



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

Iselin Aamodt Borgan
[Uten tittel]

PPU – Dans
Balletthøgskolen 2015

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.

Kunsthøgskolen i Oslo, avdeling Balletthøgskolen

Lærerutdanning

Skjemaet fylles ut av studenten og kopieres inn på forsiden av eksamensbesvarelsen.

Utdanning: Praktisk- pedagogisk utdanning

Eksamenstype: Skriftlig hjemmeeksamen

Emnekode: [PD401](#)
[PD402](#)

Emnenavn/fag: [Pedagogikk](#) 30
[Fagdidaktikk dans](#) 30

Kandidatnummer: _____070011_____

Merknad: Besvarelsen skal merkes med kandidatnummer, ikke navn.

Dato for innlevering: **18.05 2015 kl. 09.00**

INNOLDSFORTEGNELSE

1. Innledning	s. 1
2. Hoveddel	s. 2
2.1 Begrepsavklaring	s. 2
2.2 Teori og praksis – Hva påvirker motivasjon og mestring hos barn og unge, og hvordan kan jeg som dansepedagog legge til rette for gode læringsprosesser som skaper motivasjon, mestringsfølelse og positiv selvoppfatning hos mine elever?	s. 5
2.2.1 Aspekter ved utvikling som påvirker motivasjon og mestring	s. 5
2.2.2 Indre og ytre motivasjon, mestringsorientering og prestasjonsorientering	s. 7
2.2.3 Selvoppfatning, mestringsforventninger og attribusjon	s.12
2.2.4 Selvbestemmelse og autonomi skaper mestring og motivasjon	s.15
3. Konklusjon	s.16
4. Kilder/Litteraturliste	s. 17

1. INNLEDNING

Alle skal vi stadig prestere mer og bedre, vi måles på alle områder av livet, søker bekræftelse, forsøker å mestre både oss selv og omverdenen, og måler oss stadig opp imot andre. Vi higer etter antall likes på Facebook, lengter etter å høre rosende ord som «Så flink du er», «Så pen du er», «Bra!», «Kjempebra!». Velkjente og lette fraser å slenge ut når man skal rose andre. Fraser som ofte går inn det ene øret, gir et øyeblikks gledesrus, og går ut det andre øret igjen. For hva sitter vi egentlig igjen med når vi hører slike lovord? En følelse av godt gjennomført arbeid, styrket selvtillit, oppriktig ros for innsatsen, mestringsfølelse? Kanskje, men i lengden mest sannsynligvis ikke. Slike «tomme» fraser sier fint lite om hva som var bra og hvorfor vi var flinke, og hvor stor verdi har det egentlig å være pen eller ikke?

I denne oppgaven har jeg valgt å fokusere på temaet motivasjon og mestring, og hvordan jeg som dansepedagog kan tilrettelegge for gode læringsprosesser som skaper motivasjon, mestringsfølelse og god selvoppfattelse. Jeg er selv utdannet dansekunstner med erfaring fra feltet og er for tiden i avsluttende fase på PPU (praktisk pedagogisk utdanning) dans. Jeg ønsker å drøfte tematikken da jeg anser den som samfunnsaktuell, og særlig fordi jeg mener det er viktige aspekter å ta i betraktning i sammenheng med elevers utvikling, samt fysiske og psykiske prestasjoner innen dans. Unge mennesker vokser opp i et svært målstyrt skolesystem og prestasjonsfokuset samfunn, og jeg tror at man som pedagog kan ha stor påvirkningskraft og betydning for utviklingen av motivasjon og mestringsfølelse hos elever, og ser det som en viktig oppgave å bidra positivt til dette. Som tidligere student i ulike sammenhenger har jeg selv erfart at hva, hvordan og hvor jeg lærer, samt hvem jeg lærer det av og sammen med, i stor grad påvirker mitt utbytte av læringen, min mestringsfølelse, mitt syn på meg selv, samt min motivasjon for å lære. Jeg har derfor valgt å ta for meg følgende problemstilling:

Hvordan kan jeg som dansepedagog legge til rette for gode læringsprosesser som skaper motivasjon, mestringsfølelse og positiv selvoppfatning hos mine elever?

I oppgaven vil jeg ta for meg to praksisperioder fra studiet; mellomtrinnet på Vetland Aktivitetsskole og folkehøgskoleelevne ved Trøndertun folkehøgskole. Jeg vil i størst grad vektlegge sistnevnte, da jeg etter endt studietid på PPU skal holde verksteder for videregående

elever, altså er folkehøgskole en nærliggende aldersgruppe i denne sammenheng. Jeg vil se nærmere på hvordan motivasjon, mestring og selvoppfatning preges i disse aldrene, hva som påvirker det og hvordan pedagogen spiller en rolle inn i dette.

Oppgaven min er basert på litteraturstudie innenfor pedagogisk psykologi og utviklingspsykologi og nevnte erfaringer fra praksis. Fordelen med dette metodevalget er at jeg kan bruke gjennomgått pensum fra PPU og annet tilgjengelig teorimateriale og se det i sammenheng med praksis. Jeg vil være innom aspekter rundt motivasjon fra både kognitiv, humanistisk, sosiokulturell og i mindre grad behavioristisk teori. Da motivasjon er et meget stort og avansert tema og av oppgavens begrensning, samt på grunnlag av praksiserfaringer, har jeg valgt å ta for meg kun noen aspekter som omhandler temaet.

I første del av oppgaven vil jeg ta for meg begrepene motivasjon (og andre relevante begreper i sammenheng med det) mestringsforventning, selvoppfatning, herunder selvverd, avklare betydningen og se på sammenhengen mellom disse, samt se på ulike teorier om begrepene. Videre vil jeg se på hva som påvirker motivasjon og mestring i læringsprosesser hos barn og unge i dag, og hvordan jeg som dansepedagog kan bidra positivt på disse områdene. Under de to sistnevnte punkter gjør jeg rede for egne erfaringer i praktisk arbeid med de ulike aldersgruppene og trekker inn teori rundt emnet. Avslutningsvis vil jeg oppsummere og komme med en konklusjon på oppgaven i forhold til problemstillingen.

