

Odd Ivar Strandkleiv

MOTIVASJON I PRAKSIS

Håndbok for lærere

Odd Ivar Strandkleiv

Motivasjon i praksis

Elevsiden DA

© Elevsiden DA 2006

Omslagstegning: Daniel Hageberget Strandkleiv (7 år)

ISBN 82-92654-01-1

Materialet i denne publikasjonen er omfattet av åndsverklovens bestemmelser. Uten særskilt avtale med rettighetshaverne er enhver eksemplarframstilling og tilgjengeliggjøring bare tillatt i den utstrekning det er hjemlet i lov. Utnyttelse i strid med lov eller avtale kan medføre erstatningsansvar og inndragning, og kan straffes med bøter eller fengsel.

Henvendelser om denne utgivelsen kan rettes til:

Elevsiden DA
Ekebergveien 33B
0196 Oslo

E-post: postmaster@elevsiden.no

www.elevsiden.no

Forord

Denne håndboken er laget som en hjelp til læreren i forhold til elevenes motivasjon. Her får læreren og andre fagfolk en rekke eksempler på hva som skal til for å fremme elevenes motivasjon og læringslyst. ”*Motivasjon i praksis*” kan brukes når elever sliter med motivasjonen eller som en hjelp til å opprettholde og videreutvikle motivasjonen for allerede motiverte elever.

I del 1 gjøres det kort rede for det teoretiske grunnlaget for motivasjonsrådene. Lesere som ønsker en mer utførlig innføring i motivasjonsteoriene henvises til boken ”*Fra lært hjelpeløshet til indre motivasjon*” (Strandkleiv 2006). I del 2 gis det råd i forhold til å fremme indre motivasjon og sunne former for ytre motivasjon hos elevene. I tillegg gis det råd i forhold til elever som sliter med prestasjonsangst og a-motivasjon.

Selv om rådene i denne håndboken kan være ganske konkrete, ja til og med effektive, er det viktig at de ikke gjøres til teknikk. Gjøres de motivasjonsfremmende tiltakene om til teknikk, står en i fare for å passivisere elevene. Læreren bør i stedet forsøke å integrere rådene som en naturlig del av sin praksis i en likeverdig og autonomistøttende relasjon til elevene.

*Odd Ivar strandkleiv
Oslo, februar 2006*

Innholdsfortegnelse:

Del 1. MOTIVASJONSTEORI.....	6
1.1 Mestringsmotivasjon	7
1.2 Målorientering.....	9
1.3 Attribusjonsteori	12
1.4 Indre motivasjon og selvbestemmelse.....	14
1.5 Kartlegging av elevenes motivasjon.....	24
Del 2. PRAKTISKE MOTIVASJONSRÅD	27
2.1 Tiltak i forhold til indre og ytre motivasjon.....	28
2.2 Tiltak for elever med prestasjonsangst.....	59
2.3 Tiltak for a-motiverte elever.....	76
2.4 Avsluttende kommentar	84
LITTERATUR.....	85
APPENDIKS	89

Del 1. MOTIVASJONSTEORI

I del 1 gis det en kort innføring i motivasjonsteorier. Teoriene kan fungere som bakteppe for de tiltakene som er skissert i den praktiske delen. For en mer omfattende teoretisk innføring i de aktuelle motivasjonsteoriene henvises det til Strandkleiv (2006).

De fleste lærere har en klar oppfatning om hva som skaper motivasjon hos elevene. Lærerne er ofte opptatt av å rose elevene når de har gjort en god innsats. I tillegg belønnes gode prestasjoner og god oppførsel med fordelaktige kommentarer og gode karakterer. Mange lærere er opptatt av å kontrollere om elevene lever opp til skolens faglige og sosiale forventninger. Har denne praksisen støtte i motivasjonsforskning?

1.1 Mestringsmotivasjon

Mestringsmotivasjon handler om hvordan elever opplever og forholder seg til situasjoner der de må prestere i andres påsyn. Det handler også om hvilke forventninger elevene har i forhold til prestasjoner. Mestringsmotivasjonsteori er interessant som et supplement til teorien om indre motivasjon og selvbestemmelse fordi den handler om ulike årsaker til prestasjonsunngåelse og prestasjonsangst, områder som ikke er så godt dekket innenfor selvbestemmelsesteorien.

I 1953 utkom *The Achievement Motive* (McClelland m.fl.) som markerte starten på teorien om mestringsmotivasjon. Mestringsmotivet anses som lært. Affektene, positive (behag) og negative (ubehag), regnes derimot som medfødte. Motivene våre bygger på at vi har forventninger om hvilke opplevelser som knyttes til bestemte aktiviteter. Når handling og affekt gjentatte ganger opptrer sammen, dannes det grunnlag for læring av forventninger. De grunnleggende motivene i prestasjonssammenheng er tilnærmingsmotivet (motive to achieve success) og unngåelsesmotivet (motive to avoid failure), men det har også blitt forsket på makt- og tilhørighetsmotiver.

Prestasjonsunngåelse eller motivet for å unngå fiasko handler om hvordan elevene forventer negative opplevelser i forbindelse med framtidige prøvelser, opptredener, tester og eksamener. Ved sterk prestasjonsunngåelse kan vi tale om prestasjonsangst.

Prestasjonsmotivet og påfølgende prestasjonsorientering viser seg når eleven ser fram til å møte faglige og sosiale utfordringer med positiv forventning. Elever med et høyt prestasjonsmotiv presterer best når de står foran utfordringer som oppleves som maksimalt usikre med hensyn til utfall. Dette er utfordringer hvor elevene oppfatter sjansen for å lykkes til å ligge rundt 50 %. Slike utfordringer vekker elevens prestasjonsmotiv. Oppgaver som oppfattes som enkle eller meget vanskelige oppfattes som mindre motiverende for prestasjonsmotiverte elever.

For unngåelsesorienterte elever fortøner prestasjonssituasjoner seg annerledes. Unngåelsesorienterte elever får også maksimal affekt i

møte med oppgaver som oppfattes som usikre med hensyn til utfall, men her dreier det seg om negativ affekt. De kjenner seg langt mer komfortable i møte med oppgaver som er meget enkle eller meget vanskelige, enn i møte med utfordringer hvor sannsynligheten for å lykkes vurderes til rundt 50 %.

Forventningene som oppstår i forbindelse med mestrings-situasjoner påvirkes av elevens kompetanseoppfatning på området og tidligere erfaringer. Vi kan være sikre på at det foreligger et mestringsmotiv når eleven vurderer kvaliteten på sin prestasjon, når han har følelser knyttet til prestasjonen, og når han i de fleste tilfeller vil være opptatt av å gjøre det bedre enn sine medelever (Rand 1995).

1.2 Målorientering

Elevene setter seg ulike typer mål for læringsarbeidet. Noen er ofte opptatt av å vise andre hva de er i stand til å utrette, andre er mest opptatt av å fordype seg i ulike aktiviteter, mens atter andre er mest opptatt av å unngå å vise hva de ikke kan. Målene elevene setter seg henger nært sammen med motivasjonen de har for skolen.

Elliot og Church (1997) foreslår tre typer mål: Mestringsmål, prestasjonstilnærmingsmål og prestasjonsunngåelsesmål. Vi skal se på ulike egenskaper ved disse måltypene.

Mestringsmål

Når elevene setter seg mestringsmål vektlegger de utvikling av kompetanse og mestring av oppgavene. Mestringsorienterte elever viser en oppriktig interesse for det som skal læres. Det å utvikle kompetanse gjennom å søke utfordringer står sentralt læringsarbeidet. Elever som setter seg mestringsmål er opptatt av å øke forståelsen av fag og emner. De søker å utvikle kunnskaper og ferdigheter uten å bekymre seg for prestasjonsutfallet. Elever med denne type mål er glade i å lære nye ting. Det å lære blir et mål i seg selv. Elevene foretrekker lærestoff som gjør dem nysgjerrige, selv om det kan være vanskelig å lære. Eksempler på utsagn som er dekkende for mestringsmål: "Jeg ønsker å lære så mye som mulig i denne klassen", og: "Det er viktigere for meg å forstå fagene enn å få gode karakterer".

Prestasjonstilnærmingsmål

Prestasjonstilnærmingsmål foreligger når elevene har som overordnet målsetting å vise hva de kan for andre, for eksem-

pel medelever, lærere eller foreldre. Til disse målene hører det også med en varierende grad av unngåelse eller bekymring for hvordan det skal gå. Det er naturlig å vurdere seg selv i forhold til de andre i gruppen. Faren med prestasjonstilnærmingsmål er at eleven investerer mye prestisje i å gjøre det godt og dermed blir veldig avhengig av andres bekreftelse og anerkjennelse for å fungere i skolehverdagen. Det å vise hvor flink man er tar fokus bort fra selve oppgaven, slik at en ikke akkurat koser seg når ting skal gjøres. Utsagn som kan være dekkende for prestasjonstilnærmingsmål: "Jeg ønsker å være en av de flinkeste i klassen", eller: "Jeg skal vise min familie, mine venner og læreren hvor god jeg er i matematikk".

Prestasjonsunngåelsesmål

Elever som er unngåelsesorienterte er opptatt av å unngå ufordelaktig bedømmelse av egen kompetanse og negativt søkelys på egen person. Dette kan føre til at elevene velger å trekke seg unna aktiviteter hvor sjansen for og kostnaden ved å mislykkes vurderes som stor. Ambisjonene begrenser seg til å unngå å gjøre det dårlig, snarere enn å lære fordi det er interessant. Utsagn som er dekkende for elever som setter seg prestasjonsunngåelsesmål: "Jeg prøver å holde meg borte fra situasjoner der jeg må legge noe fram for gruppen", eller: "Jeg har som mål å unngå å stryke". Faren ved å sette seg slike mål er at en går glipp av verdifulle erfaringer og at en er overdrevent opptatt av hva andre måtte mene om det en gjør. Gleden ved skolearbeidet blir borte i bekymringer om at det en gjør ikke er bra nok. Eleven bruker mye energi på å unngå verdifulle læringserfaringer.

Fordeler og ulemper ved de ulike målorienteringene

Prestasjonsunngåelse kan sies å være den mest usunne av målorienteringene. Elever som vegrer seg for skoleaktiviteter er ofte overdrevent opptatt av hva andre vil mene om det de gjør. Redselen for å bli bedømt som inkompetent av medelever, lærere og foresatte gjør at elevene ofte velger å trekke seg unna. Store deler av skoledagen kan oppleves som ubehagelig for elever som hovedsakelig er unngåelsesorienterte.

I konkurransepregede miljøer kan det å sette seg prestasjons-tilnærmingsmål være nødvendig for å hevde seg. Prestasjonsorienterte elever er naturlig nok skjerpet og svært innstilt på å gjøre en god figur, ikke minst på prøver og eksamener. Faren er at elevene bare gjør det de må og ikke går i dybden på de sider av lærestoffet som ikke blir prøvd til eksamen. Presset mot å prestere gjør at mye står på spill og kan naturlig nok legge en demper på trivselen og gleden ved å fordype seg i aktivitetene. Innenfor idrett og i andre konkurransepregede miljøer vil trolig den beste målorienteringen utgjøre en blanding av mestringsmål og prestasjonstilnærmingsmål.

Noen ganger kan en ensidig mestringsorientering være ulønnsom, for eksempel i forbindelse med forberedelse til eksamen, hvor det å gå seg bort i detaljer og kose seg med faget kan føre til at elevene ikke presterer maksimalt. I forhold til kvaliteten på læringsarbeidet kan mestringsmål være det beste utgangspunktet. En tar seg tid til å gå i dybden på lærestoffet og husker dermed bedre det en har lært. Mestringsorienterte elever vil ikke nøye seg med å gjøre det de må, de har i tillegg interesse av å sette seg ekstra grundig inn i ting. Det er også en fordel at de har hatt det trivelig underveis i læringsarbeidet!

1.3 Attribusjonsteori

Attribusjon handler om hvilke årsaker vi tillegger våre suksesser og fiaskoer. Weiner (1974) fant fram til fire av de vanligste forklaringene på suksess og fiasko: Evner, innsats, oppgavenes vanskegrad og flaks. I tabell 1 under ser vi attribusjon delt inn i dimensjonene årsakslokalisering og stabilitet.

Årsakslokalisering handler om hvorvidt eleven ser på suksess eller fiasko som forårsaket av indre (personlige) eller ytre (miljø/situasjon) forhold. Evner og innsats utgjør indre forhold siden de kan relateres direkte til eleven. Vanskegrad og flaks/uflaks utgjør ytre forhold idet de kan lokaliseres til miljøet eller situasjonen eleven befinner seg i.

Stabilitetsdimensjonen viser til sannsynligheten for at en hendelse vil gjenta seg. Innsats og flaks/uflaks regnes som ustabile faktorer, idet de vil variere på ulike tidspunkter og i ulike situasjoner. Evner og vanskegrad regnes som mer stabile. Når en elev attribuerer sine suksesser til sin evne til å konsentrere seg under press (indre stabil), vil han være motivert av forventningen om framtidig suksess på prøver. Motsatt fortoner det seg for en elev som forklarer sine fiaskoer med indre stabile faktorer. Når eleven forventer å være ukonsentrert og gjøre mange feil under press, vil han ofte oppleve motivasjonssvikt i møte med utfordringer. Når et slikt attribusjonsmønster er uttalt hos eleven kan han erfare lært hjelpeløshet eller amotivasjon.

Tabell 1: Ulike attribusjonsmønstre
Weiner (1974)

		Årsakslokalisering	
		Indre	Ytre
Stabilitet	Stabil	Evner	Vanskegrad
	Ustabil	Innsats	Flaks/uflaks

For en elev med et negativt attribusjonsmønster vil suksess ofte forklares med ytre forhold slik som lette oppgaver (vanskegrad) og at en har fått akkurat de oppgavene en kunne (flaks). Eleven tenker at læreren har vært snill med karakterene og at det var dømt til å gå bra med så lette oppgaver.

For en elev med et positivt attribusjonsmønster vil suksess forklares med indre stabile forhold (gode evner) og indre ustabile forhold (god innsats). Her er det ikke snakk om at en har vært heldig, men tvert imot at en har vært dyktig og gjort en god innsats. Eleven kan være opptatt av at han har oppnådd et godt resultat til tross for at oppgavene var vanskelige.

Det er viktig å ha et realistisk attribusjonsmønster. Mange elever vil ha en sterk tilbøyelighet til å tilskrive suksess til indre faktorer, slik som gode evner og høy innsats. Tilsvarende vil de ha en sterk tilbøyelighet til å forklare fiasko med ytre ukontrollerbare forhold, slik som uflaks eller tidsnød. For mange er et slikt attribusjonsmønster viktig for å bevare selvtilliten. På den annen side kan slike positive attribusjoner i noen tilfeller føre til at eleven ikke blir oppmerksom på viktige forhold som kan være nødvendige for videre læring, faglig og sosial utvikling.

1.4 Indre motivasjon og selvbestemmelse

Teorien om indre motivasjon og selvbestemmelse framstår som en meget relevant, teoretisk solid, veldokumentert og praktisk anvendbar motivasjonsteori i forhold til skole, oppdragelse og personlig utvikling. I det følgende blir hovedingrediensene i selvbestemmelsesteorien til Deci og Ryan presentert (Deci og Ryan 1985, 1991; Ryan og Deci 2000).

I selvbestemmelsesteorien antas det at mennesker har en medfødt tendens, en indre motivasjon, til å søke utfordringer. Dette gir grunnlag for mestring og vekst. Vi assimilerer og tilegner oss forhold i den sosiale og fysiske verden, går fra ytrestyring til indrestyring, og integrerer den ytre verden med oss selv. Dette er en vanlig antagelse i mange psykologiske teorier (Ryan 1995). Selvbestemmelsesteorien skiller seg ut gjennom at tendensen til integrasjon og aktualisering avhenger av at vi får tilfredsstilt våre grunnleggende behov for selvbestemmelse, kompetanse og sosial tilhørighet. Sosiale og miljømessige forhold kan føre til at vi utvikler selvet vårt i retning av relativt aktive og integrerte personligheter, men vi kan også utvikle oss til å bli passive, fragmenterte og noen ganger fremmedgjorte.

Hva er indre motivasjon? Indre motivasjon oppstår når en handling er fri fra press, fullt ut selvbestemt og kompetansegivende. I slike tilfeller er elevene oppriktig interesserte i det de holder på med og aktivitetene er tilfredsstillende i seg selv. Elever som jobber i timene fordi det er moro og interessant, og som gjør leksene fordi de liker det, er indre motiverte. Aktiviteten blir det sentrale, ikke bekymringer rundt hva andre vil mene om hvordan de presterer, eller hva slags belønning som venter når oppgaven er fullført. Noen ganger går elevene helt opp i aktiviteten og glemmer tid og sted. Utsagn som: ”Er timen alt over?” eller: ”Kan vi ikke få holde på litt til?”, er tydelige tegn på indre motivasjon hos elevene.

Medfødte psykologiske behov

Vi har tre medfødte psykologiske behov som er viktige for indre motivasjon. Disse er: behovet for selvbestemmelse, behovet for kompetanse, og behovet for tilhørighet (Deci og Ryan 1985). Når disse behovene dekkes oppstår det indre motivasjon og selvregulerte former for ytre motivasjon hos elevene. Når behovene ikke blir ivarettatt, vil det over tid gå ut over elevenes personlige utvikling. Ja, noen ganger kan skolens understimulering av disse behovene, ved at opplæringen er for dårlig tilpasset føre til at elevene gir opp skolen og glir inn i en tilstand av a-motivasjon. Dersom elevene ikke får tilfredsstilt disse psykologiske behovene kan de også bli sterkt ytrestyrte. Dette betyr at elevene i liten grad er med på å påvirke skolehverdagen, i stedet blir de ”brikker” i ”skolespillet”.

Behovet for kompetanse

Elever og mennesker i sin alminnelighet er i utgangspunktet nysgjerrige og mestringsorienterte gjennom at de søker utfordringer som kan styrke kompetansen. Vi har et grunnleggende ønske om å utøve og utvikle våre ferdigheter og å takle våre omgivelser. Vi utforsker, lærer av, og tilpasser oss miljøet og de utfordringene vi møter der.

Behovet for kompetanse og mestring viser seg tydelig hos små barn som er i utrettelig kontakt med omgivelsene for å tilegne seg nye ferdigheter. Eksempel: Først strever barnet med å sette sammen puslespillet, den voksne kommenterer og støtter barnets læringsforsøk, deretter følger en tilfredsstillelse av økende mestring. Til slutt kan barnet legge puslespillet selv. Barnet gjentar den nyinnlærte ferdigheten, men det barnet mestrer til fulle byr på få utfordringer og liten tilfredsstillelse. Barnet søker etter hvert nye og større utfordringer. Denne medfødte trangten til mestring og evnen til å erobre det ukjente er forutsetninger for å nå nye milepæler i utviklingen. En oppgave må være utfordrende for at den skal appellere til kompetansebehovet.

Gjennom sine erfaringer danner eleven seg en oppfatning av både hva han er god til og hva han ikke er fullt så god til. Vi kan kalle

dette for elevens kompetanseoppfatning. Det er naturlig å tenke seg at kompetanseoppfatningen kan variere ettersom eleven ikke oppfatter seg som like dyktig til alt. Noen oppfatter seg som flinke med skolefagene, andre har lett for å få venner, mens noen er flinke i gym eller på andre felter. Eleven vil også ha en generell kompetanseoppfatning som utgjør summen av hvordan han vurderer sin kompetanse på alle livets områder (Harter 1982).

I en undersøkelse blant elever i 6.-9. klasse fant Strandkleiv (1999) at kompetanseoppfatning bidro til å forklare variasjonen i subjektivt velvære (lykke). Sosial kompetanse ser ut til å være nært forbundet med hvordan elevene har det, men også kognitiv- og fysisk kompetanseoppfatning viste signifikante forklaringsbidrag til subjektivt velvære i denne undersøkelsen.

Elliot m.fl. (2002) nevner tre former for kompetanse vi kan være motiverte for å søke. Barnet søker "oppgavetilknyttet kompetanse" når han retter oppmerksomheten mot det oppgaven krever. I tilfeller hvor oppgaven i seg selv gir tilbakemelding, kan barnet følge med på hvordan han gjør det underveis og når oppgaven er fullført. Dette er en form for kompetansemotivasjon som er veldig prosessorientert og som på sitt på beste får eleven til å bli helt oppslukt i aktiviteten. I slike tilfeller oppstår det såkalt flyt.

Den andre formen for kompetansemotivasjon kan kalles for "før og etter kompetanse". Dette betyr at barnet sammenlikner seg med hvordan det har gått i tidligere forsøk på å mestre en aktivitet.

Fra 3-årsalderen kan barnet sammenlikne seg med hvordan andre gjør det. Denne formen for kompetansesøking kan kalles for "andreorientert kompetansemotivasjon". Selv om behovet for kompetanse er medfødt, vil individuelle forskjeller vise seg gjennom at det sterkeste kompetansebehovet inntreffer hos individer som gjennom påvirkning fra miljøet over tid har utviklet mye av de tre formene for kompetansemotivasjon.

