



Adresse Fossveien 24
0551 Oslo
Norge

Telefon (+47) 22 99 55 00

Post Postboks 6853
St. Olavs plass
N-0130

Faktura Postboks 386
Alnabru
0614 Oslo

Org.no. 977027233
Giro 8276 0100265

Julie Schartum Dokken

Hvordan kan jeg som lærer for en elevgruppe i dans støtte opp under den enkeltes selververd?

PPU – Dans
Dans 2017

KHIODA
Kunsthøgskolen i Oslo,
Digitalt Arkiv

www.khioda.no
khioda@khio.no

Publikasjoner som arkiveres/publiseres i KHIODA reguleres av Lov om opphavsrett til åndsverk.

Opphavsmannen beholder opphavsretten til materialet i KHIODA, men gir brukerne tillatelse til å sitere fra verket, samt videreformidle det til andre, i henhold til åndsverkslovens regler. En forutsetning er at navn på utgiver og opphavsmann angis.

Kommersiell bruk av verket er ikke tillatt uten etter skriftlig avtale med opphavsmannen.

Hvordan kan jeg som lærer for en elevgruppe i dans støtte opp under den enkeltes selvverd?

Kunsthøgskolen i Oslo, avdeling Balletthøgskolen

Lærerutdanning

--

Utdanning:	Praktisk- pedagogisk utdanning
Eksamenstype:	skriftlig hjemmeeksamen
Emnekode:	PPDPE og PPDFD
Emnenavn/fag:	Pedagogikk og fagdidaktikk

Kandidatnummer: 100049

Merknad: Besvarelsen skal merkes med kandidatnummer, ikke navn.

Dato for innlevering: **16.05 2015 kl. 09.00**

INNHOLDSFORTEGNELSE:

<u>1. Innledning</u>	s.4
<u>2. Hoveddel</u>	s.5
2.1 Case	s.5
2.2 Begrepsavklaring	s.6
- 2.2.1 Selvbilde.....	s.6
- 2.2.2 Selvverd.....	s.6
- 2.2.3 Myndiggjøring.....	s.6
2.3 Teori og drøfting	s.7
- 2.3.1 Gruppepsykologi.....	s.7
2.3.1.1 <i>Gruppedynamikk</i>	s.7
2.3.1.2 <i>Primær- og sekundærgrupper</i>	s.8
2.3.1.3 <i>Sosiale nettverk og roller</i>	s.9
2.3.1.4 <i>Sosialt klima</i>	s.10
2.3.1.5 <i>Holdninger</i>	s.11
2.3.1.6 <i>Lederstil</i>	s.12
2.3.1.7 <i>Hva kan jeg gjøre?</i>	s.12
- 2.3.2 Motivasjon	s.14
2.3.2.1 <i>Mestring, evner og motivasjon</i>	s.14
2.3.2.2 <i>Motivasjonsteori</i>	s.14
2.3.2.3 <i>Attribusjonsteori</i>	s.15

2.3.2.4 Lært hjelpeløshet.....s.17	
2.3.2.5 Mestringsforventning.....s.18	
2.3.2.6 Myndiggjøringsteoris.20	
- 2.3.3 Målsetting.....s.22	
2.3.3.1 Målsetting og selvtillit.....s.22	
2.3.3.2 Målsettingsprosessen.....s.23	
<u>3. Avslutning</u>s.26	
<u>4. Litteraturliste</u>s.27	

1. Innledning

Forskning viser at selvtillit er den faktoren som har mest å si for suksessen til eliteutøvere (Wormnes & Manger, 2005, s. 40). Det vektlegges at sannsynligheten for mestring øker dersom man tror man kan mestre. Dette viser at selvvverd og mestring er tett knyttet opp mot hverandre. Som pedagog er det naturlig å ville prøve å oppnå så gode prestasjoner som mulig for elevgruppen sin, men på hvilken måte kan man gjøre det? I min egen utdanning har jeg opplevd en overvekt av fokus på prestasjoner, hvor man konstant har blitt målt i forhold til de andre i klassen. Å sammenligne seg selv med andre kan påvirke måten man oppfatter seg selv. Videre foregår mesteparten av undervisningen i norsk skole i en eller annen form for gruppe, og det sosiale er svært viktig for ungdommers identitetsutvikling (Gjøsund & Huseby, 2015, s. 155). Det vil derfor være viktig å se på hele elevgruppen for å kunne hjelpe en enkeltelev. Min problemstilling blir derfor:

Hvordan kan jeg som lærer for en elevgruppe i dans støtte opp under den enkeltes selvvverd?

Jeg vil i denne oppgaven se på forskjellige teorier innen gruppepsykologi, motivasjon og målsetting. Innledningsvis vil presentere en fiktiv case samt gjøre rede for kjernebegrep. Videre vil jeg legge frem forskjellige teorier, og reflektere over dem i lys av casen. I løpet av oppgaven vil jeg trekke linjer mellom teoriene og tanker rundt praksis. Avslutningsvis vil jeg kort oppsummere hva jeg har gjort rede for, og prøve å komme med rettesnorer som pedagoger kan følge for å støtte opp under elevenes selvvverd.

2. Hoveddel

2.1 Case

Første klasse på BA klassisk ballett består av seks jenter i alderen 15-16 år. Det tekniske nivået er høyt, men det virker som om det sosiale miljøet ikke er på topp. Timene du underviser er preget av lite vennlighet og humor, og du kan også se at elevene sender stygge blikk eller himler med øynene hvis noen feiler. Det er spesielt en jente som skiller seg ut, Sandra. Hun er relativt stille av seg, stiller seg bakerst i gruppen og kvier seg tydelig for å gjøre ting alene over gulvet. Om elevene selv får bestemme om de skal gjenta øvelser, stemmer hun alltid imot. Hun rekker heller ikke opp hånden selv om du vet at hun kan svare på spørsmålene. Gjennom elevsamtale med henne oppdager du at hun er veldig flink til å finne tekniske feil ved sin egen dansing. Men når du ber henne fortelle om sine sterke sider og hva hun vil oppnå innen dans, stirrer hun blankt tilbake. Hun snakker imidlertid svært beundrende om medelevers dansing. Du har observert at når hun søker kontakt med klassekameratene sine, blir hun ofte ignorert.

2.2 Begrepsavklaring

2.2.1 Selvbilde

I dagligtale blir begrep som selvbilde og selvoppfatning ofte brukt som emosjonelle- eller verdiladete ord. På den andre siden henviser ordene i psykologien til en struktur som omfatter følelser, holdninger og tanker mennesker har om seg selv (Woolfolk, Pettersson, Ragnheiður & Nygård, 2004, s. 93). Denne strukturen er verken positiv eller negativt ladet, men kan sees på som et kognitivt skjema vi skaper for å systematisere våre egne oppfatninger, følelser og inntrykk av oss selv. I ungdomstiden er denne strukturen tydeligst, etterhvert danner man seg mer og mer separate selvbilder.

2.2.2 Selvverd

Det finnes i midlertid et begrep som er emosjonelt ladet, nemlig selvverd. Selvverd er den affektive reaksjonen vi har, vurderingen vi gjør, av de forskjellige delene av selvbildet vårt (Woolfolk et al., 2004). Hvordan man rangerer seg på en skala trenger ikke å ha noen objektiv rot i virkeligheten. Kun igjennom gjentatte endringer på lavere nivå vil det skje en forskjell på høyere nivå, som tilslutt påvirker den generelle selvoppfatningen til en person (Wormnes & Manger, 2005, s. 33). Som lærer vil det si at det viktigste man kan gjøre for en elev med lav selvoppfatning er å hjelpe dem til å tro på at de kan mestre viktige delferdigheter, i stedet for å fokusere på overordnede ferdigheter. Dessverre har personer med lav selvoppfatning en tendens til å fornekte eller overse positiv endring. Dette er trolig på grunn av at det ikke stemmer med deres egen oppfatning av seg selv.