2. HOVEDDEL

2.1 Begrepsavklaring - Hva er motivasjon (og andre relevante begreper i sammenheng med det), mestringsforventning, selvoppfatning og selvverd?

Ordet motivasjon defineres som «*En indre tilstand som forårsaker, styrer og opprettholder atferd.*» (Woolfolk 2004, s. 274). Motivasjon er ifølge Wormnes og Manger (2005) en essensiell forutsetning for læring, og Woolfolk (2004) nevner at det fins ulike faktorer som påvirker motivasjonen hos elever. Disse omhandler hvilke valg man gjør i forhold til egen atferd, hvor lang tid man bruker på å komme i gang med en oppgave, engasjementet i aktiviteten, utholdenheten, samt hvilke følelser og tanker man har underveis i arbeidet.

Askland og Sataøen (2014) påpeker at motivasjon kan være både bevisst og ubevisst, og ser motivasjon som et samlebegrep for det som driver mennesker til å velge å gjøre en bestemt ting framfor en annen. De påpeker også sammenhengen mellom menneskers behov og motivasjon: «(...) bak de valgene vi gjør, ligger det en motivasjon som er knyttet til de behovene vi har.» (Askland og Sataøen 2014, s. 129).

Man ser av dette at motivasjon er en blanding av personlige trekk og tilstander eller midlertidige situasjoner, altså interne og eksterne faktorer, som har innvirkning på graden av motivasjon hos mennesker. Man skiller derfor mellom *indre motivasjon* og *ytre motivasjon* (Woolfolk 2004). Indre motivasjon forholder seg til det faktum at mennesket er født nysgjerrig med et sterkt behov for å mestre det sosiale og fysiske miljøet rundt seg, og er knyttet til handlinger som er meningsfulle for individet (Askland og Sataøen 2014). Har man en indre motivasjon er aktiviteten man utfører belønning nok i seg selv. Ved ytre motivasjon derimot forholder man seg gjerne til straff eller belønning, altså andre årsaker som ikke nødvendigvis har noe med selve aktiviteten man utfører å gjøre, dette fordi man er mer interessert i utbyttet enn selve aktiviteten. Det kan i mange tilfeller være nødvendig å årsakslokalisere motivasjonen, finne ut hva grunnen for handlingen er, for å se om den er i eller utenfor en selv og for å eventuelt kunne ta grep om den, bli den bevisst. I mange tilfeller er det slik at både indre og ytre motivasjon spiller en rolle i en og samme situasjon, at man kanskje er mellom begge ytterpunkter, og som pedagog bør man oppmuntre til indre motivasjon, men også passe på at en eventuell ytre motivasjon bidrar til å støtte læringen på en positiv måte (Woolfolk 2004).

I forbindelse med ovennevnte årsakslokalisering, vil jeg kort definere begrepet *attribusjon/attribusjonsteori*: «Beskrivelser av hvordan individets forklaringer, rettfærdiggjøringer og unnskyldninger påvirker motivasjon og atferd.» (Woolfolk 2004, s. 279). Attribusjon kan være nødvendig for en faglig svak elev når han eller hun forventer å mestre en oppgave, da kan den forklare/attribuere sin prestasjon i sammenheng med innsatsen eller strategien som ble brukt, og dermed gjøre grep ut i fra dette for å forbedre prestasjonen, legge mer innsats i, eller forsøke andre fremgangsmetoder. Sistnevnte må da nytte skal eleven oppleve mestring. Oppfattes prestasjonen derimot som resultat av evner eller ikke-kontrollerbare årsaker, vil den attribuere til dette og det er da vanskeligere for eleven å ta grep

og føle mestring (Skaalvik og Skaalvik 1996). «*Attribusjon til innsats og strategi krever derfor en tilpasset undervisning.*» (Skaalvik og Skaalvik 1996, s. 35). Attribusjon sees også i sammenheng med *mestringsforventning*.

Mestringsforventning (self-efficacy) er en av faktorene som påvirker motivasjonen i størst grad, og defineres som: «*En persons følelse av å være i stand til å håndtere en oppgave på en effektiv måte.*» (Woolfolk 20014, s. 293). Det omhandler oppfatningen og vurderingen av egen kompetanse, evne og effektivitet på gitte områder, og det sier noe om atferden vår. Mestringsforventningen er ikke avhengig av selvværdet (kommer nærmere inn på selvværd senere), så høy mestringsforventning på et område er fullt mulig å ha selv om man ikke opplever å ha høyt selvværd, og omvendt (Woolfolk 2004).

«*Mestring er en viktig faktor i utviklingen av hvordan en oppfatter seg selv.*» (Askland og Sataøen 2014, s. 129). Derfor er det relevant å se nærmere på begreper som omhandler personligheten, altså selvet. Motivasjon og mestring tar i stor grad utgangspunkt i individet, og individet i forhold til kulturen med faglige og sosiale innvirkninger. For som individ søker man stadig etter å utvikle seg selv, sin identitet i forhold til omgivelsene og forsøker å mestre livet på best mulig vis. Begrepet *selvoppfatning* er derfor relevant å se nærmere på når man er inne på selvet. Skaalvik og Skaalvik (1996) forklarer ordet selvoppfatning som en *fellesbetegnelse* for en persons vurderinger, oppfatninger, forventninger, tro og viten til seg selv. Selvoppfatningen er et resultat av krav som blir stilt av omgivelsene og erfaringene vi gjør i sosiale sammenhenger og hvordan vi mestrer og tolker kravene og erfaringene. Selvoppfatningen er dermed et resultat av samspillet mellom person og miljø (Skaalvik og Skaalvik 1996).

I forbindelse med selvoppfatning kommer jeg inn på et annet sentralt begrep, nemlig selvværd. Selvværd er *verdien* hver enkelt tillegger sine egne evner, særtrekk og atferd (Woolfolk 2004), Ordet er knyttet opp mot våre ferdigheter og utførelsen av disse, og står derfor i svært relevant sammenheng med mestringsfølelse og motivasjon, samt prestasjon.

