

PED134 1 Pedagogikk

Kandidat 8020

Oppgaver	Oppgavetype	Vurdering	Status
1 Forside	Flervalg	Automatisk poengsum	Leveret
2 Oppgaveinnlevering	Filoplasting	Manuell poengsum	Leveret

PED134 1 Pedagogikk

Emnekode	PED134	PDF opprettet	13.06.2017 13:33
Vurderingsform	PED134	Opprettet av	Digital Eksamen
Starttidspunkt:	07.05.2016 08:45	Antall sider	30
Sluttidspunkt:	20.05.2016 13:45	Oppgaver inkludert	Ja
Sensurfrist	201606100000	Skriv ut automatisk rettede	Ja

Seksjon 1

1 OPPGAVE

Forside

Kan besvarelsen brukes til undervisningsformål?

Velg ett alternativ

- Ja
 Nei

Jeg/vi bekrefter at jeg/vi ikke siterer eller på annen måte bruker andres arbeider uten at dette er oppgitt, og at alle referanser er oppgitt i litteraturlisten.

Velg ett alternativ

- Ja
 Nei

Gjelder kun ved gruppeeksamen:

Vi bekrefter at alle i gruppa har bidratt til besvarelsen

Velg ett alternativ

- Ja
 Nei

Oppgaveinnlevering

Her laster du opp din besvarelse. Husk å velge riktig fil, for deretter å laste opp din besvarelse. Husk å trykke "lever prøve" når du er ferdig.

NB: Lever i PDF format.

Laste opp dokumentet her. Maks én fil.

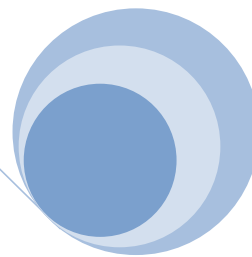
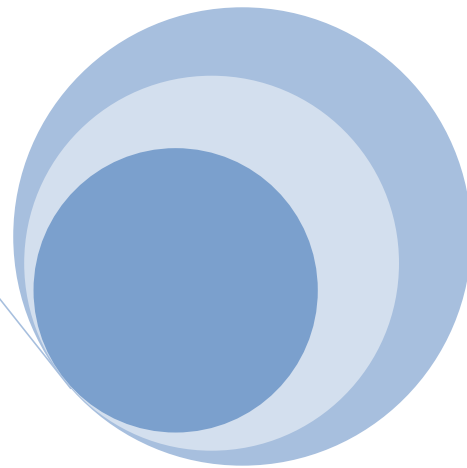
BESVARELSE

Filopplasting

Filnavn	4675974_cand-2520634_4957413
Filtype	pdf
Filstørrelse	804.503 KB
Opplastingstid	19.05.2016 11:55:03



Neste side
Besvarelse vedlagt



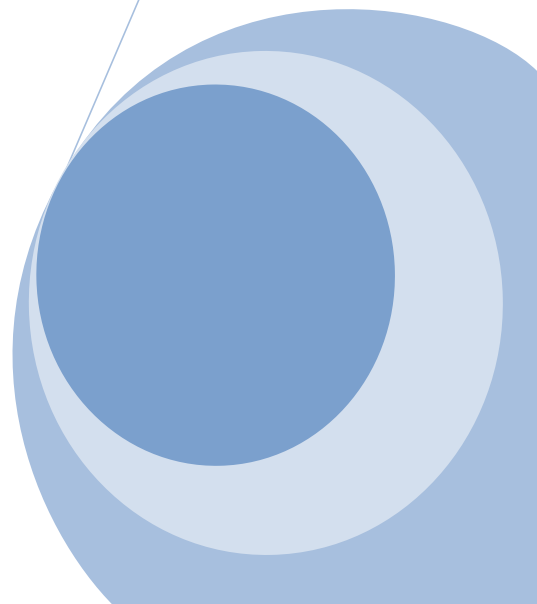
PD-134

Fordypningsoppgave

i pedagogikk

Gjennom et studium av sosiale kognitive teorier, via skråblikk på utviklingsfaser eleven og studenten må gjennom, frem til det ferdige idealproduktet, læreren. Pedagogens vei inneholder mange utfordringer og hindringer som må forseres underveis. Hvordan komme dit?

Kandidatnr. 8020
19.05.2016



Innholdsfortegnelse

1. Innledning	2
1.1 Temaet	2
1.2 Oppgavens målsetning	3
1.3 Oppgavens oppbygging	3
2. Teoretisk rammeverk	4
2.1 Utviklingsoppgaver	4
2.2. Bioølogisk teori	4
2.2.1 Bromfenbrenners økologiske modell	5
2.3. Sosiokulturell teori	6
2.3.1 Den nærmeste utviklingssonen	7
2.4. Sosial kognitiv teori	7
2.4.1 Mestringsforventning	8
3. Litterær empiri	9
3.1 Inngang til materialet	9
3.2 Læring som prosess	10
3.2.1 Elevens relasjoner og sosial kompetanse i skolearenaen	11
3.2.2 Elevens utvikling fra barn til voksen ungdom	12
3.3 Læreren i støpeskjeen	13
3.3.1 Den gode læreren	14
4. Diskusjon	15
4.1 Drøfting av teorier og funn	15
4.2 Implikasjoner av bioølogisk teori – Økologiske overganger og feller	15
4.2.1. Kasus om koblinger	16
4.2.2. Evaluering av teorien	16
4.3 Implikasjoner av sosiokulturelle teorier – Sosial kompetanse	17
4.3.1. Kasus om atferdsvansker	17
4.3.2. Vurdering	18
4.4 Implikasjoner av kognitive teorier – Mestringsforventning	19
4.4.1. Kasus om mestring og feiling	19
4.4.2. Kasus vs. mestringstro	20
5. Oppsummering	20
5.1 Målorientering	20
5.2 Tilbake til start	21
Kilder	22

Takk til Hilde og Stig for uovertruffent overblikk og tålmodighet.

1. Innledning

1.1 Temaet

I opplæringsinstitusjoner, som for eksempel skoler, jobber personer med varierende individuelle kvaliteter og erfaringer. Mange lærere lykkes med å utvikle ulike metoder for å hankses med de mange faglige utfordringene i skoleverket. En erfaren lærer opparbeider, og lærer seg, over tid forskjellige mestringsteknikker for å takle pedagogiske utfordringer og vanskelige situasjoner. Interaksjon mellom overordnede, kolleger, foreldre og elever, har alle til felles at de kan være kompliserte. Uerfarne pedagoger kan oppleve at de mangler autoritet på forskjellige nivåer, både i gjennomførelsen av lærerrollen, og i situasjoner med overordnede i systemet, og ikke minst mot elevenes foreldre. «Læring og utvikling er betinget av en rekke biologiske miljømessige forhold. (Karlsdottir & Hybertsen Lysø, 2013). Denne besvarelsen vil sette søkelyset på slike mestringsutfordringer lærerstudenter vil kunne støte på. Føles prestasjonspresset større, om man eksempelvis har hatt en vanskelig barn- eller ungdomstid? Eller blir man bedre til å se ungdommens utfordringer i skolehverdagen? Manglende sosial kompetanse i denne perioden kan være vanskelig å snu til noe positivt som voksen. Hva om man omskolerer seg til å bli lærer? «Den som har høye prestasjoner regnes som flink og vellykket, mens den som ikke lykkes fort stemples som mislykket og svak» (Overland, 2009. s.31). Passer lærerrollen for alle? Selv har jeg hatt flere tøffe livsfaser bak meg som ung og voksen, som har preget meg som person, og mitt tankegods angående hvordan andre oppfatter meg som person. Slik sett besitter jeg en variert livserfaring, men innehar samtidig en stor dose usikkerhet om hvordan jeg skal kunne bli en rollemodell for de unge som fremtidig lærer. Kan jeg med hjelp av teorier finne svarene som trengs til å bygge selvtilliten til det nødvendige nivået jeg anser en lærer må besitte? Med tanke på at jeg tar faglærerutdanning som et ledd i en frivillig omskoleringsprosess, fant jeg det interessant å fordype meg i hvilken grad sosialiseringprosesser som inntreffer før og underveis i lærerutdanningen påvirker sluttproduktet, som jeg her ser på som det oppnådde mestringsnivå etter endt utdanning.