2.2.3 Myndiggjøring

Det vanligste brukte begrepet for myndiggjøring i Europa er «empowerment», men jeg tar utgangspunkt i det Manger og Wormnes skriver i sin bok. Myndiggjøring går ut på å øke makten til individet, slik at man forstår situasjonen man er i og har en tro på at man kan finne gode løsninger (Wormnes & Manger, 2005, s. 67).

2.3 Teori og drøfting

2.3.1 Gruppepsykologi

2.3.1.1 Gruppedynamikk

Kurt Lewin forsket på spørsmålet om hva som egentlig skjer i grupper. Han noterte seg at det var svært vanskelig å beskrive en konkret gruppe, hvis beskrivelsen skulle holde over tid. Gruppene var i konstant endring i form av hva man holdt på med, hvem som var sammen, hvor lenge man var sammen, og at det igjen virket inn på forholdene mellom de enkelte medlemmene. Disse skiftningene blir i dag definert som gruppedynamikk (Gjørund & Huseby, 2015, s. 15). Interessen for gruppedynamikk har økt siden midten av 1900-tallet, hvor hovedfokuset har vært på hvordan godt samarbeid kan høyne produktiviteten. Eller sagt med andre ord, hvordan kan vi gjøre hverandre bedre? (Wormnes & Manger, 2005, s. 18) Forenklet kan vi dele opp gruppedynamikk i tre kronologiske faser grunnlaget, prosessen og konsekvenser.

Grunnlaget er utgangspunktet for alt som skjer videre i gruppen, og det er to variabler som påvirker dette, personfaktorer og situasjonsfaktorer. Personfaktorer er tett knyttet opp mot de forskjellige individenes personlighet og motivasjon for å gå inn i gruppen. Det er viktig å tydeliggjøre de forskjellige personlige målene før prosessen starter hvis man skal få maksimalt utbytte av gruppens samlede kompetanse (Gjørund & Huseby, 2015, s. 18). Situasjonsfaktorer kan sammenlignes med det vi i didaktisk relasjonstenkning kaller rammefaktorer (Lyngsnes & Rismark, 2007). Dette vil være både fysiske faktorer, for eksempel tilgang på egnede rom og verktøy, samt overordnede faktorer som gitt oppgave og antall gruppedeltagere. I del to, prosessen, deler man igjen i to typer faktorer. Gruppestruktur og gruppesamspill. Gruppestruktur omhandler de forholdene som utvikler seg mellom gruppedeltagere, og hvilke roller deltagerne tar. Dette vil være relativt stabilt, men strukturen vil endre seg om det er noen som faller fra eller kommer til. Gruppesamspillet handler om deltagerens atferd seg imellom. Dette vil beskrive hvor godt samarbeid det er mellom de enkelte, hvordan beslutninger tas og hva som bidrar til konfliktløsning. Sosial fasilitering er et nøkkelbegrep knyttet til gruppesamspillet. Det første viser til om gruppen klarer fremme, fasilitere, prestasjonen til enkeltmedlemmene (Svartdal, 2013, 25. november). Et eksempel som mange kan kjenne seg igjen i er at man klarer å yte mer når man trener som gruppe enn når man trener alene. For at dette skal fungere må alle deltagerne ha de nødvendige ferdighetene og kunnskapene til å mestre situasjonen (Gjørund & Huseby, 2015,

s. 23). Konsekvenser er den siste delen, og da ser man på hvilke effekter arbeidet har hatt på individet og på gruppen. Endringer i enkelt-individet vil nødvendigvis føre til endringer i gruppesamspillet, som igjen kan føre til endring i gruppestrukturen.

2.3.1.2 Primær- og sekundærgrupper

Det finnes ulike gruppetyper, hvor den groveste delingen er primær- eller sekundærgrupper. Primærgruppene er de gruppene som betyr mest for oss, og kommunikasjonen er nær og direkte (Gjøsund & Huseby, 2015, s. 28) Eksempler på dette er kjernefamilien og bestevenner, og gruppen har ofte få medlemmer. Det er i disse gruppene man får mulighet til å vise hele følelsesregisteret sitt, samt utvikle personligheten sin, om gruppen er velfungerende. Deltakerne vil ha stor påvirkningskraft på hverandre, og det er her man utvikler grunnleggende holdninger og verdier. Menneskets grunnleggende sosiale og psykologiske behov blir dekket av primærgrupper, og de vil vare over lengre tid. Motsetningen til dette vil da være sekundærgrupper, hvor man har et mindre personlig forhold til de andre gruppemedlemmene. Disse gruppene er større, og man begrenser følelsesregisteret sitt. Gruppene har ofte en annen målsetning enn å sosialisere, som for eksempel å bli bedre i en idrett eller forberede seg til eksamen. Når gruppen har nådd disse målene vil de ofte oppløses. Det er den enkeltes forhold til gruppen som avgjør om den er en sekundær- eller primærgruppe. En sekundærgruppe har også muligheten til å utvikle seg til en primærgruppe, men det er usikkert akkurat hva som utløser dette. Hvis en gruppe må arbeide mot et større mål over lengre tid, vil normer og regler bli godt innarbeidet og gruppemedlemmene vil ha mulighet til å bli kjent med hverandre. Om gruppesammensetningen er god, og flere medlemmer er flinke til å skape et godt sosialt miljø, vil det i slike sammenhenger være grobunn for primærgrupper. En annen faktor som er viktig å nevne er om det er et behov for å utvikle nye primærgrupper hos gruppemedlemmene. Hvis gruppemedlemmene har et mindre sosialt nettverk, eller deltar i færre grupper, vil sannsynligheten for at det utvikler seg til en primærgruppe være større. (Gjøsund & Huseby, 2015, s. 29). Sandra sin usikkerhet kan komme fra manglende gode primærgrupper, og hun søker derfor etter dette i klassen sin. Dessverre kan dette blir problematisk og asymmetrisk ettersom det virker som at resten av gruppen allerede har gode etablerte primærgrupper. Hun vil derfor ikke få dekket sitt grunnleggende sosiale behov tilstrekkelig, samt vise hele følelsesregisteret sitt.

2.3.1.3 Sosiale nettverk og roller

Vårt sosiale nettverk omfatter alle relasjonene, både formelle og uformelle, mellom de vi regelmessig samhandler med (Gjørund & Huseby, 2015, s. 37). Ved å være med i flere grupper vil man ha mulighet til å innta flere roller, samt sannsynligheten for at man er medlem av gode primærgrupper øker. Dette har en stor betydning for den sosiale utviklingen vår, spesielt i ungdomsårene. Ved å ha mange som bryr seg om en, vil det være lettere å komme igjennom vanskeligheter og kriser i livet. Gjennom å delta grupper, lærer man hvordan man skal fungere sammen med andre personer. Hvis en gruppe oppløses, vil man være klar for å delta i nye grupper. Når en gruppe etableres vil man bruke tid på å bli kjent med de andre medlemmene. Man finner så sin plass eller rolle i gruppen (Gjørund & Huseby, 2015, s. 49-51). Det finnes mange ulike roller, og alle disse rollene er knyttet til en viss sosial status. Videre kan man se på om de er sentrale og aktive eller perifere og passive. Den første gruppen vil være knyttet til roller med høy status, og personer i disse rollene kjennetegnes ved at de er mer initiativrike og snakker mer. Disse individene vil både ha muligheten til å avvise andres ideer, samt lettere få gjennomslag for sine egne ideer. De perifere og passive blir knyttet mot lavstatus roller. Disse vil i mindre grad få oppmerksomhet fra de andre i gruppen, og de deltar mindre i diskusjoner. Det kan virke som om Sandra har gått inn i en lavstatus rolle, med tanke på hennes passivitet i klasserommet. Dette kan være svært uheldig ettersom slike rollemønstre kan være gyldig i mange år fremover. Hvis hun blir sittende fast i en konstant underlegen posisjon vil hun slite med å hevde seg i situasjoner hvor det virkelig trengs. Videre kan det føre til vanskeligheter med å møte sosiale og faglige krav. Dette fordi trygghet er en av de helt grunnleggende forutsetningene for læring (Gjørund & Huseby, 2015, s. 49-51). En lav sosial status kan forklare hvorfor hun skyr unna enkelte aktiviteter. Årsaken er ikke nødvendigvis at hun er redd for å ikke nå opp faglig, men at hun er redd for hvordan gruppen kommer til å reagere. Dette hindrer hennes utforskning og læringsprosess.