Felles for alle ovennevnte begreper er at ingen er statiske eller uforanderlige, alle kan utvikles, tilpasses og er i stor grad situasjonsavhengige, de henger sammen og kan avhenge av hverandre. Det viktigste er at man, både som pedagog og elev, opparbeider seg en bevissthet rundt sitt eget forhold til begrepene. Slik sett kan man lettere ta aktive og bevisste valg i forhold til egen utvikling, og som pedagog se og støtte elever der det trengs.

2.2 Teori og praksis

Hva påvirker motivasjon og mestring hos barn og unge, og hvordan kan jeg som dansepedagog legge til rette for gode læringsprosesser som skaper motivasjon, mestringsfølelse og positiv selvoppfatning hos mine elever?

Som nevnt vil erfaringene fra de to nevnte praksisene være grunnlaget for valg av teori rundt motivasjon og mestring, og jeg vil i denne delen av oppgaven flette teori og praksis sammen. Samtidig kan det nevnes at jeg, i likhet med Wormnes og Manger (2005), er opptatt av et helhetlig syn på mennesket i min forståelse av motivasjon, mestring og selvoppfatning. Det vil si at jeg tar hele mennesket med dets gjensidige påvirkning mellom mentale, sosiale og fysiske samspill i betraktning.

2.2.1 Aspekter ved utvikling som påvirker motivasjon og mestring

Da jeg som nevnt har valgt å ta for meg to ulike praksiserfaringer, elevgruppene fra Vetland aktivitetsskole (heretter benevnt som AKS) fra seks til tolv år, og folkehøgskoleelevene (heretter benevnt som FHS) 19-20 år, vil jeg først se nærmere på de ulike aldrenes aspekter ved utviklingen av selvet, som inngår i motivasjon, mestring og selvoppfatning.

Typisk for alderen til AKS-gruppen, er at det er en ideell tid for kognitiv utvikling og ferdighetsutvikling. I denne alderen kommer mestrings- og kompetansefølelsen i fokus gjennom skolegangen. Barna møter utfordringer på intellektuelle og fysiske plan, mens forventningene de har til seg selv og fra andre stadig øker, da det stilles mer og mer krav fra omgivelsene. De begynner å sammenligne seg mer med andre, både klassekamerater og venner. Ettersom vurdering blir et kjent begrep for dem på mange områder øker også konkurransefokus. Alt dette er med på å påvirke deres selvverd som vi har sett står i

sammenheng med mestring og kompetanse. I følge Eriksons stadietenkning er konflikten i denne alderen dyktighet/arbeidsomhet og flid, kontra mindreverdsfølelse: «*Barnet må lære å takle krav om nye ferdigheter, ellers risikerer det å føle seg mindreverdig og utilstrekkelig.*» (Woolfolk 2004, s.88).

I forbindelse med skolealderen bør det nevnes hvordan skolen spiller en rolle i byggingen av selvverdet, da Askland og Sataøen påpeker at der er to viktige spørsmål å ta hensyn til her; «*Hva gjør skolen for barnets oppfatning av egne evner, og hva gjør skolen for at barnet skal oppleve at det er i stand til å håndtere (...) både skoleverdenen og «den virkelige verdenen»?*». (Askland og Sataøen 2014, s. 150). Selvverdet påvirkes av støtte og vurderinger omverdenen gir til individers handlinger, og derfor mener Askland og Sataøen (2014) at skolen ideelt sett burde være stedet der elevenes prestasjoner møtes på en sån måte at det støtter selvverdet, blant annet gjennom å, i større grad, rose elever for innsats og ikke for om de lykkes med oppgaven eller ei, samt at man har takhøyde for prøving og feiling. Dette gjelder i all høyeste grad for meg som pedagog innen dans også, og samsvarer godt med mine verdier da jeg vektlegger innsats i mye større grad enn resultat. I tråd med Askland og Sataøen (2014), har jeg også sett viktigheten og effekten av å oppmuntre elevene, i begge praksiser, til å tørre å prøve, rose dem for forsøket og innsatsen, noe som har bidratt til trygghet i gruppen, men også en større trygghet på seg selv for hver enkelt, og dermed også bidratt til et godt mestringsklima.

Folkehøgskolealderen, 19-20 årene med slutten av puberteten, er en fase der elevene fortsatt jobber med å etablere egen identitet, slik som i videregående skolealder. Erikson sier at tenåringer må finne sin identitet på flere områder, i alt fra kjønn til politikk (Woolfolk 2004). Det er altså en tid der modning og utvikling skjer samtidig på flere områder av livet; emosjonelt, kognitivt, biologisk, seksuelt og ikke minst sosialt. For mange går dette nokså greit for seg på de fleste områder, både sosialt og personlig, for andre kan det by på utfordringer på et eller flere punkt. De står ovenfor store og avgjørende valg for framtiden, med påvirkning fra alle kanter- foreldre, venner, skole og samfunnet generelt, og skal midt oppi alt dette mestre å velge sin egen vei å gå. Hva er det som avgjør hvilke valg de tar- er det deres egen *indre* motivasjon i tråd med personlige interesser? Eller er det en *ytrestyrt* motivasjon- omgivelsenes ønsker på deres vegne eller en lukrativ, godt lønnet jobb med status? Eller kanskje det er en god blanding av begge.

I min praksis ved FHS, var det helt tydelig at elevene var i akkurat denne ovennevnte fasen. Temaet identitet var svært nærliggende for dem, og kom opp som undertema fra elevene selv i forbindelse med forarbeidet til avslutningsforestilling deres. Mange var usikre på veien videre, noen hadde føringer med seg hjemmefra, andre hadde egne, klare mål for framtiden. Som pedagog og medmenneske forsøkte jeg å støtte de elevene jeg kom inn på dette med, i sine valg, og samtidig også oppfordre dem til å følge *sine* genuine ønsker for framtiden, bidra til selvbestemmelse og autonomi som jeg kommer nærmere inn på senere i oppgaven. Før det går jeg nærmere inn på indre og ytre motivasjon.