1.2 Oppgavens målsetning

Denne oppgaven ønsker å drøfte hvorvidt bioøkologiske prosesser, (se kpt.2.2), sosiokulturelle fenomener, (se kpt.2.3) og sosial kognitive prosesser (se kpt.2.4) i barndommen påvirker fundamentet til lærerstudenten. Er man avhengig av å komme fra et «vellykket hjem», eller ha kulturell kapital¹ for å ha bakgrunnen en kan trenge for å bli en god pedagog? Må en ha en betydelig dose selvtillit og et sterkt selvbilde for å takle den fremtidige oppgaven? Kan man lære å bli en god pedagog med teoretisk kunnskap alene? Besvarelsen søker ikke å kritisere eksisterende teorier, men lete etter svar i de etablerte metodene. Som student i lærerutdanning, opplever man at svært mye av stoffet omhandler hvordan man kan og bør agere og opptre i situasjoner med barn. Men det er mer utfordrende å lete opp stoff som omhandler psykologiske prosesser en lærerstudent med manglende selvtillit måtte stå ovenfor i møtet med institusjonen. Læreren bør være forberedt på at arbeidet blir vurdert både av kolleger og av instanser utenfor skolen. Da er det viktig å ha et pedagogisk grunnsyn eller personlig plattform som gir deg selvtillit og mestringstro i yrkesutførelsen (Imsen, 2005). Hvordan skal denne oppgaven løses? Gjennom et studium av sosiale kognitive teorier, via skråblikk på utviklingsfaser eleven og studenten må gjennom, frem til det ferdige idealproduktet, læreren. Til sist vil disse drøftes over noen kasuser. Med dette som utgangspunkt har jeg valgt denne problemstillingen; **Hvordan kan man bruke sosialiseringsteorier og utviklingsprosesser som motivasjon for å bli en god pedagog?**

1.3 Oppgavens oppbygging

Del 2 av oppgaven vil fokusere på teoretiske rammeverk som understøtter og debatterer problemstillingen.

Del 3 vil bruke litterær empiri som forskningsmetode

Del 4 vil drøfte sammenhenger mellom litterær empiri og teori.

Del 5 vil oppsummere resultatene oppgaven mener å ha funnet.

¹ Pierre Bourdieu forklarer kulturell kapital som den kapital en kultur veier høyt, som et er et ikke-økonomisk betinget marked for. Det kan være dannet språk, kjennskap til musikk og teater, fortrolighet med klassisk litteratur m.m. (Gytz Olesen, S. & Møller Pedersen, P., Specialtrykkeriet Viborg, 2012, s.124)

2. Teoretisk rammeverk

2.1 Utviklingsoppgaver

En skole inneholder et mangfold av barn. Det er variabler av utseende, utageringsnivå og kompetanser, faglige, motoriske, emosjonelle og sosiale. Enkelte barn fremviser tydelig sosial status og familiens økonomiske goder, andre gjør sitt beste for å skjule sitt egentlige jeg. Noen barn utstråler en selvtillit og trygghet allerede i førskolealder som andre barn aldri vil oppnå. Hva er det som gjør at barn på samme alder befinner seg på ulike nivå i sin utvikling? Mange utviklingsteorier kretser rundt to forhold; hva som er felles i utviklingen; babling før tale, krype før man kan gå. Det andre nærmest det motsatte; hvorfor barn og unge blir forskjellige individer (Imsen, 2005). Sosial kompetanse omhandler hvordan barn og unge best mulig kan utnytte egne evner og ressurser til å fremme sin egen utvikling. Miljøet alene kan ikke gjøre dette for dem. Barn og ungdom trenger samhandling med personer som kan hjelpe dem til å utvikle atferd, og sette ord på følelser og tanker for å gi dem mulighet til en god utvikling (Ogden, 2001). Dette kapittelet setter fokus forskjellige teorier som omhandler samspillet mellom miljøforhold og kognitive sosialiseringprosesser.

2.2. Bioølogisk teori

Den anerkjente amerikanske psykologen Urie Bronfenbrenner omformet og videreutviklet de klassiske sosiologiske teoriene på slutten av 70-tallet. Han ville bort fra tankesettet om at oppvekstmiljø, familiære forhold og kulturell bakgrunn alene bestemte hvordan et barn utviklet seg. Han poengterte hvorfor miljøforhold heller påvirker enn former barnet. At individ og miljø påvirker *hverandre*, og at ikke mennesket kan forstås av den ene faktoren alene (Karlsdottir & Hybertsen Lysø, 2013). Sammenveving kommer sterkt til syne ved hvordan barns utvikling av hjernen foregår gjennom samspill mellom spedbarn og foreldre. Den er ikke forhåndsprogrammert, men likevel fødes vi ikke inn i verden som hva behavioristene² kalte en «tabula rasa», et tomt skall som skal fylles med input (Imsen, 2015). Vi har med oss arvematerialet som gir den enkelte ulike styrker og egenskaper. Forskning på speilnevroner dokumenterer en speilingsaktivitet i de samme delene av hjernen som den personen man speiler. Er mor trist, vil de områdene som aktiveres i hjernen hos mor, også

² Se kommentar om behaviorisme i kapittel 2.4

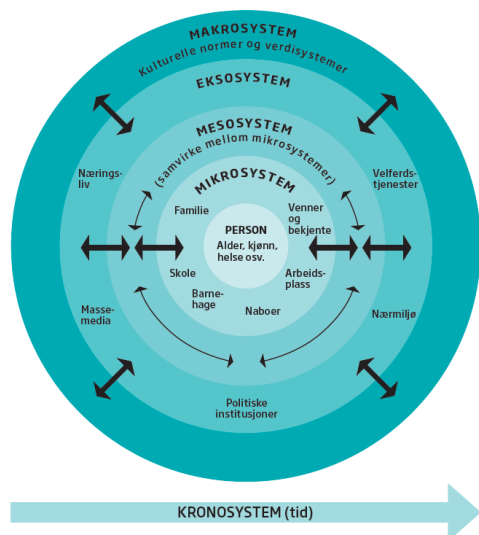
aktiveres i hjernen hos barn. For at nevronene skal fyres må handlingen være tiltenkt (Mobråten, 2016). Herav leser vi også at barn er sosiale vesener som imiterer og «kommenterer» ansikter og lyder. Den oppfatter verden gjennom sanser, og berikes gjennom et stimulerende miljø. Et annet interessant poeng i forskningen er hvordan stressede barn som lever i et urolig miljø, kan utvikle atferdsvansker og varige skader på hjerne og organer. Fordi både personer (biologi) og miljøer (økologi) er i konstant utvikling, betyr det at barn påvirker sitt oppvekstmiljø, selv om de ikke kan holdes ansvarlige for handlinger de gjør.

Bioøkologisk teori gir rom for optimisme da mennesket selv kan gripe inn i sin utvikling.