Behovet for selvbestemmelse

Elevene har et iboende behov for å bestemme hva de skal gjøre, ikke minst på skolen. Elever som framstår som aktører på skolen oppfatter

seg som årsak til og igangsettere av sine handlinger. Elevene har et behov for å ha kontroll over sin hverdag, til selv å ha vesentlig innflytelse over hva de vil gjøre på skolen. Arbeid med selvbestemte læringsaktiviteter kan skje innenfor de rammer som læreplanen og skolen setter. Skolen har dessverre ikke tradisjon for å ta med elevene i planleggingen av læringsarbeidet. Elevene forventes ofte å følge det opplegget læreren har utarbeidet. Dette fører ofte til at elevene blir passive uten reell mulighet til å øve innflytelse over sin egen opplæring.

Også lærernes motivasjon for å drive inspirerende og autonomi-støttende opplæring avhenger av at de får spillerom fra skoleledelsen til å gjøre det. Ofte kan vurderingsvedtekter, stramme fagplaner og forventninger fra foreldrene føre til at lærerne ikke ser seg i stand til å gi elevene rom for selvbestemmelse.

Behovet for tilhørighet

Elevene søker sosial trygghet og tilhørighet i sine omgivelser. De søker anerkjennelse i sitt sosiale miljø, samtidig som de evner å ta vare på sine medmennesker. Behovet for tilhørighet kan understøttes av samvær med familie, venner, medelever og andre i omgangskretsen. Samværet må være av en viss kvalitet for at elevene skal oppleve tilhørighet.

I skolen har en tidligere vært opptatt av å integrere elever med svake læreforutsetninger. Etter hvert har en kommet til en erkjennelse av at tilhørighet ikke automatisk oppstår av å være på samme sted. Tilhørighet forutsetter også inkludering. Mange snakker derfor om en inkluderende skole. I inkluderende skoler har alle elever en selvfølgelig plass i skolemiljøet uavhengig av faglige og sosiale evner og forutsetninger.

Hvordan blir elevene indre motiverte for læring?

Det er ikke bare miljøet rundt elevene, slik som lærere, medelever, venner, slektninger og foreldre som er avgjørende for motivasjonen for skolen. Egenskaper hos elevene, det vil si hvordan de tolker miljøet, hvilke interesser de har, og hva slags skoleaktiviteter de har anlegg for, er også av vesentlig betydning for motivasjonen. Individuelle forskjeller viser seg gjennom at noen elever er mest opp-tatt av skolemiljøets kontrollaspekt, mens andre retter det meste av oppmerksomheten mot informasjonsaspektet. En kan derfor si at informasjonsaspektet og kontrollaspektet har en relativ tydelighet. Elevene blir indre motiverte når de får tilfredsstilt sine behov for kompetanse og selvbestemmelse i et sosialt inkluderende læringsmiljø. I slike tilfeller er informasjonsaspektet i læringsmiljøet fram-tredende.

Miljøets informasjonsaspekt

Tilbakemeldinger fra omgivelsene som er oppgaveorienterte, som sier noe om hva som skal til for å gjøre det bedre, kan betegnes som informative. Informasjonen fra miljøet bruker elevene til å styrke sin kompetanse i arbeidet med selvbestemte læringsaktiviteter. Det sentrale for de indre motiverte elevene er ikke å få ros eller gode karakterer, men konkret informasjon om hva som skal til for å øke kompetansen. Eksempel:

Roy i 9. klasse har god fantasi og liker stilskriving. Læreren forteller ham at han er på rett spor idet stilen er spennende og kreativ. Læreren viser eleven hvordan virkemidler som bilder, ironi og understatement kan løfte teksten. En medelev foreslår at Roy legger mer arbeid i å sette leseren på sporet av handlingen allerede i innledningen og at han lager en mer underfundig av-runding. Roy trenger ikke ros eller noen annen form for be-lønning, han vet at han har gjort et godt stykke arbeid.

Selv negativ tilbakemelding kan virke motiverende når den informasjonen som gis sier noe fruktbart om hvordan prestasjonen kan forbedres. Hvis eleven får eksakt informasjon om hva han ikke får til, kan han bruke informasjonen til å forbedre prestasjonen i framtidige læringsforsøk. Særlig elever som har nådd et høyt mestringsnivå, kan gjøre seg nytte av negativ tilbakemelding, i alle fall hvis tilbakemeldingen blir oppfattet konstruktivt.

Autonomistøttende lærere

Lærere som er autonomistøttende kjennetegnes av at de understøtter elevenes mulighet til å være aktører på skolen. De gir elevene valg, minimaliserer kontroll, anerkjenner følelser og hjelper til med informasjon (kunnskap) som skal til for å ta avgjørelser eller gjøre oppgaver. Autonomistøttende lærere involverer seg og prøver å ta elevenes referanseramme. Elever som har autonomistøttende lærere vil ofte være indre motiverte og indrestyrte i sitt læringsarbeid. Selvbestemmelse og indrestyring vil være viktig for en sunn personlighetsutvikling og en meningsfull skolehverdag. Lærerne styrker elevenes kompetanse gjennom å stille spørsmål, gi tilbakemeldinger som sier hva de har fått til og hvordan de kan gjøre det bedre. Autonomistøttende lærere vil være opptatt av elevenes læringsprosess og det de kan tilføre av kompetanse når elevene ber om det. I problem-situasjoner vil autonomistøttende lærere oppmuntre elevene til å overveie ulike sider ved problemet og overveie ulike løsninger.

Miljøets kontrollaspekt

En tydeliggjøring av kontrollaspektet i læringsmiljøet innebærer at læreren tar i bruk ulike virkemidler som legger press på elevene til å gjøre som forventet. Kontrollorienterte lærere legger blant annet stor vekt på prøver, stivbente regler, tidsfrister, ros, belønning og straff. Noen lærere vil spille på skyld eller at det er til elevenes beste at de gjør som læreren befaler.

Eksempler: Mange lærere bruker betydelige ressurser til å påse at elevene ikke har på seg skyggeluer i timene. Den store tyggegummi-krigen i norsk skole er også et eksempel på sterk kontrollorientering. Mange lærere bruker mye tid på å kontrollere at leksene er gjort, fordi de ikke stoler på at elevene har gjort dem. Mange elever får i liten grad innflytelse over hva som skal foregå i klasserommet, de blir i beste fall ytre motiverte. Elevene er kontrollerte eller ytrestyrte når de ikke kjenner seg som årsak til det de gjør på skolen. Dette skjer for eksempel når elevene gjør en innsats som følge av press fra lærere, foreldre eller medelever.

Elever som har kontrollorienterte lærere risikerer å bli ytre motiverte for skolen. Med dette menes at de ytrestyrte elevene handler fordi omgivelsene forventer eller forlanger det, ikke fordi aktiviteten er interessant i seg selv. Dette kan være usunt fordi eleven ofte ikke har noe til overs for mange av de ytrestyrte aktivitetene. Barns følsomhet overfor et kontrollerende miljø vil variere, noen er heldigvis mindre oppmerksomme på kontrollerende forhold ved miljøet enn andre.

Ytre motivasjon

Det er en kjensgjerning at få eller ingen elever er så heldige at de opplever alle fagene og aktivitetene på skolen som like interessante og morsomme. Forskjellige interesser og talenter hos elevene gjør at de foretrekker ulike fag og aktiviteter. For noen elever blir det eksempelvis aldri morsomt med matematikk, men mange kan likevel se nytten og viktigheten av å tilegne seg kunnskap i dette faget. Ytre motivasjon er meget viktig for elevenes læring og utvikling. Dette fordi det kan få elevene til å yte i forhold til oppgaver som ikke umiddelbart appellerer til deres interesser.

Det er ikke bare elevenes interesser og kvaliteter ved opplæringstilbudet som avgjør elevenes motivasjon. Noen viktige skoleaktiviteter, slik som tilegnelse og praktisering av samfunnets regler og normer, er ikke, og kan ikke bli indre motiverte. Deltagelse i ytre motiverte aktiviteter kan likevel være mer eller mindre selvbestemt hos elevene. Gjennom å understøtte behovene for selvbestemmelse,

kompetanse og tilhørighet kan skolen bidra til at elevene ser det fornuftige i, og viktigheten av, å tilegne seg skolens innhold og samfunnets regler og normer. På denne måten kan skolen bidra positivt i oppdragelsen.

I selvbestemmelsesteorien skilles det mellom ulike former for ytre motivasjon som varierer i graden av selvregulering (Deci og Ryan 1985). På den ene side kan eleven være motivert av sterkt ytre eller indre press. På den andre siden av skalaen vil eleven fullt og helt være selvbestemt i sin ytre motivasjon. Inndelingen under, som viser ulike former for ytre motivasjon, kan gi oss en forståelse av hvordan barn tar til seg eller internaliserer handlinger, regler og normer som i utgangspunktet har vært ytrestyrte.

Ytre regulering er den mest uttalte formen for ytre motivasjon. Her er det krefter utenfor eleven som setter i gang handling. For at eleven skal lystre tas det i bruk belønning eller trues med straff. Eleven kjenner seg tvunget til å handle som påkrevd. Eksempel på utsagn som kan være dekkende for denne type regulering: ”Jeg jobber i timene fordi jeg får trøbbel om jeg lar være”, eller: ”Jeg gjør leksene fordi jeg må.”

Indre tvang (introjeksjon): Etter hvert begynner eleven å følge ytre krav om handling, selv om han ikke aksepterer handlingen som en del av seg selv og det han står for. Eleven går ikke god for handlingen, men utfører den som et resultat av indre tvang. Dårlig samvittighet, skam eller skyld truer dersom eleven ikke velger å handle som forventet. Opplevelsen av regler og forventninger som press og krav gir ikke rom for selvbestemmelse. Eleven kan begrunne sin innsats slik: ”Jeg gjør leksene mine fordi jeg vil få dårlig samvittighet om jeg lar være”, eller: ”Jeg føler at foreldrene mine forventer topp innsats og gode karakterer i alle fag”.

Identifisert regulering finner sted når eleven begynner å oppleve atferden som en del av seg selv. Dette er tilfelle når regler og normer oppfattes som fornuftige, viktige og akseptable. Eleven utfører handlingen med større grad av frivillighet og selvbestemmelse. Fravær av tvang og press gir større følelse av frihet

til å velge. Eksempel på utsagn som kan være dekkende for identifisert regulering: ”Jeg gjør en god innsats i matematikk fordi det er viktig for meg”, eller: ”Jeg kommer tidsnok til skolen fordi jeg skjønner at opplæringen er avhengig av at vi respekterer tidene.”

Integrert regulering oppstår når handlingen er fullstendig selvbestemt. Handlingen er i full overensstemmelse med det eleven står for, i harmoni med hans verdier og behov. Denne formen for ytre motivasjon krever at eleven har kommet langt i selvutviklingen og er hovedsakelig til stede i voksen alder. Eksempel: En yngre elev har fått beskjed om ikke å spille ball inne i klasserommet. Først når eleven blir eldre vil han ha forutsetninger for å forstå konsekvensen av en slik handling (ting kan bli ødelagt). Han kan da anse det for å være galt å spille ball innendørs, og følgelig velge (uten press) om han vil avstå fra det eller ei.

Dersom opplæringen er preget av overdreven kontroll og prestasjonspress, kan en risikere at elevene blir svært ytrestyrte. Elevene får ikke internalisert regler og normer, de utfører faglige aktiviteter fordi de må, ikke fordi de vil eller ser det fornuftige i det.

A-motivasjon

Indre motivasjon og ytre motiverte handlinger er like i at de har en intensjon. A-motivert atferd kjennetegnes derimot av at den er utenfor elevens viljestyrte kontroll. Tilstanden inntreffer når eleven kjenner seg ute av stand til å styre sin atferd på en måte som leder i retning av ønskede resultater.

Ryan og Deci (2002) peker på tre årsaker til a-motivasjon: Eleven klarer ikke å oppnå ønskede resultater på grunn av mangel på sammenheng mellom innsats og utfall av aktivitet. Noen ganger er elevens kompetanseoppfatning slik at han kjenner seg nederlagsdømt i

møte med utfordringer på skolen. A-motivasjon kan også oppstå når eleven ikke verdsetter aktiviteten eller de resultatene aktiviteten vil gi.

Noen elever møter en skole som er lite tilpasset deres evner og forutsetninger. Dette kan dreie seg om elever som opplever vedvarende nederlag både faglig og sosialt. Nederlagene gir erfaringer som etter hvert ender i lært hjelpeløshet, eller a-motivasjon. Elevene gir etter hvert opp fordi de har prøvd og prøvd uten at det har nyttet. Elevene avstår fra å gjøre en innsats, eller de handler passivt. Passiv handling betyr at eleven gjennomfører aktiviteten, men uten noen følelse av å ville gjøre det han gjør. En betydelig del av problematferden i skolen skyldes tilkortkomming, negative læringserfaringer og påfølgende a-motivasjon.

A-motivasjon viser seg gjennom at eleven mister engasjementet og innsatsen i timene. En elev som sliter med svake faglige prestasjoner og mangelfullt tilpasset opplæring, kan få følelsen av at det ikke nytter å anstrenge seg. Gjennom erfaringer i klasserommet, eller for den saks skyld andre steder har han lært at det ikke hjelper å gjøre en innsats, for resultatet blir nedslående uansett. Eleven tenker at: "Det spiller ingen rolle hva jeg gjør på skolen for karakterene blir alltid dårlige", eller: "Det er ikke vits i å gjøre leksene for jeg kommer ikke til å bli det jeg har lyst til å bli når jeg blir voksen uansett".

A-motivasjon kan også forekomme på det indre plan. Eleven blir da overveldet av krefter inne i seg selv. Dette kan for eksempel vise seg gjennom raserianfall. I tilfeller hvor det har "svartnet" for eleven, vil han ikke være i stand til å forklare hva han har gjort og hvorfor han har gjort det. Problematferd bunner svært ofte i at eleven kommer til kort faglig og/eller sosialt. En elev som ikke får til det sosiale samspillet kan reagere med å trekke seg tilbake eller havne i klammeri med de andre i læringsgruppen. Han kan velge å være for seg selv fordi han har lært at det ikke nytter å ta kontakt. Det er særdeles viktig å komme ut av en ond sirkel med slik lært hjelpeløshet. Vedvarende a-motivasjon kan få alvorlige psykiske konsekvenser for eleven.

1.5 Kartlegging av elevenes motivasjon

Formell kartlegging av elevenes motivasjon er kanskje ikke så vanlig i skolen. Det synes langt vanligere å kartlegge faglige kunnskaper og ferdigheter. Heller ikke hjelpetjenestene slik som pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) og Barne- og ungdomspsykiatrien (Bup) synes til vanlig særlig opptatt av å kartlegge elevenes motivasjon. I stedet kartlegger de vansker som de tillegger eleven. Lærere bedriver likevel til stadighet en uformell kartlegging av elevenes motivasjon og læringslyst. Gjennom observasjoner og tilbakemeldinger fra elevene kan de danne seg et kvalifisert inntrykk av elevenes motivasjon. Tilbakemeldinger fra elevene kan komme til uttrykk i form av verbale utsagn, mer eller mindre innsatsfull atferd, kroppspråk eller via foresatte.

Kan en nærme seg elevenes motivasjon på mer systematisk vis uten å gå for langt i forhold til personvern og kategorisering av elevene? Som et supplement til lærerens uformelle kartlegging kan en tenke seg en kartlegging basert på motivasjonsteori. I denne sammenheng kan lærere screene elevenes motivasjon ved hjelp av påstandene under (se fullstendig motivasjonskartleggingsskjema (MKS) med normer i appendiks 1).

Poenget med informasjonen fra kartleggingen med MKS må være at den kan gi grunnlag for å legge om den pedagogiske praksisen i en retning som styrker elevens motivasjon for læringsarbeidet. Eleven må samtykke i å svare, og du må som lærer forsikre eleven om at informasjonen blir behandlet konfidensielt. Dersom eleven vil svare bør han få velge om han vil svare muntlig eller skriftlig.

Eksempler fra MKS (Motivasjonskartleggingsskjema)

I hvilken grad kan eleven si seg enig i følgende påstander? Svar-kategorier: "Helt enig", "litt enig", "litt uenig", "helt uenig". Påstand-ene er hentet fra Johansen van Delft (2005).

Indre motivasjon

- Jeg gjør skolearbeidet fordi det er moro.
- Jeg jobber med oppgaver fordi jeg har lyst til å lære nye ting.
- Jeg går på skolen fordi det er moro å lære.

Eleven bør ideelt sett være enig eller litt enig i disse påstandene. Dersom eleven ikke er enig i påstandene er han sannsynligvis ikke indre motivert for skolen.

Ytre motivasjon

- Jeg gjør skolearbeidet fordi jeg får bråk om jeg lar være.
- Jeg går på skolen fordi jeg er nødt til det.
- Jeg gjør leksene mine fordi foreldrene mine sier jeg må.

Eleven er sannsynligvis ytre motivert dersom han sier seg helt enig eller litt enig i disse påstandene. Dersom eleven er litt uenig og helt uenig er han sannsynligvis ikke ytre motivert for skolen.

Prestasjonsangst

- Når vi skal lære noe nytt er jeg redd for å ikke forstå hva jeg skal gjøre.
- Jeg later ofte som om jeg jobber med oppgaver for å slippe å be om hjelp.
- Jeg er redd for å dumme meg ut i gruppen.

Eleven kan ha prestasjonsangst dersom han stort sett er enig i disse påstandene. Dersom eleven stort sett er uenig i påstandene har han tro- lig ikke prestasjonsangst.

A-motivasjon

- Jeg har gitt opp å få til de fleste av oppgavene på skolen.
- Selv om jeg prøver så hardt jeg kan får jeg ikke resultater.
- Oppgavene i gruppen er for vanskelige for meg, det nytter ikke å prøve å løse dem.

Dersom eleven sier seg enig i disse påstandene kan han være a-motivert for læringsarbeidet.

Resultatene fra kartleggingen må behandles som og tolkes som en screening. Det dreier seg med andre ord ikke om en "test". Hvis resultatene er urovekkende bør læreren ta initiativ til en videre analyse og tiltaksutforming. Det er særlig viktig å sette inn tiltak hvis du finner at elever er a-motiverte eller har prestasjonsangst. Det er også grunn til å legge om den pedagogiske praksisen hvis elevene er sterkt ytrestyrte eller har fravær av indre motivasjon. Tiltakene bør utformes i nært samarbeid med eleven og eventuelt foresatte. Hvis det settes i gang tiltak for å bedre elevenes motivasjon kan en gjenta screeningen ved en senere anledning for å se om elevene er mer motiverte gjennom en såkalt posttest.

Del 2. PRAKTISKE MOTIVASJONSRÅD

Fagbøker i pedagogikk og psykologi er rike på teorier, men ofte mer sparsomme på konkrete tiltak som kan komme til anvendelse i det virkelige liv. I denne boken skal motivasjonsteori omsettes til konkrete råd for læringsarbeidet. De fleste rådene er hentet fra selvbestemmelsesteori, mestringsmotivasjonsteori og attribusjonsteori. Det dreier seg ikke om oppskrifter, men ledetråder til hva som kan føre til økt motivasjon. De fleste av rådene er allmenngyldige ettersom de passer for barn, ungdom og voksne, i skole, jobb og fritid. Sentrale spørsmål:

- Hvordan kan en øke motivasjonen for læringsarbeidet?
- Hvordan kan vi skape gode betingelser for andres motivasjon?
- Hvordan kan vi forebygge og avhjelpe prestasjonsangst og a-motivasjon?

2.1 Tiltak i forhold til indre og ytre motivasjon

I det følgende vises det til tiltak som kan fremme indre motivasjon og selvregulerte former for ytre motivasjon. Tiltakene egner seg for alle elever. I forhold til elever som er unngåelsesorienterte eller a-motiverte henvises det i tillegg til kapittel 2.2 og 2.3.

Vis genuin interesse og engasjement for læring

Modeller og framvis genuin interesse for læring. Lærere og foreldre må selv vise at de liker å lære, for eksempel gjennom lesing, skriving og problemløsning. Nysgjerrige og engasjerte lærere er "smittefarlige" for elevene. Elevene blir fort nyfikne på læring når entusiastiske lærere er i nærheten. De forteller elevene om utfordringene de kan få møte og om hvorfor det er verdt å lære. Innholdet i opplæringen må ikke presenteres som gitt og uforanderlig. Lærer og elev må i stedet undre seg sammen og reflektere over den kunnskapen de støter på i læringsarbeidet. Dersom lærere og elever klarer å etablere en læringskultur, vil det være grunnlag for høykvalitets læring.

Læring er ofte hardt arbeid, ja, blod, svette og tårer". I mange sammenhenger vil det å erobre nytt landskap, det vil si å tilegne seg kunnskaper og ferdigheter, kreve et felles løft blant elevene. Noen oppgaver er så store at de bare kan løses i fellesskap mellom elever og lærere. Det å løfte i flokk kan være enormt motiverende og gi en fellesskapsfølelse. I slike lærende fellesskap har læreren en viktig rolle som inspirator, rådgiver og diskusjonspartner.

