



Historien om 3IDA av Kristian Holm Carlsen (2019)

Dette er egentlig en gammel historie om en idrettsklasse på en videregående skole i Oslo, men den dannet fundamentet for en framgangsmåte jeg har brukt med utfordrende klasser og elever i 15 år. 3IDA var en svært beryktet klasse, og kontaktlærerne de hadde på vg1 og vg2 sluttet å undervise i den videregående skole etter det året de hadde dem. Selv har jeg alltid slitt med å få jobb, og jeg har en formening om at jeg fikk dette 1-årsvikariatet fordi skolen egentlig hadde gitt opp klassen. Følgelig hadde de ingenting å tape på å la noen som tenker litt annerledes ta over som kontaktlærer. Som alle andre lærere er jeg på elevenes sin side, selv om det ofte ser ut som at det er en evigvarende konflikt mellom lærere og elever. Det er også forståelig sett fra elevenes side, siden vi som underviser vanskelige elever må være tydelig og ofte mer autoritær enn vi foretrekker for å kunne gi dem positiv feedback og mestringsopplevelser på skolen. Her er det helt avgjørende at vi klare å se forbi atferden og oppførselen til bråkete elever. Vi må forstå at det handler om elever som må beskytte en dårlig/lav selvoppfatning, og som ikke tåler flere negative opplevelser med skolen. Derfor er det å bråke egentlig en svært rasjonell handling sett fra elevenes her og nå situasjon, selv om det er et hinder for mestring. Elevenes selvoppfatning blir dermed nøkkelen for å redusere dårlig atferd og å hjelpe elevene med å mestre skolen.

Nedenfor skal jeg fortelle om hvordan jeg blant annet brukte kunnskap om læring, læringsteorier og selvoppfatning for å skape riktig motivasjon, læringsglede og mestring, og for å få eleven til å oppføre seg slik vi må forvente at de skal i en opplærings situasjon.

Det første jeg gjorde var å bruke den kognitiv konstruktivistiske teorien for læring (Berger 1998; Holt et al. 2012; Illeris 1999; Ormrod 2008; Selwyn 2017). I første time ga jeg elevene tre valg, forklarte betydningen av å gjøre det godt på skolen og hva det krevde av dem, og hvordan jeg ville belønne og straffe atferd/oppførsel. De tre valgene var å fullføre skolen nå, på sikt eller ”å gi blanke i skolen”. I tillegg brukte jeg den første uken til å bli kjent med dem, forstå hvem som var de uformelle lederne og å bygge relasjoner. I forlengelsen av dette er min erfaring med utsatte elevgrupper at det er viktigere å gi dem mestring og å få respekt, enn å få en for tett relasjon. Det er fort gjort å gå i fella å bli ”for kompis” med slike elevgrupper siden de ofte er kontaktsøkende, taktisk smarte, og flinke til å kontrollere og manipulere lærere. For å få respekt må man være tydelig, rettferdig og konsekvent, og levere god undervisning. Effekten av å forklare betydningen av god utdanning, hva det krevde av elevene og hvordan jeg kom til å jobbe var liten. Imidlertid forsto en av de uformelle lederne i klassen at han/hun måtte endre atferd, men de fleste fortsatte som før. Det betyr at elevene kom for sent, de bråkte, de glemte læremateriell etc., og gjorde generelt det meste de kunne for å ødelegge undervisningen.

Fra og med andre uke begynte jeg å praktisere straff- og belønningssystemet jeg fortalte klassen at jeg kom til å bruke. Det vil si å benytte Skinner sin teori om operant betinging med de fem formene for forsterkning/belønning og straff, og ”shaping”¹ (Berger 1998; Holt et al. 2012; Ormrod 2008; Ryckman 1999; Selwyn 2017). I skolen har vi egentlig kun anmerkning som virkemiddel, men jeg liker også å belønne god atferd og innsats. For eksempel hvis kun to elever kom tidsnok til en time, valgte jeg å gi disse to elevene en pluss framfor å gi alle de andre anmerkning for å komme for sent. Som nevnt virker det helt avgjørende å være tydelig, rettferdig og konsekvent når man underviser utfordrende klasser. Og man må stå i det! Her er det viktig å understreke at målet ikke var å straffe elevene, men å følge skolens regelverk, gi belønning, jobbe preventivt og å skape et godt miljø for læring. Samtidig kan andre tilnærminger fungere så lenge man er tydelig, konsekvent og rettferdig. Variabler av straff og belønning var å gi anmerkning i tråd med skolens regelverk, gi advarsel, gi en pluss, gi fritime, slette en anmerking, avventende anmerkning, gi anmerking og sende dem ut av klasserommet med et individuelt undervisningsopplegg, sette dem på kontrakt, og muligheten til å bli med på en fotballturnering. Nå begynte elevene å oppføre seg bedre, og det var mulig å gjennomføre undervisning. Imidlertid var det fortsatt mye uro, og mange episoder med konflikter og sinte elever. Det var først når jeg tok ordentlig tak i elevenes selvoppfatning² at de forbedret seg betraktelig.