2.2.1 Bronfenbrenners økologiske modell

Bronfenbrenners økologiske modell (Se figur 2.1) karakteriserer hvordan barns oppvekst er delt opp i systemer. Mikro (familie, nabolag, venner, barnehage og skole), meso (interaksjoner mellom flere mikrosystemer), ekso (påvirkninger/kontakt fra/med samfunnsinstitusjoner), makro (regional og nasjonal kultur og politikk) og kronosystemet (person- og miljøutvikling over tid) I mikrosystemet finner vi relasjoner utspilt på forskjellige arenaer. Når barna er små er disse arenaene valgt av foreldre, men når barna blir større påvirker de mer valg av arenaer. Rollevariasjon er viktig i barns liv, opplever de for like roller i hverdagen blir det å anse som en mental form for innavl (Karlsdottir & Hybertsen Lysø, 2013). De trenger et bredt utvalg av personligheter for å berike sin hverdag. Man kan tenke seg miljøene som russiske matruskadukker der den ene inneholder den neste osv. En familie er ett mikromiljø, barnehagen en annen. Ser man hvordan barnet tar med seg hverdagen sin til barnehagen og motsatt, studerer man på mesonivå. Det er koblingene mellom mikronivåene som danner dette systemet. Foreldrenes arbeidsplass er godt eksempel på hvordan eksosystemet fungerer. Barna er ikke direkte påvirket, og de har ikke nødvendigvis noen kunnskap om hva mor eller far gjør, men likevel påvirker arbeidstider, jobbtilgang osv. barn indirekte. Den økonomiske politikken som føres på regionalt nivå, har påvirkninger for lokalsamfunnets økonomi, antall barnehageplasser og arbeidsplasser i bygda, familiens økonomi m.m. Slik kan man vise hvordan økologi og miljøendringer på makronivå, kan påvirke barnet på mikronivå. Mennesker og miljø utvikles altså over tid, og kan ikke bare studeres som et tverrsnitt. Bronfenbrenner var inspirert av Vygotsky's utviklingssoneteori (se kpt. 2.3.1), og studier på denne kan også ha vært årsaken til at han la til kronosystemet i modellen sin (Karlsdottir & Hybertsen Lysø, 2013). For å understreke viktigheten av longitudude studier. Kronosystemet kan også deles opp i mikro, meso, og makrotid, og måles

altså over tid, hvorav mikro beskriver rutiner og sammenhenger i dagliglivet, meso har varighet på dager og uker, mens makro er måling av konsekvenser over år og t.o.m. generasjoner.



Figur 2.1

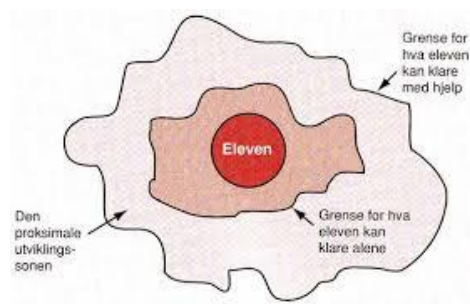
2.3. Sosiokulturell teori

Barns læring og utvikling er sentralt i psykologens Lev Vygotskys teorier omkring sosiale og kulturelle kontekster. Han fastslo at det var en vesentlig forskjell mellom høyere mentale funksjoner og elementære psykologiske funksjoner grupper (Karlsdottir & Hybertsen Lysø, 2013). Kognitive prosesser som begrepsdanning, selektiv oppmerksomhet og logisk hukommelse ble innfattet under disse, samt tegning, skriving og telling. Vygosky hevdet videre at sanser og instinkter kun var biologiske prosesser og langt unna høyere mentale prosesser. For å se etter påvirkninger av disse må man se utenfor individet og studere utgangspunktet, de sosiale og kulturelle påvirkninger individet lever iblant. Her finner man forståelsen for høyere mentale funksjoner. Barns kulturelle utvikling går først på et sosialt plan og deretter på et individuelt indre nivå. Interaksjon med andre barn og voksne setter i gang internaliseringsprosesser som er viktige i danningen av høyere mentale funksjoner. Aktiv sosialisering og erfaring i samhandling med individets studier av det sosiale nærmiljøet danner grunnlaget for en interpsykologisk prosess. Barnet rekonstruerer erfaringen aktivt og den blir en del av barnet. Miljøet barnet vokser opp i vil alltid påvirke

internaliseringsprosessen. Barnets høyere mentale utvikling avhenger altså av påvirkningene og bearbeidingen av sitt sosiale miljø.

2.3.1 Den nærmeste utviklingssonen

Fordi utviklingen går fra det sosiale til det individuelle, må barnet gjennom en periode hvor det kan gjøre mer sammen med andre enn det kan alene. Slik blir voksne utførende en medierende handling ovenfor barnet, for å vise eller fortelle hvordan en handling skal foregå før det er i stand til å utføre handlingen alene. For å se avstanden mellom kompetanse og kapasitet må man sjekke hva barnet kunne klart ved hjelp av andre, og hva det kan klare alene. Avstanden mellom disse to nivåene kalles den nærmeste utviklingssonen eller den *proksimale utviklingssonen* (Se figur 2.2). Evner er ikke noe fast, det er i kontinuerlig utvikling og alle har potensial til å gjøre nettopp det. Vygotsky poengterte også at dersom to barn knekker en nøtt sammen er det sosial konstruktivisme, ikke medierende virksomhet (Imsen, 2005). Proksimal utvikling må anses som tilpasset opplæring, der det barnet innehar er bunnen av sonen. Man må undersøke hva barnet klarer alene og hva det klarer med hjelp av voksen. Det er en statisk og en dynamisk del av sonen. Det er ikke noe barnet har alene, men deler med læreren. Hvor langt sonen kan strekkes avhenger ikke bare av læreren men er også genetisk betinget. Når den ytre grensen er kartlagt legges undervisningen opp deretter for å utvide sonen ytterligere.



Figur 2.2

2.4. Sosial kognitiv teori

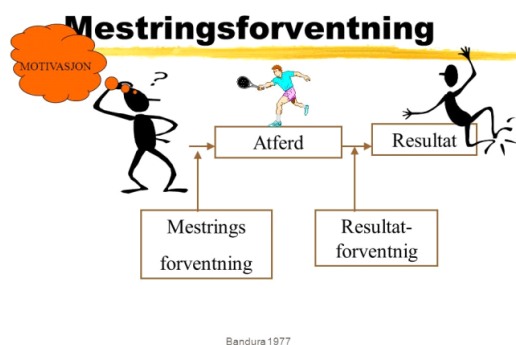
Sosial kognitiv teori blir ansett som den viktigste motreaksjon til behaviorismen, som er læring gjennom stimuli og respons. At mennesker lærer og utvikler sin atferd gjennom

påvirkninger fra omgivelsene, fremfor sin egen selvoppfattelse og beviste valg om å utføre en atferd. Teorien assosieres med et instrumentelt syn på læring. Barnet ses på som et objekt som påvirkes og dyttes i ønsket retning (Karlsdottir & Hybertsen Lysø, 2013). Den kanadiske forskeren Albert Bandura satte fokus på kognitive faktorer, som oppfatninger og forventninger. Han mente mennesket lærte mest og best gjennom sosiale, selvvalgte situasjoner. Når man observerer bruker man sin persepsjon til å tolke omgivelsene, og sine reaksjoner. Kognitive og sosiale faktorer i samspill utgjør kjernen i teorien (Karlsdottir & Hybertsen Lysø, 2013). Bandura bruker beskrivelsen *resiprok kausalitet* for å formidle at dette er samspill mellom person, atferd og situasjon. Observasjonslæring er en god modell for nettopp å studere ferdigheter, herav menneskelige rollemodeller man ønsker å kopiere. Symbolske modeller som man ønsker man kunne ha vært som, eller verbal instruksjon fra kompetente mennesker som vi velger å følge. Gjennom observasjon lærer vi atferd og konsekvenser av handlinger.