Utstrål at læringsarbeidet fortjener intens oppmerksomhet

Lærere må opptre slik at ord, tonefall og kroppsspråk sier at: "Dette dere nå skal lære er viktig!" Ikke minst er det viktig at det som skal

læres synes relevant for de som skal lære, det vil si elevene. Læringsarbeidet og innholdet i opplæringen må alltid ta utgangspunkt i elevenes forkunnskaper, ferdigheter og interesser.

Elevene vil sjelden mobilisere høy innsats i forhold til læringsaktiviteter de ikke skjønner poenget med. Dersom elevene eksempelvis skal lære seg grammatikk er det viktig å begrunne hva grammatikken kan brukes til. Dersom elevene bruker mye tid på repetisjon av matematikkoppgaver, er det viktig å begrunne hvorfor. Si til elevene at det er nødvendig å kunne løsningsmåter inn og ut før de sitter.

Sjansen for at elevene gir læringsarbeidet intens oppmerksomhet øker dersom elevene oppfatter seg som igangsettere av aktiviteten. Sjansen for at elevene blir igangsettere øker når de får velge mellom oppgaver og når oppgavene styrker elevenes kompetanseoppfatning og tilhørighet.

Oppgaveorientering

Klasserommet skal ikke være angstproduserende. Aktivitetene skal presenteres som læringserfaringer heller enn som tester og prøver. Tester og prøver signaliserer en vurdering og bedømmelse, som ofte virker kontrollerende og demotiverende på elevene. I en vanlig basisgruppe vil de gode karakterene være forbeholdt relativt få elever. Prøver kan imidlertid være nyttige dersom de gir elevene eksakt kunnskap om hva de kan og hva de kan gjøre for å videreutvikle sine kunnskaper og ferdigheter.

Forsøk å fremme oppgaveorientering framfor egoorientering hos elevene. Når elevene er oppgaveorienterte er de opptatt av selve læringsaktiviteten, ikke personlige positive eller negative konsekvenser av å lykkes eller mislykkes.

Elevenes oppgaveorientering fremmes når læringsmiljøet ikke vektlegger kontroll og premiering av elevenes læringsprodukter. Slike ytre incentiver gjør at oppmerksomheten rundt selve aktiviteten blir forstyrret, slik at eleven ikke får ut sitt maksimale i læringsarbeidet. Gjennom å minimalisere kontroll legges det til rette for et læringsklima med lite sosial sammenlikning. Elevene vil tørre å søke utfordringer, de vil tørre å feile, uten å frykte for hva læreren eller med-

elevene vil si. På denne måten kan elevenes feil utnyttes på en positiv måte i læringsarbeidet.

Nysgjerrighet og spenning

Framelsk nysgjerrighet og spenning. Dette kan du som lærer gjøre gjennom å oppmuntre elevene til å forutsi hva som kommer av temaer og problemstillinger. Du kan si til elevene at de og heller ikke du vet nok om temaet dere skal jobbe med de neste ukene. Sammen kan du som lærer og elevene komme fram til ny kunnskap og nye erkjennelser gjennom å forske på spørsmål og hypoteser som stilles opp som utgangspunkt for læringsarbeidet. Som lærer kan din oppgave være å peke på motsetninger i lærestoffet og å utfordre elevene til å løse disse motsetningene.

Elevene er, i alle aldere, fullt ut i stand til å stille spørsmål du som lærer aldri har tenkt på. Noen ganger har du ikke mulighet til å svare på elevenes nysgjerrige spørsmål. Når elevene opptrer som forskere representerer ikke dette noe problem. Kanskje kan din rolle som lærer være å tipse elevene om hvor de kan søke svar på sine spørsmål. Svarene på disse spørsmålene vil ofte strekke seg langt ut over lærebøkens forklaringer og eksemplifiseringer.

Læring, nysgjerrighet, kreativitet og motivasjon er nært forbundet. I tilfeller hvor elevene er spente på utfallet av sine læringsforsøk, kan det oppstå høykvalitets læring. Spenningen gjør at elevene nesten ikke kan vente med å løse oppgavene de står overfor, og elevene legger ned en formidabel innsats for å nå sine læringsmål.

Personlig, konkret og virkelighetsnært

Gjør abstrakt stoff mer personlig, konkret og virkelighetsnært for elevene. Knytt nytt stoff til forkunnskaper hos elevene. De fleste elever er langt mer motivert for å arbeide med ting som kan linkes til det virkelige liv enn abstrakte og virkelighetsfjerne problemstillinger. Overordnede prinsipper bør derfor knyttes til konkrete eksempler

elevene kan kjenne seg igjen i. Mange lærere introduserer dessverre nytt lærestoff uten å sjekke om elevene har de forkunnskapene som skal til for å sette seg inn i det som skal læres. Forkunnskapene hentes ikke bare fra skolen, men fra alle arenaer i elevenes livsverden. Elever fra ulike kulturelle bakgrunner og sosiale lag opplever ofte at de ikke får uttelling for sine kunnskaper i skolehverdagen. Dette skjer når skolen ikke er kulturelt responsiv. Skolen ser ut til å premiere et akademisk språk og sosiale omgangsformer som passer best for middelklassen og barn av akademikere. For elever med en annen bakgrunn kan mangel på den rette ”kulturelle kapitalen” føre til fremmedgjøring og påfølgende motivasjonssvikt.

Eksempel: For elever som er interessert i Pokémonspill, og jeg tenker da særlig på gutter i barneskolen, vil det være meningsfullt og virkelighetsnært å lære ord og vendinger som forekommer ofte i disse spillene, som har engelsk tekst. Dersom elevene kunne mobilisere bare halvparten av den motivasjonen og energien de ser ut til å ha for Pokémonspill til skolens læringsaktiviteter, ville vi fått et gedigent motivasjonsløft i skolen.

Hensikt og relevans

La elevene til enhver tid få vite hva som er hensikten med læringsarbeidet. Forbered dem på hva som kommer av læringsaktiviteter. Alt for ofte inntar elevene en passiv rolle i læringsarbeidet. Elevene synes som regel fraværende i læringsprosessens planleggingsfase. Denne passive rollen i læringsarbeidet kan det i mange tilfeller se ut til at elevene sosialiseres inn i allerede i begynnelsen av første trinn. Elevene får oppgaver som de forventes å løse nærmest uavhengig av om oppgavene blir oppfattet som relevante for elevene.

Da jeg gikk i barneskolen ble en vesentlig del av norsktimene våre brukt til å terpe og pugge norsk grammatikk. Mange av disse øvelsene gjorde vi uten at vi visste verken hensikten med eller relevansen av dem. Det ble riktignok antydning at vi kunne få bruk for grammatikken når vi om noen år eventuelt skulle lære tysk og fransk, men det er klart at disse aktivitetene for de fleste av elevene satte en

alvorlig demper i forhold til motivasjonen for lese- og skriveysten, samt for norskfaget generelt.

De nytter lite å forklare hensikt og relevans dersom elevene ikke er modne for arbeidsoppgavene. For elever langt nede i klassetrinnene nytter det sjelden å vise til at de vil få bruk for kunnskapene og ferdighetene om noen år. Det nytter heller ikke å snakke om hensikt og relevans dersom oppgavene er for vanskelige.

Etter som veldig mye av det som skal læres på skolen allerede er fastsatt i læreplanene, er det viktig å begrunne hvorfor det skal læres. Eller fram for alt: La elevene selv komme fram til hvorfor det er verdt å investere tid og energi på noe som skal læres. Begrunn hvorfor det er grunn til å være entusiastisk i forhold til skolen. Når nytt stoff presenteres, sier du at dette vil de finne interessant. Ikke minst er det viktig å si hva kunnskapen kan brukes til. Kommuniser aldri at dette er strevsomt eller kjedelig. Ikke nøy deg med å presentere fasiten. Still forløsende spørsmål, slik at elevene selv kan undre seg og komme fram til svarene.

Interessante oppgaver

Tilpass oppgaver til elevenes interesser så langt det er mulig. Når elevene er interesserte i det de skal lære seg blir de motiverte for læring. Det er lettest å mobilisere innsats, utholdenhet og motivasjon i forhold til læringsarbeid som er interessant.

Mange elever opplever at det de er virkelig interesserte i ikke teller på skolen. I stedet burde skolen snu på flisa og ta elevene med i planleggingen av læringsarbeidet. Sentralt i denne planleggingen er det å få oversikt over elevenes interesser. Dersom en elev i ungdomsskolen eller videregående skole er meget interessert i fotball og tipping, kan en del av matematikkopplæringen ta utgangspunkt i dette. Eksempel: Eleven jobber med sannsynlighetsregning og er nysgjerrig på sjansen for å få henholdsvis 10, 11 og 12 rette i tipping. I forlengelsen av dette bestemmer en gruppe elever seg for å finne ut sannsynligheten for å få henholdsvis 6 og 7 rette i Lotto.

Gi valg

Gi elevene reelle valg mellom forskjellige oppgaver, aktiviteter og arbeidsmåter. Alt for ofte får elevene oppgavene ferdig utarbeidet uten muligheter til å velge hva de skal gjøre. Riktig nok har en del skoler innført nivådelte arbeidsplaner, men elevene har sjelden noen reell innflytelse på innholdet i disse planene. Faren blir da stor for at elevene får et fjernt forhold til det som skal læres. Det viktigste blir for mange å gjøre unna oppgavene på arbeidsplanen innen fastsatt tid. Refleksjon og dypere involvering i oppgavene kan derfor fort bli mangelvare.

Det er avgjørende for elevenes motivasjon at de kjenner seg som igangsettere av læringsaktivitetene. Det er viktigere å være igangsetter enn å ha kontroll over utfallet av læringsaktiviteter (Deci og Ryan 1985). For elever som selv er arkitekter for sine læringsforsøk vil det sentrale være å utvikle sin forståelse og sine ferdigheter og komme fram til mestring på et høyere nivå enn før.

Gjennom å støtte elevenes behov for selvbestemmelse i arbeid med oppgaver som gir kompetanse bidrar du til at elevene blir indre motiverte for læringsarbeidet.

Noen ganger, som ved prøver, kan elevene kjenne seg særlig kontrollerte. For å oppveie denne følelsen av kontroll kan du som lærer gi elevene valg mellom flere oppgaver. Eksempelvis kan elevene velge mellom 3 av 5 oppgaver. I andre tilfeller hvor det er nødvendig å utføre handlinger som i utgangspunktet ikke er indre motiverte, slik som å rydde, kan det også være lurt å gi elevene valg mellom ulike oppgaver. Følelsen av å kunne velge gir elevene handlingsrom. På denne måten blir de igangsettere av egne aktiviteter.

I tilfeller hvor elever har havnet i trøbbel, for eksempel i konflikt med andre elever, bør læreren opptre autonomistøttende. Først kan læreren be elevene om å komme med et forslag til løsning. Deretter kan læreren foreslå løsningsalternativer for å takle konflikten i stedet for å diktere en løsning: "Kanskje dere sammen kan sette dere ned og finne ut av hva som skjedde før dere røk i tottene på hverandre? Kanskje dere kan bli enige om å sette en strek over konflikten? Kanskje dere kan tenke igjennom hva dere vil gjøre neste gang dere havner i en tilsvarende situasjon?" På denne måten får elevene mulig-

het selv å velge hvordan de vil løse konflikten. Læreren bruker konfliktene konstruktivt, slik at elevene står bedre rustet når de kommer opp i tilsvarende situasjoner i framtiden.

Ordentlige læringsprodukter

Det gamle laugsvesenet i middelalderen med mester og svenn hadde sin åpenbare fordel med at lærlingen fra første stund ble tatt med på reelt produksjonsarbeid. Både svenn og mester kunne fort se resultatet av læringsforsøk. Tilbakemelding og instruksjon var tilgjengelig der og da under hele læringsprosessen. Mye av denne forbindelsen mellom læring og produksjon har gått tapt i høyteknologiske samfunn. Her ligger det også et potensielt motivasjonsproblem: Eleven føler at han må vente i atskillige år før han får ta fatt på virkelige arbeidsoppgaver. For noen elever kan skolen føles som ”10 års tørrtrening”. Saken blir ikke bedre av at videregående skole, høyskoler og universiteter ofte framstår som en forlengelse av denne tørrtreningen.

Det er likevel mulig å la elevene jobbe med arbeidsoppgaver som fører fram til ordentlige produkter. Dette kan for eksempel være prosjekter som leder fram til en bok, artikkel på skolens hjemmeside eller klasseavis. Elevbedrift og entreprenørskap er også gode eksempler på arbeidsmåter som tar elevene på alvor i læringsarbeidet.

I kunst- og håndverksfag kan det være viktig å få besøk av eller besøke ekte kunstnere og håndverkere som kan vise hvordan yrkesutøvelsen foregår i praksis. Kyndig instruksjon og bruk av ordentlige materialer er en forutsetning for skikkelig læringsarbeid. På samme måte kan matematikk og fysikk linkes til ingeniørers arbeid med å konstruere broer og bygninger, som skal tåle ulike påkjenninger. Finnes det en liten elv i nærheten kan elevene sette seg fore å lage en bro som kan tåle strømmen og belastningen av mennesker som passerer over broen.

Alt for mye av den produksjonen som foregår blant norske skoleelever blir glemt etter kort tid. Innleveringer, oppgaveløsning og prosjekter går fort i glemmeboka, dersom de ikke blir ansett som viktige for elevene. Selv om drill og automatisering av ferdigheter er

viktig, kan ikke elevene bare tørrtrene gjennom oppgaveløsning med blyant og papir.

Lek og spill

Bruk lek og spill i læringsarbeidet! Spill og lek gir i de fleste tilfeller en virkelig dyp involvering i læringsaktiviteten. Dyp involvering gjør at kunnskaper og ferdigheter sitter bedre, både på kort og på lang sikt, enn ved mer overflatisk behandling av lærestoffet. Lek og spill innbyr også til moro, fellesskap og tilhørighet læringsgruppen.

Lek har sitt eget formål og sin egen iboende belønning. Ros eller applaus fra voksne blir overflødig i leken. En slik inngripen fra den voksne blir upassende for den lekne elev (Knutsdotter Olofsson 1992). I leken går eleven inn i en ny mental dimensjon. Csikszentmihalyi (1975) kaller denne tilstanden for ”flyt”. Eleven glemmer tid og sted og bli formelig ett med aktiviteten.

For læreren er det viktig å stimulere til slike flytopplevelser hos elevene. Når elevene opplever flyt kan det være viktig å utvise fleksibilitet i forhold til oppsatt timeplan. På denne måten kan elevene nyte gleden ved læringsaktivitetene og ta ut sitt læringspotensial. Dersom flyt blir en naturlig del av læringsarbeidet, vil eleven oppleve skolen som givende og lærerik.

Dataspill har ofte den egenskapen at elevene fort havner i flytsonen. For skolen kan det være en stor utfordring å finne fram til pedagogisk programvare med liknende appell som underholdningsspillene.

Selvbestemmelse. Gjør elevene aktive i opplæringen!

De aller fleste elever begynner på skolen topp motiverte for læring. De har forventninger om å lære mye og de ser fram til å erobre ny viten. De minste elevene er kreative og stiller spørsmål og gir svar som i så henseende ligger langt utenfor de voksnes rekkevidde. Hvordan forvalter skolen denne motivasjonen og denne kreativiteten?

Det tar ikke lang tid før en stor andel av elevene ender opp som passive mottakere av oppgaver de forventes å løse. Ofte får elevene utdelt oppgaver som de ikke har noe forhold til. Oppgavene er i varierende grad tilpasset evner og forutsetninger hos elevene. Denne umyndiggjøringen av elevene kan få alvorlige negative konsekvenser for motivasjonen for skolearbeidet. Undersøkelser tyder også på at elevenes motivasjon for skolen er gradvis avtakende med økende alder (Lepper 2000).

Hvordan kan skolen forvalte elevenes motivasjon på en bedre måte? Skolen må først og fremst ivareta elevenes behov for selvbestemmelse og kompetanse. Elevene må bli tatt på alvor som ”forskere”. Elevene må være med på å planlegge skoledagen og de må selv sette seg mål for læringsarbeidet.

Det kan skilles mellom forskjellige grader av selvbestemmelse. Mye av den elevinnflytelsen elevene blir forespeilet i dag dreier seg trolig ikke om reell selvbestemmelse. Elevenes innflytelse stopper ofte ved at de kan velge mellom forskjellige oppgaver eller oppgaver med ulik vanskegrad. Dette er typisk i forhold til arbeidsplaner som er utarbeidet av lærerne. Selv om disse planene gir elevene mulighet til å foreta valg, er de fortsatt passive mottakere av oppgaver.

For at selvbestemmelsen skal bli reell må lærerne tørre å ta elevene med på planleggingen av opplæringen. Lærer og elev kan i fellesskap komme fram til hvordan de skal nærme seg læringsarbeidet. Når elevene er aktører i læringsarbeidet blir de mer viljestyrte og motiverte. Autonomistøttende lærere gir rom for selvbestemmelse og får elever som er indre motiverte for skolen. Autonomistøttende lærere har mot til å ta elevene på alvor i læringsarbeidet.

Styrk elevens kompetanseoppfatning gjennom informativ tilbakemelding

Ved siden av behovet for selvbestemmelse utgjør behovet for kompetanse en avgjørende forutsetning for elevenes motivasjon. Å mestre er særdeles viktig for alle mennesker. Hvordan kan læreren ivareta elevenes behov for kompetanse?

Alt for ofte gir lærere og foreldre tilbakemelding en god stund etter at eleven har løst en oppgave. Tilbakemeldinger som: *"Det var kjempebra"*, eller: *"Nå var du virkelig flink"*, eller: *"Dette er ikke bra nok"*, er relativt verdiløse. Slike tilbakemeldinger gir liten eller ingen informasjon om hva som er bra eller dårlig med det eleven har gjort, eller hva som kan gjøres for å forbedre prestasjonen.

Styrk elevenes kompetanseoppfatning gjennom å være tilgjengelig i læringsprosessen. Gi innspill, kommentarer og tilbakemeldinger som gjør at eleven kommer videre i sine løsningsforsøk. Vær nøye med å si hva som er bra med det eleven gjør og beskriv nøye hva han kan gjøre for å utvikle seg videre. Et eksempel:

Nå husket du på å fortelle de andre om bakgrunnen for prosjektet. Du fortalte om livet i bondesamfunnet på en levende måte og Powerpointpresentasjonen støttet opp om budskapet ditt. Nå kan du prøve å sette deg inn livet til både rike og fattige på denne tiden. Var det forskjell på livet i byene og livet på bygda? Kanskje kan et rollespill få fram hvordan folk hadde det på denne tiden?

Dyktige lærere er eksperter på å gi informative tilbakemeldinger. Eleven kjenner seg trygg i læringsarbeidet og vet at læreren vil gi verdifull input i forhold til de ferdighetene og kunnskapene han er i ferd med å tilegne seg. Informative tilbakemeldinger er oppgaveorienterte, slik at eleven kan konsentrere seg fullt og helt om læringsarbeidet. Læreren må besitte både solid fagkunnskap og høy relasjonskompetanse for å kunne gi informative tilbakemeldinger.

Tilhørighet

Ivareta elevenes medfødte psykologiske behov for tilhørighet. For at skoledagen skal være trygg, lærerik og motiverende må eleven føle seg hjemme i basisgruppen. Gjensidig anerkjennelse er særdeles viktig for det sosiale klimaet i læringsgruppen. Beskriv læringsgruppen som en helhet, skap en vi-følelse blant elevene.

For å styrke elevenes tilhørighet til fellesskapet i skolen er det viktig å vektlegge sosial læring på linje med tilegnelse av faglige kunnskaper og ferdigheter. Læring foregår i en sosial setting. Overføring av læring foregår i en sosial setting. Læring medieres i møtet mellom eleven og kompetente andre.

De sosiale båndene i læringsfellesskapet kan styrkes gjennom å ha det moro sammen! Støtt initiativ til sosiale aktiviteter og moro som inkluderer hele basisgruppen. Johansen van Delft (2005) fant at elever som oppfattet læreren som humoristisk viste en tendens til å være indre motiverte. A-motivasjon og ytre motivasjon viste en negativ sammenheng med lærerens humoristiske sans. Dette betyr at de ytre motiverte og a-motiverte elevene viste en tendens til å oppleve læreren som mindre humoristisk enn de indre motiverte elevene.

De sosiale båndene kan også styrkes gjennom felles opplevelser og utfordringer. Når elevene møter faglige utfordringer sammen får de lære hverandre å kjenne. Læreren kan legge til rette for gunstige grupperinger av elever med komplementære faglige og sosiale ferdigheter.