Når det kommer til normer, vil som oftest medlemmene med høy status leve opp til dem. De har også i større grad muligheten til å videreutvikle og eksperimentere med lovene, uten å få sanksjoner fra gruppen, noe medlemmene med lavere sosial status ikke kan (Gjørund & Huseby, 2015, s. 55). Om de fleste i gruppen har en oppfatning, kan gruppepresset bli så sterkt at det umuliggjør variasjon. Eksperimenter viser at de fleste vil tilpasse sin egen mening til gruppens om presset blir stort nok. Dette selv om gruppens mening tydelig er gal (Gjørund & Huseby, 2015, s. 53). Det er da snakk om ensartet, sterk, vedvarende og systematisk påvirkning, eller ensretting (Gjørund & Huseby, 2015, s. 55). I gruppen jeg har beskrevet har

det vært mange normer. Blant annet hvordan man forholder seg til andres suksess, og hva man spiser og hvordan man skal trene. Hvis normene i gruppen ikke kommer overens med dine egne holdninger vil man ikke føle en like stor tilhørighet i gruppen. Man vil da kanskje tro at det er en selv som er feil, og kjenner et stort press fra resten av gruppen til å endre adferdsmønsteret. Etersom Sandra ser prøver å gjøre klassen sin til en primærgruppe vil normene og verdiene bety ekstra mye for henne, og gruppens påvirkningskraft vil være stor. At hun også negativ sosial adferd som himling med øynene kan være hennes måte å prøve å passe inn i fellesskapet.

2.3.1.4 Sosialt klima

Selv om det er roller med lavere sosial status, så kan det sosiale klimaet i gruppen være relativt godt. Dette avhenger i stor grad om gruppemedlemmene, kanskje særlig de med høy sosial status, har en jeg-sentrert rolleatferd eller en vi-sentrert rolleatferd (Gjørund & Huseby, 2015, s. 59). Som navnet tilsier er den jeg-sentrerte rolleatferden kjennetegnet ved individene først og fremst er opptatt av å tilfredsstille sine egne behov, uten å bry seg om hvordan det påvirker de andre i gruppen. Dette fører til at gruppen får et forsvarsklima, som er preget av medlemmer som er dominerende, ondskapsfulle, opptatt av konkurranse og spydige. Vi-sentrert rolleatferd, eller støtteklimate, innebærer på den andre siden at deltakerne ønsker å hjelpe og støtte de andre medlemmene i gruppen. Ved at individene oppmuntrer hverandre til å ytre seg, lytter til dem og prøver å ta hensyn, skapes det en trygghet som er svært gunstig for læring. Grupper med støtteklimate vil i større grad ha en flatere maktstruktur, og være tydelig demokratisk. Lederen vil i mindre grad trumfe sin egen mening gjennom, og medlemmene vil ha et helt annet utgangspunkt for personlig utvikling enn om gruppen hadde hatt forsvarsklimate (Gjørund & Huseby, 2015, s. 61). Denne delingen er imidlertid forenkling, ettersom alle grupper vil ha elementer fra begge former.

I klassen til Sandra har de elevene med høy sosial status en jeg-sentrert rolleatferd og dette preger gruppedynamikken. Igjen vil dette påvirke Sandra i større grad enn de andre elevene ettersom dette er en av hennes primærgrupper. Hun vil konstant føle seg på utrygg grunn i gruppen, uten å få nødvendig støtte til å tørre å ytre og utvikle sin egen personlighet og meninger. Som pedagog vil det være viktig å prøve å endre det sosiale klimaet, med tanke på hele elevgruppens læring.

2.3.1.5 Holdninger

Ens holdninger til en selv samt ens holdninger til andre påvirker i stor grad måten vi kommuniserer på. Om en er bevisst på egne holdninger ovenfor en selv og sine medmennesker kan man gjennom observasjon og analyse endre dem, selv om holdninger er en relativt fast del av personligheten vår (Gjøsund & Huseby, 2015, s. 113). Man kan dele inn i fire ulike type grunnholdninger, med forbehold om at det finnes mange nyanser innen hver gruppe.

HOLDNING TIL EN SELV	HOLDNING TIL ANDRE
Positiv	Positiv
Negativ	Positiv
Positiv	Negativ
Negativ	Negativ

Jeg går kun inn på negativ-positiv holdning, ettersom det er det Sandra har. «Jeg er ikke ok-du er ok»- holdningen stammer ofte fra manglende selvtillit og mindreverdighetskomplekser (Gjøsund & Huseby, 2015, s. 114). Kjennetegn for personer med denne holdningen er at de hverken tror de kommer til å lykkes, at medmennesker liker å være med dem eller at de er like mye verdt som andre. De kan ofte bli opphengt i og beundre personer rundt en som lykkes, og samtidig som de undervurderer sine egne ressurser og evner. Det vi leter etter i verden, er ofte det vi finner. Personer med negativ-positiv grunnholdningen vil ofte arbeide mot og måle seg med andre på de områdene der de andre lykkes, i stedet for å utvikle og verdsette de områdene de selv har talent innen. Dette gjør at de får en konstant bekreftelse på sitt syn, og vil derfor fortsette å sette seg i en underlegen posisjon i all kommunikasjon. Som pedagog er det mitt ansvar å bevisstgjøre elevene mine på hvilke grunnholdninger som finnes. Kunnskap om et tema er det første steget, hvor man kan starte å observere seg selv samt begynne å arbeide med sin egen væremåte. Det kan være problematiske ettersom denne holdningen kan være knyttet til personligheten til elevene. Selv etter en bevisstgjørelses-prosess kan de være av den oppfatning at deres holdning er korrekt. Om elevene har en svært sterk holdning som påvirker og gruppen negativt, kan det være lønnsomt å få hjelp fra fagpersonale innen psykologi.

2.3.1.6 Lederstil

Lewin og Lippitt har en teori hvor de deler inn i tre forskjellige lederstiler: den demokratiske-, den autoritære- og la skure-lederen (Gjørund & Huseby, 2015, s. 124).

Den demokratiske lederen er hjelpsom og vennlig. Oppgaven er å støtte elevene i prosessen, samt oppmuntre til diskusjon og selvstendig arbeid. Beslutninger blir tatt i felleskap. Grupper som blir ledet på denne måten er preget av høy produktivitet samt positiv kommunikasjon, vi-sentrert atferd og lite konkurranse. Den autoritære lederen vil på den andre siden ta alle avgjørelser på egenhånd. Lederen detaljstyrer opplegget, og selv om hun bruker en vennlig tone mot elevene opprettholder hun en avstand mellom seg selv og gruppen. Denne type gruppeledelse fører til høy produktivitet hos medlemmene, men også negativ sosial atferd. Kommunikasjonen blir preget av aggressivitet samt jeg-sentrert atferd, hvor egen vinning er sentralt. La skure-lederen er oppriktig uinteressert i både oppgaven og gruppen. Her er produktiviteten lik null, atferden blir jeg-sentrert, og det kan ofte bli kaotiske tilstander. I Sandra sin klasse blir det viktig at man som pedagog bruker en demokratisk lederstil. Gruppen har kanskje tidligere opplevd autoritær lederstil, ettersom det har vært en sterk tradisjon for dette innen ballettundervisning. Hvis elevene er vant til at læreren er allvitende, og at de selv har liten medbestemmelsesrett, kan det ha ført til at elevene har blitt umodne og uselvstendige. Ettersom de hverken har lært å samarbeide eller å ta ansvar, er det ikke rart om de har en jeg-sentrert adferd. Desto viktigere er det å arbeide for en vi-sentrert atferd, hvor man gjør hverandre gode. Det vil også skape trygghet som kan være med å påvirke til bedre selvvurd og gi utforskningsmuligheter. Denne lederstilen kan være utfordrende ettersom lederen må balansere hårfint mellom å kontrollere og delegere. Lederen må ta hensyn til gruppen som en helhet, hvert enkelt individ, situasjonen og målene.