2.4.1 Mestringsforventning

Bandura skrev en teori om selvagens kalt *mestringsspiralen*. Dette er en tese som omhandler positive forventninger vs. problemløsninger i opplæringsammenheng, om hvordan man i spesifikke situasjoner ved oppgaveløsning kan greie gitte utfordringer (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Mestringsforventningene (Se figur 2.3) vil variere fra fag til fag. Det dreier seg ikke om hvor flinke elevene føler seg, men om de har en oppfatning av å ville greie spesifikke oppgaver. Derfor varierer problemstillingen mellom hvilke oppgaver de må utføre, longituden på arbeidet, tilgjengelige hjelpemidler samt gitte arbeidsforhold. Forventninger synker om eleven blir gitt for kort tidsfrist i oppgaveløsningen i henhold til egne forventninger om tid som vil kreves. Blir det gitt lite rom til tenking underveis, er det forventet at man skal prosessere mange oppgaver på kort tid. Eleven kan potensielt ha kunnskapen men ikke hurtigheten til å få ned alle oppgavene i tide. Dette vil medføre nedsatt forventning til materiale eleven opprinnelig behersket, og eleven vil etter hvert miste troen på egne ferdigheter, ikke bare til de gitte oppgaver i faget, men faget i sin helhet. Her er man i den negative enden av spiralen. For å unngå denne problematikken er det viktig at lærere og foreldre oppmuntrer og motiverer for at eleven skal snu tendensen. Dette må ikke misbrukes, da det ikke vil vedvare over tid. Lærer må følge opp utviklingen og tilpasse fagstoffet. Han kan bruke gruppearbeid der flinkere elever kan hjelpe og inspirere. Observasjon av andre som lykkes kan styrke troen på egne evner. Dette er beslektet med Vygotsky's utviklingsteori og begrepet om å bygge stillas

rundt barnet, som kan omformuleres til at lærer stiller spørsmål samt gir verbal respons på barnets ytringer og handlinger. Forskning viser at elever med høye mestringsforventninger ser større verdi i skolearbeidet, så vel i innsats som i prestasjoner, utholdenhet og resultater (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Selvagens påvirker også videre utvikling i valg av videregående skoler og karrierer. Har man tidligere lyktes i noe er det naturlig at man velger relaterte oppgaver og yrker videre. Fire faktorer er avgjørende for utvikling av mestringsforventning; verbalt budskap, tidligere suksess, andres suksess, samt kollektiv suksess gjennom arbeid i grupper (Karlsdottir & Hybertsen Lysø, 2013). Selvregulering blir en videreføring av selvagens. Man lærer i sen ungdom prosesser som barn godt kan øve på tidligere. Spesielt fire prosesser er vesentlige; sette seg mål, sette standard for måloppnåelse, selvobservering og valg av reaksjon på gjennomføring og resultat. Innsatsen man er villig til å nedlegge vil være avgjørende for oppnåelsen. Å observere egne handlinger og veie og vurdere reaksjonsmønstre av dem, er livslang prosess og læring. Disse prosessene er nært beslektet med begreper som selvkontroll og opplevelse av sammenheng.



Figur 2.3

3. Litterær empiri

3.1 Inngang til materialet

Barneskolen, ungdomskolen og videregående har alle en ting til felles; de har en terskel som må overstiges, et nivå som må mestres. Alle disse nye instansene gir høye forventninger som kan være tøffe å gå i møte. Hvordan lærer vi å mestre disse essensielle overgangene i livet?

Felles for dem alle er at de er en av disse uunngåelige erfaringene de aller fleste av oss må igjennom. Det handler om adaptasjon til neste nivå i utviklingen. Hvordan vi mestrer disse oppgavene, blir i manges tilfeller avgjørende for hvordan vi får det i hverdagen som voksne individer. Barn og unge er villende personer som ønsker å skape en meningsfull tilværelse (Nordahl, 2002) Det er store likhetstrekk med å grue og glede seg til noe, det er å ha forventninger til noe som skal skje fremover i tid. Det er en menneskelig kunnskap og egenskap, å se fremover og forberede hva som kommer (Imsen, 2005). På barneskolen er det å mestre grunnferdigheter på skolen, lære god atferd og komme overens med de andre barna, blant de viktigste sosialiseringserfighetene. Disse ferdighetene trener man videre jo eldre man blir, samtidig som man strekker seg etter neste nivå i utviklingen. På ungdomsskolen kan det handle så enkelt som å mestre overgangen til ungdomskolen med takling av karakterer og det sosiale fokus som innebærer at man igjen er yngst og nå blant ungdommen. Videregående har mange av normene til ungdomskolen, men med ytterligere krav mot spissing av faglige ferdigheter. Den skal forberede deg på å mestre nivået til høyere utdanning og arbeidsliv. Den viktigste pedagogiske oppgaven for en lærer er å illustrere for barna at de er i en stadig pågående utvikling, og at de slik får tillit til egne evner og mestring (Ogden, 2001). Dette kapittelet ønsker å se på sosiale prosesser som barn og unge må igjennom før de kan fremdyrke mestringstroen og hverdagsmotivasjonen som kan hjelpe til å fremme den kommende læreren.

3.2 Læring som prosess

Hvordan lærer vi? Hva er egentlig læring? Dette er spørsmål som stilles i indeksen av boken «Læring. Utvikling. Læringsmiljø.» (Karlsdottir & Hybertsen Lysø, 2013). Læring er et resultat av mange prosesser. I psykologien omtales læring som "en varig forandring i atferdspotensial som skyldes erfaring og ikke kan tilbakeføres til tidsbegrensede tilstander som skyldes sykdom, tretthet eller medikamenter." (Nielsen, G.H. & Raaheim, K. 1997, s.286). Innenfor pedagogikken kan man finne en annen definisjon på læring, "Kjernen i læring er bearbeiding av informasjon eller erfaringer" (Helland, G.O., s.39, 2005). Dette blir da å definere som *generell livslæring*. Å lære er å prestere. Vi lærer gjennom interaksjon med andre mennesker i forskjellige sosiale kontekster som gir livserfaring. Undervisning er læring som har hensikt og mål, og ikke innfaller tilfeldig. Det er tilrettelagt læring. I pedagogisk psykologi beskrives læring som psykologisk begrep og metoder for å forstå utdanning. Det formuleres da som at noen underviser noe til noen i en gitt kontekst (Karlsdottir & Hybertsen

Lysø, 2013). Det er mange faktorer som spiller inn for at vi skal få en riktig grobunn for utvikling og et godt læringsmiljø. Tilrettelagt undervisning, et godt klassemiljø, inviterende lokaler og en dyktig, inspirerende lærer som har tro på *deg* betyr mye innenfor skolearenaen. Godt sosialt nettverk, trygghet innen familie og nærmiljø, samt utsikt for videre skolegang og arbeidsmarked er andre faktorer som kan motivere og stimulere. Men læring er så komplekst og all mulig tilrettelegging kan likevel føles forfektet. Læring er en individuell prosess og vil ikke nødvendigvis alltid føles som en belønning eller en suksess. John Dewey sa at de som mislykkes på skolen, lærer likevel mye om sine egne mestringsevner og hvordan verden fungerer sett fra deres ståsted (Helland, 2005). Det er en grunnleggende psykologisk påstand at det ukjente skaper usikkerhet. Å lære er å våge, og man må våge å mestre.

3.2.1 Elevens relasjoner og sosial kompetanse i skolearenaen

Barn er ikke fullstendig underlagt ytre omstendigheter med tanke på hvordan de skal utvikle seg og fungere innunder skolesystemet. Individuelle ferdigheter og sosiale kontekster har en betydelig påvirkning, men barnet er ikke selv uten påvirkningskraft i sitt daglige miljø eller i undervisningssammenheng. De konstruerer selv sine kunnskaper og meninger, og responderer og former sine oppfatninger og holdninger basert på de interaksjonene de til enhver tid er i (Nordahl, 2002). Læreplanverket for grunnskolen illustrerer kompetansekrav om det meningssøkende, arbeidende, skapende og integrerte mennesket. Videre at en skal bryte ned selvopptatthet og tro på den sterkeste rett. Planverket avslutter med at sluttmålet er at den enkelte realiserer seg selv på en måte som er til gode for fellesskapet i samfunnet (Ogden, 2001). Utdypet kan man fastslå at det er mange sosiale koder og regler i skoledagen. Det er ikke alle barn som finner det enkelt å etterleve regler i skoletiden. Det kan synes som skolereglementet ofte rammer de svake elevene hardest. Det er dem som blir straffet med gjensitting og lignende avstraffelser om de gjør dumheter eller skulker timer og oppgaver. Skolen har fellesskapsregler som er viktige for å utvikle seg riktig, og det er viktig at lærer og foreldre er med på å utvikle elevens indre kompass (Halland, 2005). Relasjoner mellom lærer og elev er like viktig som gode relasjoner elevene imellom. Det er et finmasket samspill. I et aksepterende skolesamfunn står eleven sterkere med gode relasjoner, enn med et rigid skolereglement som hjelpende faktor. Skolen som institusjon må tro på dette. Er skolereglementet uklart kan begge parter gå i forsvarsposisjon, miste oversikt og troen på hverandre og seg selv. En velfungerende læringsarena er en skole der lærere og elever slår ring om hverandre, og utviser felles omsorg og interesse for et godt sosialt miljø og samarbeid

på tvers av relasjonene. Dette sosiale systemet er avgrenset fra omverdenen ved at det er de menneskene som er tilstede som har etablert og deltar i systemet. Det er gjennom annerkjennelse og aksept eleven utvikler sin identitet (Nordahl, 2002).