2.2.2 Indre og ytre motivasjon, mestringsorientering og prestasjonsorientering

I begrepsavklaringen (2.1) kom jeg inn på begrepene indre og ytre motivasjon, hvor ytre handler om anliggende utenfor selve aktiviteten man gjør, der belønning eller straff blir viktige utfall, mens indre forholder seg til aktivitetens egenskaper som vekker glede, interesse, nysgjerrighet eller utfordrer oss. Den indre motivasjonen kan likevel opprinnelig ha startet som en ytre motivasjon (Wormnes og Manger 2005). Kanskje startet man med en aktivitet bare fordi foreldre ville det, eller venner gjorde det og det gav tilhørighet eller status, for så å finne en oppriktig egeninteresse for det etter hvert.

Bevissthet om forholdet og balansegangen mellom indre og ytre motivasjon er viktig å ha med seg som pedagog. Som forklart i begrepsavklaringen (2.1), bør man oppmuntre til indre motivasjon, men også se at ytre motivasjon bidrar til å støtte læringen. Ytre og indre belønning i forhold til adferd vil nemlig forsterke motivasjon hos de fleste av oss. Men det bør da være belønninger i form av informerende utsagn, da det bidrar til intern opplevelse- at man lykkes takket være seg selv, noe som gir en økt kompetansefølelse (Wormnes og Manger 2005). Å gi tilbakemeldinger er derfor et viktig bidrag til læringsprosessen. En elev har kanskje en indre driv til aktiviteten i seg selv, men vil likevel søke og ha behov for bekreftelse fra pedagogen på at det den gjør er riktig og/eller har verdi. Det sentrale her blir altså å gi tilbakemeldinger som nærer en indre motivasjon, ikke utelukkende fokusere på ros- slike «tomme» ord som jeg var inne på innledningsvis i oppgaven. Eleven må ha belønning for innsatsen som er både positiv og informerende, som sier noe *om* innsatsen og verdien av den i sammenheng med resultatet. Nærer man utelukkende med ros og belønning for selve resultat tror jeg man bare fortsetter å bygge opp den ytre motivasjonen, og ikke oppnår å oppmuntre

til en indre driv i eleven. Dette er av særlig betydning for en nybegynner ifølge Wormnes og Manger (2005): «Når den lærende senere har tilegnet seg mer kompetanse, er det sannsynlig at oppgavene vil være mer interessante og belønnende i seg selv, og dermed reduseres betydning av ytre motivasjon.» (Wormnes og Manger 2005, s. 28).

I dag er forskere mer opptatt av å snakke om begreper som *målorientering* enn indre og ytre motivasjon innen motivasjonsforskning. Innenfor målorientering snakker man da om *mestringsorientering* og *prestasjonsorientering* (Wormnes og Manger 2005).

«Å mestre er en kilde til glede.» (Askland og Sataøen 2014, s. 131), og det bidrar positivt til selverdet vårt. Opplevelsen av å mestre leder en inn i en selvforsterkende positiv sirkel, som utløser en tilfredsstillende som igjen bidrar til å forsterke ønsket om nye mestringsforsøk. Altså motiverer det oss til framtidige prestasjoner. Askland og Sataøen (2014) definerer dette som *mestringsorientering*. I mestringsorientering snakker man om oppgaveorienterte elever som er opptatt av mestringsmål, der målet er å øke kompetansen, forbedre evner, og fokuset er på å løse et problem eller mestre en oppgave. I prestasjonsorientering er fokuset å gjøre det bra og derav oppnå positiv vurdering av egen kompetanse, og man snakker om elevene som egoorienterte, som er opptatt av prestasjonsmål. Det er viktigere for dem hvordan andre ser og vurderer dem og deres prestasjoner enn det faglige utbyttet de selv har av aktiviteten. Det er en likhet mellom indre og ytre motivasjon og mestrings- og prestasjonsmål, også her er det en balansegang mellom de to sistnevnte og elever kan forfølge begge deler på samme tid. (Woolfolk 2004).

Både i praksisen med AKS- og FHS-elevne så jeg viktigheten av at hver elev opplevde å føle mestring og motivasjon i det de gjorde. Om ikke gjennomgående i alle øvelsene, så hvert fall i noen av dem. Jeg vektla og oppmuntret innsatsen deres, noe jeg tror trigget og motiverte dem til videre innsats, og det var viktig for deres selverd å få tilbakemelding på evnene og atferden. Jeg tror at dette er et viktig fokus å ha i tilbakemeldinger, slik at elevene blir mest mulig mestringsorienterte da dette bidrar til å gjøre dem mindre redde for å mislykkes. Skulle det skje vil det uansett ikke true kompetansen eller selverdet deres da de greier å håndtere nederlag på en konstruktiv måte, og ser på evner som noe som kan forbedres. (Woolfolk

2004). Fra ganske tidlige av i praksisperioden med FHS-elevne oppdaget jeg at elevene ble raskt trygge på meg, undervisningsopplegget mitt og hverandre i det, noe jeg helt klart tror hang sammen med at jeg vektla og oppmuntret dem eksplisitt for innsatsen, både i enkeltøvelser og i timene som helhet. Dette var også noe jeg fokuserte på i forbindelse med observasjonen de gjorde av hverandre og i refleksjonen jeg la opp til. De skulle se etter hvordan øvelser ble utført og hvordan innsatsen de la i fikk konsekvenser, ikke etter hvordan det så ut eller om de var flinke til å gjennomføre. Skaalvik og Skaalvik poengterer også viktigheten av fokus på mestringsmål og ikke prestasjonsmål (prestasjonsmål og ego-orienterte mål går ut på det samme) da de sier: «*Det er også stor enighet om at ego-orienterte mål har uheldige konsekvenser både for elevens læringsatferd og for deres selvoppfatning.*» (Skaalvik og Skaalvik 1996, s. 107).