De tok 4-5 uker ved hjelp av operant betinging å få på plass et såpass fungerende læringsmiljø at jeg kunne starte og jobbe mer konkret med elevenes selvoppfatning. Det krever et minimum av innsats for å mestre og å lære noe, og for at jeg kunne få muligheten til å gi positiv feedback. Å fokusere på godt læringsmiljø, motivasjon, menneskers behov og elevenes selvoppfatning bygger på den humanistiske tradisjonen (Berger 1998; Holt et al. 2012; Ommundsen 1993 & 2006; Ryckman 1999; Skaalvik & Skaalvik 1996; Skaalvik 2006). Igjen anvendte jeg den behavioristiske læringsteorien, men nå tok jeg mer utgangspunkt i Pavlov sin teori om klassisk betinging (Berger 1998; Holt et al. 2012; Ormrod 2008; Ryckman 1999; Selwyn 2017). Et flertall av elevene i denne klassen hadde så mange dårlige opplevelser med skolen, at bare det å være i en skolesituasjon skapte negative følelser og følelsen av hjelpeløshet³. For å styrke elevenes selvoppfatning og å skape mestringsopplevelser med skolen var det tre konkrete ting jeg fokuserte på. Det var **1)** å senke lista på det faglige innholdet slik at det ble bedre samsvar mellom utfordringer og ferdigheter (Csikszentmihalyi 1975, 1990 & 1997; Csikszentmihalyi &

¹ De fem formene er positiv forsterkning, negativ forsterkning, type 1-straff, type 2-straff og nullforsterkning (ibid).

² Det er vanlig å dele selvoppfatning inn i **a)** generell selvoppfatning = selvfølelse/selvbilde/selvvurdering og **b)** spesifikk selvoppfatning = selvtillit (Skaalvik & Skaalvik 1996; Skaalvik 2006).

³ Skolen, som egentlig var en nøytral stimulus, hadde blitt paret så mange ganger med negativ feedback (ubetinget stimulus) at den hadde blitt en betinget stimulus som medførte en betinget eller innlært respons (negative følelser).

Jackson 2000), **2)** å fokusere ekstra på de praktiske fagene, og **3)** å gjennomføre godt planlagt og god undervisning. Her må det tilføyes at godt planlagt undervisning også innebar det å ha en plan b, være fleksibel og å kunne endre opplegget når som helst. Fortsatt prøvde elevene å ødelegge undervisningen, men det ble gradvis lengre og lengre mellom hver gang jeg ikke kom gjennom det jeg hadde planlagt. Derfor klarte vi også å ta igjen mesteparten av det faglige innholdet selv om vi startet på et lavere faglig nivå enn læreplanen tilsa. En stor fordel med denne klassen var at det var en idrettsklasse med mye praktisk undervisning. Følgelig var det enklere å gi dem positiv feedback og mestringsopplevelser enn dersom vi kun hadde hatt teoretiske fag.

Ved å benytte kunnskap om læring, læringsteorier og selvoppfatning opplevde jeg å lykkes med å skape riktig motivasjon, læringsglede, mestringsopplevelser og god oppførsel i en av Oslo vanskeligste klasser. Når elevenes selvoppfatning økte fikk elevene en fantastisk framgang, både faglig og som menneske. Det sitter enda friskt i minne hvor utrolig det var å se dem sitte ute i skolegården i april. Mens de i starten av skoleåret gikk rundt og hisset seg opp for den minste ting, og ofte var i krangel med andre elever og lærere, satt de nå helt rolig og snakket vanlig med de fleste på skolen. I relasjon til dette er min mening at det er særdeles vanskelig å skape positiv endring og utvikling uten å ta tak i elevenes selvoppfatning. Dessverre er min opplevelse at det er for lite konkret fokus på dette i skolen i dag. Dermed gir iverksatte tiltak liten effekt, og alt for mange elever får utelukkende negative mestringsopplevelser med skolen.

Som det kommer fram i historien henger lederskap/klasseledelse og undervisning tett sammen. Uten god undervisning er det trolig vanskelig å utøve et tydelig lederskap. Det vil lett skape for mye misnøye. To erfaringer med lederskap for utførende elever er; **a)** å være tydelig, rettferdig og konsekvent, og **b)** aldri si ”ja” først og så ”nei”. I forhold til å gjennomføre god undervisning har jeg god erfaring med å benytte faste øktmodeller (Carlsen 2018), undervisningsprinsippene (Brattenborg & Engebretsen 2013), ulike læringsteorier (Balan & Davis 1993; Berger 1998; Dewey 1951; Hodges et al. 1998; Holt et al. 2012; Illeris 1999; Imsen 2014 & 2016; Nielsen & Kvale 1999; Ormrod 2008; Selwyn 2017; Toering 2014 & 2016; Toering et al. 2009 & 2011; Weinberg & Gould 1995) og pedagogisk periodisering. Dette har jeg skrevet en egen artikkel om, og jeg håper begge artiklene bidrar som to eksempler på hvordan vi kan benytte etablert teoretisk kunnskap til å utføre et godt lederskap og å skape god undervisning. Der koster litt ekstra innsats og begrunne valg i kunnskap og å stå i det, men det er verd det. Senest i fjor fikk jeg bekreftet at det er mulig å oppnå svært stor framgang i løpet av 6-10 uker. Eleven synes også å sette pris på tydelighet, rettferdighet, og godt planlagt og variert undervisning. *”Jeg skal si fra til rektor at du må få jobb her slik at du kan undervise oss”* (elev 17 år).