3.2.2 Elevens utvikling fra barn til voksen ungdom

Antallet som fullfører videregående opplæring ligger mellom 71-74 %. Derimot varierer antallet fra rundt 82-84 % på studieforbereende utdanningsprogram til 60-62 % på yrkesfaglige studieprogram. I underkant av 30 % av ungdommene mellom 16-25 år fullfører altså ikke videregående opplæring (Utdanningsdirektoratet, 2013). Det er ikke all ungdom som takler overgangen fra ungdomsskole til videreutdanning, faktisk nesten 30% kaster inn håndkleet, av ulike årsaker. Enkelte leter etter arbeid allerede fra endt ungdomsskole. Etter reform 94 har flere prosjekter blitt innført for å forsøke å demme opp for det relativt store frafallet, bl.a. GIVO (Gjennomføring i Videre Opplæring, (2005) og Ny Giv (2010) hvor fellesnevneren var å øke antall prosent som fullfører videregående. Sistnevnte med en målsetting på 75% fullføring. Hvilke knapper må trykkes på for at færre skal gå skoletrøtte eller usikre på egen motivasjon og kompetanse inn i den videregående opplæringen? Årsakene til oppgivelsen er varierte. Enkelte elever sliter med tempoomslaget fra barn- til ungdomstrinnet. Det er mindre rom for å bruke lang tid på oppgaver, og henger man ikke på går toget fort i fra, spesielt i de teoretiske fagene. Har man en del fravær og mangler motivasjon til å gjøre lekser hjemme, venter ikke læreren nødvendigvis på deg. Ungdomstrinnet er også tiden hvor de sosiale kodene blir ekstra forsterket, og hvor det å være populær eller ikke, kan være en direkte årsak for en elevs utvikling. Maktutfoldelse og hierarkidannelser forekommer jevnlig innenfor ungdom- og videregående skole, og det kan være vanskelig å få innpass i gjenger og kretser. Følelsen av å bli stående utenfor kan være en vel så stor årsak til å droppe ut som faglige utfordringer (Imsen, 2005). Ungdommens stressnivå speiler de voksnes hverdag i stor grad. Sosiale sammenhenger har tatt så stor plass at mange skoler tar konsekvensen og legger lekser inn i skoletiden. Lærerne på ungdomstrinnet har en stor utfordring med å fremme prestasjonsmotivasjon. Denne teorien er utviklet av den amerikanske psykologen John W. Atkinson og måler to faktorer; lysten til å gå løs på oppgaven og angsten for å mislykkes. Hvilke krefter trekker sterkest, hvordan bli tent på å mestre? Indre motiver som å ønske gode karakter for selvhevdelse, eller ytre som for eksempel belønningssystem i form av penger av foreldre for høy måloppnåelse. Atkinson oppsummerer tre faktorer omkring det positive ønsket om å lykkes; et grunnleggende mestringsmotiv, personens subjektive vurdering av

muligheten for å lykkes, eller personens subjektive vurdering av verdien av det å lykkes (Imsen, 2005). Når ungdommen kommer inn i en situasjon som krever en mestringsprestasjon, ligger *mestringsbehovet* der som en latent personlighetsegenskap som slår inn og vurderer verdien og vanskelighetsgraden av hva som må til for å lykkes. Er man sterkt motivert vil motivasjonen være der selv om motivet er svekket, men også avhengig av hvilken situasjon personen er i. Blir oppgaven vektet for lett vil motivasjonen synke, akkurat hvis om målet skulle synes uopnåelig. Ergo er det de passe vanskelige situasjonene hvor individet har mulighet til både lykkes og feile som trigger motivasjonen som ligger i mestringsmotivet mest. Hvem som forsetter og hvem som dropper ut av videreutdanning kan altså veies på individets mestringsstro ang. å beherske neste nivå (Imsen, 2005). Hva hvis målets verdi er å bli lærer?

3.3 Læreren i støpeskjeen

Man kan lett finne årsaker og motivasjoner til å ønske å utdanne seg til lærer. Alle har selv vært elev og har personlige erfaringer med en lærer-elev relasjon. Noen har foreldre eller øvrig familie som jobber med undervisning som fungerer som inspirasjon og rollemodeller, andre kan bli inspirert av venner eller lærere de observerer og trives med. Bandura fremhever fire hovedkilder til forventning om mestring hvorav *autentiske mestringsforventninger* er den sterkeste kilden. Den refererer til tidligere erfaringer, som kan være både gode og dårlige. Har man tidligere hatt dårlig erfaring kan det gi svekket mestringsfølelse. Bandura påpeker likevel at robust mestringsfølelse er viktig for å være utholdende så man kan overkomme de tøffeste utfordringene. *Vikarierende erfaringer* er observasjon av andres prestasjoner som kan fungere som rollemodeller. Lærersamarbeid er absolutt en kilde til mestringsforventning, her kan vi se for oss Vygotsky's "scaffolding" (bygge stillas rundt eleven) (Imsen, 2005) som hjelpemiddel for den ferske pedagog eller lærerstudenten. *Verbal overtalelse* kommer oftest fra foreldre, venner eller øvrighetspersoner man stoler på som enten har mer erfaringer, eller oppriktige meninger om ditt mulige fremtidige kandidatur. *Emosjonelle reaksjoner* er påvirkninger fra tidligere som man har lagret fra tidligere som en minnepresentasjon. De kan være både gode erfaringer (som da man fremførte muntlige fremlegg med bravur) og dårlige skoleerfaringer som må bearbeides om man skal få den gode følelsen omkring forestillingen om å undervise (Skaalvik & Skaalvik, 2012). Den kommende lærer kan gjøre mye for sin mestringsstro ved å fokusere på å lære fremfor å prestere. Det er bra å ha høye idealer og målsettinger, men å stile etter det perfekte er en uheldig ambisjon som øker frykten for nederlag. Læring er prosess som gradvis forbedrer ditt mestringsnivå. Frykten for underprestasjon i form av å ikke lykkes

i forhold til egen kompetanse kan gå ut over arbeidsgleden. To faktorer vil alltid være gjeldende ved prestasjoner, håpet om suksess og frykten for å mislykkes (Overland, 2009). Selv har jeg altså opplevd både vikarierende erfaringer og verbal overtalelse som min motivasjon til å starte opp med faglærerutdanning.

