



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

**Mette Aubert Hjall**  
[Uten tittel]

**PPU – Dans**  
**Balletthøgskolen 2016**

KHIODA  
Kunsthøgskolen i Oslo,  
Digitalt Arkiv

[www.khioda.no](http://www.khioda.no)  
[khioda@khio.no](mailto: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: PPDPE /PPDFD

Emnenavn/fag: Pedagogikk og fagdidaktikk

Kandidatnummer: 143138

*Merknad: Besvarelsen skal merkes med kandidatnummer, ikke navn.*

Dato for innlevering: **18.05 2016 kl. 09.00**

## Innholdsfortegnelse

INNLEDNING .....	3
BEGREPET MOTIVASJON .....	5
VERDIER, INDRE OG YTRE MOTIVASJON .....	5
<i>Indre verdi</i> .....	6
<i>Nytteverdi</i> .....	6
<i>Indre motivasjon</i> .....	6
<i>Ytre motivasjon</i> .....	6
<i>Kontrollert og autonom ytre motivasjon</i> .....	7
<i>Å fremme indre og autonom ytre motivasjon</i> .....	8
MÅLORIENTERING .....	9
<i>Oppgave-orienterte elever</i> .....	9
<i>Ego-orienterte elever</i> .....	9
<i>Elevenes faglige selv vurdering</i> .....	10
<i>En oppgave-orientert målstruktur</i> .....	11
MÅLSETTING .....	11
<i>Forskjellige former for mål</i> .....	12
<i>Prestasjonsmål</i> .....	12
<i>Mestingsmål</i> .....	12
<i>Å motivere elever gjennom målsetting</i> .....	13
<i>Å prestere</i> .....	15
ATTRIBUSJONSTEORI .....	17
<i>Attribusjon og selvoppfatning</i> .....	18
<i>Lært hjelpeløshet</i> .....	18
<i>Endring av attribusjonsmønster</i> .....	19
ELEVENS MESTRINGSFORVENTNING.....	19
<i>Autentiske mestringsopplevelser</i> .....	20
<i>Vikarierende erfaringer</i> .....	21
<i>Verbal overtalelse</i> .....	21
<i>Fysiologiske reaksjoner</i> .....	21
<i>Andres forventninger til eleven</i> .....	22
KONKLUSJON .....	23
LITTERATURLISTE .....	25

## **Innledning**

For et år siden fikk jeg en ny elev. La oss kalle henne Hanne. Jeg hadde tidligere vært vikar for en klasse der hun deltok, og jeg hadde spesielt lagt merke til henne. Hun var tydelig laget av noe annet enn de andre elevene. Det var som om det brant inni henne. Hun hadde et stort potensial, noe som stort sett får elevene til å legge seg på latsiden, men denne jenta brukte det for alt det var verdt. Hun viste tydelig interesse for ballett, og kjente mange balletter og kjente variasjoner.

Da jeg fikk ha henne i mitt eget undervisningsrom, fant jeg det utfordrende å tilpasse undervisningen til både henne og de andre elevene. Dette var allerede en blandet gruppe alders og nivåmessig, men med henne ble spennet enda større. Hun kastet seg over alle øvelser og åt dem levende. Hun stilte spørsmål til alt hun lurte på, snek seg til å gå en ekstra gang over gulvet, og var igjen og øvde etter timen så vaskedamen måtte jage henne ut. Jeg måtte skjerpe meg til stadighet, så de andre elevene i klassen også fikk den oppmerksomheten de hadde krav på.

Hun hadde et stort mål foran seg. Så stort at til og med flesteparten av elevene på operaen må la det ligge. Hun ville komme inn på KHiO på ballettutdannelsen. Nåløyet er lite, og man må være så ung som mulig. Om du har søkt en gang og ikke kommer inn blir sjansen mindre til neste gang. Denne våren søkte hun, og etter et par uker på venteliste kom hun inn. Jeg får tårer i øynene av å tenke på det. Det er så rettferdig i mitt hode at hardt arbeid skal lønne seg, og at drømmer skal komme til virkelighet for de som virkelig jobber hardt for det.