Inkluderende læringsmiljøer gir en tilhørighetsfølelse til alle medlemmene av gruppen. Elevene blir møtt som de er på tvers av evner og forutsetninger. Læreren verdsetter alle elevene som de er. Elevene kjenner seg trygge til å knytte sosiale bånd. Læringsmiljøet er mulighetsorientert. Lærerne er ikke opptatt av elevenes begrensninger, men av hva som er mulig å få til ut i fra deres faglige og sosiale evner og forutsetninger.

Minimaliser kontroll

Konkurrans, prøver, tidsfrister, ros, karakterer, belønning, straff o.l. kan virke sterkt kontrollerende på elevene og svekker dermed interessen og den indre motivasjonen for skolen.

Særlig i forhold til problematferd tyr noen lærere til bruk av tiltak preget av sterk kontroll. Noen lærere får anbefalt avkrysnings-systemer som skal brukes til å registrere forseelser hos elevene. Det finnes i 2006 fortsatt skoler som gir elevene straff i form av gjensitting for forseelser i klasserommet. Typisk får elevene 5 minutter gjen-

sitting for hvert kryss. Konsekvensene av en slik behandling av elevene kan være mer ro på kort sikt. Sterk kontroll fører imidlertid ikke til at elevene internaliserer atferden. De oppfører seg fordi de får trøbbel om de lar være. Straff fører ikke til at eleven tar avstand fra problematferden. I stedet er faren stor for at eleven får ødelagt forholdet til den som tildeler straffen. Læreren signaliserer også at han ikke stoler på eleven når han opptrer på en kontrollerende måte.

Hvordan kan læreren minimalisere kontroll i klasserommet? Først og fremst må læreren få til en god relasjon til alle elevene. Læreren må signalisere at han setter pris på alle elevene uavhengig av faglige og sosiale prestasjoner. Læreren må behandle elevene som likemenn. Sammen kan elevene og læreren konstruere kunnskap. I denne sammenheng er elevene eksperter på lik linje med læreren.

Det er særdeles viktig at både munnen og kroppen til læreren sier det samme. Mange lærere sier hyggelige ting til eleven, men de viser med hele seg at de ikke liker eleven, eller at de blir stresset i hans nærvær.

Gjennom sterk oppgaveorientering, rom for selvbestemmelse, arbeid med oppgaver som gir utvikling og vekst, samt trivselsfremmende tiltak vil elevene oppleve klasserommet som autonomistøttende. Lærerne opptrer ikke som dømmende, morali-serende eller kontrollerende. De har en grunnleggende tillit til elevene. Elevene er aktive i alle faser av læringsprosessen og de kjenner seg trygge til å søke utfordringer de har gode muligheter for å mestre.

I møte med prøver og eksamener vil autonomistøttende lærere nedtone kontrollaspektet. Læreren kan signalisere at det viktigste er selve læringsaktivitetene i det daglige arbeidet på skolen. Vær åpen og ærlig med elevene. Fortell dem at prøver og eksamener ofte sier lite om hva elevene kan. Fortell elevene at de lærer mest gjennom å jobbe med oppgaver som er passe utfordrende.

Immunisering

Mange læringsmiljøer er preget av konkurranse, sosial sammenligning, kontrollorienterte lærere og ulike former for belønning for gode resultater. Kan elevene gjøres immune mot slike ytre styrte

læringsmiljøer? Kan en demme opp for de vanligvis ødeleggende virkningene av belønninger for indre motivasjon og kreativitet? Hennesey m.fl. (1989) fant en tendens til at trening på indre motivasjon kan demme opp for virkningene av et kontrollerende læringsmiljø.

Læreren og ikke minst foresatte kan bidra til å redusere skadevirkningene av belønningsorienterte læringsmiljøer gjennom tilnærminger som:

- Snakk med elevene rundt deres opplevelse av aktiviteter og prestasjoner. Fokuser på indre grunner til å engasjere seg i aktiviteter på skolen. Hvis eleven har gjort det godt på en matematikkprøve kan læreren si: "Jeg tror virkelig du liker matematikk". "Var det gøy å få til så mange av oppgavene?"
- Be elevene fortelle om sine favorittaktiviteter på skolen. Spør elevene om de har lagt merke til hvor mye artigere det er å gjøre noe de er interessert i enn noe de ikke er så interessert i. Spør elevene om grunner til at de liker å utføre sine favorittaktiviteter. Som voksen kan du tolke det elevene sier i retning av det givende ved selve aktiviteten.
- Foreslå indre årsaker til å engasjere seg i fagene: "Jeg tror sannelig du synes dette er gøy å lære jeg, Jonas". På denne måten kan det bli tydeligere for eleven at hans engasjement springer ut av en genuin interesse for aktiviteten.
- Fortell om dine egne opplevelser rundt prestasjoner: "Når rektor sier jeg skal få lønnsøkning for min innsats som lærer, tenker jeg at det er hyggelig, men at det ikke er pengene som er viktig, snarere at jeg får arbeide med ting jeg er interessert i."
- Fortell elevene at en ofte kan kjenne seg vurdert og kontrollert i læringsarbeidet. Få fram at det viktige er å anvende vurderinger positivt. Hva sier vurderingen om hva jeg kan gjøre for å lære mer om et tema eller en faglig aktivitet?

- Få fram de positive sidene med konkurranse: ”Konkurranse kan være spennende og gøy.”
- Prøv å sette overdreven kontroll, belønningssystemer og karakterer i perspektiv. Få fram at det viktigste er å kose seg med fagene, kjenne gleden av å mestre og å få jobbe med ting en virkelig er interessert i.
- Få fram at ingen vil lykkes gjennom bare å tenke på framtidige belønninger for nedlagt arbeid. Fotballproffen Ole Gunnar Solskjær pleier å si at det viktigste for unge fotballspillere er å ha det gøy og at han aldri ville kommet så langt dersom han hadde vært opptatt av framtidige lønninger som proffspiller da han var ung.

Strandkleiv (2005) hevder at barn til en viss grad kan beskytte seg mot urimelig behandling fra de voksne. Dette kan de gjøre gjennom å si fra til de voksne når de er ufyselige eller urimelig kontrollerende.

Ofte er de voksne slitne eller ute av balanse når det brygger opp til konflikt i undervisning og oppdragelse. I stedet for overføre sine egne problemer til barna, bør de voksne stoppe opp og tenke over hva som er i ferd med å skje. Kan barn hjelpe de voksne til å skjønne seg selv gjennom å si fra når de er i ferd med å bli sinte og sure?

Voksne kan bli svært så ufyselige, urimelige, oppfarende og aggressive når de er ute av balanse. Dersom vi som voksne lærer barna til å si fra når vi står i fare for å forstille oss, kan vi forebygge uheldige og krenkende episoder. De fleste voksne vil ta seg inn når de blir minnet på at de er i ferd med å miste fatningen. En slik kunnskap kan gi ditt barn en verdifull relasjonskompetanse som aldri vil gå ut på dato. Barn er i utgangpunktet dyktige til å lese de voksne, men evnen til å sette ord på det de ser stiger med økende alder. Fra 4-5 års alder er språket godt nok utviklet til at det er mulig å si fra på en enkel måte. Noen eksempler på hvordan barn kan hjelpe den voksne til å se seg selv:

- *Mamma, er du sint, trøtt og sliten nå?*
- *Mamma, jeg vet at vi har dårlig tid, men vi kan jo være snille med hverandre for det?*

- *Pappa, nå er jeg i tøysehumør. Ser du at jeg koser meg?*
- *Pappa, jeg liker ikke at du er slik mot meg. Fortell meg hva som plager deg.*
- *Lærer, nå er jeg lei av disse oppgavene. Kan vi ikke gjøre noe annet?*
- *Lærer, du skal ikke være sint på meg. Jeg liker ikke at du er sint på meg. Det kommer ikke noe godt ut av det.*
- *Jeg liker ikke at du snakker til meg med sint stemme!*
- *Lærer, kan du si dette med snill stemme?*

Slike spørsmål, forslag og innspill har som regel en avvæpnende effekt på den voksne. Ofte fører slike kommentarer til at den voksne ser det komiske i det han holder på med. Dersom du allerede har opptrådt urimelig overfor din elev, sønn eller datter er det viktig å si fra, så fort du blir klar over hva som har skjedd. Alle lærere og foreldre gjør feil. Gode foreldre og lærere oppdager at de har handlet urimelig og ber om unnskyldning for det.

Det er viktig at både barn og voksne er anerkjennende i kommunikasjonen. Hensikten må aldri være å arrestere den andre for å ha mistet fatningen eller holdt på å ha mistet fatningen, men å tilkjenne seg at en ser hvordan den andre har det. Innlevelse og medfølelse er viktige ingredienser i slike observasjoner. Poenget må være at en ved siden av å si fra når en føler at ens grenser er i ferd med å bli krenket ønsker å hjelpe den andre til å se seg selv.

Dersom barnet lærer å si fra når den voksne er stresset, sint eller ute av balanse på andre måter, kan hun også lettere bli i stand til å identifisere sine egne følelser. Kanskje vil hun etter hvert si: *Pappa, nå er jeg virkelig trøtt og sliten. Nå må jeg passe på så jeg ikke sprekker.* Gjennom å bli kjent med seg selv, kan din elev, sønn eller datter også bli bedre i stand til å ta vare på andre.

Ekte diskurs

For å komme fram til gode løsninger på mer eller mindre alvorlige situasjoner og problemer i skolen, settes det store krav til lærerens yrkesetikk og karakterstyrke. Elevenes motivasjon for skolen settes på

prøve når læreren møter problematferd med kontroll, sinne, straff eller avvisning. Oser (1989:111) nevner fem vanlige forholdningssett hos lærere i forhold til problemer som dukker opp i skolehverdagen:

- *Unngåelse*: Noen lærere prøver å gå utenom de fleste problemene på skolen, hvis de har mulighet til det. Problemer skjules helt til ting eventuelt toppe seg og ender i konfrontasjoner.
- *Overlate problemene til andre*: Når elever bråker eller blir brysomme på andre måter, sendes de til rektor, inspektør eller sosiallærer.
- *Venstrehåndsløsninger*: Læreren tar tilsynelatende ansvar gjennom å diktere en løsning på problemet eller konflikten, men uten å ta tak i underliggende årsaker.
- *Uekte diskurs*: Læreren er opptatt av å overbevise elevene om nødvendigheten av å løse den konflikten eller det problemet som har oppstått. Elevene er passive i forhold til å forklare problemet og i forhold til å komme med løsninger.
- *Ekte diskurs*: Læreren trekker elevene aktivt med i en diskusjon om de bakenforliggende årsakene til situasjonen og hva som har utløst den. Elevene blir tatt på alvor gjennom at læreren lytter til deres løsningsforslag.

Gode lærere legger opp til en ekte diskurs rundt problematferd og andre problemer som oppstår i skolen. Dette gjør at elevene lærer av dagligdagse konflikter og problemer etter hvert som de oppstår. På denne måten vil læringen foregå i en naturlig sammenheng, noe som letter både innlæringen, forståelsen og overføringen av det sosiale innholdet i skolen. Elevene blir i en ekte diskurs tatt på alvor som likeverdige diskusjonspartnere. Elevene får reell mulighet til å velge mellom flere handlingsalternativer. Ekte diskurs gjør at elevene blir motiverte for å ta til seg regler og normer.

Framvis pedagogisk relasjonskompetanse

Relasjonskompetanse utgjør ved siden av fagkunnskap og formidlingsevne lærerens viktigste ressurs. Hva er relasjonskompetanse? Pedagogisk relasjonskompetanse handler om at læreren forholder seg til eleven på en faglig og personlig kompetent måte. Juul og Jensen (2003:145) definerer profesjonell relasjonskompetanse som:

Pedagogens evne til å "se" det enkelte barn på dets egne premisser, og å avstemme sin egen atferd uten dermed å legge fra seg lederskapet og evnen til å være autentisk i kontakten = det pedagogiske håndverk. Og som pedagogers evne og vilje til å påta seg det fulle ansvar for relasjonens kvalitet = den pedagogiske etikk. Summen av en førskolelærers og en lærers formidlingskompetanse og relasjonskompetanse utgjør således hennes eller hans fagpersonlige kompetanse.

Gode lærere har med andre ord evnen til å respektere eleven som en aktivt lærende person og samtidig være seg selv i sin omgang med eleven. Det er den voksne som har ansvaret for kvaliteten på relasjonen til eleven, selv om forholdet ellers er likeverdig. Både lærerens faglige kvalifikasjoner, formidlingsevne og sosiale kompetanse virker bestemmende for kvaliteten på opplæringstilbudet.

Juul og Jensen (2003:243-245) hevder at lærerne må utvikle et faglig personlig språk. Det faglig personlige språket skiller seg fra det sosiale, akademiske og det pedagogiske språket.

Det sosiale språket kjennetegnes av at det vanligvis egner seg best i mindre høytidlige sosiale sammenhenger. Når vi møter noen vi kjenner ønsker vi ikke å være for formelle. Det sosiale språket varierer i distanse til den vi kommuniserer med. Vi kan holde maksimal distanse eller nærme oss den andre under samtalen. Det sosiale språket kan bære preg av snakk om "vær og vind" eller smalltalk. Det sosiale språket egner seg ikke til å nærme seg personlige eller mellommenneskelige konflikter. Før i tiden handlet det sosiale språket om å kunne snakke pent og høflig.

Saklige problemstillinger kan godt belyses gjennom et *akademisk språk*. En kan stille opp hypoteser, formulere problemstillinger

og redegjøre for teorier ved hjelp av et slikt språk. Det akademiske språket er godt egnet til å fremme kommunikasjon på det akademiske plan. Det er derimot ikke egnet til å analysere personlige og mellom-menneskelige konflikter vi selv er en del av. Til det blir språket for distansert, sterilt og akademisk.

Fagspråk kjennetegnes av en terminologi som er nødvendig for kommunikasjonen mellom de som befinner seg innenfor faget. Dette språket har verdi som stammespråk blant de innvidde. For uinnvidde vil for eksempel en sykehusjournal være vanskelig å forstå seg på, fordi den bruker et medisinsk fagspråk. I likhet med det akademiske språket egner fagspråket seg dårlig til å ta opp personlige problemstillinger. Idealet er også her objektivitet og saklighet.

Det pedagogiske språket er i sin nåværende form først og fremst vurderende, påpekende og veiledende. Her råder et sterkt normativt innslag, fra det nøkternt saklige, via det manipulerende, til det belærende og selvgode. Det pedagogiske språket er i sin saklige form helt nødvendig i lærerens formidlingskompetanse, men kan være ødeleggende for relasjonskompetansen. Så lenge læreren ikke er en del av konflikten, kan et pedagogisk språk vise veien ut av konflikten. På grunn av sin sterke normative karakter, er det pedagogiske språket uegnet straks læreren selv er en del av konflikten, fordi læreren kan bruke språket til å fremme sine egne interesser.

Det personlige språket omfatter både det verbale og det non-verbale. Det personlige språket formidler lærerens fagpersonlige tanker, verdier og følelser i et samlet uttrykk. Idealet er et samsvar mellom den personlige opplevelsen, det faglige perspektivet og det ytre uttrykket. Samtidig gjennomgår læreren en erkjennelsesprosess. Læreren er på sitt mest autentiske som fagperson når han snakker det personlige språket (Juul og Jensen 2003: 246):

- Det personlige språket gjør den som snakker nærværende og tydelig i kontakten.
- Det personlige språket styrker selvfølelsen til den som snakker.

- Det personlige språket inspirerer den andre parten til personlig erkjennelse og reaksjon, og styrker dermed også den andre partens selvfølelse.
- Det personlige språket krenker aldri den andres grenser, og det vurderer ikke den andres ønsker og behov.

Gode lærere har et slikt faglig personlig språk. De distanserer seg ikke fra elevenes individuelle ønsker og behov. Gode lærere er tydelige og kan formidle sine verdier, kunnskaper og standpunkter, uten å devaluere elevene. Nærmere bestemt, hva vil det si å anvende et faglig personlig språk? Det verbale språket er vanligvis ”jeg-preget”. Jeg etterfølges av et verb:

Jeg liker / jeg liker ikke...

Jeg vil ha / jeg vil ikke ha...

Jeg vil være med på / jeg vil ikke være med på...

Jeg tror / tenker/mener/synes/hører/opplever/føler/ser...

Bruken av jeg må være alvorlig ment, og komme fra hjertet. Også det ikke-verbale språket må være ekte og samsvare med det verbale. Det må være samsvar mellom hva læreren uttrykker kroppslig, føler, og hva han faktisk sier. Kroppsspråket er kanskje det mest pålitelige uttrykket for hvordan vi har det med et annet menneske.

Motiverende arbeidsformer

Velg motiverende arbeidsformer. Mange elever foretrekker å løse oppgaver på bestemte måter. Noen liker å samarbeide med andre, noen liker best å bruke IKT, mens andre ofte arbeider best på egenhånd. Bruk av spill, sang og dramatisering av temaer, kan også fremme elevenes motivasjon og læring.

Det er viktig at elevene øves opp til å velge løsningsmåter selv, og at de er fortrolige med et repertoar av arbeidsmåter. Arbeidsmåtene må passe til oppgavene som skal løses. Pass på at elevene får nødvendig variasjon i læringsarbeidet. Ensformige og fantasiløse arbeids-

oppgaver, vil svekke elevenes motivasjon for læring. Det er viktig å påse at elevene ikke blir passive oppgaveløsere. Drill og automatisering av ferdigheter er viktig, men må aldri dominere skoledagen.

Arbeids- og organiseringsformene blir mer motiverende for elevene når de er innlærte. Prosjektmetode og samarbeidende læring må innøves og læreren må være bekvem i sin rolle for at det skal fungere.

Stol på elevenes kompetanse

I møte med faglige og sosiale utfordringer er det svært viktig at du som lærer utstråler tro på at elevene lykkes. Drillo var en mester i dette. Når fotballandslaget skulle møte en av fotballstormaktene understreket han alltid muligheten for å vinne, og den var alltid tilstedeværende. Når landslaget hadde vunnet pekte han aldri på enkeltspillere, men på hva som kunne forbedres til neste kamp. På denne måten holdt han spillerne både sultne og oppgaveorienterte.

Tillit til at elevene lærer gjør dem trygge og motiverte. Mange elever har for høye forventninger, men de finnes også de som har for lave. Du vil som lærer danne deg et bilde av dine elevers kapasiteter. Dette bildet vil til enhver tid være mer eller mindre korrekt. Din oppgave er å oppdatere deg på elevenes kompetanse og samtidig signalisere tro på at hver enkelt vil lære i sin takt og på sitt nivå.

Et klassisk eksperiment av Rosenthal (1968) påviste effekten av lærernes forventninger i forhold til elevenes skoleprestasjoner. Forskerne fortalte lærerne at en gruppe elever hadde særlig gode evner. Dette var elever som i utgangspunktet ikke hadde bedre evner enn de andre i klassen. Når en senere sammenlignet prestasjonene til de elevene som ble presentert som særlig begavede med de andre elevene viste det seg at de "begavete" elevene hadde en markant framgang som følge av lærernes forventninger. Av dette kan en lære at det er viktig å ikke ha forutinntatte meninger om hva elevene kan tilegne seg av kunnskaper og ferdigheter. Lærerne må ha tiltro til at elevene vil høste kunnskaper og ferdigheter i rommet mellom det de kan og det de står for tur til å kunne. Det er i nettopp i denne vekstsonen læring foregår.

En kan tenke seg at lærerens tillit til at elevene vil lære i tråd med evner og forutsetninger tilfører elevene en trygghet som letter læringsarbeidet. Å gyve løs på nye læringsutfordringer kan synes lettere for elever som opplever tillit enn for elever som opplever at læreren har små forventninger til framgang i læringsarbeidet.

Et eksempel: Når 6-åringen skal lære seg å sykle settes de voksnes tillit til at hun vil mestre noen ganger på alvorlig prøve. På den ene side vurderer foreldrene hennes kompetanse: Hun ser ut til å ha den nødvendige balansen når hun bruker støttehjul. Hun har god balanse og klarer seg godt i sportslige aktiviteter. På den annen side: Vil hun klare seg uten støttehjul? Hva om hun faller og slår seg? Foreldrene følger opp med gradert støtte. Først hjelper de henne opp på sykkelen og forsikrer henne om at de vil støtte. Etter hvert vil foreldrene gradvis slippe taket. Til slutt sykler hun, men selvsagt med enkelte uhell innimellom. Hun har blitt en syklist.

Barnet vil være sterkt påvirket av den voksnes forventninger til syklingen. Dersom hun aner en liten tvil hos foreldrene og til egne ferdigheter kan usikkerheten bre seg, slik at hun ikke forsøker seg, eller forsøker på en halvhjertet måte. Foreldre har på samme måte som lærere tvil og tro rundt resultatene av elevenes læringsforsøk. Det er viktig å finne den riktige balansen mellom oppgavens vanskegrad og troen på at eleven vil lykkes. Trygge og realistiske voksne gir trygge elever. De voksne har et ansvar for å hjelpe eleven til å velge optimale utfordringer og til å følge opp med nødvendig støtte underveis i elevens læringsforsøk.