3.3.1 Den gode læreren

Lærerrollen har utviklet seg vesentlig de siste årene. Foreldrene våre ville antagelig sagt det samme og våre barn etter oss. Lærerrollen synes å endre seg i takt med samfunnet generelt. Etter studentopprøret i 1968 opplevde lærerstanden en bølge som man fortsatt føler krusningene av; formynderskapet som preget lærerstanden og i det hele hva som angikk holdninger til undervisning generelt. Ikke bare elever gjorde opprør, også mange lærere stilte seg bak behovet for endringer i skolen, ikke minst dialogen mellom lærer og elev. I stedet for abstrakt, upersonlig sjelløst skolearbeid søkte man personlig bevisstgjøring i skolen. Dynamisk pedagogikk ble innført, man prioriterte engasjement og glede i undervisningssituasjoner, valgfrihet og eksperimenterende holdninger fremfor rent kunnskapsstoff. (Braanaas, 1985) Det kan synes som disse holdningene har endret seg noe tilbake igjen siden, men den læreren elevene ofte fryktet før, streber i dag etter elevens aktelse fremfor frykt. Hvem er læreren i dag? Den gode læreren i dag har nok tro og ro omkring egne ferdigheter til å ikke måtte trenge å skremme elevene til ro og oppmerksomhet. Læreren ser sine elever som individer, som hun eller han kommuniserer med, og ikke over dem. Hun/han viser omsorg, rettferdighet, kjærlighet, vennlig disiplin og entusiasme sett i en profesjonell setting. Læreren vet å lese enhver elevs nivå, balanserer og tilrettelegger best mulig så alle har stadige utfordringer. Den gode lærer lytter og utviser tålmodighet der det trengs, uten å tape tempoet i undervisningen. Læreren er til *nytte* (Skaalvik & Skaalvik, 2012). Interaksjon med hver enkelt elev i løpet av en skoledag bør være en lærers målsetting. Dette er viktig også for voksne studenter. Universitetslektor ved NTNU Trondheim, G.O. Helland, viser til forskning gjort på juridiske studenter i Bergen i forbindelse med en undersøkelse omkring studiekvalitet i 1990. Her viste det seg at det er viktig at foreleser bryr seg om det faglige arbeidet deres. Også voksne studenter trenger å bli sett og hørt for å holde arbeidsinnsats og pågangsmot oppe. «Forskjellen på litt og ingenting er enorm» (Helland, G.O., 2005, s.29). I en slik sammenheng er ikke forskjellen på eleven på 10 år og studenten på 43 stor; læreren må være inspirasjonen til eleven/studenten uansett alder. Helland oppsummerer det effektivt med at læreren som leder kan oppsummeres til 4 T'r; Læreren er trygg, tydelig, trivelig og trofast!

4. Diskusjon

4.1 Drøfting av teorier og funn

I oppgaven har jeg til nå studert de forskjellige teorier jeg anser som mest hensiktsmessige for meg i mine lærerstudier. Videre har jeg i oppgaven teoretisert og studert de forskjellige fasene man må igjennom som barn og ung voksen, til man står på dørterskelen til yrket man har ønsket å utdanne seg i. I dette kapittelet vil jeg drøfte noen tanker og kasuser opp mot teoriene i kapittel 2. Ved å forsøke å sette teoriene inn i kontekster jeg kjenner fra tidligere, vil jeg utforske hvordan jeg best kan anvende og evaluere teoriene i praksis, gjennom beskrivelser av egenopplevde erfaringer. Hvordan slår de forskjellige teoriene inn? Felles for de tre teoriene er at de alle ansees for å være positive, fremmede teorier hvor mennesket, eleven, studenten og læreren har en stor grad av mulighet til å påvirke sin hverdag og ikke minst fremtid. Det er lærerne som må ivareta anbefalingene og implikasjonene fra de forskjellige teoriene (Skaalvik & Skaalvik 2015). Læring kan verken forstås som en ren individuell eller ren sosial aktivitet. Læring handler om mennesker i myriader av varierte situasjoner og interaksjoner innen et sosiokulturelt fellesskap.

4.2 Implikasjoner av bioøkologisk teori – Økologiske overganger og feller

Hva har arv å si om du mister dine foreldre i bilulykke som liten, eller om barnet blir utsatt for vold- eller krigshandlinger i sin barndom? Vil ikke slike skjellsettende opplevelser i ung alder slå bena under oppfatningen om hvem og hva hun eller han var oppfattet og tiltenkt å bli? Bioøkologisk teori er ikke deterministisk. Den oppfatter ikke utviklingen som verken bestemt eller skjebnestyrt og er ansett som en positiv teori siden barnet får større og større påvirkningskraft over sitt liv med tiden. Dyaden³ voksen/ barn vektlegges sterkt da den er beskrevet å være svært utviklingsfremmende (Karlsdottir & Hybertsen Lysø, 2013). Endringer i mikromiljøet vil resultere i et utvidet repertoar med tanke på roller barnet både vil spille og ikke minst andre roller den vil imøtegå. Nye erfaringer kan berike, men like gjerne kreere situasjoner som kan kreere vanskeligheter som utelukkelse av nye miljøer eller stigmatisering. For å lyssette at det også kan være viktig å problematisere teorien, trekker jeg inn et eksempel til drøfting.

³ Dyade, to enheter (f.eks. to personer) sett under ett, som en helhet. (SNL, Gundersen, K. 2009)

4.2.1. Kasus om koblinger

Som toåring var jeg utsatt for en alvorlig ulykke som skulle bli starten på en berg- og dalbaneeffekt for meg og min familie. Dette medførte bl.a. en vesentlig mengde sykehusbesøk i to byer over en årrekke, en skilsmisse mellom mine foreldre, samt fire forskjellige skoler før barnetrinnet var avsluttet. I tillegg var besteforeldre på begge sider tidvis deltidsforsørgere. Da far og etter hvert bror valgte å flytte til hovedstaden ble både overgangene og avstandene store. Man var involvert i en rekke forskjellige institusjoner underveis, noe som medførte at rollegalleriet man møtte som barn var mangedoblet over hva som må ansees som normalen. Med andre ord et bredt utvalg av mikro- og mesomiljøer å forholde seg til, for et barn. Dette medførte til en rekke situasjoner og hendelser som både beriket og utvidet min oppfatning av de ulike miljøene. Beslutningene ble tatt av de voksne omsorgspersonene, og det var komplisert å slå rot over tid da det sosiale nettverket stadig var i bevegelse. Mesomiljøet var bredt og besto av en mengde koblinger. Man må studere flere miljøer parallelt og koblingene mellom dem om man skal oppnå en bred undersøkelse på om man har et godt oppvekstmiljø. Kartlegging av form og dynamikk er avgjørende (Karlsdottir & Hybertsen Lysø, 2013).

4.2.2. Evaluering av teorien

Ifølge Karlsdottir/Hybertsen har et barn fem sosiale behov og støttevirksomheter som må dekkes. Emosjonell, informativ, instrumentell, materiell og vurderingsstøtte. Om alle disse er ivaretatt og barnet føler at det har god sosial støtte, utvikler det god fysisk og psykisk helse. En økologisk felle blir det derimot når et barn presses inn i en rekke sammenhenger det ikke har forutsetning for å takle. En rekke forflytninger er en utfordrende faktor. Men, om personen som har vært utsatt blir svært godt ivaretatt av familie og støtteapparat omkring, kan det være en annen og forvirrende faktor. Det kan bli fullstendig overveldende med alle som vil deg vel og vet bedre, og kan oppfattes negativt av barnet. Psykiske eller fysiske vansker kan føre til at man trenger ekstra sosial støtte som igjen kan problematisere forhold interne forhold i søskenflokkene som kan føle seg forbigått eller utnyttet. Endringer i mikromiljøene må være godt forberedt om de økologiske overgangene skal være vellykkede (Karlsdottir & Hybertsen Lysø, 2013). Et kritisk syn til teorien kan altså være om det virkelig er slik at et barn har så stor påvirkning og innflytelse før det er fylt 12 år og kan være med på å bestemme hvilken forelder det vil bo hos. Et annet er om teorien blir for overfladisk i sitt forsøk på å beskrive det store antall bioøkologiske- og ulike miljøforhold som påvirker en person. De

mange unike erfaringene jeg har gjort meg, frivillig eller ei, medfører at jeg ved hjelp av teorien kan sette utviklingsforholdet mitt i et bredt perspektiv og se etter potensielle fallgruver eller portåpninger for fremtidige elever.