Elever (for øvrig også profesjonelle) innen dansefaget ønsker som regel tilbakemeldinger på det de gjør, særlig i forestillingssammenheng. De fleste har en egentingeresse i utgangspunktet, en indre drivkraft som ikke trenger påfyll av ytre faktorer for å opprettholde interessen, men i forestillingssammenheng drives man samtidig av en ytre faktor. Man vil ha en belønning for strevet i form av at noen ser det man har jobbet med, gjerne også betaler for å se det, og man vil ha respons på det. Man vil bli sett og anerkjent for arbeidet man har gjort. «*«Å bli sett» er en viktig motivasjonskilde.*» (Wormnes og Manger 2005). Kan man da skille mellom hva som driver en mest- den indre eller ytre faktoren? Som Wormnes og Manger (2005) understreker, trenger alle bekreftelse, oppmuntring og ytre tegn på at de blir satt pris på, selv de som har stor suksess. Det er dermed viktig å ikke undervurdere verdien av ytre motivasjon i samspill med den indre, særlig i forestillingssammenheng - elevene trenger like mye tilbakemelding på resultatet som prosessen for å styrke selvoppfatningen, utvikle seg videre og for å oppleve trygghet og mestring i forestillingssituasjoner.

Det å vise fram hva man har jobbet med kan altså i seg selv motivere og skjerpe innsatsen, spesielt i visningsøyeblikket. AKS-gruppen viste særlig god innsats siste time, da vi hadde en liten visning for medelever, etter ønske fra elevene selv. Vi kunne se hvordan ulike kvaliteter, bevegelsesfaktorer og rombevissthet hadde forankret seg i elevene. De jobbet utrolig konsentrert og variert i øvelsene vi viste fram, og ting vi hadde gitt dem konkrete tilbakemeldinger på og fokusert på gjennom praksisen, var tydelig integrert i elevene. Slik sett

ser man forholdet mellom indre og ytre drivkraft, den ytre stimuli fra et publikum bidrar til å ønske å vise seg fra sin beste side for å få bekreftelse og anerkjennelse, samtidig som man har behov og egeninteresse av å få muligheten til å uttrykke seg og vise hva man har jobbet lenge med. Det var svært interessant å observere hvordan det å få ytre observasjon skjerper og motiverer en elev til å jobbe mye bedre enn det den for eksempel gjorde forrige time.

På FHS kunne jeg merke forskjell på motivasjonen til elevene innenfor de ulike dansefagene ut fra deres mestringsopplevelse i hvert fag. Noen var mer motivert og interessert i enkelte fag enn andre. Dette kunne for eksempel vise seg gjennom innsats i timer og fravær, spesielt i et tilfelle hvor man så at eleven svært ofte uteble fra klassisk ballett, men også andre fag, da den ikke opplevde særlig grad av mestring i dette faget. Eleven var i utgangspunktet indre motivert til dans og ønsket svært gjerne å satse videre på dans, men måtte blant annet ytre motiveres i form av straff, som i å unngå fravær, for å stille opp til timene. Dette gjenspeiler for øvrig hvor komplekst det kan være å skulle mestre en utdanning i dans, da man ved svært mange skoler gjerne må gjennom flere ulike dansefag, også fag man kanskje ikke opplever mestring i eller har særlig stor erfaring med eller interesse av.

Har eleven liten erfaring med faget stiller det krav til at man som pedagog tilrettelegger undervisningen for eleven ut fra dens forutsetninger, både fysisk og kognitivt. Man må også bygge på det eleven kan fra før, jf. Piagets skjemaer, og Ausubels begrep *meningsfull læring*; den nye kunnskapen må henge sammen med noe eleven kan fra før og bygge på dette slik at man bygger bro mellom tidligere kunnskap og det nye som skal læres. Så må den nye kunnskapen øves på og praktiseres til den igjen kan utfordres og bygges videre på (Wormnes og Manger 2005). Dette forutsetter at man tar seg tid til å bli kjent med eleven og bygger opp et godt forhold til den, men også at eleven får utvikle seg i et generelt godt læringsmiljø.

Dessverre fikk jeg lite anledning til å følge opp denne eleven da den kun møtte opp på en av mine klasser under praksisperioden. Derimot fikk jeg anledning til å følge vedkommende litt på sidelinjen i noen andre fag og under prosjektperioden som var i gang da jeg praktiserte ved FHS. Jeg forsøkte ved et par anledninger å oppmuntre studenten gjennom positive tilbakemeldinger og forsikringer om at vedkommende var svært ønsket i timene mine, jobbet godt og hadde et spennende språk. Dessverre gav ikke dette noe utslag i vedkommendes

fravær, og det var heller ikke en case som lot seg løse lett på kort tid, da det handlet om nokså intrikate aspekter. Det viste seg at studenten slet med «sosial bagasje» som skyldtes emosjonelle og sosiale aspekter, tilknyttet både livet på og utenfor skolen. Vedkommende havnet i et uheldig modus hvor den tilsynelatende mistet motivasjon, selvtillit, mestringsfølelse og evne til å ta ansvar for seg selv i forhold til skole og fravær. Det ble tatt tak i og fulgt opp av pedagogene, men viste seg å være vanskelig å nå fram til studenten. Eleven hadde tidvis godt oppmøte, gjerne i starten av en periode, det kunne virke som den startete «på ny frisk», men etter hvert som tiden gikk, økte fraværet. Her ser man helt klart at det er viktig å ta hensyn til det totale bildet av en elev i vurderingen av dens væremåte, og ikke utelukkende se på hva eleven presterer/ikke presterer der og da. Jeg mener også det er viktig å gå i dialog med eleven nettopp for å avdekke forhold rundt dens eventuelle attribusjon, dens skole- og private hverdag, fysiske og psykiske helse, da man ser hvor sammensatt det er og hvordan det påvirker undervisningsforholdet til eleven, samt pedagoger som skal følge opp.