2.3.1.7 Hva kan jeg gjøre?

For at elevgruppen min skal ha det bra må undervisningsopplegget mitt omhandle det sosiale og mellommenneskelige, ikke kun effektivt utførte oppgaver. Det er viktigste jeg kan gjøre som gruppeleder å skape et klima som er åpent for forskjellige meninger. Da må jeg som pedagog vektlegge at man ikke kun skal akseptere forskjellige meninger, men se nytteverdien i det. Jeg må ha et våkent øye for hvordan enkelteleven har det i gruppen. At gruppen tilsynelatende fungerer bra på grunn av høyt faglig nivå, er ikke godt nok. Jeg har som oppgave å forsikre meg om hvordan hver og en har det personlig. Trygghet, anerkjennelse og respekt er grunnleggende behov som trengs å bli oppfylt for hver enkelt elev, og dette skjer

ikke gjennom føringer for gruppen som regler og påbud. For at elevene skal få prøvd ut i sin egen fornuft og reflektere over hva som er rett og galt, må normendringene ta utgangspunkt i bevisst refleksjon hos gruppemedlemmene. De skal ikke tilpasse seg for å unngå sanksjoner. Gjennom refleksjonsoppgaver vil jeg prøve å unngå at enkeltelever ukritisk slutter seg til dårlige holdninger hos de sterkeste individene i gruppen. Det vil også være viktig å bevisstgjøre de med høyest sosial status på deres påvirkningskraft i gruppen samt få dem til å forstå fordelene ved vi-sentrert adferd. Hvis man får de med høy sosial status på sin side, vil det gjøre prosessen med å endre gruppedynamikken lettere. Som pedagog må jeg også bevisst sette sammen gruppekonstellasjoner ut i fra hva jeg vil oppnå (Gjøsund & Huseby, 2015, s. 150). Det viktigste vil være å sørge for at alle får en gruppe å jobbe i, for å hindre at elever med lav sosial status blir bevisst det. Om Sandra blir bevisstgjort sin sosiale status, kan det føre til lavere faglig og sosialt selvvord. Sandra burde bli plassert i en gruppe hvor det ikke er noen som dominerer for mye, dette for at hun skal få muligheten til å ytre seg.

2.3.2 Motivasjon

2.3.2.1 Mestring, evner og motivasjon

Ettersom det er et menneskelig behov å oppleve mestring, vil skole og fritidsaktiviteter ha stor påvirkningskraft på barn (Wormnes & Manger, 2005, s. 19). Følelsen av mestring kommer igjennom konkurranse, hvor man måler prestasjonene sine opp mot noe. Sammenligningen skjer både i forhold til andre og i forhold til sine egne tidligere prestasjoner. For å kontinuerlig forbedre sine egne resultater må evnene til hvert individ utvikles, dette skjer igjennom en læringsprosess. Forskning viser at evner ikke er noe statisk, men noe som utvikles hele tiden (Wormnes & Manger, 2005, s. 22). Det er enighet om at naturlig anlegg gir visse fordeler i starten av en læringsprosess, men arbeidsmetode og innsats er det som i størst grad fører til utvikling. Med utgangspunkt i egen og andres forskning hevder Howe at «...det er en myte at fremragende læring skjer uten anstrengelse» (Wormnes & Manger, 2005, s. 23). Med dette peker han på at selv individer som blir oppfattet som genier, har brukt enorme mengder tid på å øve opp ferdighetene innen sitt felt. Det som skiller dem fra andre er ikke deres naturlige anlegg, men deres utholdenhet i opptreningen. Denne utholdenheten knyttes til motivasjon.

2.3.2.2 Motivasjonsteori

En vanlig motivasjonsteori tar utgangspunktet i å dele de motiverende faktorene inn i ytre og indre (Wormnes & Manger, 2005, s. 28). Forenklet vil det si at en elev som er ytre motivert kun vil gjøre en spesifikk oppgave om hun får belønning for det. På den andre siden vil en elev som er indre motivert utføre oppgaven fordi oppgaven i seg selv er tilstrekkelig tilfredsstillende. Dette skillet er ikke alltid tydelig. Når man starter med en ny aktivitet er det ytre motivasjonsfaktorer som teller mest. Dette kan være selvforklarende, ettersom man ikke kan vite om oppgaven er tilfredsstillende i seg selv, før man har prøvd den. Et eksempel er barn som starter på ballett for å møte venner og for å få stå på scenen. Hvis danseopplæringen er god vil barnet oppleve mestring. Ettersom mestringsopplevelse et grunnleggende menneskelig behov, vil motivasjonen for selve aktiviteten øke hvis denne opplevelsen er sterk nok. En sterk indre motivasjon for selve faget, er det man knytter til geniens utholdenhet. Oppgaven i seg selv oppleves som interessant nok til å perfektioneres ned på detaljnivå. Dette er en altopplukende personlig prosess som fører til en total involvering eller «flyt» (Wormnes & Manger, 2005, s. 29). Det å være i «flyt-sonen» er avgjørende for individer som

må prestere på et elitenivå. I dette dype fokuset klarer man å utnytte sine evner best, fokuset på oppgaven gjør at forstyrrende elementer forsvinner fra tankene. Samtidig viser forskning at både indre og ytre belønning fører til økt motivasjon hos de aller fleste (Wormnes & Manger, 2005, s. 30). Et eksempel fra undervisning er elever som oppleves tilnærmet selvgående grunnet sin interesse og entusiasme. Disse elevene trenger også positive tilbakemeldinger og bekreftelse på at arbeidet de utfører er bra. «Å føle seg sett», er en av de viktigste motivasjonskildene for barn (Wormnes & Manger, 2005, s. 31). Ettersom alle blir motiverte av både indre og ytre faktorer, fokuserer dagens forskere mer på individenes motivasjonsorientering. Dette handler om enkeltpersonenes tankeprosess når de blir utfordret med nye oppgaver. Elever som er mestringsorienterte vil se på oppgaver som en prosess de kan lære av. Prestasjonsorienterte elever vil i midlertid fokusere på hvordan deres resultat måles opp i forhold til andres. Dette vil gjøre at mestringsorienterte elever ikke blir skremt av nye og tilsynelatende vanskelige oppgaver. Der prestasjonsorienterte elever vil se på et dårlig resultat som et nederlag, vil mestringsorienterte elever se på feiling som en midlertidig del av læringsprosessen. For at Sandra i det hele tatt har kunnet komme så langt som hun har innen aktiviteten sin må hun ha eller ha hatt en sterk indre motivasjon for ballett-trening. Det ser imidlertid ut som om hun sliter med å komme i «flyt-sonen», ettersom hun ikke klarer å fokusere hundre prosent på oppgaven foran seg. Videre kan det virke som om hun er prestasjonsorientert, ettersom hun sjeldent tør å gå i gang med nye oppgaver. Alt dette henger trolig sammen med hennes grunnholdning til seg selv, som preges av lavt selvverd og mindreverdighetsfølelser, samt hennes utrygghet i gruppen. Det vil være avgjørende at Sandra får økt mestrings- og kompetansefølelse hvis hun skal klare å komme i «flytsonen».