Litteraturliste

- Balan, C.M. & Davis, W.E. (1993). Ecological Task Analysis. An Approach to Teaching Physical Education. *The Journal of Physical Education*, 64 (9), 54-61
- Berger, K.S. (1998). *The Developing Person Through the Life Span (Fourth Edition)*. Worth Publisher
- Brattenborg, S. og Engebretsen, B. (2013). *Innføring i kroppsøvingdidaktikk*. Høyskoleforlaget, Kristiansand S
- Carlsen, K.C. (2018). Min fotballfilosofi – Kunnskapsboken om fotball som kan gi din klubb eller nasjon en overlegen utviklingsprosess. Oslo: FfK
- Csikszentmihalyi, M. (1975). *Beyond Boredom and Anxiety*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow – The Psychology of optimal Experience*. Harper Perennial
- Csikszentmihalyi, M. (1997). Happiness and creativity – going with the flow. *Futurist*, Vol. 31, Nr. 5, A8-A12
- Csikszentmihalyi, M. & Jackson, S.A. (2000). Flow in Sports: The keys to optimal experiences and performances. *International Journal of Sport Psychology*, Vol. 31, Nr. 3, Jul-Sep 2000, 417-418
- Dewey, J. (1951) (eds. J. Ratner). *The Philosophy of John Dewey*. New York: Tudor
- Hodges, N., McGarry, T. & Franks, T. (1998). A Dynamical System`s Approach to the Examination of Sport Behavior. *Avante*, 4 (3), 17-37
- Holt, N., Bremner, A., Sutherland, E., Vliek, M., Passer, M.I. & Smith, R. (2012). *Psychology: The Science of Mind and Behaviour*. McGraw-Hill Higher Education
- Illeris, K. (2000). *Læring*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag
- Imsen, G. (2014). *Elevenes verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget
- Imsen, G. (2016). *Lærerens verden: innføring i generell didaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget
- Nilsen, K. & Kvale, S. (red. 1999). *Mesterlære: Læring som sosial praksis*. Oslo: Ad notam Gyldendal

Ommundsen, Y. (1993). Mestring, motivasjon og læring hos barn og unge i kroppsøving og idrett; et sosial – kognitivt perspektiv. *Barn – nytt fra forskning om barn i Norge*, 11, (3) 1993 s. 39-53. Norges idrettshøgskole.

Ommundsen, Y. (2006). Psykologisk læringsklima i kroppsøving og idrett – betydning for barns og unges læring, trivsel og motivasjon. I: *Idrettspedagogikk*, (red. H. Sigmundsson & J.I. Ingebrigtsen). Universitetsforlaget, kapittel 4

Ormrod, J.E. (2008). *Human Learning*. Upper Saddle River, N.J.: Pearson/Merrill Prentice Hall (5th ed.)

Ryckman, R.M. (1999). *Theories of Personality* (7th ed.). Wadsworth.

Selwyn, N. (2017). *Education and Technology: Key Issues and Debates*. Continuum International, London United Kingdom

Skaalvik, E.M. og Skaalvik, S. (1996). *Selvoppfatning, motivasjon og læringsmiljø*. TANO A.S., 1996.

Skaalvik, E.M. (2006). Selvoppfatning og idrett. I: *Idrettspedagogikk*, (red. H. Sigmundsson & J.I. Ingebrigtsen). Universitetsforlaget, kapittel 5

Toering, T. (2014). Mentale faktorer som kan fremme gode prestasjoner. *FOTBALLtreneren*, nr. 4 – 2014, s. 6-7

Toering, T. (2016). Hierarkisk tenkning utvikling, lidenskap og talent. <https://www.fotballtreneren.no/coaching/hierarkisk-tenkning-utvikling-lidenskap-og-talent>, 21.6.2017

Toering, T.T., Elferink-Gemser, M.T., Jordet, G. & Visscher, C. (2009). Self-regulation and performance level of elite and non-elite youth soccer players. *Journal of Sports Science*, 27, 1509-1517

Toering, T.T., Elferink-Gemser, M.T., Jordet, G., Jorna, C., Pepping, G.-J. & Visscher, C. (2011). Self-regulation of Practice Behavior Among Elite Youth Soccer Players: An Exploratory Observation Study. *Journal of Applied Sport Psychology*, 23, 110-128

Weinberg, R.S. & Gould, D. (1995). *Foundations of Sport and Exercise Psychology*. Champaign, Illinois: Human Kinetics