Eleven forsøkte også å unngå å delta på interne visninger av prosjektarbeidet underveis i perioden, og gav tydelig uttrykk om å ikke ville delta. Paradoksalt nok, tatt i betraktning at eleven selv hadde valgt å gå en danseutdanning hvor noe av målet med utdanningen i seg selv er å utøve, prestere og presentere/samhandle med et publikum. Eleven møtte, etter samtaler med ansvarlige pedagoger, opp til visningen og gjennomførte et godt arbeide og bar tilsynelatende ikke særlig preg av vanskeligheter med å vise dens gruppearbeid for klassen. Jeg fokuserte også ved denne anledningen på å gi positiv og konkret feedback til eleven, i påhør av de andre, for å understreke og bekrefte overfor den selv og de andre at vedkommende hadde et unikt og verdifullt uttrykk og viste god innsats og gjennomføringsevne. Gjennom dette ønsket jeg å bidra til elevens selvoppfatning og selvværd, gi eleven status i klassen og trygghet i gruppen. Jeg håpet også på å påvirke elevens attribusjon, slik at den kunne se at den takket være innsats lyktes å gjennomføre visningen med et godt resultat, og at dette var en god erfaring å ta med seg videre for å styrke troen på at den selv kunne styre senere lignende situasjoner. Som Wormnes og Manger påpeker (2005), kunne jeg også, forutsatt et lengre tidsperspektiv, hjulpet eleven til å legge opp til gode læringsstrategier og oppgaver for hvordan man benytter disse for å mestre bedre. Samtidig måtte jeg da ha gitt konkrete tilbakemeldinger på hvordan eleven lyktes i å benytte strategiene for at det skal være av verdi og nytte. Det er vanskelig å vite hva mer jeg som praksisstudent

kunne gjort eller bidratt med på den korte praksistiden. I et lengre løp ville jeg, på lik linje med hva de andre pedagogene der gjorde, sett og fulgt opp eleven, fortsatt å oppmuntret gjennom konstruktive, konkrete tilbakemeldinger, samtalt med eleven og satt mål for progresjon, utvikling, og oppmøte. Dersom ingen av delene nådde fram eller gav resultater på sikt, ville jeg også tilbydd eleven hjelp til annen hjelp i form av eksterne, objektive støtteapparat som helsestasjon, fastlege/psykolog eller annet.

2.2.3 Selvoppfatning, mestringsforventninger og attribusjon

Det var som sagt en vanskelig elevcase å håndtere og hjelpe, og det er sannsynligvis flere årsaksfaktorer som spiller inn på elevens motivasjon. Elevens væremåte kan sees i sammenheng med selvoppfatning dens. Det kan være stor sannsynlighet for at selvoppfatningen og selvverdet ikke var særlig høyt hos vedkommende. «*Personer som har en negativ selvoppfatning på et område, ser ut til å overse eller fornekte positive endringer.*» (Wormnes og Manger 2005, s. 30). Det at vi som pedagoger stadig forsøkte å oppmuntre og bekrefte elevens positive sider, endringer og innsats når den var tilstede, virket ikke til å gå inn på eleven, det kan henge sammen med det Wormnes og Manger sier videre: «*Sannsynligvis gjør de dette fordi endringene ikke stemmer med deres selvoppfatning. Skal selvoppfatningen endres, kreves derfor tålmodighet, både når vi lærer, og når vi lærer fra oss.*» (Wormnes og Manger 2005, s.30). Igjen sier dette noe om hvordan man som pedagog bør/kan takle situasjonen, gjennom tålmodighet, å virkelig tro på elevene, og gjennom å hjelpe elevene til positive endringer på et lavere nivå først i stedet for å tenke at man skal starte på et generelt nivå. Man kan starte i det små med delmål- se på hva som skal til innenfor de ulike dansefagene for å utvikle seg, eller til og med hva som skal til for å få til et trinn eller en enkelt oppgave. Jo mer definert og avgrenset man gjør det først, jo lettere er det å bygge på til et høyere nivå, men det krever som sagt tålmodighet da man ikke nødvendigvis oppnår de store resultatene umiddelbart (Wormnes og Manger 2005).

Betydningen av forventninger man har som pedagog til sine elever er svært viktig å være bevisst, da dette påvirker elevenes selvoppfatning, mestring og motivasjon. Wormnes og Manger (2005) understreker effekten av andres tro og forventninger til elever. Det kan være svært effektivt særlig hvis det er basert på kunnskap til elevenes forutsetninger og tidligere yteevne. Å gi elevene autentiske mestringsopplevelser er derfor viktig for selvoppfatningen.

Dette blir understreket av Bandura, da autentiske mestringsopplevelser er byggesteiner i elevens selvoppfatning og selveffektivitet (mestringsforventning). Som pedagog må man da vise ovenfor elever at man har genuin tro på at de kan klare oppgaven, og forventningene man har til elevene må være realistiske og presise. (Wormnes og Manger 2005). Inspirert av Wormnes og Mangers eksempler (2005) kunne det i elevcasens tilfelle vært presist og realistisk å si til eleven, dersom han møtte til flere timer; «Nå har du kommet på så så mange klassisk ballettimer den siste måneden, og jeg ser at du har nå mestrer svært godt å gjøre en piruett, til neste måned forventer jeg at du klarer to.» Da får eleven positiv feedback på hva den allerede har prestert gjennom innsats og oppmøte, og blir i tillegg forhåpentligvis motivert til å fortsette å strekke seg mot et realistisk mål.