2.3.2.3 Attribusjonsteori

I 1958 la sosialpsykologen Heider grunnlaget for attribusjonsteorien. Den har siden blitt videreutviklet, blant annet av Bernhard Weiner. Ordet attribusjon betyr å tilskrive noe en egenskap, og i psykologien knytter man det til hvordan man årsaksforklarer hendelser (Svartdal, 2017, 3. februar). Hva er vår personlige forklaring på at vi lykkes, eventuelt mislykkes med en oppgave? Wiener mente at enhver årsaksforklaring ligger langs de tre dimensjonene lokalisering, kontrollerbarhet og stabilitet (Wormnes & Manger, 2005, s. 97). Disse dimensjonene kan man visualisere skjematisk på denne måten.

	Ytre årsaksattribusjon		Indre årsaksattribusjon	
	<i>Ustabil</i>	<i>Stabil</i>	<i>Ustabil</i>	<i>Stabil</i>
<u>Kontrollerbar</u>	Hjelp fra medelever	Skolen	Skippertak	Jevn anstrengelse
<u>Ukontrollerbar</u>	Flaks	Faget	Dagsform	Fysiologiske og kognitive utgangspunkt/evner

Figur 1. Skjematisk framstilling av årsaksattribusjoner fritt etter (Wormnes & Manger, 2005).

Hvordan en elev attribuerer sine prestasjoner, forteller mye om det automatiserte tankesettet til eleven. Jeg oppfatter Sandra som en elev som attribuerer gode prestasjoner til ytre årsaker, som flaks, og nederlag til indre årsaker, som evner. Dette er et destruktivt tankesett som vil være til hindring for videre motivasjon og prestasjon. Det er stort sannsynlighet for at hun ikke føler at hun kan påvirke egen prestasjon, hun føler seg ikke myndiggjort. Som pedagog er det viktig å være årvåken for å klare å oppdage negative tankemønstre fort. Slike tankemønstre har stor negativ påvirkning på elevens selververd, og pedagogen har ansvar om å få det over til noe konstruktiv og positiv-realistisk (Wormnes & Manger, 2005, s. 99). Det er viktig å klargjøre at det å attribuere nederlag til indre faktorer ikke automatisk er noe negativ. Den avgjørende faktoren er om man attribuerer til noe som er kontrollerbart eller ikke. Hvis man oppfatter at årsaken til dårlig prestasjon er manglende innsats, mener man at en selv har mulighet til å påvirke resultatet. Elever som har en tro på at de kan påvirke sin egen læring, har lettere for å lykkes enn elever som ikke har det (Wormnes & Manger, 2005, s. 97).

Imidlertid er det interessant å se på om disse ukontrollerbare faktorene virkelig er så ukontrollerbare. Jeg tror at hva en oppfatter som ukontrollerbart i stor grad henger sammen med grad av myndiggjøring. Selvfølgelig er det faktorer i livet vi ikke kan kontrollere fullt ut, men vi kan allikevel påvirke dem. Et eksempel er dagsform, som mange opplever som en ukontrollerbar faktor. Samtidig kan man øke sannsynligheten for at dagsformen blir tilfredsstillende ved å restituere riktig. Oppfattelsen av at evner er noe stabilt kan også relateres til myndiggjøring. Som tidligere nevnt er evner noe som utvikles, ikke en statisk egenskap. Dette går jeg videre inn på senere under myndiggjøring.

2.3.2.4 Lært hjelpeløshet

Lært hjelpeløshet er en betegnelse som blir bruk om elever som er helt passive og uten tro på at de selv kan mestre og lykkes i en læringssituasjon (Wormnes & Manger, 2005, s. 101). Den passive responsen kommer, ifølge Seligman, av tidligere erfaringer med mislykkethet i lignende læringssituasjoner. Disse elevene preges av at de kun attribuerer mislykkethet til indre faktorer, både stabile og ustabile. I et forsøk på å beskytte seg selv og sitt selvverd, attribuerer de til den indre ustabile faktoren innsats (Wormnes & Manger, 2005, s. 101). Et nederlag attribuert til innsats, vil ikke gå utover selvverdet i like stor grad som et attribuert til evner. Dette blir en form for selvsabotasje, hvor lav innsats og manglende forberedelser kun fører til flere nederlag. Gjentakende opplevelser av at man ikke mestrer en oppgave vil allikevel føre til lavere selvverd. Når disse elevene opplever å lykkes, attribuerer de til ytre ustabile faktorer. På den måten snyter de seg selv for en reel opplevelse av mestring, som fører til en sterkere følelse av umyndiggjøring. Ettersom de ikke opplever en indre mestringsfølelse blir de svært avhengig av bekreftelse fra andre og ytre belønninger. I følge Jones og Berglas er lært hjelpeløshet ofte knyttet til kaotiske og inkonsekvente tilbakemeldinger fra signifikante andre. Selv om eleven har opplevd belønning og ros, har hun ikke fått trygg og bekreftende informasjon om kompetansen hun besitter (Wormnes & Manger, 2005, s. 103).

Sandra er en elev som kan oppfattes som lært hjelpeløs, og årsaken er trolig svært sammensatt. Læringshistorien hennes har nødvendigvis vært preget av negativitet og uheldig kommunikasjon med signifikante andre (Wormnes & Manger, 2005, s. 102). For å hjelpe henne videre er det viktig å ikke vise overraskelse hvis hun lykkes med en utfordrende oppgave. Som pedagog må man være tydelig i sin årsaksattribusjon om at det gode resultatet kom av innsats, strategi og arbeidsmetode, selv om hun ikke er enig. Kontinuerlige tilbakemeldinger som knytter suksess til indre ustabile faktorer, kan etter hvert endre det automatiske tankemønsteret til eleven. Ved å fokusere på hva Sandra kan endre selv, vil hun føle større grad av myndiggjøring som igjen bevarer positive emosjoner. Elever som er vant til å mislykkes trenger informasjon om arbeidsmetoder og oppmuntring underveis i prosessen i større grad enn elever som er vant til å lykkes. Det hjelper ikke å be elevene om å yte maksimalt hvis man ikke har gitt dem en strategi for å løse oppgavene. For å holde motivasjonen og mestringsforventningen oppe gjennom et langsiktig arbeid, er det viktig å rose fremgangen under prosessen (Wormnes & Manger, 2005, s. 108). Flere konkrete

eksempler på dette kommer jeg inn på under målsettingsstrategier. Imidlertid er det viktig å ikke gi uoppfordret hjelp og ukritisk ros, ettersom Sandra lett kan oppleve at hun får spesialbehandling på grunn av manglende evner. Det vil være viktig å ikke blande kritikk og ros i samme tilbakemelding, ettersom hennes negative tankemønster vil gjøre at hun kun tar til seg kritikken. Noe som er svært viktig å ha i bakhodet er forskning på elevers opplevelse av sympati fra lærere. Fra barn er fem år gamle opplever de at lærerens uttrykk for sympati henger sammen med attribusjon til dårlige evner, og lærerens sinne med dårlig innsats (Wormnes & Manger, 2005, s. 107). Når man har en elev som Sandra, er det lett å vise sympati og medfølelse i håp om å få henne til å føle seg bedre. Dessverre vil dette kun gi motsatt effekt, ettersom hun vil oppleve sympatien som et uttrykk for hennes manglende evner.