Fortell elevene at intelligens og faglig styrke ikke er uforanderlige størrelser. Evner og forutsetninger hos elevene kan forandres. Pek på faglig og sosial framgang hos elevene: "Dette kunne du i fjor, og dette kan du i år!" En slik mulighetsorientering er svært viktig, ikke minst i ungdomsskole og videregående skole hvor vurdering ofte fører til at en betydelig andel av elevene mottar karakterer som de ikke er fornøyde med. Verst er det for de elevene som ikke aspirerer til de karakterene som teller.

Gi eleven en aktiv rolle i alle faser av læringsarbeidet

La elevene være med på reell planlegging av læringsaktivitetene. Mange lærere har vondt for å slippe elevene til i planleggingsfasen. Dette kan skyldes at de bruker mye tid og energi på dette arbeidet. Lærerne har dermed vanskelig for å se for seg at en hel gruppe elever med forskjellig utgangspunkt og med begrenset kjennskap til fagplaner skal være i stand til å planlegge sitt eget læringsarbeid. Husk: Eleven har mye lettere for å motivere seg for noe han har funnet på selv enn for å følge et ferdig regissert opplegg læreren har laget. Læring er ikke noe som kan dyttes inn i eleven ved hjelp av forelesninger og øvelser. Eleven må selv være med å styre egen læring og konstruere mening i møtet med nye utfordringer. Av hensyn til elevens læring og motivasjon må elevaktiv læring gjennomsyre skoledagen.

Læreren må invitere elevene inn i planleggingen av læringsforløpet. Læreren kan hjelpe elevene til å se hvilke rammer som er satt for læringsarbeidet. Elevene kan trenge en grunnleggende innføring i fag- og læreplaner, slik at de vet hvilke rammer som gjelder. Innenfor disse rammene må elevene gis stor frihet til å planlegge læringsforløpet både som gruppe og enkeltvis.

Planlegging av hva som skal læres: Stramme fagplaner, stadige prøver og eksamener, og krav til hva som skal gjennomgås i opplæringen, kan skremme lærere fra å gi elevene den nødvendige friheten til å velge hva som skal læres. Ofte har læreboka vært styrende for innholdet i opplæringen. Elever og lærere må tørre å ta regien i planleggingen av læringsarbeidet. Læring må ta utgangspunkt i elevens forkunnskaper. Derfor må en i planleggingen av læringsarbeidet ta utgangspunkt i elevens bakgrunn og det han kan fra før. Det er også viktig å finne fram til temaer og emner som vekker genuin interesse hos eleven.

Organisering og gjennomføring av læringsarbeidet: Etter at elev og lærer har planlagt hva som skal læres, gjenstår selve konkretiseringen av hvordan eleven skal nærme seg de problemstillingene som er satt for læringsarbeidet. Organiseringen av læringsarbeidet må være forenlig med de problemene som skal løses. I planleggingen av

læringsaktivitetene må en se på hva som er mulig å få til i forhold til de rammene skolen har til disposisjon.

Evaluerings av læringsarbeidet: Læreren må følge opp elevens læringsforsøk under hele læringsprosessen. Prosessen er viktigere enn produktet. Det er i læringsprosessen at brorparten av selve læringen finner sted. Gjennom oppgavespesifikk feedback kan eleven gradvis nærme seg mestring og styrket kompetanse. Evalueringen i etterkant av læringsforsøket inngår også som en naturlig del av læringsprosessen. Tradisjonelt kan det hevdes at skolen har vært mer produktorientert enn prosessorientert. Dette skyldes i stor grad evalueringsvedtekter, karakterer og forventninger fra aktører rundt eleven.

Aktiviser foreldrene

Bruk foreldrene som aktive samarbeidspartnere for elevenes læring og utvikling. Når foreldrene samarbeider med skolen på en god og konstruktiv måte, vil det virke motiverende for elevene, fordi dette styrker elevenes tro på at skolen er viktig. Samarbeidet mellom skole og hjem må være gjensidig. Ofte ser en at skolen er flinkest til å samarbeide med "A4-foreldrene". Dette betyr at skolen står i fare for å samarbeide best med de foreldrene som har en felles referanseramme med skolen og dens kultur. Behovet for samarbeid er ofte størst hos de elevene som ikke finner seg til rette i skolen.

Inviter foreldrene inn i klasserommet og vis dem hvordan deres sønner og døtre har det på skolen. Foreldrene har ofte lite innblikk i hva som faktisk foregår i klasserommet. Gjennom å åpne skolen og invitere foreldrene inn kan skolen bli en mer åpen arena. Det er ikke nok å invitere foreldrene inn. I tillegg kan det være lurt å etterspørre kunnskaper og ferdigheter som foreldrene kan dele med skolen og elevene. Ikke minst er dette aktuelt i forhold til foreldre med ikke-vestlig bakgrunn. Kunnskap om ulike kulturer, religioner og tradisjoner kan gjøre skolen bedre rustet til å praktisere tilpasset opplæring.

Dersom elevene føler at skolen er kulturelt responsiv øker sjansen for at de vil oppleve skolen som et godt og motiverende sted å være. Skolen må være ydmyk og nysgjerrig i forhold til elever med ulik hjemmebakgrunn.

Individuell utviklingsplan

Utarbeid en individuell utviklingsplan sammen med eleven. Kvalitetsutvalget tok til orde for at alle elever skal ha en individuell utviklingsplan (NOU 2003:16). Utvalget var lite konkret i hvordan denne utviklingsplanen skulle utformes, bortsett fra at den skulle være mindre omfattende enn individuelle opplæringsplaner.

I ettertid har mange norske skoler valgt en svensk modell, fra Bohuslänområdet. Disse planene legger til rette for at elevene kan jobbe med oppgaver på ulike nivåer. Elevene har imidlertid liten innflytelse over innholdet i opplæringen. Innholdet er beskrevet i steg i såkalte ”stegark”. Elevene beveger seg oppover i stegarkene etter hvert som de når nye mål i læreplanen (Zetterström 2003).

Den individuelle utviklingsplanen kan ta for seg mål, innhold og metode i opplæringen og være framtidsrettet. Eleven må ha et bevisst forhold til planen og den må være egnet til å styre og vurdere opplæringen. Det er svært viktig at eleven har reell innflytelse over innholdet i den individuelle utviklingsplanen, og at planen stimulerer elevens behov for kompetanse og tilhørighet. Planen må ta utgangspunkt i elevens interesser, forkunnskaper og læreplanen. Det kan være en slags karriereplan som virker styrende for elevens læringsarbeid.

Vær tilstedeværende

Vær til stede i elevens læringsprosess. Tilbakemeldinger og veiledning der og da kan være svært motiverende. Elevens motivasjon stiger gjennom framgang i læring. Gjør eleven oppmerksom på egen framgang og hva den består i. Mestringserfaringer virker positivt inn på elevens kompetanseoppfatning. Rett fokus mot selve aktiviteten og hvordan eleven gjør det.

Nærme deg eleven på en ikke-kontrollerende måte. Det er lett å bli for ivrig når du som lærer skal hjelpe eleven. Ikke ta over oppgaveløsningen, men tilby hjelp og støtte. Vanlige fallgruver kan være at læreren blir for brå i kontakten og gir seg til å diktere løsninger. Han kan også komme i skade for å gi korreksjoner på en

måte som virker ødeleggende for elevens kreativitet rundt oppgaveløsningen.

Du kan oppmuntre eleven til å dele tanker rundt læringsarbeidet. Dette kan være tanker av ulike slag. Noen ganger er eleven bekymret og pessimistisk, andre ganger oppgaveorientert. Under oppgaveløsning kan du spørre eleven: ”Hvordan tenkte du nå?” ”Hva vet du om dette fra før?” ”Er det andre måter å gjøre dette på?” Har du prøvd å gjøre det på denne måten?”

Positivt attribusjonsmønster

Jobb med elevenes attribusjonsmønster. I situasjoner hvor eleven tenker på hvorfor ting gikk som det gikk er det lettest å jobbe med elevenes attribusjonsmønster. Gjennom å være oppgaveorientert kan du forklare suksess med egenskaper og innsats hos eleven. Pek på hva eleven gjorde og hva som var utslagsgivende for at han klarte oppgaven: ”Her har du virkelig jobbet hardt. Det er fint å se at du har hatt framgang siden siste prøve. Det lønner seg med innsats over tid. Det er bra at du har tatt deg tid til å øve og repetere, slik at kunnskapen sitter.”

Fiasko i oppgaveløsning må ikke forklares med indre stabile trekk hos eleven. Elever med et negativt attribusjonsmønster har ofte en oppfatning om faglig styrke, evner og intelligens som stabile og lite foranderlige. Når en elev har gjort det svakt på en oppgave, kan læreren fokusere på egenskaper hos oppgaven, i stedet for egenskaper hos eleven: ”Det ser ikke ut til at denne prøven var passe utfordrende for deg. Jeg burde laget andre oppgaver. Neste gang vil jeg prøve å lage oppgaver som gjør at du får vist hva du kan.”

Det er viktig at du som lærer understreker at innsats lønner seg. Pek på at elevene er forskjellige og at de kan søke ulike utfordringer. Det bør ikke være noe mål at alle skal kunne det samme til samme tid. Når elever gjør sitt beste og mislykkes er det alltid oppgavene som har vært for vanskelige. Oppgavene har vært for vanskelige og eleven kan ha fått for lite støtte i læringsarbeidet.

Hjelp eleven til å søke optimale utfordringer

Hjelp elevene til å vurdere sannsynligheten for å lykkes med oppgaver. Mange elever har lett for å tro at oppgaver er for vanskelige eller for lette. Når elever ikke har en realistisk vurdering av egen kapasitet, kan de ofte oppleve skuffelse over manglende mestring. Det er leit å gå på stadige nederlag i læringsarbeidet bare fordi en har valgt for store utfordringer. På samme måte går elever som undervurderer sin sjanse for å lykkes glipp av verdifulle læringserfaringer fordi de ikke prøver seg på utfordrende oppgaver.

Ofte kan det være vanskelig å vurdere sannsynligheten for å lykkes både for lærer og elev. Hvis eleven er lite bevisst på hva han kan og læreren vet lite om elevens forkunnskaper, er sjansen for at eleven vil arbeide med oppgaver som ikke er optimalt utfordrende relativt stor. Dyktige lærere har inngående kjennskap til elevenes forkunnskaper. Bruk av pedagogisk kartlegging er viktig for å finne ut av hva eleven besitter av kunnskaper og ferdigheter.

Lese- og skriveopplæringen har i de senere år fått økt oppmerksomhet. Den formelle lese- og skriveopplæringen blir i dag igangsatt allerede rundt skolestart. Dette skjer til tross for at mange elever ikke er modne for lese- og skriveopplæring på dette tidspunktet. For noen elever blir det en uoppnåelig oppgave å lære seg bokstavene, å knytte lyd til bokstav og å dra lydene sammen til ord. Dersom en skal kunne gi alle elevene optimale lese- og skriveutfordringer må en kartlegge forutsetninger for lesing og skriving hos hver enkelt elev. Dette betyr at noen elever bør lære seg å lese og skrive ved skolestart, andre bør vente til de er klare til å erobre lese- og skrivekunsten på et senere tidspunkt. I stedet for formell lese- og skriveopplæring kan elever som mangler grunnlaget for å lese og skrive drive med lese- og skriveforberedende aktiviteter. Dessverre opplever mange elever å mislykkes allerede tidlig i skoleløpet fordi de har fått en lese- og skriveopplæring som ikke har vært tilpasset evner og forutsetninger.

Skadevirkningene av en feilslått lese- og skriveopplæring er kanskje mindre for elever som søker for enkle utfordringer på skolen. Det er ikke uvanlig at elever som allerede har lært seg å lese og skrive gjennomgår den samme lese- og skriveopplæringen som elever som ikke har lært seg å lese og skrive. Elevenes motivasjon for å "lære"

seg bokstaver de allerede kan vil naturligvis være sterkt begrenset. De får ikke optimale utfordringer og går dermed glipp av verdifulle læringserfaringer.

Læreboka, misoppfatninger om læring og klassisk formidlingspedagogikk kan være skyld i at mange elever ikke søker optimale utfordringer i skolen. I en gruppe med et tjuetalls elever er sjansen svært liten for at alle elevene befinner seg på samme faglige nivå og dermed kan følge den samme progresjonen i den samme læreboka. Det bør ringe en bjelle dersom oppgavene er så lette at elevene knapt nok må tenke for å løse dem, eller dersom elevene ikke har muligheter til å mestre de utfordringene som læreboka stiller. Et eksempel: En elev kommer hjem til mor med ny lærebok i matematikk for 1. trinn. Mor er opptatt med husarbeid. Eleven setter seg ned og begynner å regne. Før mor vet ordet av det har eleven løst alle oppgavene til og med side 29. Sjansen er stor for at denne læreboka ikke byr på optimale utfordringer for vår elev. Elevens motivasjon for matematikk kan bli skadeskutt ved bruk av denne læreboka.

På samme måte syndes det i forhold til lekser. Ofte får alle elevene de samme leksene. For noen elever er leksene alt for vanskelige. Eleven bruker flere timer på å løse oppgavene, eller oppgavene blir i praksis løst av andre. For andre elever byr ikke leksene på noen utfordringer. Leksene er unnagjort på noen minutter. Disse og lignende eksempler, kan tyde på at mange elever opplever at skolen ikke byr på optimale utfordringer.

Du kan som lærer bistå eleven i forhold til valg av oppgaver og målsettinger rundt læringsarbeidet. Hvis eleven vil forsøke seg på en oppgave du som lærer vurderer som for vanskelig, er det viktig å ta en prat om oppgavens egenskaper, elevens forkunnskaper og sjansen for å lykkes. Noen ganger kan du justere vanskegraden til en i utgangspunktet for krevende oppgave ved å tilby hjelp og støtte, eller ved å sette delmål sammen med eleven.

Gradert støtte i arbeid med oppgaver: Innledningsvis kan eleven trenge mye oppfølging. Etter hvert som eleven nærmer seg selvstendig mestring kan den kompetente andre trekke seg tilbake. Graden av støtte som trengs må ses i forhold til elevens oppgavemodenhet og oppgavens vanskegrad. Bygg stillas rundt elevenes læringsforsøk. Still spørsmål som vekker nysgjerrighet og som gir ledetråder for framgang i elevens læringsforsøk. Etter hvert som eleven nærmer seg selv-

stendig mestring kan læringsstillaset rundt eleven tas ned. Pedagogisk stillasbygging sørger for at utfordringene til eleven blir optimale, ikke for vanskelige og ikke for enkle. Gjennom pedagogisk stillasbygging sørger læreren for at eleven holder seg i sin nærmeste utviklingssone i arbeid med optimale utfordringer.

Delmål ved store utfordringer: Store og tunge utfordringer kan skape angst og virke demotiverende for noen elever. Kom fram til realistiske delmål som passer den enkelte elev. Etter hvert som målene nås blir det først så uoverstigelige målet stadig mer overkommelig for eleven. Du må forsikre eleven om at du vil bistå med nødvendig hjelp og støtte i læringsprosessen.

Høye og realistiske mål: Verken elev eller lærer bør være fornøyd med ”godt nok”. Elevene får ikke styrket sin kompetanseoppfatning gjennom å levere middels prestasjoner. Når opplæringen er tilpasset evner og forutsetninger hos eleven, må læreren forvente prestasjoner som ligger på grensen av det elevene kan levere. De optimale utfordringene ligger i ytterkanten av elevens vekstsone.

Motiverte elever vil være parat til å sette seg høye mål i langt større grad enn elever som sliter med motivasjonen for læringsarbeidet. Det er derfor naturlig at de motiverte setter seg høyere mål enn de mindre motiverte elevene. For umotiverte og sterkt ytrestyrte elever vil standarden sjelden være høyere enn ”godt nok”

Læreren bør derfor sette i verk tiltak som kan heve elevenes motivasjon, før en kan forvente at tidligere umotiverte elever skruer opp sine ambisjoner. Arbeidet med å øke elevens motivasjon må alltid være et samarbeidsprosjekt mellom elev og lærer.

For indre motiverte elever utgjør ikke høye målsetninger og muligheten for å feile noen vesentlig trussel mot eget selvbilde. Det synes viktigere å være igangsetter av aktiviteten enn å ha kontroll over utfallet (Deci og Ryan 1985). Dette gjør at indre motiverte elever vanligvis setter seg høyere læringsmål enn andre elever. Elever som må ha full kontroll over utfallet av sine læringsforsøk, vil sjelden sette seg høye mål.

Oppmuntre eleven og foreldrene til eleven til å si fra

I kortere eller lengre perioder står elevene i fare for å arbeide med oppgaver som enten er for utfordrende, for lite utfordrende eller for tidkrevende. I mange tilfeller vil læreren oppdage elevens tilkorting og hjelpe han til å søke realistiske utfordringer. Dessverre er ikke alle lærere like årvåkne og sensitive i forhold til elevens utbytte av opplæringen. Det er uansett svært viktig at eleven eller foreldrene til eleven sier fra dersom utbyttet av opplæringen er magert. Du bør som lærer oppfordre elevene og foreldrene til å si fra hvis utfordringene på skolen blir for store. På denne måten kan dere i fellesskap sikre at eleven i hovedsak befinner seg i sin nærmeste utviklingssone. Når eleven arbeider i sin nærmeste utviklingssone med selvbestemte læringsoppgaver er han indre motivert. Elevens kompetanseoppfatning styrkes gjennom økende mestring.

Mange elever får for mye eller for vanskelige lekser. For mye lekser kan føre til at eleven og foreldrene til eleven kommer inn i uheldige samspillsmønstre i lekkesituasjonen. Det som skal være en trivelig avkobling fra skolen blir dermed en kamp og en strid for få leksene unnagjort. Ikke sjelden bruker elevene lang tid på leksene samtidig med at foreldrene blir slitne og sure. Slike forhold gir både svak motivasjon og dårlige læringsresultater. Det viktigste blir å få unnagjort leksene, ikke å involvere seg i læringsarbeidet.

Mange elever opplever dessverre å bli stilt til ansvar for lekser som ikke er tilpasset deres evner og forutsetninger. Elevene blir også passive fordi de sjelden har vært med på planleggingen av leksene. Det er viktig at du som lærer presiserer at leksene skal foregå innenfor en avtalt tidsramme. Dersom leksene tar lang tid må du tilkjennegi at årsaken er feil lekser. Tilbakemelding fra eleven og foreldrene til eleven gjør at du kan justere leksemengden. Det er meningsløst at en gruppe elever skal ha nøyaktig den samme lekse når de har ulike evner og forutsetninger.

Det er også viktig at du som lærer oppmuntrer eleven og foreldrene til eleven til å si fra hvis utfordringene på skolen er for enkle. I tradisjonell formidlingspedagogikk vil elevene vanligvis få den samme undervisningen og løse de samme oppgavene. Sjansen er da stor

for at noen elever vil jobbe med ting de allerede mestrer fra før. I slike tilfeller vil læringsutbyttet være tilnærmet lik null.

Oppgavene kan også oppfattes som kjedelige og uinteressante. Det er vanskelig å motivere seg for slike oppgaver. Gjennom å gjøre eleven aktiv i alle faser av læringsarbeidet øker sjansen for at eleven vil oppfatte oppgavene som interessante og motiverende. Det er viktig at eleven sier fra dersom oppgavene verken er interessante eller motiverende. Du bør som lærer be om feedback i forhold til de utfordringene eleven møter på skolen.

Gi elevene betingelsesløs aksept

Atskill elevene fra deres handlinger. Aksepter elevene for hvem de er snarere enn for hvordan de presterer, eller hvordan de ter seg. For at elevene skal finne seg til rette i læringsmiljøet er det svært viktig at de opplever seg som likeverdige med sine lærere og medelever. Når det er asymmetri i relasjonen mellom lærer og elev, vil det være stor fare for at eleven kjenner seg kontrollert og lite verdsatt. Læreren behandler eleven som et objekt i det han begår det Skjervheim (1972) kaller et "instrumentalistisk mistak". Lærere som tror at nøkkelen til god motivasjon hos elevene ligger i en bestemt metode underkjenner betydningen av relasjonen mellom lærer og elev. Når lærer og elev er online banes det rom for dyp involvering i læringsarbeidet. Eleven kjenner seg fri til å søke utfordringer i pakt med evner og forutsetninger.

Et eksempel: Noen lærere sverger til stor grad av kontroll for å få elevene til å fungere i læringsarbeidet. I denne sammenheng benytter noen lærere seg av et sanksjonssystem for å få elevene til å lytte. Eksempelvis kan sanksjoner innebære at elever får kryss ved det som oppfattes som atferdsmessige forseelser i klasserommet. Et kryssystem kan få mange av elevene til å mestre av frykt for sanksjoner. Ofte vil noen elever, særlig de som er følsomme for kontroll, ignorere et slikt avkryssningssystem. Faren er uansett stor for at elever som får anmerkninger opplever en krenkelse i forhold til den som tildeler sanksjonene. En elev som har begått det som oppfattes som en kritikkverdig handling står i fare for å mislike læreren. Samtidig som eleven

bærer nag til læreren gjør eleven seg imidlertid ingen refleksjoner rundt problematferden.