Aspektet om mestringsforventning er også sentralt i denne sammenheng. Som nevnt i begrepsavklaringen er det slik at mestringsforventninger og selvverd ikke nødvendigvis er avhengige av hverandre eller henger sammen. Mestringsforventning handler om vurderinger av personlige evner, og selvverd om vurderinger av egen verdi (Woolfolk 2004). Når elevens forventninger om å mestre, for eksempel klassisk ballett ble svekket flere ganger, og det var viktig for eleven å mestre det, da kunne det begynne å påvirke selvet til eleven også. Det kan være sannsynlig at dette var i ferd med å skje, eller allerede var et faktum, dessverre. Bandura tar for seg fire forhold som preger mestringsforventning: mestrings erfaringer, vikarierende erfaringer, fysiologisk og emosjonelt energinivå, og sosial overtalelse (Woolfolk 2004). Det kan for eleven virke som om mestrings erfaringer og energinivå var noe som påvirket eleven i særlig grad i sammenheng med ovennevnte eksempel. Mestrings erfaringer er ens egne direkte erfaringer og det viktigste grunnlaget for mestringsforventning (Woolfolk 2004). Eleven hadde gjentatte dårlige erfaringer med klassisk ballett, samt var bekymret og stresset energinivåmessig, dermed svekket det også dens forventning om å mestre. Til tross for nevnte gjentatte forsøk på sosial overtalelse, som betyr å gi spesifikk feedback på prestasjoner (Woolfolk 2004), så det ikke ut til å ha særlig grad av virkning på elevens mestringsforventning.

«*Mestringsforventningene og attribusjon påvirker hverandre*» (Woolfolk 2004, s. 294) og det kan virke som eleven hadde motivasjonsproblemer på grunn av svært lave mestringsforventninger, derav unngikk han å møte opp til timer og gav fort opp.

Sannsynligvis knyttet eleven sin mislykkethet opp mot manglende evner, noe vi så i begrepsavklaringen om attribusjon, gjør det vanskeligere å føle mestring. Det kan i tillegg nesten virke som eleven grenset til apati. I sin mislykkethet fokuserte den mer og mer på det negative, noe som fikk konsekvens for faglig oppmøte og utvikling, og man kunne utvilsomt få følelsen av at eleven, slik Woolfolk (2004) forklarer det, følte at ingen og ingenting kunne hjelpe den. Viktig å nevne i denne sammenheng, som Woolfolk (2004) har kommet fram til gjennom egen forskning, er pedagogens mestringsforventninger. Jo sterkere tro pedagogen har på at den kan nå fram til eleven, jo mer sannsynlig er det at det bidrar til å påvirke elevenes prestasjoner. Dette fordi pedagoger som har høy mestringsforventning er mer utholdende og jobber hardere, både fordi de tror på seg selv og sine elever. Igjen ser man hvor utrolig viktig det er å tålmodighet og genuin tiltro til sine elever. Dette gjelder i høyeste grad for eleven da motivasjonen og selvpoppfatningen, ut fra drøftingene mine, var svært svekket. Det ville krevd en omfattende og langsiktig jobb fra både eleven selv og pedagoger å få rettet opp i dette, også fordi problemene til eleven omhandlet sosiale aspekter utenfor skolen og det faglige.

Et annet elevksempel ved FHS, var en elev som i utgangspunktet var nokså skeptisk til improvisasjonsfaget (som jeg underviste i) og ikke helt fant seg til rette i det. Eleven utpekte seg ganske tidlig gjennom holdninger og spørsmål/kommentarer i timene. Det kom etter hvert fram at eleven følte seg tidvis ukomfortabel i faget, og kunne føle fysisk ubehag som kvalme og svimmelhet av og til (som forøvrig kunne hatt sammenheng med det psykiske). Eleven var bevisst sitt forhold til faget og kunne sette ord på at den ikke følte den forstod eller mestret faget slik som med andre fag, at det var uvant og opplevdes av og til flaut eller meningsløst. Noe av forklaringen kan være elevens grad av modenhet, åpenhet og mottagelighet, men ikke minst erfaring, interesse og forståelse for faget. Når en elev innen dans stort sett har vært vant med å få og gjengi dansetrinn gitt av en pedagog og er blitt trygg på denne formen, er det svært forståelig at det kan det føles skummelt å være kreativ og improvisere selv. Jeg gjorde det jeg kunne for å oppmuntre og gi gode, konkrete tilbakemeldinger når studenten jobbet godt for å motivere, engasjere og bidra til å endre til positive holdninger og erfaringer med faget. Det kan og hende at studentens holdninger og spørsmål var noe den sa bevisst eller ubevisst for å få oppmerksomhet, da den sannsynligvis trengte å bli sett og bekreftet på at det den gjorde var riktig, bra eller godt nok.

Eleveksemplet sier mye om ansvaret jeg har som pedagog i et kreativt fag som improvisasjon, hvor jeg må anerkjenne elevens følelser og opplevelser, legge til rette for mestring gjennom trygghet, forståelse og forutsetninger, finne riktig inngang til og oppbygning av fagets øvelser, samt en god innføring i faget fra starten av slik at eleven kan oppleve grad av mestring fra første stund. Som nevnt i forrige elevcase- knytte ny læring til eksisterende kunnskap. Jeg tror at nivået må tilrettelegges, man må observere og reflektere rundt det man jobber med, og ufarliggjøre og avmystifisere improvisasjonsfaget, gjennom enkle, lekne og tilgjengelige øvelser som ikke krever for mye på en gang av elevene.

I FHS-praksisen kom jeg inn på et sent tidspunkt i studieåret, hvor elevene allerede var introdusert for improvisasjon. Likevel kom jeg med nye innganger til faget som jeg opplevde denne ene eleven, men også de andre, satte stor pris på. Jeg gav dem tydelige rammer for oppgavene, hadde en rød tråd for hver time, samt hele praksisstrekket, og i tillegg fulgte jeg dem opp med konkrete og positive tilbakemeldinger, påminnere og eksempler på måter å løse oppgavene på/bevege seg på. Jeg opplevde at det bidro til å gi dem følelse av trygghet, motivasjon og rom for prøving og feiling, framfor vegring og uvilje til å prøve. Denne ene eleven ble faktisk den jeg så mest konkrete og tydelige endringer i gjennom praksisukene, noe som indikerte at både eleven og jeg jobbet riktig; eleven gjennom arbeidsinnsats og en blanding av indre og ytre motivasjon og mestringsmål, og jeg gjennom å bygge oppunder selvverd og selvoppfatning, samt tilrettelegge for mestringsorientering gjennom oppfølging og konkrete, informative tilbakemeldinger. Jeg så en god utvikling i studenten og en større og større forståelse og interesse for faget, samt evne til å utfordre seg selv, selv når det ble ukomfortabelt. Studenten mestret også å se og sette ord på sine medstudenters positive ferdigheter og utvikling, noe som fint bekreftet dens egne kognitive utvikling og modning.