2.3.2.5 Mestringsforventning

Albert Banduras hører til innenfor den sosial-kognitive retningen av psykologien, og har en teori som omhandler mestringsforventning (Wormnes & Manger, 2005, s. 113-115). Denne teorien redegjør for hvordan lærte forventninger til å mestre avgrensede oppgaver påvirker resultatet. Videre mener han at alle handlingsmønstre og adferd i stor grad blir kontrollert av mestringsforventning. Banduras vektlegger at mestringsforventning ikke er et personlighetstrekk eller en fastlåst evne, men at det er som andre ferdigheter noe man må utvikle, arbeide med og kontinuerlig opprettholde (Wormnes & Manger, 2005, s. 114). Målet som pedagog vil være at elevene i klassen har høy mestringsforventning. Dette hjelper til med å effektivt omsette evnene, kunnskapene og ferdighetene de allerede besitter til å løse spesifikke oppgaver. Mestringsforventningene er tydelig kontekstavhengige, og må derfor opparbeides innen hver deloppgave. Det er blant annet gjennom mestringsopplevelser, vikarierende erfaringer og verbal overtalelse vil tillærer oss mestringsforventning.

Mestringsopplevelser

Autentiske mestringsopplevelser på et spesifikt område bygger opp en positiv mestringsforventning (Wormnes & Manger, 2005, s. 116). Det vil si at om en elev har mestret en oppgave, vil forventningen til mestring være høy når en liknende oppgave blir presentert. Det er avgjørende at mestringen og kompetansefølelsen er direkte knyttet til aktiviteten som skal forbedres. Med mindre man utstyres elevene sine med rett kompetanse, vil man ikke klare å overbevise dem om at de besitter den (Wormnes & Manger, 2005, s. 117). Det første

møtet med en aktivitet er avgjørende for elevens utvikling videre, ettersom det legger grunnlaget for videre mestringsforventning. Observasjonene som har blitt gjort tyder på at Sandra har en lav mestringsforventning. Det viktigste blir da å starte med oppgaver som garanterer mestring, for deretter gi henne gradvis mer utfordrende oppgaver som bygger på allerede eksisterende kompetanse (Wormnes & Manger, 2005, s. 117). Dette vil gjøre at mestringsforventningen blir høyere. Ettersom menneskers selvoppfatning tilnærmet direkte speiler deres personlige forventning om å mestre, vil selverdet hennes også øke (Wormnes & Manger, 2005, s. 117). Videre vil det være essensielt å avklare at midlertidig tilbakegang er en naturlig del av enhver læringsprosess, for å hindre at elevene gir opp når de møter motstand.

Modellæring

Begrepet modellæring viser til det å lære igjennom observasjon og imitasjon av andre. Dette er svært vanlig når elever skal tilegne seg evner som ikke allerede eksisterer i deres repertoar (Wormnes & Manger, 2005, s. 118). Gjennom observasjon av medelever kan man erfare forskjellig adferd og deres konsekvenser, dette kalles vikarierende erfaringer. Disse erfaringene kan påvirke både sosial oppførsel, samt utførelse av oppgaver. Modellæring og vikarierende erfaringer påvirker enkeltelevens mestringsforventning. Hvis en elev observerer at en annen elev lykkes med en oppgave, vil forventningen til egen mestring økes (Wormnes & Manger, 2005, s. 118). Hvor mye denne type læring påvirker enkeltindividet avhenger av identifikasjon med modellen. I klassen til Sandra vil det være viktig at tilbakemeldingene til de øvrige elevene i klassen står i samsvar med det tilbakemeldingene Sandra får personlig. Fokuset til hele klassen må være prosessorientert og som pedagog må man være konsistent med å attribuere andres suksess til innsats, strategi og arbeidsmetode. Som klasseleder vil det også være viktig å fremheve eksempler på samarbeid og støttende læringsmiljø som noe positivt, samt ha null-toleranse for antisosial adferd. Det vil være viktig å være tydelig på at Sandra i seg selv ikke er årsaken til problemer, hennes adferd og selvoppfattelse er en virkning av gruppedynamikken. For å hjelpe en enkeltelev må man ta tak i hele gruppen.

Verbal overtalelse

Verbal overtalelse påvirker elevene i stor grad, i midlertid kan det aldri fungere som en erstatning for manglende kompetanse (Wormnes & Manger, 2005, s. 119). Pedagogen må ha dyp innsikt i elevenes evner for at verbal overtalelse skal fungere optimalt. Den verbale overtalelsen virker mest troverdig om den er knyttet til ferdigheter som ligger rett over elevenes aktuelle mestringsnivå. Overtalelsen fungerer ikke hvis den kun er en overfladisk

pep-talk, det er viktig at man som pedagog knytter de nye ferdighetene til det elevene kan fra før (Wormnes & Manger, 2005, s. 120). Som pedagog vil det være en omstendelig prosess å ta i bruk verbal overtalelse for å heve Sandras mestringsforventning. Den vil derimot ha stor påvirkningskraft om man tydeliggjør hennes allerede iboende kompetanse, og om det er en reel sjanse for mestring.

2.3.2.6 Myndiggjøringssteori

Som jeg tidligere har nevnt, går myndiggjøring ut på å øke makten til individet. Dette slik at man forstår sin egen situasjon, samt opprettholder en tro på at man kan finne gode løsninger (Wormnes & Manger, 2005, s. 67). Følelsen av å kunne influere livet sitt blir støttet opp under, som fører til at man i større grad klarer å utnytte egne ressurser. Opplevelsen av å kunne påvirke sin egen prestasjon bedrer forutsetningene for å lykkes (Wormnes & Manger, 2005, s. 68). I denne oppgaven vil jeg kun gå inn på den individuelle dimensjonen, med utgangspunkt i å øke individets kontroll over eget liv. Målet er å øke ferdigheter og kunnskaper hos elevene, for å styrke selverdet og evnen til å ta effektive og selvstendige valg (Wormnes & Manger, 2005, s. 68). Hvis en elev er myndiggjort vil hun opprettholde sin selvstendighet og selvbestemmelse selv under stort press fra miljøet rundt. Samtidig vil respekten hennes for andres individualitet og selvstendighet bli styrket.

Myndiggjøringsprosessen

For å starte myndiggjøringsprosessen må man som pedagog få med elevene på en ressursorientering. Å søke etter og bekrefte allerede eksisterende kompetanse er en viktig grunnstein (Wormnes & Manger, 2005, s. 71). Fokuset i undervisningen skal være på å hjelpe elevene til å videreutvikle de evnene og den kompetansen de allerede har. Som pedagog står man i en ekspertrolle, og hvis man har en tradisjonell autoritær lederstil vil det stå i konflikt med elevenes myndiggjøring (Wormnes & Manger, 2005, s. 73). Om pedagogen er av den oppfatningen om at hun alltid vet best, og konsekvent overser elevenes oppfatninger, vil ikke elevene oppleve myndiggjøring. Utgangspunktet i undervisningen må være at eleven er eksperten på seg selv, og jobben som pedagog består av å bevisstgjøre, arbeide frem og styrke den iboende kompetansen (Wormnes & Manger, 2005, s. 75). Det er essensielt at pedagogen tror på og gir uttrykk for at hun opplever Sandra som kompetent. Påvirkningskraften pedagogen har på elevenes myndiggjøring er stor, som igjen påvirker motivasjon og prestasjon (Wormnes & Manger, 2005, s. 84). Valg av en demokratisk lederstil i motsetning

til en autoritær, vil også være viktig. For at Sandra skal være åpen for tilbakemeldinger, er det viktig at hun anerkjenner pedagogens status som fagperson. God kommunikasjon og en trygg relasjon mellom pedagog og elev vil være viktig for at hun skal oppleve pedagogens intensjon som hjelpende. Hvis det ikke er gjensidig respekt mellom lærer og elev, vil ikke tilbakemeldingene virke nyttige. De kan ofte til og med ha en negativ effekt (Wormnes & Manger, 2005, s. 84). Dessverre kan gode råd, gitt av feil person, til feil tid, være nedbrytende. Særlig skråsikre ekspertuttalelser i forbindelse med en prestasjonssituasjon kan skape en følelse av maktesløshet og manglende kompetanse. Innen myndiggjøringsteori blir viktigheten av konstruktiv feedback, som en motsetning til kritikk, framhevet. Kritikk kan føre til at elevene lærer seg å lete etter feil, som kan påvirke det automatiske tankesettet og hindre mestring (Wormnes & Manger, 2005, s. 86). Dette er trolig tilfellet med Sandra. Å påpeke feil sier ingenting om hva hun skal gjøre for å forbedre prestasjonen, som fører til usikkerhet og umyndiggjøring. Konstruktiv tilbakemelding vil på den andre fokusere på hvordan hun kan forbedre seg, og støtte opp under hennes mestringsforventning og myndiggjøring.

