det aller meste av erfaringsmaterialet og tiltakene kan anvendes av lærerne i klassen, tema og spørsmål fra intervjuguidene kan også brukes i mer avgrensede undersøkelser/elevsamtaler. Og framfor alt kan og bør det helt grunnleggende i metoden, at lærerne utvider sin kommunikasjon/sørger for at flere deltar, og innhenter svar på hva elevene mener om vesentlige ting på andre måter enn å spørre "klassen", tas i bruk.

Mitt standpunkt er imidlertid at klasselærer ut fra etiske hensyn og usikkerhet omkring validitet og reliabilitet i det innsamlede materialet, ikke bør gjennomføre undersøkelsene selv i klasser hvor det har utviklet seg vansker med klassemiljø og samarbeidsrelasjoner. PPT vil da vanligvis være nærmeste instans til evt. å gjøre dette.

Vi har likevel sammen med en del lærere som et alternativ til intervju, laget og prøvd ut et spørreskjema som ideelt sett skulle kunne utfylles anonymt.

Så langt kan ikke dette spørreskjemaet besvares uten at læreren vil kunne kjenne igjen eleven (Har ikke vært mulig å omskrive alle spørsmålene slik at de kunne besvares kun med avkryssing.) Vi har likevel prøvd dette etter godkjenning og i samråd med foreldrene i klasser hvor det ikke var spesielt store problem og hvor samarbeidsrelasjonene var gode.

Aktuell litteratur:

- Marschhäuser, P.E. (1996). Læringsmiljø og målorientering hos skoleelever. Hovedoppgave i ped. NTNU
- Marschhäuser, P.E. (1997) «Læringsmiljø og motivasjon» Eksakt 2/97
- Monroe, L. (1998). Å lykkes mot alle odds. Praxis Forlag
- Roland, E. (1995). Elevkollektivet. Rebell Forlag.
- Skaalvik, E.M. og Skaalvik, S. (1988). Barns selvoppfatning - skolens ansvar. Tano A.S., Oslo.
- Vaaland, G.V. red. (2003) Høyt spill om samspill – Å snu vanskelige klasser. Høgskolen i Stavanger. Senter for atferdsforskning.
- Weiner, B. (1986). An Attributional Theory of Motivation and Emotion. New York: Springer-Verlag.