2.2.4 Selvbestemmelse og autonomi skaper mestring og motivasjon

Jeg var tidligere inne på verdien av observasjon og refleksjon, og vil nå gå litt nærmere inn på det. Å legge opp til en observasjons- og refleksjonskultur tror jeg er meget nyttig og verdifullt i alle dansefag, og særlig i kreative fag som improvisasjon. Det bidrar til å bevisstgjøre, selvstendiggjøre, øke kognitive prosesser, gir ansvarsfølelse og følelsen av å være en viktig medspiller/aktør i eget og medelevers arbeid og utvikling. Noe som også gir eierskapsfølelse til faget. Det bidrar til at elevene kan føle autonomi og selvbestemmelse, da de selv får

komme med sine egne refleksjoner og ønsker. Selvbestemmelse betyr: «*Opplevelsen av at vi har valgfrihet og kontroll over hva vi gjør og hvordan vi gjør det.*» (Woolfolk 2004, s. 295). Det innebærer at ens egne ønsker får styre handlinger, ikke bare ytre press, straff og belønninger. Dette fremmer deres kreativitet, kompetansefølelse, interesse, trigger mestringsorientering og gjør at arbeidet føles viktigere, samt de blir bedre rustet til å takle utfordringer (Woolfolk 2004). Jeg la opp til flere øvelser der elevene selv fikk gjøre selvstendige valg innenfor oppgaven, da oppgaver med tydelige rammer, slik at det skulle føles overkommelig og trygt å velge. Elevene satte helt klart pris på denne selvbestemmelsen og det bidro til positive mestringsopplevelser. Ved å fokusere på å høre refleksjoner fra hver enkelt student, fikk jeg inntrykk av hvordan jeg traff dem med innhold og målsetninger, og kunne dermed også vurdere og tilpasse arbeidet mitt underveis eller til neste time. Det gav meg et tydelig bilde av hvordan innhold og mål forholdt seg til deres forutsetninger. Slik sett kunne de se at det de bidro med av refleksjoner og erfaringer fikk konsekvenser for undervisningen, de hadde påvirkningskraft.

I praksis med AKS-gruppen fokuserte vi også på disse aspektene. Vi tok imot innspill vi fikk fra elevene underveis i timene og brukte de der og da, samt i andre timer. For eksempel kom elevene med forslag gitt innenfor ulike øvelser, det kunne være nye innspill til måter å løse øvelser på, og innspill til bilder/kvaliteter, samt fokus innen øvelsene. Vi så at det gav elevene motivasjon, eierskap og følelse av å bli sett og tatt på alvor. De innspillene vi ikke kunne ta hensyn til hørt vi likevel helt ut, responderte og satte pris på og forklart hvorfor vi eventuelt ikke har kunnet benytte oss av dem.

3. Konklusjon

Hensikten med oppgaven var å belyse problemstillingen «*Hvordan kan jeg som dansepedagog legge til rette for gode læringsprosesser som skaper motivasjon, mestringsfølelse og positiv selvoppfatning hos mine elever?*». Videre forsøkte jeg å belyse problemstillingen ved hjelp av aktuelle begreper og teorier. Jeg valgte å anvende litteraturstudie og praksiserfaring for å gjennomføre oppgaven.

Jeg mener at teorien og praksisen får fram og underbygger det faktum at man som pedagog har et enormt stort ansvar for sine elevers utvikling og opprettholdelse av motivasjon, mestring og selvoppfatning.

Ut fra arbeidet med oppgaven har jeg fått bekreftet at det er et svært sammensatt arbeid, og mange aspekter spiller en rolle i læringsprosessene elevene gjennomgår. Samtidig som man har ansvar, har man også stor påvirkningskraft som man må være seg bevisst å benytte på en positiv måte som gagnar elevene til det fulle. I de tilfeller der man ikke greier å finne gode, nyttige, umiddelbare løsninger for elevcases som trenger ekstra oppfølging og ivaretagelse, er det viktig å huske på at man må se nøye på sakens sider, hva gjelder elevens sosiale, mentale, emosjonelle og faglige bakgrunn og utvikling. Jeg er overbevist om at man som pedagog må ha et helhetssyn på elevene sine.

Tilrettelagt undervisning ut fra elevenes forutsetninger er essensielt for læringsprosessen. Tålmodighet og genuin tiltro til elever er også avgjørende, særlig i cases som trenger særskilt oppfølging. Jeg mener også at man bør unngå å fokusere for mye på prestasjon, heller fokusere mer på mestringsorientering og prosess, altså heller på innsatsen elevene gir enn det perfekte resultatet.

Sist, men ikke minst, er det viktig å se elevene som aktive aktører, som må få muligheten til selvbestemmelse og autonomi i egen hverdag og undervisning. De må få følelse av at de er sett, ivaretatt og tatt på alvor, og de må få utvikle seg under trygge, gode rammer med konkrete, oppmuntrende og konstruktive tilbakemeldinger som støtter opp om deres utvikling innen motivasjon, mestring og selvoppfatning.

4. Kilder/litteraturliste

Askland, Leif og Sataøen, Svein Ole (2014). *Utviklingspsykologiske perspektiv på barns oppvekst*. 3. utgave. Gyldendal akademisk.

Skaalvik, Einar M. og Skaalvik, Sidsel (1996). *Selvoppfatning, motivasjon og læringsmiljø*. Oslo: TANO forlag.

Woolfolk, Anita (2004). *Pedagogisk psykologi*. Trondheim: Tapir forlag.

Wormnes, Bjørn og Manger, Terje (2005). *Motivasjon og mestring*. Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.