2.3.3 Målsetting

2.3.3.1 Målsetting og selvtillit

Forskning viser at den faktoren som har mest å si for suksessen til eliteutøvere er selvtilliten (Wormnes & Manger, 2005, s. 40). Dette kan sees i sammenheng med Banduras teori om mestringsforventning. Videre henger målsetting og selvtillit ofte sammen. Hvis en elev konstant setter seg overambisiøse mål, vil sjansen for å lykkes være liten. Hvert mislykket forsøk vil føre til lavere mestringsforventning som påvirker selvtilliten og sjansen for gode prestasjoner. Dette kan bli til en ond selvforsterkende sirkel av hjelpeløshet og usikkerhet. Negative tanker vil hindre eleven å komme i flytsonen, og hun vil da ikke klare å utnytte sitt maksimale potensiale. Elever med lav selvtillit kjennetegnes av at de enten setter seg urealistiske høye mål eller altfor lette mål (Wormnes & Manger, 2005, s. 40). De lette målene kan nås uten anstrengelse, og eleven snyter seg selv fra å oppleve mestringsfølelse. I Sandras tilfelle vil dette være kunnskap som er svært viktig å ta med seg. Målene må være oppnåelige, men samtidig utfordrende, for å øke sannsynligheten av opplevd mestring. Ettersom unge elever ofte ikke har erfaring med å sette realistiske mål, kan de trenge hjelp fra en erfaren pedagog i målsettingsprosessen (Wormnes & Manger, 2005, s. 58). Å bevisstgjøre Sandra på hva hun egentlig vil oppnå vil være viktig. Med mindre hun sitter med et krystallklart indre bilde om hva en god prestasjon er, vil hun ikke vite om hun har nådd målet. Dette frarøver henne sjansen til mestringsfølelse.

Som tidligere nevnt vil det være avgjørende å få alle elevene inn på en mer oppgavefokusert tankegang. Evaluering av prestasjoner må vente til et senere tidspunkt for å opparbeide selvtillit (Wormnes & Manger, 2005, s. 41). At oppgaven og arbeidsmetoden er forstått, samt at elevene tar til seg positiv tilbakemelding er det viktigste. Det er viktig å forsikre seg om at selvverbaliseringen til eleven er oppmuntrende, om den er preget av negative bilder og tanker vil læringsprosessen forstyrres (Wormnes & Manger, 2005, s. 41). I Sandras tilfelle kan kognitive feil, forstørrelser og overgeneralisering være noe av det som forstyrrer tanken (Wormnes & Manger, 2005, s. 243). Det kan virke som om Sandra systematisk overser positive hendelser samtidig som hun lar negative hendelser få stor tyngde. Videre oppfatter hun kanskje at hun ikke har evner og tror at dette alltid vil være tilfelle. Virkeligheten hennes kan være fordreid av en automatisk tankestil, og det er essensielt at pedagogen skjønner at dette er elevens reelle virkelighetsoppfatning. For å endre et satt tankemønster må Sandra guides igjennom tre prosesser (Wormnes & Manger, 2005, s. 244). Den første prosessen

består av selvobservasjon av egne tanker. Gjennom dette vil hun få økt sensitivitet og letter oppdage gjentakende tanker og følelser. Dette fører til den andre prosessen, hvor hun vil legge merke til uforenlige tanker og følelser. Som pedagog må man konstant utfordre logikken og holdbarheten i elevens negative utsagn. Om hun opplever tilstrekkelig med bevis om at hennes tidligere tankeprosess var feil, vil hun starte med kognisjon som skaper endring. For Sandra vil det være essensielt å føle seg trygg på den personen som skal hjelpe henne igjennom disse prosessene. Dette trenger nødvendigvis ikke å være pedagogen. Jeg ser det imidlertid på som min etiske plikt å sørge for at elevene til får den hjelpen de trenger, og ville ha foreslått samtale med helsesøster eller psykolog.

2.3.3.2 Målsettingsprosessen

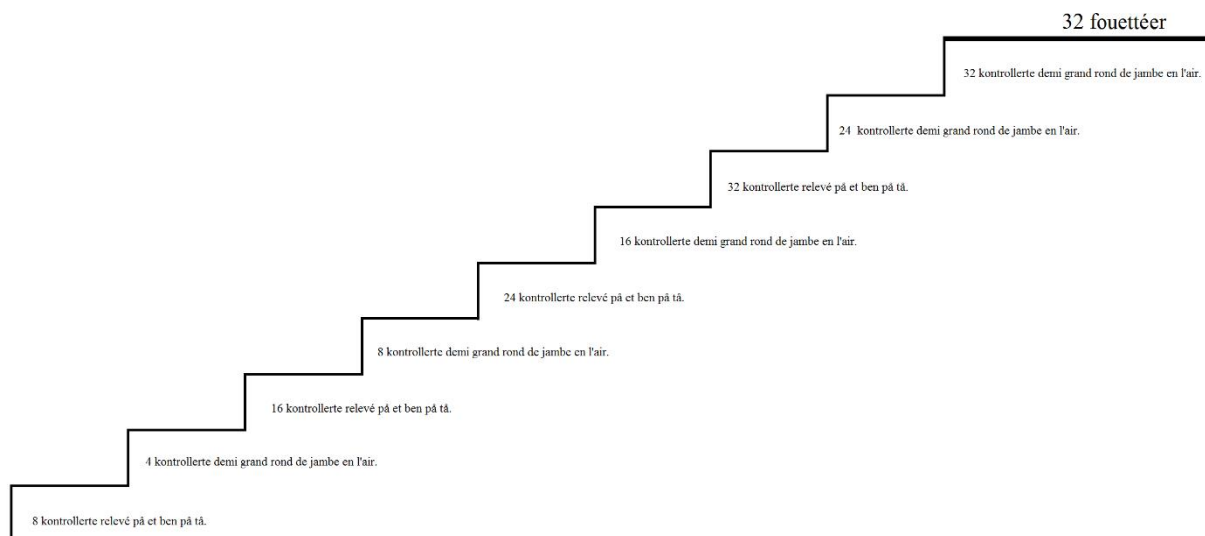
I følge den direkte og mekaniske modellen i er det fire hovedgrunner til at målsettingsarbeid fungerer (Wormnes & Manger, 2005, s. 45).