I stedet for kontrollorienterte læringsmiljøer som innebærer en grunnleggende mistillit til eleven, bør skolen betrakte elevene som verdifulle i seg selv. En atferdsmessig forseelse bør benyttes som en verdifull læringserfaring for eleven. I stedet for å tildele sanksjoner kan læreren snakke om hva som var foranledningen til den uheldige handlingen. Læreren kan spørre eleven hva han tenkte før han handlet og foreslå alternative løsninger neste gang et liknende problem skulle oppstå. Det er viktig at denne analysen og refleksjonen foregår på en ikke-kontrollerende måte på et tidspunkt hvor både elevens og lærerens affekt har lagt seg.

2.2 Tiltak for elever med prestasjonsangst

Hvordan kan skolen tilpasse opplæringen for elever som er engstelige, tyr til unngåelsesstrategier, vegrer seg og er usikre når de skal prestere? Tiltak for elever med prestasjonsangst vil i stor grad dreie seg om å skape trygghet, innsikt i egen tenkning rundt prestasjoner og dempe sosial sammenligning i læringsmiljøet.

Snakk om det!

Bevisstgjør eleven i forhold til hva han tenker og føler i forhold til prestasjonssituasjoner. Læreren kan tilkjenne at det både er lov til og til og med vanlig å grue seg for ting. Det er lettere å takle prestasjonsangsten når eleven vet hva det er. Derfor bør eleven bruke tid til å sette ord på hvordan han tenker og føler. På denne måten kan han etter hvert gjenkjenne frykten for å mislykkes og forholde seg til den på en mer hensiktsmessig måte. Barn kan ha svært liten bevissthet rundt sin prestasjonsangst, og ty til unngåelsesstrategier som kan fortone seg som merkelige for utenforstående for å takle angsten. Mindre barn har en langt kortere tidshorisont enn voksne. Prestasjonsangsten kan derfor oppleves som mer akutt og lammende når den oppstår i forbindelse med mestringssituasjoner.

Dersom en oppmuntrer elevene til å være åpne rundt positive og negative forventninger, tanker og følelser rundt prestasjoner, kan læringsmiljøet fortone seg som inkluderende og ufarlig. Læreren kan snakke om det å være nervøs og det å grue seg for ting som skal skje for hele læringsgruppen. En slik bevisstgjøring og åpenhet fra lærerens side kan bidra til å ufarliggjøre prestasjonsangsten. Prestasjonsangsten er tung å bære for elever som ikke har noen å dele den med.

Det er viktig at læreren byr på seg selv når han snakker med eleven om prestasjonsangst. Fortell om episoder du som lærer har vegret deg for, og hvordan du selv taklet dette. Bruk gjerne eksempler fra barndommen eller ungdommen. På denne måten kan læreren

alminneliggjøre prestasjonsangsten, slik at eleven slipper å føle seg så spesiell. Noen elever med prestasjonsangst tror at de er alene i verden med å ha det slik. Bevisstgjøring og alminneliggjøring kan være et første steg ut av uføret.

Ta opp misoppfatninger

Elever med prestasjonsangst overdriver gjerne graden av andres interesse for hvordan de presterer og for hvordan de tar seg ut i forbindelse med prestasjoner. I tillegg kan de ha en tendens til å undervurdere sannsynligheten for å lykkes. Snakk om disse misoppfatningene. Spør eleven om hennes egen interesse for andre elevers opptreden i prestasjonssituasjoner. Står hun klar til å kaste seg over elever som mislykkes? Er hun mindre glad i medelever som mislykkes enn i elever som lykkes?

Fortell eleven at mange overdriver de andres interesse for hvordan de presterer. Det er ikke slik at alle ser på deg, og at din verdi som venninne og menneske står og faller med hvordan du gjør det. Fortell henne at hun er like verdifull uansett hvordan hun presterer. Dette bør også tas opp med foreldrene. Si til foreldrene at de må anerkjenne henne betingelsesløst uavhengig av skoleprestasjoner. Hennes egenverdi må aldri stå og falle på utfallet av skoleprestasjoner.

Det er viktig å forsikre seg om at det som blir tatt opp som misoppfatninger virkelig er misoppfatninger. Noen læringsmiljøer kan være preget av en ekstrem grad av sosial sammenlikning og selvheldelse. Dersom dette er tilfelle kan hun ha rett i at de andre elevene er sterkt opptatt av hvordan hun gjør det. Dette gjelder kanskje særlig i forhold til svært gode prestasjoner, men også prestasjoner som blir oppfattet som svake kan få stor oppmerksomhet. I slike tilfeller er det påkrevd å jobbe med læringsmiljøet som helhet i tillegg til enkelt-
elevers prestasjonsangst.

Ta opp unngåelsesstrategier

Ta opp og diskuter eventuelle unngåelsesstrategier, slik som: Å stikke av, tøyse og tulle, bråke, gjemme seg, glemme bøker, gå på do, skulke etc. Si at du skjønner at dette kan være det mest behagelige i det korte løp, men at det fort blir en ond sirkel det blir vanskelig å komme ut av. Forklar eleven at utstrakt bruk av unngåelse fører til at han går glipp av læring. Unngåelse fører dessuten til at det bare blir vanskeligere og vanskeligere å møte utfordringene på skolen. Det eleven gjorde med litt ubehag tidligere kan forårsake stort ubehag etter lang tids unngåelse. Det er derfor viktig å ta tak i unngåelsesstrategier på et tidlig tidspunkt.

Du må forsikre eleven om at du skal gjøre ditt ytterste for at han skal kjenne seg trygg i møte med utfordringer på skolen. Du skal gi den støtten som trengs og du vil ikke stille ham overfor utfordringer som ligger utenfor det han kan klare. Det er viktig å understreke at du ser på unngåelsen som et klart tegn på at opplæringen ikke har vært godt nok tilpasset elevens evner og forutsetninger. Gjennom en slik rettmessig innrømmelse tar du bort noe av byrden fra elevens skuldrer. Det kan oppleves som flaut å ha tydd til unngåelsesstrategier, særlig når de kommer fram i dagen, men alle tyr i større eller mindre grad til unngåelse dersom de forventer en negativ opplevelse.

Kartlegg hva eleven kan

For å gjøre en prestasjonsengstelig elev tryggere i læringsarbeidet, og for å gjøre ham dyktigere til å vurdere sannsynligheten for å lykkes i møte med framtidige utfordringer, synes det uhyre viktig å kartlegge hva han kan. Denne kartleggingen må være et samarbeidsprosjekt mellom lærer, elev og noen ganger også foresatte.

Kartleggingen må foregå i en trygg setting med en lærer som eleven stoler på. Læreren bør også ha kunnskap om og erfaring med pedagogisk kartlegging. Dersom den pedagogiske kartleggingen blir et reelt samarbeidsprosjekt i trygge rammer mellom lærer og elev, kan

de sammen komme langt i å finne fram til elevens utviklingsmuligheter.

For elever med prestasjonsangst kan det være særlig interessant å se på hva de mestrer henholdsvis med og uten støtte. Tradisjonell produktorientert kartlegging foregår uten støtte. Læreren deler ut en prøve, eleven svarer, læreren samler inn, retter og gir tilbakemelding til eleven. Denne typen kan si noe om hva eleven kan klare uten støtte, i alle fall hvis oppgavene har vært passe utfordrende og hvis eleven har gjort sitt beste, men resultatene sier lite om bakgrunnen for prestasjonen. I så henseende er dynamisk eller prosessorientert pedagogisk kartlegging bedre egnet. Her vil lærer og elev løse oppgavene sammen. Læreren tilbyr gradert støtte og hint underveis i oppgaveløsningen. Læreren noterer seg hvordan eleven tenker rundt oppgavene, hvilke strategier han bruker og om han vurderer sine resultater som realistiske svar til de oppgavene som blir gitt. Dersom relasjonen mellom lærer og elev er god, vil dynamisk kartlegging framstå som en langt mer fruktbar kartlegging enn den produktorienterte, som ikke sier noe om elevens læringspotensial og hva som har foregått underveis i oppgaveløsningen.

Ved siden av formell eller halvformell kartlegging, må læreren også benytte seg av uformell kartlegging. Den uformelle kartleggingen er mer intuitiv og mindre høytidelig enn den formelle. Læreren kretser rundt det eleven kan. Han gjør seg observasjoner og får inntrykk av elevens kapasiteter og læringsutbytte i sin daglige omgang med eleven. Denne kartleggingen må ikke undervurderes.

Den pedagogiske kartleggingen kan inngå i en bevisstgjøringsprosess i forhold til elevens kapasiteter og utviklingsmuligheter. På sikt kan en slik bevisstgjøring føre til at eleven får en mer realistisk vurdering av sannsynligheten for å lykkes. Kartleggingen, påfølgende tilpasset opplæring og tilhørende mestringsopplevelser, kan ikke minst danne grunnlaget for en styrket kompetanseoppfatning hos den prestasjonsengstelige eleven.

Passe vanskegrad og realistiske opplæringsmål

La eleven søke utfordringer som er tilpasset evner og forutsetninger. Hjelp eleven til å sette seg realistiske mål for læringsarbeidet. Følg opp med nødvendig hjelp og støtte. Vis hvordan oppgaver kan angripes, hvilke prosedyrer som bør følges, hva slags strategier en kan bruke, og tenk høyt for eleven. Mange elever med prestasjonsangst overvurderer vanskegraden til oppgaver. De lar derfor være å prøve seg på oppgaver som de har kapasitet til å klare fordi de foretrekker å safe framfor å mislykkes.

Læring er å bevege seg inn det ukjente, det en ennå ikke behersker eller bare delvis er i stand til å utføre. Lærerens oppgave er å lose eleven trygt igjennom dette farvannet, som for noen elever kan fortone seg som farlig. Bevisstgjør eleven i forhold til det å bevege seg over i noe han ennå ikke kan. Si at all læring innebærer en viss uro i forhold til det en ikke kan. Det er din oppgave som lærer å hjelpe ham i møte med nye utfordringer. Tilkjennegi at du vil gi ham all den støtten han trenger og at du vil fortsette å støtte ham helt til han mestrer aktiviteten. Du bygger stillas rundt elevens læringsforsøk.

Ofte vil elever med prestasjonsangst søke enkle oppgaver, eller oppgaver som er så vanskelige at det ikke er så farlig å mislykkes med dem, framfor middels vanskelige oppgaver hvor det er stor usikkerhet med hensyn til utfall. I tråd med dette vil det som regel være tilrådelig med noe enklere utfordringer for prestasjonsengstelige elever enn for prestasjonsorienterte elever. Elever med prestasjonsangst vil også i mange tilfeller trenge ekstra tid og støtte til å gjøre seg kjent med nye oppgaver før de gir seg i kast med større utfordringer.

Du kan som lærer sikre at eleven søker utfordringer som fører til læring og utvikling. Du kan i stor grad påvirke vanskegraden til oppgavene gjennom den støtten du gir i elevens læringsforsøk. Eksempelvis kan en middels utfordrende oppgave uten støtte bli en forholdsvis enkel og trygg oppgave med støtte. Læringsresultatet vil være det samme. Gjennom å sørge for hjelp og støtte underveis i læringsforsøket kan du som lærer med andre ord sørge for at prestasjonsengstelige elever tør å oppsøke sin nærmeste utviklings-sone.

Eleven vil også i mange tilfeller ha mulighet til å påvirke vanskegraden til oppgaver og utfordringer i skolen. Defensive og unngåelsesorienterte elever påvirker vanskegraden når de setter seg lave mål for læringsarbeidet. Det er derfor viktig at eleven i samarbeid med lærer setter seg realistiske opplæringsmål. Læreren kan tilføre trygghet, forsikre eleven om at han har kapasitet til å nå sine mål og tilføre viktig informasjon om oppgaven eleven har satt seg fore å løse. Hvis oppgavene fortsatt virker overveldende på eleven kan han sette seg delmål som skal nås underveis i læringsprosessen. Delmål gjør oppgaven mer oversiktlig og kan nås i løpet av kortere tid og med mindre anstrengelser enn store hovedmål som eleven kan miste motet av.

I sine målsetninger kan eleven også ha ulike forventninger til graden av mestring. Noen elever med prestasjonsangst er nådeløse mot seg selv. Prestasjoner som andre oppfatter som gode kan bli betraktet som middelmådige av den prestasjonsengstelige eleven. Også her må elev og lærer inngå i et samarbeidsprosjekt om realistiske målsettinger i forhold til graden av måloppnåelse.

På grunn av lav kompetanseoppfatning vil mange unngåelsesorienterte elever sette seg for lave mål for måloppnåelse. Elever som kunne kommet inn på attraktive skoletilbud unngår kanskje å søke fordi de ikke har tilstrekkelig tiltro til egen kompetanse eller fordi de forventer nederlag i forhold til opptak.

På den annen side vil unngåelsesorienterte elever ofte være samvittighetsfulle i skolearbeidet og levere gode prestasjoner når de ikke er satt under press. Det er frykten for ikke å strekke til under prøver, eksamener og andre prestasjonssituasjoner som blir problematisk og som gjør at de kan ha lave ambisjoner for videre utdanning og yrke. Det er ofte ikke noe i veien med evner og forutsetninger for øvrig. Læreren kan hjelpe eleven til å få bedre innsikt i egen kapasitet. Sammen kan elev og lærer finne fram til realistiske opplæringsmål i et trygt, anerkjennende og inspirerende læringsmiljø.

Individuell referanseramme

For elever med prestasjonsangst knytter det seg ofte store bekymringer til at en ikke skal få til det samme som sine medelever, eller at en ikke skal få så gode tilbakemeldinger som de ønsker seg. Til en viss grad er det naturlig å sammenlikne seg med andre, blant annet fordi sammenlikningen kan gi informasjon om eget mestringsnivå. På den annen side kan sammenlikningen virke ødeleggende for elevenes læringsarbeid. Dette kan blant annet være tilfelle hvis elever med prestasjonsangst som følge av sosial sammenlikning ikke tør å prøve seg på utfordrende oppgaver av frykt for å feile.

Sett en individuell referanseramme sammen med eleven, slik at han kan måle framgang i forhold til seg selv. I utformingen av en individuell referanseramme må eleven og læreren være bevisst på hva eleven kan og hva han står for tur til å kunne. Når dette er kartlagt kan elev og lærer sette seg ned og utarbeide en individuell utviklingsplan. Denne kan blant annet bestå av realistiske opplæringsmål og en antydning om innhold og satsningsområder for eleven. Skreddersydde opplæringsmål vil dempe sammenlikningen med klassekameratene og gjøre eleven bevisst på egen framgang.

Det er viktig å justere elevens referanseramme underveis i læringsperioden. Noen ganger kan det være aktuelt å nedjustere målsetninger, andre ganger kan det være viktig å sette seg nye og høyere mål.

Selv om lærere i ungdomsskolen og i videregående skole i mange sammenhenger må sette karakterer satt ut i fra en allmenn referanseramme, er det i sammenhenger hvor karakterene er svake, viktig at den individuelle referanserammen gjøres til det hovedsakelige i vurderingen. Prøver må utformes på måter som er dekkende for elevens individuelle referanseramme, slik at eleven får vist hva han kan. Feedbacken til eleven må gi konkret informasjon om hva eleven har fått til og hva som skal til for å komme videre i læringsarbeidet. I denne sammenheng må vurderingen ta utgangspunkt i elevens individuelle referanseramme.

Inkluderende læringsmiljø

Legg til rette for et varmt, aksepterende og inkluderende skolemiljø og klasseromsklima hvor det er lov til å feile både faglig og sosialt. Læreren må ha *”rom for alle og blikk for den enkelte”* som det heter i Læreplanen, generell del. Læringsmiljøet vil ofte være helt avgjørende for elevens skolemotivasjon. Læreren må like alle elevene og anerkjenne dem som individer uavhengig av prestasjoner, faglige og sosiale kapasiteter.

Elever med prestasjonsangst vil være særlig følsomme for kontrollorienterte lærere og læringsmiljøer preget av sosial sammenlikning. Inkluderende læringsmiljøer kan romme et stort mangfold av elever. Stemningen er avslappet og elever som i utgangspunktet kan ha prestasjonsangst får sjelden aktivert angsten sin. Elevene vil dermed kjenne seg frie til å søke optimale utfordringer.

Styrk selvfølelsen – se eleven

Elever med prestasjonsangst har ofte lav selvfølelse. Denne lave selvfølelsen kan delvis være skapt av negative læringserfaringer. Her ligger forklaringen på hvorfor de er overfølsomme i forhold til hva andre vil mene om deres prestasjoner. Prestasjonsengstelige elevers egenverdi kan stå og falle med hvordan de gjør det i prestasjons-sammenhenger. Det er derfor viktig å jobbe med elevenes selvfølelse og kompetanseoppfatning. Det beste du som lærer kan gjøre er å se eleven, vise at du setter pris ham som person uavhengig av prestasjoner. Du må som lærer vise at du setter pris på alle elevene dine uavhengig av både atferd og faglige prestasjoner. Elever som blir sett på denne måten kan få den nødvendige tryggheten til å realisere sine potensialer.

Selvtillit blir ofte forvekslet med selvfølelse, men det går faktisk an å ha høy selvtillit og lav selvfølelse (Juul 1996). Noen elever kompenserer lav selvfølelse med stor innsats på skolen, gode resultater og påfølgende høy faglig selvtillit. Lærere gjør ofte en utmerket innsats i

forhold til å styrke elevenes selvtillit. Selvtillit kan styrkes gjennom tilbakemeldinger i form av ros, belønninger og gode karakterer.

God selvtillit innenfor et gitt område kan fjerne prestasjonsangst. Dersom eleven kjenner seg sikker på at han vil klare en oppgave, viser han god selvtillit og prestasjonsangsten vil være fraværende. Dette betyr imidlertid ikke at den samme eleven vil være fri for prestasjonsangst i andre sammenhenger. For elever med høy selvfølelse vil det ikke være noen katastrofe å mislykkes med noen oppgaver.

Noen elever har foreldre som ikke elsker sine barn betingelsesløst. Disse foreldrene kan være sterkt opptatt av skoleprestasjoner. Disse ambisjonene på barnas vegne kan føre til at barna ikke kjenner seg elsket for den de er, men for det de presterer. Store forventninger fra foresatte kan skape prestasjonsangst hos elevene. Du kan som lærer være en motvekt til dette forventningskjøret fra de foresatte gjennom å se eleven.

Forutsigbarhet

Bidra til å gjøre skoledagen forutsigbar, slik at eleven er forberedt på hva som skal skje. Si fra i god tid dersom noe ikke blir som planlagt. Gi en begrunnelse for at det oppstår endringer. Elever med prestasjonsangst bruker ofte veldig mye energi på å engste seg i forkant av ting som skal gjøres i andres påsyn. De vil ofte se for seg hvordan det vil gå i prestasjonssituasjoner. Dette kan dreie seg om ”worst case scenarioer”, der de tabber seg ut overfor lærere og medelever. Oversikt og informasjon om hva som skal skje kan fjerne noe av usikkerheten, slik at eleven slipper unødige engstelse.

Dersom eleven for eksempel engster seg for en prøve kan det være til enorm lettelse om elevene blir orientert om hva de kan forvente å bli spurt om. På samme måte kan det være en lettelse å få vite hva som skjer dersom eleven gruer seg for svømmetimen fordi han ikke har lært seg å stupe eller dykke. Hvis læreren orienterer om innholdet i svømmetimen på forhånd slipper eleven å grue seg. På den annen side er det svært viktig at læreren tilpasser opplæringen hvis det for eksempel er viktig å gjennomføre de delene av svømmeopplæringen som eleven vegrer seg for. Læreren må da trygge eleven på

at han vil få passende utfordringer og at han skal slippe å eksponere seg overfor medelever hvis dette er problematisk.

Tidligere kunne noen lærere ha som strategi å skape usikkerhet rundt hvilke utfordringer elevene ville møte på skolen. Tanken var da at de ville forberede seg maksimalt for alle eventualiteter. En slik angstskapende praksis er heldigvis mindre vanlig i dag.

Øve i forkant

Elever som har prestasjonsangst trekker seg i stor grad unna situasjoner hvor de frykter fiasko. Dette kan også føre til at de, selv når de har muligheten til å øve, trekker seg unna. Læreren kan hjelpe eleven til å bryte dette uheldige mønsteret av vegring og unngåelse ved å gjennomgå oppgaver og utfordringer i forkant sammen med eleven. I denne sammenhengen kan læreren være modell for eleven, han kan støtte elevens læringsforsøk, og han kan gi informativ feedback til eleven underveis og etter endt utførelse.