4.3 Implikasjoner av sosiokulturelle teorier – Sosial kompetanse

Vygotsky's teorier omhandlet i stor grad variabler av relasjoner og hvordan disse kunne benyttes i opplæringssituasjoner. Elever som har god relasjon til læreren forholder seg lettere til klassens regler. Studier viser også til at en god lærer/elev relasjon er viktig fra lærerens perspektiv (Imsen, 2005). Når relasjonen er god vil eleven åpne seg og lærer kan få en bedre oversikt over nåværende og neste utviklingsnivå. Sosial isolasjon i skolemiljøet er et begrep ofte brukt på elever som gjemmer seg bort og er innadvendte og utilpasse i klassefelleskapet. Det kan ha ulike relasjoner og oppstå i alle alderstrinn i skolemiljøet, barneskole som høyskoler. Fenomenet trenger ikke nødvendigvis være en bevisst handling fra elevens side. Forskjellen mellom skolen og eksempelvis høyere utdanning ville være at på skolen ville det anmerkes i utviklingssamtaler og eventuelt føre til en utredning omkring eleven for hjelpende tiltak, mens på høyskole er du myndig og ansvarlig for egne handlinger. Da blir mangel på sosial kompetanse en annen type utfordring. Den sosiale isolasjonen vil i utgangspunktet ikke plage medelevene, men kan være tegn på dårlig identitetsutvikling og lav selvoppfatning og kan indikere lav livskvalitet (Nordahl, 2002).

4.3.1. Kasus om atferdsvansker

En elev i klassen på ungdomskolen hadde lav selvoppfattelse og virket ikke å ha bestemte meninger om egne evner og kvaliteter. Personen var ikke godt likt, og manglet sosiale antenner som matchet de fleste jevnaldrende. Hun ble ansett som treg både av medstudenter og lærere, og det falt en del uheldige kommentarer fra enkelte voksnes munn. Jenta maktet ikke å endre denne trenden utover ungdomsskoleperioden. «Felleskap er viktig sosial læring.. å være utenfor klassefelleskapet innebærer isolasjon, ensomhet og mistriivsel» (Nordahl, T., s. 19). Siden jeg kjente jeg meg igjen i deler av hennes utfordringer, var jeg kamerat med henne og forsøkte tidvis å stå opp mot de verste hakkekyllingene som mobbet henne. Mobberne var selv hva mange ville ha ansett som tapere, gutter som knipset piller og sniffet ved anledning. Likevel var klassen vi gikk i stort sett bestående av oppadgående ungdom, og det forundrer meg i dag at ingen slo mer ring rundt henne. Ingen jevnaldrende unntatt meg var interessert i å

være hennes venn, og jeg innrømmer at det egentlig var sånn fra min side også, men jeg hadde en porsjon empati grunnet egne erfaringer. Hun lekte best med en elev på barneskolen som var langt yngre, det kunne virke som jenta var sent utviklet og nærmest opererte på et uriktig nivå. Foreldrene hennes som var velutdannet syntes utenifra å være passive, ingen synlige forandringer ble gjort og hun fikk ingen spesialoppfølging. Atferden utløses av sårbarhet, uløste problemer og usikkerhet (Ogden, 2001). Til slutt kulminerte det likevel med at klasseforstanderen vår ble innklaget for forsømmelse i tjenesten.

4.3.2. Vurdering

Hvordan skulle lærer tatt tak i denne situasjonen, som ble en slags mobbing? Her ble jo læreren selv innrapportert for nedlatende holdninger og kommentarer til eleven. Læreren som selv virket å mangle en stor dose empati og ikke minst tålmodighet, plumpet ut med enkelte sårende kommentarer. Muligens kan man tilfalle noe av dette kulturforskjell og nordnorsk lynne og humor, men jenta fant det uansett krenkende og turte omsider melde ifra. Det skal legges til at læreren selv var under konstant plaging av et par sterke jenter som rottet seg sammen mot han. Han forsøkte å blåse det bort med anstrengte smil, avfeingsteknikker og overseelser av de mange irrelevante utspillene som stort sett skapte hevede øyenbryn i klasserommet. Å miste kontrollen eller bli emosjonell blir sett på som et svakhetstegn. Noen vil velge å maskere følelser for å demonstrere selvtillit. Sosial bevissthet handler om å oppfatte hvordan andre har det, å kunne se deres følelser og lese kompliserte sosiale situasjoner. Sosial fasilitering dreier seg om sosial bevissthet og er grunnlaget for en fingerende samhandling. Summen av disse utgjør sosial intelligens. (Ogden, 2001) I utøvelsen av definisjonsmakten hadde han tre muligheter; være autoritativ (definere alle situasjoner og aktiviteter selv), legge definisjonsmakten over på elevene og la dem styre innspillene, eller velge en dialogisk væremåte som innebar språklig samhandling (Imsen, 2005). Uansett hvordan læreren kommuniserte med elevene lyktes han ikke med å nå frem. «Reelt selvervder kjennetegnes av trygghet, mot til å ta imot utfordringer og evner til å motta kritikk og råd på en konstruktiv måte, og ha kraft til å stå imot press» (Skaalvik & Skaalvik, 2012, s.52). En evaluering av dette kasuset er at en lærer må utvikle stor kunnskap om samspill og utviklingsprosesser. Ha god selverkjenning og en grenseløs tålmodighet.

4.4 Implikasjoner av kognitive teorier – Mestringsforventning

Hva vil det si å mestre? Er det å være best eller svært dyktig i noe, som i idrett eller skolefag? Er det å overvinne noe som sykdom eller inkompetanse? Må man være sterk i tro og overbevisning for nettopp å mestre noe? Definisjonen av mestring bygger på at forståelse av at mestring er en bevisst og ønsket anstrengelse (Lazarus & Folkman, 1984). Mestring er altså ikke en teknikk eller metode, men å anse som et begrep beslektet med å kontrollere og beherske noe. Det dreier seg om å makte ting på egenhånd, og tenker over på Banduras begrep (self-efficacy), forventninger om mestring (Karlsdottir & Hybertsen Lysø, 2013). Her ramses opp 4 punkter som jeg skal evaluere opp mot egen erfaring. De er listet opp slik; 1) *verbalt budskap*, 2) *tidligere suksess*, 3) *andres suksess*, 4) *kollektiv suksess gjennom arbeid i grupper*. Her skal jeg forsøke å knytte disse metodene opp mot egne erfaringer. En skolepraksis i Søgne vil bli brukt som eksempel.

4.4.1. Kasus om mestring og feiling

Skolepraksisen i Søgne som var undervisningsdebuten for mange i faget faglærer i drama. I forkant av den ble vi delt inn i 4 grupper. Hver gruppe fikk i oppgave å forfatte et undervisningsopplegg, og en ekstra trio ble valgt som ledergruppe som skulle sy i sammen hele opplegget. Alle gruppene fikk et par dager på å forfatte et opplegg for den kommende uken. En i gruppen var ekstra verbal, og inntok en slags selvoppnevnt lederrolle. Etter å ha brukt et par dager til å kreere et undervisningsprogram for fire dager, ble vi trukket ut til å kjøre denne som en pilot for klassen. Noe nervøst ble oppdraget utført for forsamlingen. Den verbale tilbakemeldingen fra hovedlæreren på universitet var nedslående; det meste ble plukket i fra hverandre i et bestemt ordelag. Vi skjønnte og følte vi hadde feilet. Lederen i gruppen ble kraftig fortørnet og hadde en voldsom verbal uttømming ovenfor gruppen senere. Det var sådd et vondt frø med masse usikkerhet, som ingen der og da visste hvordan best burde behandles. Da hovedlærer innså noe ulykkelig at hennes helt rettferdige nedsabling av piloten hadde sådd vanskeligheter innad i gruppen, valgte hun bl.a. å vise til suksesseksempler fra fjorårets kull. De hadde satt seg en høy standard for måloppnåelse. De hadde tatt notater av egne forsøk før og underveis, og de hadde vært grundige i å evaluere sin egen innsats etter gjennomført arbeidsuke i Søgne. Fjorårsklassen hadde med andre ord vært nøyaktige i å arbeide ut i fra et sosialt kognitivt perspektiv. Læring er en prosess der elevene søker

informasjon, tolker og bearbeider prosesser og konstruerer sin egen kunnskap. (Skaalvik & Skaalvik, 2012). Gruppen innså man at kritikken hadde vært berettiget, men også at man hadde hatt behov for å observere og evaluere egen prosess underveis.