1. Mål hjelper oss til å avgrense og fokusere på de viktigste delene i ferdigheten. Ved hjelp av mål kan vi fokusere på delferdigheter som lett blir oversett, og derfor tette huller i kunnskapen vår.
2. Mål fører til økt innsats. Flere små og nære mål gir flere situasjoner som kan skape mestringsfølelse, sjansen for opplevd mestring øker. Dette vil føre til økt mestringsforventning og motivasjon.
3. Mål bedrer utholdenheten vår i ferdigheten. Hver gang et delmål blir oppfylt opplever vi at det nytter å gi en innsats, dette gjør at vi får større utholdenhet når det kommer til langsiktige mål. Målsettingsarbeid kan derfor føre til myndiggjøring.
4. Mål gir muligheter for å lære nye arbeidsmetoder. Delmålstrategien handler om å gjøre eleven oppmerksom på hvilke delferdigheter det kreves for å nå drømmen. Dette gjør at elever kan fortsette sin egen utvikling på egenhånd og etter endt skolegang, og styrker myndiggjøringen

Ved godt målsetningsarbeid vil eleven oppleve at hun påvirker sin egen mestring, og det vil derfor virke myndiggjørende. Man deler ofte mål opp i spesifikke delmål og generelle langtidsmål. Spesifikke delmål vil gi mestringsfølelse fort, virker myndiggjørende og selvmotiverende (Wormnes & Manger, 2005, s. 44). Som tidligere nevnt er mange ungdommer ikke vant til målsettingsprosessen. Sannsynligvis er hovedmotivasjonen til

Sandra for å studere klassisk ballett å bli profesjonell danser. Hvordan hun skal komme seg dit er hun imidlertid usikker på. Målet er stort og langsiktig, og kan ikke nåes før om minst tre år, når hun er ferdig utdannet. Hvis hun konstant måler seg opp mot målbildet «å være profesjonell» vil hun alltid komme til kort, og dette vil påvirke selvverdet hennes. Hun vil sjeldent oppleve mestring selv når ferdigheter forbedres, ettersom det ikke er på det nivået hun ønsker å ende opp på. Som pedagog vil det derfor være svært viktig å lære henne å sette klare og realistisk delmål, og vektlegge at et hvert skritt i riktig retning er positivt. Forskning viser at målsettingsarbeid bedrer prestasjoner i større grad på enkle oppgaver enn sammensatte (Wormnes & Manger, 2005, s. 45). Undervisningsopplegget burde derfor i starten bygges opp på en atomistisk måte, slik at elevene får maksimalt utbytte av målsettingsarbeidet. I midlertid er det viktig å påpeke at målsetningsarbeid ikke garanterer suksess, men skaper nødvendige rammer, samt motivasjon og disiplin som kreves for suksess (Wormnes & Manger, 2005, s. 45).

En konkret måte å konkretisere delmålene på er å utarbeide en ferdighetstrapp. Et eksempel er vist her.



Figur 2. Eksempel på ferdighetstrapp for 32 fouettées

Ferdighetstrappen sørger for at eleven ikke glemmer hva hun allerede har oppnådd eller bagatelliserer sin egen framgang (Wormnes & Manger, 2005, s. 52). Dette opprettholder motivasjonen og myndiggjøring. Ferdighetstrappen vil gi eleven mulighet til å se sin egen progresjon, samt hva som skal til for veien videre.

Vanskelighetsgraden på målene er en viktig faktor for elevenes utbytte av målsettingsarbeidet. Hvis målet er for lett, vil det hindre elevene å lære nødvendige arbeidsmetoder, det vil heller

ikke føre til økt mestringsfølelse. Er målet for vanskelig fører det til frustrasjon, lavere motivasjon samt en følelse av hjelpeløshet. Om en er ny i målsettingsarbeidet er det bedre å starte med for lette mål, for å så stille høyere krav etter hvert som man blir kjent med individene og gruppen (Wormnes & Manger, 2005, s. 51). Dette gir pedagogen mulighet til å vurdere vanskelighetsgraden av målet i forhold til elevforutsetningene. Elevgruppen vil sannsynligvis oppleve nivåheving på oppgavene som et tegn på god prestasjon, som vil øke mestringsfølelsen.

Videre kan man dele inn i mål knyttet til prestasjon og mål knyttet til mestring, dette kan sees i sammenheng med motivasjonsorientering (Wormnes & Manger, 2005, s. 42).

Prestasjonsmål, som for eksempel å vinne en konkurranse, ligger ikke innenfor elevens egne kontrollsoner. Dette er situasjoner hvor det er rett å attribuere til ytre ustabile årsaker. Tilfeldige faktorer som de andre deltakernes ferdighetsnivå og dommerens preferanser avgjør om målet nåes. Mestringsmål har eleven mulighet til å påvirke selv, hvor grad av måloppnåelse kan attribueres til innsats. Betydningen av ukontrollerbare faktorer minskes. Denne måltypen kan lett tilpasses individet, og det vil være tydelig og konkret hva som skal til for å oppnå målet. Mestringsmål vil derfor større grad virke myndiggjørende enn prestasjonsmål, ettersom eleven selv har følelsen av å kunne påvirke utfallet av situasjonen.

3. Avslutning

I denne oppgaven har jeg belyst forskjellige faktorer som kan påvirke enkeltelever til å vise adferd som er beskrevet i casen. Gjennom å se på forskjellige teorier har jeg oppdaget at de forskjellige bakenforliggende årsakene er en sammensatte, og ofte påvirker hverandre. Det første vi så på var hvordan gruppedynamikken, roller og det sosiale klimaet i klassen påvirker enkeltindividets selvverd. Vi så også på hvordan en negativ-positiv grunnholdning til en selv påvirker kommunikasjon- og læringsprosesser. Jeg gikk dypere inn i hvordan min lederstil kan påvirke dette, samt en del konkrete grep jeg som pedagog kan gjøre for å endre et forsvarsklima til et støtteklime. Videre gikk vi inn på sammenhengen mellom mestring, evner og motivasjon. Jeg gjorde rede for forskjellige motivasjonsteorier og plasserte casen innenfor attribusjonsteori og mestringsforventning. Gjennom dette så vi forbindelser mellom disse teoriene og begreper som selvverd, myndiggjøring og automatisk tankesett. I løpet av hele oppgaven har temaer som mestringsfølelse og myndiggjøring blitt knyttet til målsettingsprosessen. Konkrete grep for hvordan man kan optimalisere denne prosessen ble også beskrevet.

For å besvare problemstillingen: **Hvordan kan jeg som lærer for en elevgruppe i dans støtte opp under den enkeltes selvverd?**

Som pedagog er det viktig å både se elevene som enkeltindivider og som gruppe. Gruppedynamikk påvirker og avgjør i stor grad læringsforutsetningene for alle elevene, og som pedagog har man et ansvar for å sørge for at elevene både utvikler seg og har det bra. Lederstil kan i stor grad påvirke gruppedynamikken, hvor en demokratisk lederstil vil føre til høy produktivitet og positiv kommunikasjon. Viktigheten av at kun reelle mestringsopplevelser kan øke en elevs selvverd er også stor. For å tilrettelegge for mestringsopplevelser er det viktig å ha et undervisningsopplegg med atomistisk oppbygning, samt aktivt ta i bruk delmål. Til slutt vil jeg peke på betydningen av elevenes følelse av myndiggjøring. Ettersom tro på at de kan påvirke sin egen utvikling knyttes til mestringsforventning og selvverd.

4. Litteraturliste

Gjørund, P. & Huseby, R. (2015). *To eller flere : basiskunnskaper i gruppepsykologi*. Oslo: NKS-forl.

Lyngsnes, K. M. & Rismark, M. (2007). *Didaktisk arbeid* (2. utg. utg.). Oslo: Gyldendal.

Svartdal, F. (2013, 25. november). *Sosial Fasilitering*. Hentet 6. april 2017 fra

https://snl.no/sosial_fasilitering

Svartdal, F. (2017, 3. februar). *Attribusjon*. Hentet 9. mai 2017 fra <https://snl.no/attribusjon>.

Woolfolk, A. E., Pettersson, T., Ragnheiður, K. & Nygård, M. (2004). *Pedagogisk psykologi*.

Trondheim: Tapir akademisk forl.

Wormnes, B. & Manger, T. (2005). *Motivasjon og mestring : veier til effektiv bruk av egne ressurser*. Bergen: Fagbokforl.