Gjennomgå nye oppgaver og emner med den prestasjonsengstelige eleven før de presenteres for læringsgruppen. For en elev med prestasjonsangst knytter det seg bekymringer til om en vil forstå nye ting som skal introduseres, særlig i forhold til fagområder som ikke er elevens domene. For en elev som ikke er så praktisk anlagt kan det for eksempel knytte seg sterk engstelse til innlæring av nye praktiske ferdigheter. Mye av denne engstelsen vil forsvinne dersom eleven får anledning til å øve seg på forhånd sammen med en kompetent voksen som eleven kjenner seg trygg på.

Virkelighetsnær øving vil ha best effekt. Dersom eleven eksempelvis er redd for å si noe i en større læringsgruppe, kan han øve seg i å snakke for en mindre gruppe. Dette er en virkelighetsnær tilnærming. "Tørrtrening" foran speilet kan også hjelpe, særlig i forhold til å fundere ut hva som skal sies. Dessverre kan elever med prestasjonsangst ofte være godt forberedt, men når de skal si noe kan det de har kunnet si i andre mindre pressete sammenhenger være forsvunnet som dugg for solen. Forhåndsøving vil likevel redusere risikoen for at så skal skje.

Selv eksperter kan bli som nybegynnere under ekstremt press. I fotball ser en gang på gang at briljante spillere får skjelven under straffesparkkonkurranser. Selv om spillerne har øvet seg på forhånd er den tekniske utførelsen i mange tilfeller direkte dårlig med det resultat at de bommer. Under slikt press opptrer spillerne som om de var nybegynnere. Automatiserte bevegelser stopper opp og kroppen blir stiv og keitete. For elever med sterk prestasjonsangst kan slike opplevelser være relativt hyppige. Øvelse og påfølgende mestring vil likevel være veien ut av uføret. Øvelsene kan også foregå på det mentale plan gjennom at læreren oppmuntrer eleven til å fokusere på arbeidsoppgavene.

Legg vekt på elevenes forståelse av stoffet

Unngåelsesorienterte elever kan ofte ha en overflatisk tilnærming til det som skal læres av kunnskaper og ferdigheter. I stedet for å spørre læreren vil eleven i mange tilfeller late som han har forstått, eller byk-se videre til andre oppgaver. Ensidig pugging av formler og faktakunnskaper kan også være eksempler på en opplæring som legger lite vekt på forståelsen av lærestoffet.

Dersom forståelsen er på plass vil mye av angsten for oppgavene forsvinne. Oppgavene blir mer meningsfulle og det går lettere å lære seg prosedyrer og løsningsmåter. Matematikk er et fag som mange elever gjør, men i mindre grad forstår. Når eleven skal lære seg gange-tabellen vil det være liten mening i å kunne ramse opp alle multiplikasjonene dersom eleven ikke forstår seg på hva multiplikasjon er. Eleven må vite at 4×4 er det samme som $4+4+4+4$. Etter hvert må eleven også utvikle forståelse for sammenhengen mellom de ulike regneartene.

Få eleven til selv å si hvordan han forstår sentrale ord og begreper innenfor et fagområde eller tema det arbeides med. Ofte er det slik at det først er når man kan forklare stoffet for andre at man har forstått det. Samarbeidende læring innebærer at elevene i stor grad går sammen om å løse oppgaver og at kunnskapen flyter mellom elevene, og mellom lærere og elever i læringsfellesskapet. Fokus på forståelse vil virke dempende på prestasjonsangst fordi økt forståelse gir mer

kontroll over kunnskapsfeltet. Vekt på forståelse oppmuntrer også elevene til en dypere bearbeiding av lærestoffet. Det som skal læres sitter dermed bedre enn ved mer overflatisk læring.

Samarbeidslæring og relasjonsbygging

Fordelen med samarbeidende læring betyr blant annet at elevene går sammen om å løse utfordringer. Dette kan fortone seg som mindre skremmende enn å skulle løse oppgaver på egenhånd. Samarbeidende læring kan foregå gjennom at mer kompetente elever veileder medelever. Dette er det Rogoff (1990) kaller vertikale læringsrelasjoner. Samarbeidende læring kan også foregå gjennom erfaringsutvekslinger, drøftninger og hypoteseprøving hos elever som har sammenlignbar, men noe ulik kompetanse gjennom horisontale læringsrelasjoner (Rogoff *ibid*). For elever med prestasjonsangst kan samarbeidslæring gi sårt tiltrengt trygghet i læringsarbeidet. I forbindelse med samarbeidende læring vil ofte flere elever stå ansvarlige for læringsproduktet. En slik ansvarsdeling kan lette noe av trykket for elever med prestasjonsangst, idet elevene står sammen om arbeidsoppgavene og det ferdige læringsproduktet.

Ulike former for samarbeidslæring kan fremme motivasjon og læring, og styrke sosiale relasjoner. I klasserom hvor opplæringen preges av samarbeidende læringsmåter, føler elevene at det er rom for individuelle tilnærminger til kunnskap, og de opplever at det er lov til å gjøre feil (Brown og Campione 1994). Dette skulle borge for at samarbeidende læring vil være gunstig for elever med prestasjonsangst. Samarbeid om læringsutfordringene står i skarp kontrast til tradisjonell formidlingspedagogikk hvor elevene hovedsakelig jobber individuelt eller lytter til lærerens formidling av stoffet. I stedet for at læreren dytter kunnskap inn i elevene, kommer elevene i samarbeidende læring sammen for å løse oppgavene i fellesskap. Samarbeidende læring foregår best i mindre grupper med 4-6 elever.

Bruk nok tid til å øve på oppgavene

Vi har nevnt at det kan være viktig å øve på oppgavene i forkant av det som fortoner seg som, og som virkelig er, store utfordringer for den prestasjonsengstelige elev. Det er ikke desto mindre viktig å konsolidere nyervervede kunnskaper og ferdigheter gjennom stadig praktisering. Elever med prestasjonsangst kan ha ulike tilnærminger til øving. Noen er mest opptatt av å haste videre i læringsarbeidet til oppgaver de kjenner seg helt sikre på å klare, mens andre kanskje vil klamre seg fast til nyervervete kunnskaper og ferdigheter i det uendelige. Uansett er det viktig at du som lærer sikrer deg at eleven har tilegnet seg forståelse, kunnskaper og ferdigheter til å løse oppgavene før han går videre til mer kompliserte oppgaver innenfor samme område eller nye utfordringer på andre områder.

Læreren er ansvarlig for å guide elevens læringsforsøk. Han er ansvarlig for å støtte eleven i læringsarbeidet. Denne støtten innbefatter også det å ta seg nok tid til å gå i dybden, slik at det som skal læres sitter. Noen ganger kan det være nødvendig å gjøre prioriteringer for å frigjøre tid til øve på oppgaver. Da er det viktig at læreren ikke lar seg stresse av krav fra foreldre, fagplaner og skoleledere. Hastverk er lastverk, ikke minst for elever med prestasjonsangst.

Det er meget viktig at læreren er seg bevisst at elevene lærer i ulikt tempo. Tradisjonelt har skolen forutsatt at elevene har vært klare til å lære det samme til samme tid. Noen elever er avhengig av mye praktisering av nyinnlærte ferdigheter, mens andre fort kan ta fatt på nye utfordringer.

Tilbakemeldinger under hele læringsprosessen

Tradisjonelt har lærere vært mest opptatt av å gi feedback etter utført arbeid. I mange tilfeller kan den mest nyttige feedbacken gis underveis i elevens læringsprosess. I slike tilfeller kan eleven umiddelbart få informasjon til å komme seg videre i læringsarbeidet. Si hva eleven får til og hva som kan forbedres. Vær nøyaktig i beskrivelsene, både på det som er bra og om konkret hva som kan gjøres annerledes. Slik gir du eleven grunnlag for å gjøre det bedre neste gang.

Eleven vet som regel om han har fått til eller ikke fått til noe, men mangler ofte detaljert kunnskap om hva som skal til for å oppnå framgang eller hva som skal til for å lykkes. En slik oppgaveorientering vil virke motiverende for eleven og vil styrke hans kompetanseoppfatning.

Dersom eleven strever med å erverve seg nye kunnskaper og ferdigheter må læreren trå til med hjelp og støtte. Læreren kan være modell for eleven, dette er også en form for feedback.

Tilbakemeldingene må hele tiden være ubetingete og av ikke-kontrollerende karakter. All oppmerksomhet må rettes inn mot læringsoppgaven. Feedbacken må ikke pensle inn på hva som er konsekvensen av å lykkes eller mislykkes. For mange lærere kan dette virke selvmotsigende. Det er ganske rotfestet for mange av oss at det er nødvendig å rose gode læringsforsøk. Ros og andre former for belønning kan imidlertid bidra til å ta noe av oppmerksomheten bort fra læringsarbeidet, og i neste omgang til og med øke presset på den prestasjonsengstelige eleven.

Repetisjon

For en elev med prestasjonsangst knytter det seg ikke bare bekymringer til om en vil forstå nye ting som skal introduseres. Bruk også tid til å repetere tidligere innlært stoff, slik at det sitter. Ofte framkalles prestasjonsangst av at eleven ikke har lært kunnskaper og ferdigheter godt nok. Eleven kan også ha en tendens til ikke å stole på egne ferdigheter og til å overvurdere faren for å mislykkes. Repetisjon fører til at eleven blir sikrere på egne ferdigheter og dermed kan møte utfordringer med senkede skuldre. Ettersom en elev med prestasjonsangst ofte vil overvurdere vanskegraden til oppgaver, vil repetisjon kunne minne eleven på at dette faktisk er noe han kan.

TIMMS (Grønmo m.fl. 2004) viste at norske elever brukte lite tid på drill i matematikk (en form for repetisjon), men at de norske elevene som gjorde det oppnådde gode resultater i faget. Det er altså viktig å være trygg på egne ferdigheter og kunnskaper, særlig viktig er dette for elever med prestasjonsangst, som ofte er utrygge i utgangspunktet.

Vær modell for eleven i forklaring av suksess og fiasko

Vær modell for eleven i forhold til hvordan du tenker i forhold til sjansen for å lykkes, hvordan oppgaver angripes og årsaker til suksess og fiasko. Forklar suksess med elevens dyktighet og gode innsats (dersom dette er tilfelle). Forklar fiasko med lav innsats eller feil oppgaver (dersom dette er tilfelle).

Når den prestasjonsengstelige eleven har lyktes med en oppgave er det viktig at læreren gir sin forklaring på elevens suksess. Dette er kanskje viktigere enn å si at eleven har vært flink. Fortell eleven hvorfor han har fått det til. Si hva han har gjort for å mestre utfordringen og gi eleven en beskrivelse av hva slags innsats han har lagt ned. Læreren kan også beskrive kvaliteter ved oppgaven. Fortell eleven hva oppgaven krever av kunnskaper og ferdigheter. Det beste er om du som lærer kan komme eleven i forkjøpet i denne feedbacken, før eleven får attribuert sin suksess til forhold utenfor seg selv, som flaks eller lette oppgaver.

Det er viktig at du som lærer også modellerer din egen attribusjon i forbindelse med suksess og fiasko. Dersom du klarer å modellere et realistisk og positivt attribusjonsmønster, er det en sjanse for at elevene internaliserer noen av de samme tankene rundt egen suksess og fiasko.

Oppgaveorientering

Rett fokus mot oppgavene og demp betydningen av å lykkes. Vektlegging av prøver, tidsfrister, forventninger, karakterer og belønning for utført arbeid legger unødig press på elevene og fører til et læringsmiljø preget av sosial sammenlikning.

Eleven presterer best når han kan konsentrere seg fullt og helt om oppgavene. Skihoppere og andre idrettsutøvere nevner ofte at de må ha "fokus på arbeidsoppgavene" for å lykkes. Dersom de begynner å engste seg for hvilken plassering de vil få eller for at de skal mislykkes, forsvinner fokuset på arbeidsoppgavene. Resultatet av manglende oppgaveorientering viser seg i form av svake prestasjoner.

Noen idrettsutøvere bruker bestemte teknikker før konkurranser: Utforkjørere kan visualisere hele traseen før rennene. De ser for seg utfordringene de skal møte og er derfor godt forberedt til selve rennet. På samme måte kan en elev med prestasjonsangst visualisere hvordan framføringen som han engster seg for vil forløpe. Her er det selvsagt viktig å se for seg hvordan det vil gå ved en vellykket framføring. Oppgaveorienteringen sørger for at eleven ser for seg både detaljer og helheten i framføringen.

Bryte barrierer

For prestasjonsengstelige elever kan mange utfordringer fortone seg som uoverstigelige barrierer. Unngåelsesorienterte og engstelige elever skyr utfordringer som de vurderer som for store. De er redde for hva andre vil mene om deres prestasjoner, især hvis de skulle mislykkes. Ikke desto mindre er det nødvendig å bryne seg, å bevege seg inn i ukjent og farlig landskap, for å høste nye læringserfaringer.

Læreren kan bistå eleven i barrierebrytende læringsarbeid gjennom å yte støtte og oppmuntre eleven. Sammen kan elev og lærer sette realistiske mål for læringsarbeidet basert på pedagogisk kartlegging, elevens motivasjon og interesser. Gjennom streng oppgaveorientering, uforbeholden støtte og bistand til eleven i alle faser av læringsforløpet kan eleven nærme seg utfordringer i trygg forvissning om at han er ivaretatt.

Dersom eleven i en slik trygg setting kan bryte barrierer vil han etter hvert endre sin kompetanseoppfatning, bli tryggere på sin egen kapasitet og føle seg tryggere i læringsarbeidet.

Bruk av avspenningsteknikker?

Kan bruk av avspenningsteknikker være aktuelt for prestasjonsengstelige elever? Selv om teknikker for å få kroppen og tankene til å slappe av kan synes fremmede for de fleste elever og lærere, kan det være en idé å prøve ut slike teknikker for særlig engstelige elever. Dette forut-

setter at eleven er interessert og at læreren har satt seg inn i slike teknikker. På grunn av tiltakenes noe spesielle karakter bør de ikke iverksettes uten samtykke fra eleven og foreldrene til eleven.

Avspenning er en ferdighet man kan trene opp (Schjødt: URL: <http://www.helsenytt.no/artikler/Avspenning.htm>). Hos barn kan det være nok å hente fram positive minner, for eksempel mestrings-erfaringer: ”Husker du den gangen du sang for klassen?” Samtal rundt denne episoden noen minutter. Ungdommer kan øve inn ulike teknikker som får kroppen til å slappe av. To eksempler:

1. Eleven finner seg en behagelig uforstyrret sitteplass.
2. Eleven fokuserer på pusten. Han puster dypt, rolig og avslappet noen ganger.
3. Eleven forsøker å minnes hvordan han har det når han slapper helt av. Han kjenner etter hvordan ulike deler kroppen har vært i slike avslappede stunder.
4. Eleven avslutter når han føler for det.

Såkalt ”autogen trening” går ut på at eleven får kropp og sinn til å slappe av ved hjelp av tanker og forestillinger. En avspenningsøvelse kan gå ut på at man gjentar ord for å slappe av og roe ned. Eleven kan eksempelvis begynne med å samle oppmerksomheten om ansiktet og deretter si til seg selv at han lar huden i pannen slappe av og glatte seg ut. Etter dette slapper han av rundt øynene og musklene som styrer øynene. Eleven kan følge opp med å si: ”Jeg slapper av i øyebrynene, i huden mellom øyebrynene og lar øyelokkene lukke seg. Jeg slapper av i kinnene, kjevene, haken og i musklene rundt munnen, leppene og tunga. Så fortsetter han rolig og stegvis å slappe av i nakke, skuldre, armer, hender, fingre, brystkasse, mellomgulv, mage, hofter, lår, legger, føtter og tær. Eleven skal ikke presse på for å framkalle følelsen av å være avslappet og avspent. I stedet lar eleven bare tankene, ordene og forestillingene få gjøre jobben på egen hånd.

2.3 Tiltak for a-motiverte elever

A-motivasjon eller lært hjelpeløshet er en meget alvorlig tilstand, ikke minst når den omfatter flere viktige livsområder som skole, fritid og familieliv. På tross av dette er det mulig å komme inn i mer positive tankebaner, dersom de rette tiltakene blir iverksatt. For a-motiverte elever synes det avgjørende å redefinere seg selv. Eleven må bevege seg fra å være den hjelpeløse til den som kan skape sin egen virkelighet. I denne prosessen kan læreren være en viktig støttespiller.

Tilpasset opplæring er en avgjørende forutsetning for å forebygge motivasjonsbrist og avhjelpe a-motivasjon i skolen. Tilpasset opplæring innebærer blant annet at forhold ved skolekulturen, undervisningen, lærerforutsetningene, elevenes motivasjon, vanskegraden til læringsutfordringene, selve læringen, elevforutsetningene og hjemmekulturen må taes i betraktning (Strandkleiv 2004; Strandkleiv og Lindbäck 2005).

Noen lærere betrakter a-motiverte elever som ”late og gidde-løse”. De takler åpenbart ikke at eleven ”sover” i timene eller holder på med andre ting enn læringsaktiviteter som forventes utført i regi av læreren. Sett fra et maktperspektiv vil det være lurt å sette grenser for a-motiverte elever. En slik grensesetting vil blant annet gå ut på at læreren ikke tolererer passivitet i læringsarbeidet og stadig soving i timene. Forseelser vil i tråd med dette omfatte sanksjoner i form av tilsnakk, irettesettelse, time out og lignende.

Grensesetting og annen maktutøvelse kan være salt i såret for a-motiverte elever. Etter år med mistilpasset opplæring og faglig og sosial tilkortkomming, er passivitet en naturlig reaksjon. Får eleven høre at han er lat, at han må skjerpe seg og at han må påregne sanksjoner i tilfelle manglende innsats, er sjansen stor for at han igjen vil føle seg krenket og misforstått.

Plasser ansvaret for elevens nederlag hos skolen

Det er svært viktig å plassere ansvaret for elevens tilkortkomming og a-motivasjon der det hører hjemme: Hos skolen, læreren og undervisningen. Læreren må tilkjenne at skolen så langt ikke har vært dyktig nok i å tilpasse opplæringen. Oppgavene har vært for vanskelige eller for omfangsrike, og eleven har fått for liten tid til å lære seg hvordan de kan løses. Læreren har ikke gitt tilstrekkelig støtte underveis i læringsprosessen til eleven. Dette kan være en smertefull erkjennelse både for elev og lærer. Læreren har på samme måte som eleven mislyktes når eleven kjenner seg a-motivert. Herfra og videre er det viktig at elev og lærer inngår i en felles dugnad for å komme inn i positive sirkler, som kan danne grunnlaget for mestring, utvikling og faglig og sosial vekst.

Når læreren og skolen har tatt ansvaret på sin kappe, starter arbeidet med å finne ut hva slags muligheter som finnes for videre læring og utvikling.

Finn ut hva eleven kan

Elever som er a-motiverte har gjerne glemt at de kan. Det kan være lenge siden siste mestringsopplevelse innenfor et bestemt fag eller ferdighetsområde. Kartlegging av elevens kunnskaper og ferdigheter bør være et samarbeidsprosjekt mellom elev og lærer. Kartleggingen bør kretse rundt det eleven kan. Kartleggingen må omfatte mer enn faglige prestasjoner, slik som interesser, forkunnskaper og hjemmekultur.

Det finnes mange typer kartleggingsprøver, særlig i forhold til lesing, skriving og matematikk. I kartleggingen er det viktig å finne riktig nivå på prøvene. Prøver som er alt for vanskelige, omfangsrike eller alt for enkle gir liten informasjon om elevens faglige nivå. Det er særlig grunn til å advare mot for vanskelige prøver. For vanskelige kartleggingsprøver kan fort bli en bekreftelse på at eleven ikke har mulighet til å få til. Dersom læreren vet lite om hva eleven kan, er det følgelig riktig å starte med oppgaver læreren vet eleven vil klare.

Tradisjonell produktorientert kartlegging, hvor læreren deler ut og samler inn skriftlige besvarelser, kan være særlig lite egnet for amotiverte elever. En står i fare for at eleven gir opp eller bare gjør et halvhjertet forsøk på å løse oppgavene. En får lite informasjon om hvordan eleven tenker under oppgaveløsning og hvorfor resultatet ble som det ble. Når eleven gir opp, kan en ikke vite hvordan det hadde gått om han ikke hadde gitt opp.

Et verdifullt tillegg til produktorientert kartlegging finnes i den dynamiske eller prosessorienterte tilnærmingen. Den dynamiske kartleggingen innebærer at eleven får hjelp under oppgaveløsning. Eleven oppmuntres til å tenke høyt rundt oppgaveløsning. Læreren noterer hvordan eleven tenker rundt problemløsning og han foreslår forskjellige løsningsmåter og hint om nødvendig. Den dynamiske kartleggingen orienterer seg mot det eleven er på vei til å lære. For elever med liten tiltro til egne ferdigheter og kunnskaper kan dynamisk kartlegging, der læreren hjelper eleven under oppgaveløsning, virke trygt og ivaretaende.

I det øyeblikk elev og lærer har dannet seg et klart bilde av det eleven kan, er det grunnlag for å sette seg mål for læringsarbeidet.