4.4.2. Kasus vs. mestringstro

Det sies at ved arbeid i grupper har mange forventninger til å lykkes. Man kan lene seg på hverandres erfaringer, og de selvsikre og/eller erfarne medlemmer av en gruppe kan hjelpe opp de mer usikre. Utfordringer kan være at de forskjellige medlemmene har forskjellige agendaer med å være i gruppe, altså motstridene mål. Andre kan opptre mer individualistisk enn gruppeføyningen har godt av. I denne gruppen var vi gitt i oppdrag å løse komplekse oppgaver. «Komplekse oppgaver er oppgaver som ikke har et fasitsvar, der elevene må tenke og erfare selv. Under veiledning og samarbeid løses problemet». (Karlsdottir & Lysø, 2013, s.221). Vi hadde ikke en kollektiv erfaring å lene oss på. Erfaringen var at vi som ferske studenter ikke lyktes i å glatte ut utfordringen vi fikk. Enkelte ble engstelige for lederfiguren, andre ble mer passive i frykt for å feile eller med manglende tro på egne ferdigheter. Resultatet ble at en annen person i gruppen nærmest umerkelig, startet å ta andre grep med mykere holdninger for å trekke sammen trådene. Den mer dominante personen følte rollen sin utspilt og satte seg selv mer til siden. Den kollektive opplevelsen vi opplevde kan vi betegnes som *resiprok kausalitet*. der vi måtte justere mål og ambisjoner underveis (Karlsdottir & Hybertsen Lysø, 2013).

5. Oppsummering

5.1 Målorientering

Denne oppgaven har vært vanskelig å komme til bunns i. Ikke bare fordi den som en ren teoretisk oppgave har vært komplisert å løse, men først og fremst fordi den får meg til å stille kritiske spørsmål til meg selv som student. Hvor sitter min målorientering? Bli jeg for subjektiv? Forskere ser etter to hovedgrunner som får elever til å prestere og yte høy innsats i opplæringsammenheng. Oppgaveorientering eller egoorientering? Med oppgaveorientering menes det at man nedlegger høy innsats fordi man ønsker utvidet visdom, løse problemer og er genuint interessert i stoffet man studerer. Er man egoorientert er man interessert i andres oppfatning av egen innsats. Man søker høye resultater og sammenligner seg selv med andre.

Gjør man feil føles det som at man har mislykkes, og lave prestasjoner føles truende. (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Min selvoppfatning må vel kunne å sies å være tveegget, jeg er drevet både av indre og ytre motivasjoner. Av indre driv så ønsker jeg altså å videreutvikle meg og få bredest mulig kompetanse innen faget og det kommende læreryrket. Men det er også et ytre driv i at jeg ikke helt takler tanken på å mislykkes på den veien jeg nå har valgt, siden jeg tidligere har hatt mange skolemessige utfordringer i oppveksten. Det avgjørende er hvordan jeg subjektivt ser resultatet av arbeidet mitt. Om målsettingen min er svært høy kan selv et objektivt topp resultat sees som et nederlag. Derfor ligger tilfredsheten ved egne prestasjoner i forholdet mellom utfordringen i arbeidet og egen kompetanse. Er jeg i flytsonen vil forholdet mellom å prestere og lære være på det optimale. Føles oppgaven for vanskelig kan det frembringe frykt eller angst, og alternativet er å senke egne ambisjoner (Overland, 2009). Skal jeg bli en best mulig lærer bør fokus være det oppgaveorienterte.

5.2 Tilbake til start

Jeg har i denne oppgaven forsøkt å besvare problemstillingen «Hvordan kan man bruke sosialiseringsteorier og utviklingsprosesser som motivasjon for å bli en god pedagog?» Mange som skriver en ren teoretisk oppgave ville nok enten fordypet seg i *en* teori, eventuelt stilt to opp mot hverandre, mens jeg altså valgt å trekke inn tre hovedteorier. Mangfoldet av gode teorier som finnes kan virke overveldende. Uansett føler jeg at samme hvor mye teori man leser i løpet av en lang periode i lærerstudiene, blir den beste evalueringen innhentet fra erfaring med skolepraksis. Læring i praksis kan og må ikke undervurderes. Og det fellesskapet vi har innad i klassen er uvurderlig sett i sammenheng av det praksisfellesskapet vi har fått utøvet spesielt på et sted som Brentemoen i Lillesand, der vi fikk fulgt nærmest full undervisning i nesten to uker. Jeg skulle gjerne sett at praksisperioder varte lenger. Da ville man bedre fått fulgt barna i den proksimale utviklingssonen som vi ikke rekker som studenter. Sosialiseringsteorier og utviklingspraksis må gå hånd i hånd. Man kan ikke lese seg til erfaring og man ikke gå i lære uten å ha bred teorikunnskap i bakhånd. Slik sett er det sosiale gruppesamholdet vi har den beste motivasjonsfaktoren for å trene til å bli den gode pedagogen. Lysø/Karlsdottir avslutter sin bok med sitatet; «man må utfordre den teoretiske kunnskapens dominans ovenfor erfaringsbasert kunnskap» (Lysø & Karlsdottir, 2013, s.363) og her mener jeg kunnskapens nøkkel til utvikling, motivasjon, selvtillit og mestringstro ligger. Gjennom gruppeerfaring og samhold, som min fremtidige klasse vil bestå av. Et lite samfunn man må utvikle seg sammen med. Og slik mener jeg å ha besvart oppgavens problemstilling.

Kilder

Braanaas, N. (1985). *Dramapedagogisk historie og teori*. Trondheim: Tapir akademisk forlag

Gytz Olsen, S. & Møller Pedersen, P. (2012) *Pædagogik i social forståelse*. Viborg: Specialtrykkeriet Viborg

Helland, G.O. (2005). *Læreren som leder*. Bergen: Fagbokforlaget

Imsen, G. (2005). *Elevenes verden*. Oslo: Universitetsforlaget

Karlsdottir, R., & Hybertsen Lysø, I. (2013). *Læring. Utvikling. Læringsmiljø*. Trondheim: Akademika Forlag

Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal and coping*. New York: Springer

Mobråten, W. (2016) Speilforeldre og speilnevroner, *forebyggende fokus*. Hentet fra <http://www.stiftelsen-hvasser.no/documents/Speilnevroner.pdf>

Nielsen, G.H. & Ranheim, K. (1997) *En innføringsbok i psykologi for universiteter og høyskoler*. Oslo: Cappeln Akademisk Forlag AS

Nordahl, T. (2002). *Eleven som aktør*. Oslo: Universitetsforlaget

Ogden, T. (2001) *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. Oslo: Gyldendahl Norsk Forlag AS

Overland, T. (2009) Mestring og arbeidsglede, *Bedre skole*. Hentet fra https://www.utdanningsforbundet.no/upload/Diverse/Utdanningsakademiet/Bedre%20Skole/BS%202-09/02-09-BedreSkole-web_Overland.pdf

Skaalvik, E.M & Skaalvik, S. (2015). *Motivasjon for læring*. Oslo: Universitetsforlaget

Skaalvik, E.M & Skaalvik, S. (2012). *Skolen som arbeidsplass*. Oslo: Universitetsforlaget

Utdanningsdirektoratet. (2013). Utdanningsspeilet ...: analyse av grunnskole og videregående opplæring i Norge. Oslo: Direktoratet. Hentet fra

<http://www.udir.no/Tilstand/Utdanningsspeilet/Utdanningsspeilet/Utdanningsspeilet-2013/5-Gjennomforing-i-videregaende-opplaring/53-De-fleste-fullforer-og-bestar-videregaende-opplaring/>

Section 2

Section 3