La eleven ta utgangspunkt i sine interesser og kapasiteter

Når en skal sveive i gang igjen troen på at det nytter å gjøre en innsats, troen på at eleven er i stand til å oppnå resultater, er det viktig å ta utgangspunkt i noe eleven viser interesse for. Et eksempel:

Jon har gitt opp matematikk. Han føler at oppgavene er for vanskelige og at de har liten nytte for ham selv i dagliglivet. Han har jobbet hardt tidligere uten å få ønskete resultater. Jon er meget interessert i fotball. Han er ikke så flink til å spille, men han har en enorm kunnskap om norsk og internasjonal fotball. Matematikk-læreren finner ut at han må forsøke å koble fotball med matematikk for at Jon skal fatte interesse for faget. Læreren foreslår for Jon at de skal jobbe med odds, lese fotballtabeller, se på overgangssummer, tilskuertall og billettinntekter, samt hastigheten på frispark.

Hjelp eleven til å sette seg mål som fremmer læring og utvikling

Snakk med eleven om hvilke mål han har for læringsarbeidet. Dann deg et inntrykk av hvor hensiktsmessige disse målene er. Dersom elevens målsetninger er preget av prestasjonsunngåelse eller overdreven prestasjonstilnærming, kan det være grunn til å se nærmere på hva som ligger bak. Slike målorienteringer er ikke gunstige for læring og utvikling og kan dessuten føre til et anstrengt forhold til andre elever. I noen tilfeller kan læringsmiljøet være preget av overdreven konkurranse, selvheldelse blant elever eller sterk frykt for ikke å lykkes. Foreldrene kan ha overdrevne ambisjoner på elevenes vegne.

Gjennom å stimulere til et læringsmiljø med et minimum av sosial sammenlikning kan elevenes målorienteringer dreies i retning av mestringsmål. Læreren må sette pris på elevenes forskjellighet og dyrke sterke sider. Det må være lov til å feile i arbeidet med faglige og sosiale utfordringer.

Hjelp eleven til å sette seg realistiske opplæringsmål

Realistiske opplæringsmål settes på grunnlag av pedagogisk kartlegging, øvrige inntrykk læreren og ikke minst eleven har av hva som ligger innen rekkevidde for hva eleven skal oppnå i læringsarbeidet. Læreren må forsikre eleven om at han vil følge opp med nødvendig støtte i arbeidet med å nå målene. Både overambisiøse elever og de som har for lave ambisjoner på egne vegne kan trenge hjelp til å sette seg realistiske opplæringsmål.

En bør unngå mål som ikke synes oppnåelige for eleven. Urealistiske opplæringsmål kan føre til nederlagserfaringer og påfølgende vegring for oppgaver og utfordringer. Det er også viktig å sørge for at målene ikke er for enkle. Dersom eleven jobber med for enkle oppgaver eller har for lave målsetninger i forhold til egen kapasitet vil han gå glipp av verdifulle læringserfaringer.

Dersom eleven står over for det som kan fortone seg som uoverstigelige hindre og formidable utfordringer kan det være viktig å bryte oppgavene ned i mindre enheter. Gjennom å sette seg realistiske delmål kan eleven få bedre oversikt og nærme seg oppgaven på en

mer skånsom måte. Delmålene er ofte mer oppnåelige enn utfordringen som helhet.

Gi eleven tro på at det nytter å gjøre en innsats

Gjennom positive læringserfaringer og mestringsopplevelser kan eleven gjenvinne troen på at det nytter å anstrenge seg. Når eleven gjenoppdager sammenhengen mellom innsats og resultater, vil a-motivasjonen gradvis slippe taket. For at eleven skal få lyst til å ta i bruk sine evner, må læreren inngå i en likeverdig relasjon med eleven. Tillit og gjensidig respekt er viktig for at læreren skal nå inn til eleven.

Læreren kan ofte gå i den fella at han prøver å overbevise eller overtale eleven til å forsøke seg på oppgaver. I stedet bør den voksne vise forståelse for elevens tanker og følelser rundt egne ferdigheter og resultater. Fortell at alle kan få lyst til å gi opp når resultatene uteblir over tid. Det er naturlig å gi opp når en har mislyktes mange nok ganger. Vis til at en gjennom arbeid med passe utfordrende oppgaver ofte vil lykkes. Be eleven fortelle om mestringsopplevelser på områder hvor han ikke opplever a-motivasjon.

Tett oppfølging, hjelp og støtte

Elever som har gitt opp vil ofte ha særlig behov for hjelp og støtte i læringsarbeidet. Manglende tiltro til egne ferdigheter kan gjøre det nødvendig med tett oppfølging fra lærer. Fortell eleven at du skal gi han all den støtte han måtte trenge under oppgaveløsning. Pek på hva eleven har av faglige og sosiale ferdigheter. Gi tilbakemeldinger og oppfølging underveis i hele læringsprosessen: Under planlegging, gjennomføring og vurdering av oppgaven. Tilbakemeldingen må være informativ og oppgaveorientert. Gi detaljert informasjon om hva eleven får til. Gi detaljert informasjon om hva som skal til for å oppnå bedre resultater. Vurder læringsresultatet sammen med eleven.

Oppmuntre eleven til å be om hjelp under oppgaveløsning

A-motiverte elever er passive og tar i for liten grad kontakt med lærer for å få hjelp med oppgaver og andre utfordringer. Det synes meningsløst å be om hjelp når en har gitt opp, når en overhode ikke er interessert i læringsaktiviteten eller læringsresultatet. Selv om eleven har gitt opp å få resultater er det viktig at læreren fortsetter å være tilgjengelig for eleven. Dersom den a-motiverte eleven erfarer at det nytter å spørre om hjelp kan han komme inn på et nytt og konstruktivt spor i læringsarbeidet.

Når a-motiverte elever tar kontakt med læreren er det ofte for å snakke om andre ting enn de aktivitetene de er a-motiverte for. Slike henvendelser er viktige og må ikke avfeies. Relasjonen mellom lærer og elev synes ofte å avhenge av slike utvekslinger. Læreren kan bruke slike dialoger til å nærme seg læringsarbeidet: "Nå som vi har snakket om dette, tar vi en titt på oppgavene!" "Du må si fra hvis det vi skal lære er vanskelig å forstå, eller dersom noe er uklart, så skal jeg hjelpe deg."

Elevene kan si fra på andre måter enn den verbale. Hvis eleven ser engstelig ut, likegyldig, frustrert, trøtt eller kroppspråket på andre måter forteller om tilkortkomming og a-motivasjon, er det viktig at læreren er oppmerksom på dette. Læreren kan da stille oppklarende spørsmål som: "Er oppgavene for vanskelige? Trenger du mer hjelp og støtte? Skal vi prøve å gjøre oppgavene mer interessante?"

Dempe fokus på prøver og karakterer

A-motiverte elever har ofte fått svake prøveresultater og svake karakterer. Noen har erfart at de uansett forberedelser og innsats kun aspirerer til de dårligste karakterene. Karakterene og prøver som har vært for vanskelige vil i så fall ha vært en sterkt medvirkende årsak til elevenes a-motivasjon. Karakterer kan virke svært kontrollerende på elevene. Siden de beste karakterene er forbeholdt et mindretall av elevene, virker de trolig demotiverende på mange elever. Hvis karakteren 3 er lite attraktiv og eleven aldri får bedre enn 3 uansett innsats, blir karakterene til liten inspirasjon.

For å komme ut av dette uføret kan eleven finne sin egen referanseramme i samarbeid med læreren. De kan finne fram til aktuelle kunnskaper og ferdigheter eleven ønsker å tilegne seg innenfor en læringsperiode. I stedet for prøver og karaktersetting bør fokus ligge på elevens framgang i læringsprosessen. Støtte i form av informativ feedback, kan gi eleven mulighet for økende mestring. En slik oppgaveorientering gjør at prøver og karakterer blir mindre viktige og mindre styrende for læringsarbeidet.

Siden vurderingsvedtekter og karaktersystemet forutsetter vurdering med karakter, satt ut i fra kriterier for elevene som gruppe, er det viktig å supplere med en individuell referanseramme, ikke minst for de a-motiverte elevene. I denne sammenheng må elev og lærer komme fram til personlige mål og personlige kriterier for måloppnåelse. Det er avgjørende at målene er realistiske og oppnåelige.

Tilpasning av læremidler

Ofte vil elever kjenne seg hjelpeløse i forhold til lesing og skriving, regning eller andre sentrale skoleferdigheter. Skolen har forventet at elevene skal lese tekster som de ikke har forutsetninger for å lese. Det skal godt gjøres at læreboka har passelig vanskegrad for alle elever i en gruppe, likevel hender det ofte at skolen forlanger innsats fra elevene uten at det blir gjort tilpasninger av læremidler. For at eleven skal oppleve leseflyt bør minst 90 % av ordene i en tekst være kjente.

Før en kan tilpasse læremidler må en ha kunnskap om hva eleven kan. Dersom elevens a-motivasjon skyldes lese- og skrivevansker er det viktig å tilpasse lesestoffet og bruke hjelpemidler som kan kompensere for vanskene. Noen elever orker ikke tanken på å skrive. I noen tilfeller kan PC med staveprogram føre til økt skrive lyst. Lydbøker, bruk av diktafon, og pedagogisk programvare av ulike slag kan også vurderes. Hjelpemidlene har etter hvert blitt mange for elever med lese- og skrivevansker.

Noen elever blir a-motiverte i matematikk som følge av automatiseringsvansker. Dette kan gi seg utslag i at elevene ikke klarer å lære seg gangetabellen. I slike tilfeller bør en bruke gangetabell eller

kalkulator, samtidig som en jobber med elevens forståelse av de regneoperasjonene han ikke klarer å automatisere.

Tenk stort!

A-motiverte elever tenker i utgangspunktet ikke stort. De er opptatt av at det ikke nytter å gjøre en innsats. Hva med å snu dette på hodet, gjennom å tenke stort! Eleven må så å si redefinere seg selv. En innfallsport kan være å be eleven beskrive hvor han er i dag, og hvor han skulle ønske han var om et år. Dernest må eleven spørre seg selv om hva som skal til for at han skal komme dit han ønsker seg i løpet av det neste året. Når eleven og læreren har staket ut kursen for det neste året, kan de sammen finne fram til delmål og tiltak for å nå målene.

Det er viktig at læreren og eleven inngår i et samarbeidsprosjekt i forhold til å nå målet og at læreren er tilgjengelig for eleven når han måtte trenge det. Det er viktig å tenke stort. Det er ikke så farlig å tenke stort, for det er ingen skam i å ikke nå et mål som er stort og ambisiøst. Da er det heller verre med å ikke nå mål som er innen rekkevidde.

Det er viktig å ha drømmer og visjoner. Drømmer og visjoner er ofte fraværende hos a-motiverte elever, i alle fall i forhold til skole og opplæring. Å tenne et håp, å stake ut en kurs eller å utforme en visjon kan synes særlig viktig for elever som har gitt opp skolen.

2.4 Avsluttende kommentar

I dette håndboken har vi forsøkt å omsette motivasjonsteori til pedagogisk praksis. For lærere og foreldre kan det være viktig å være seg bevisst hvordan undervisning og oppdragelse virker inn på elevenes motivasjon. Barna er sensitive overfor de signaler de voksne sender ut. Det er derfor viktig at de voksne er autentiske i kontakten. Dette betyr at de voksne både må lytte både til sine egne og til barnas følelser. En kommer ikke langt med oppskrifter i undervisning og oppdragelse. Det dreier seg snarere om å tilkjenne en genuin interesse for barna. Når relasjonen mellom voksen og barn er likeverdig er forutsetningene til stede for fruktbare, motiverende og gjensidig berikende dialoger.

LITTERATUR

Brown, A. L. & Campione, J. C. (1994). Guided discovery in a community of learners. I McGilly, K. (ed.). *Classroom lessons: Integrating cognitive theory and classroom practice*. P. 229-270. Cambridge, MA: MIT Press.

Csikszentmihalyi, M. (1975). *Beyond boredom and anxiety*. San Francisco: Jossey-Bass.

Deci, E. L., Schwartz, A. J., Sheinman, L. og Ryan, R. M. (1981). An Instrument to Assess Adults' Orientations Toward Control Versus Autonomy With Children: Reflections on Intrinsic Motivation and Perceived Competence. *Journal of Educational Psychology*, vol. 73, no 5, s. 642-650.

Deci, E. L. og Ryan, R. M. (1985) *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1991). A motivational approach to self: integration in personality. I: Dienstber, R. (red.). Nebraska symposium on motivation: Vol. 38. Perspectives on motivation. Side 237-288. Lincoln, NE: University of Nebraska press.

Elliot, A. J., & Church, M. A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*. Vol. 72, no. 1. 218-232.

Elliot, A. J., McGregor, H. A., & Thrash, T. M. (2002). The need for competence. I: Deci, E. L: & Ryan, R. M. *Handbook of self-determination research*. Side 361-389. The University of Rochester Press.

- Grønmo, L. S., Bergem, O. K., Kjærnsli, M., Lie, S. og Turmo, A. (2004). *Hva i all verden har skjedd i realfagene? Norske elevers prestasjoner i matematikk og naturfag i TIMSS 2003*.
- Harter, S. (1982). The perceived competence scale for children. *Child development*, 53, 87-97.
- Hennesey, B. A., Amabile, T. M., and Martinage, M. (1989). Immunizing children against the negative effects of reward. *Contemporary Educational Psychology* 14, 212-227.
- Johansen van Delft, M. (2005). Elev – lærer – relasjonen. *Masteroppgave i spesialpedagogikk*. Universitetet i Oslo.
- Juul, J. (1996). *Ditt kompetente barn*. Pedagogisk Forum, Oslo
- Juul, J. og Jensen, H. (2003). *Fra lydighet til ansvarlighet: Pedagogisk relasjonskompetanse*. Pedagogisk forum.
- Knutsdotter Olofsson, B. (1992). *Skal vi lege?* København: Forlaget børn og unge.
- Lepper, M. R., & Henderlong, J. (2000). Turning "play" into "work" and "work" into "play": 25 years of research on intrinsic versus extrinsic motivation. In C. Sansone & J. Harackiewicz (Eds.), *Intrinsic and extrinsic motivation: The search for optimal motivation and performance* (pp. 257-307). San Diego: Academic Press.
- Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (L97)*. Nasjonalt læremiddelsenter 1996.
- Middleton, M. J., & Midgley, C. (1997). Avoiding the demonstration of lack of ability: An underexplored aspect of goal theory. *Journal of Educational Psychology*. Vol. 89, No. 4, 710-718.
- NOU 2003:16. *I første rekke. Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*. Norges offentlige utredninger. Oslo: Statens forvaltningstjeneste.

Oser, F. (1989). Cognitive representations of professional morality: A key to teaching success. I: T. Bergem (red.): *I lærerens hånd*. Bergen: NLA-forlaget.

Rand, P. (1995). *Mestringsmotivasjon*. Universitetsforlaget, Oslo.

Rogoff, B. (1990) *Apprenticeship in thinking- cognitive development in social context*. Oxford: Oxford University Press.

Rosenthal, R. og Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom*. Holt, Rinehart and Winston, Inc. New York.

Ryan, R. M. & Connel, J. P. (1989). Perceived locus of causality and internalization. Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*. Vol. 57. no. 5. 749-761.

Ryan, R. M. (1995). Psychological needs and the facilitation of integrative processes. *Journal of Personality*. 63, 397-427.

Ryan, R. M. og Deci, E. L. (2000). When rewards compete with nature: the undermining of intrinsic motivation and self-regulation. I: Sansone, C. & Harackiewicz, J. M. (ed.). *Intrinsic and extrinsic motivation. The search for optimal motivation and performance*. San Diego: Academic Press.

Ryan, R. M. og Deci, E. L. (2002). An overview of self-determination theory: an organismic-dialectical perspective. I: Deci, E. L. & Ryan, R. M. *Handbook of self-determination research*. Side 3-37. The University of Rochester Press.

Schjødt, B. *Avspenning*. Lest 10.01.06. URL:
<http://www.helsenytt.no/artikler/Avspenning.htm>

Skjervheim, H. (1972). Det instrumentalistiske mistaket. I N. Mediaas, J. Houge-Thiis, S. Haga og J. B. Ellingjord (red.). *Etablert pedagogikk – makt eller avmakt?* Oslo: Gyldendal. S. 45-62.

Strandkleiv, O. I. (1999). Subjektivt velvære, indre motivasjon, målorientering, kompetanseoppfatning og klasseromsklima. En empirisk undersøkelse. *Hovedoppgave ved Pedagogisk Forskningsinstitutt*, Universitetet i Oslo.

Strandkleiv, O. I. (2004). *TPO-modellen*. URL:
<http://www.elevsiden.no/tilpassetopplaering/1100119987>

Strandkleiv, O. I. (2005).
Lær barna til å si fra når de voksne er urimelige! URL:
<http://www.elevsiden.no/oppdragelse/1130365810>.

Strandkleiv, O. I. og Lindbäck, S. O (2005). *Tilpasset opplæring, nå!*
Oslo: Elevsiden DA.

Strandkleiv, O. I. (2006). *Fra lært hjelpeløshet til indre motivasjon*.
Under utgivelse. Oslo: Elevsiden DA.

Zetterström, A (2003). *Att arbeta med IUP. Individuella utvecklingsplaner och portfolio för förskolan och skolan. Handboken*.
Stockholm: Gothia.

Weiner, B. (1974). *Achievement motivation and attribution theory*.
Morristown, N.J.: General Learning Press.

APPENDIKS

MKS

Utviklet av Odd Ivar Strandkleiv og Margaret Johansen van Delft.

	Helt enig	Litt enig	Litt uenig	Helt uenig
1. Jeg gjør skolearbeidet fordi det er moro.				
2. Jeg gjør leksene mine fordi foreldrene mine sier jeg må.				
3. Jeg har gitt opp å få til de fleste av oppgavene på skolen.				
4. Jeg gjør oppgavene fordi jeg synes det er morsomt å lære noe nytt.				
5. Jeg er redd for å dumme meg ut i gruppen/klassen.				
6. Selv om jeg prøver så hardt jeg kan, får jeg ikke resultater.				
7. Når vi skal lære noe nytt er jeg redd for å ikke forstå hva jeg skal gjøre.				
8. Jeg gjør skolearbeidet fordi jeg får bråk om jeg lar være.				

	Helt enig	Litt enig	Litt uenig	Helt uenig
9. Jeg går på skolen fordi jeg er nødt til det.				
10. Jeg jobber med oppgaver fordi lærerne ikke skal kjefte på meg.				
11. Jeg gjør oppgaver fordi jeg liker det.				
12. Oppgavene i gruppen/klassen er for vanskelige for meg. Det nytter ikke å prøve å løse dem.				
13. Jeg jobber med oppgaver fordi jeg har lyst til å lære nye ting.				
14. Jeg jobber i timene fordi jeg må.				
15. Jeg føler at jeg ikke har mulighet til å nå de målene jeg har satt meg.				
16. Jeg later ofte som jeg jobber med oppgaver for å slippe å be om hjelp.				
17. Det nytter ikke å spørre læreren om ting jeg ikke forstår.				
18. Jeg går på skolen fordi det er moro å lære.				
19. Jeg later som jeg har forstått oppgavene fordi jeg ikke vil være annerledes.				

Framgangsmåte:

Eleven setter kryss i forhold til påstandene over. Etter at eleven har besvart skjemaet summeres skårene for henholdsvis ”helt enig” (4 poeng), ”litt enig” (3 poeng), ”litt uenig” (2 poeng), ”helt uenig” 1 (poeng). Legg sammen summen av disse skårene for hver kategori. Indre motivasjon = påstand 1, 4, 11, 13, 18. Ytre motivasjon = påstand 2, 8, 9, 10, 14. A-motivasjon = påstand 3, 6, 12, 15, 17. Prestasjonsangst = påstand 5, 7, 16, 19. Gjennomsnitt og standardavvik finner du i tabellen under.

Eksempel: En elev får 7 poeng på indre motivasjon, 10 poeng på ytre motivasjon, 12 poeng på a-motivasjon og 13 poeng på prestasjonsangst. Resultatet kan tyde på at eleven skårer innenfor gjennomsnittsområdet på indre og ytre motivasjon (+ - 1 standardavvik). I forhold til a-motivasjon skårer eleven betydelig over gjennomsnittet (1 standardavvik). Eleven kan synes prestasjonsengstelig i det han skårer langt over gjennomsnittet (2 standardavvik) på prestasjonsangst.

Normer:

	Gjennomsnitt	Standardavvik
Indre motivasjon	10	3
Ytre motivasjon	11	3
A-motivasjon	8	3
Prestasjonsangst	7	2,5

Utvalg: Elever på 8.-10 trinn (N=359). Se Johansen van Delft (2005).

	Vanlig	Over	Langt over	Under
Indre motivasjon	7-13	13-16	16+	<7
Ytre motivasjon	8-14	14-17	17+	<8
A-motivasjon	5-11	11-14	14+	<5
Prestasjonsangst	4,5-9,5	9,5-12	12+	<4,5