Hannes genuine interesse for faget, hennes måte å angripe nytt stoff på, måten hun glemmer tid og sted på, og hennes umettelighet har inspirert meg. Det er noe eksepsjonelt som skiller henne fra elever jeg har hatt før. I valg av tema for denne oppgaven har jeg latt meg inspirere av hennes form for motivasjon. Hennes driv for å danse ballett kommer fra innsiden, og jeg har liten tro på at jeg kan skape dette hos alle mine elever. Likevel vil jeg gjøre et forsøk på å analysere det som er av relevant teori om motivasjon for å se etter nøkler til hennes form for drivkraft. Alle mine elever kommer ikke til å bli ballettdansere, men etter observasjon av mine eldste elever mellom 40 og 90 år, er det fullt mulig å elske å danse ballett resten av livet.

Jeg har valgt meg en problemstilling for oppgaven, og den lyder:

**Hvordan kan jeg som ballettlærer best skape en riktig form for motivasjon i mine elever?**

Med ”riktig form for motivasjon” mener jeg en motivasjon som kommer innenifra, som skaper autonome, målbevisste elever som alltid yter sitt beste. Jeg kommer til å ta for meg kjente teorier om motivasjon, mestring, og andre teorier psykologene knytter opp til motivasjon. Først i oppgaven skal jeg gå inn på begrepet motivasjon og klargjøre forskjellen mellom indre og ytre motivasjon. Deretter skal jeg gå inn på målorientering og utdype ulike typer målsettinger. Videre kommer jeg til attribusjonsteori og mestringsforventninger, der jeg vil utdype hvordan lærer kan støtte opp under riktig attribusjon, og mestringsforventninger til fordel for elevens utvikling. Avslutningsvis skal jeg komme tilbake til Hanne, og tolke hennes motivasjon i lyset av teorien jeg har gjennomgått.

Det skal nevnes at jeg refererer gjennomgående til eleven som en ”hun” da dette elevene jeg stort sett forholder meg til er jenter eller kvinner.

## **Begrepet motivasjon**

Lillemyr (2013) kobler begrepet motivasjon til flere ting. Han mener at motivasjon er kreftene som forårsaker at en aktivitet settes i gang og opprettholdes. Han mente også at motivasjon er begrunnelsen for at vi handler som vi gjør, og at vi velger å gjøre en ting fremfor en annen. I tillegg kobler han motivasjon til interesse og engasjement (Lillemyr, 2013, s. 15).

Hva som motiverer mennesket har lenge vært et aktuelt spørsmål. Ifølge Lillemyr hevdet Freud at menneskers motivasjon, altså drivkraft til atferd, i stor grad skyldes ubevisste drifter eller psykologisk energi forankret i tidlig barndom (Lillemyr, 2013, s. 15). Teorien om motivasjon har utviklet seg mye fra Freuds tid frem til i dag. Blant psykologene har begrunnelsen for atferd vekslet mellom menneskets indre og ytre faktorer. De ytre faktorene vil da være menneskets konkrete og observerbare atferd, mens de indre faktorene er elementer i individets personlighet som ikke kan observeres. (Lillemyr, 2013, s. 16).

Ifølge behavioristisk læringsteori, trekkes vi mot en handling fremfor en annen grunnet en form for belønning eller tilfredsstillelse (Lillemyr, 2013, s. 17). Dersom en elev danser ballett fordi hun liker det, er det belønning nok at hun får lov til å danse ballett hver uke. Tilfellet kan også være at eleven ikke egentlig liker å danse ballett, men har blitt lovet en iskrem etter timen dersom hun oppfører seg ordentlig. Hun vil da fullføre klassen for å oppnå den ønskede belønningen. Også i disse tilfellene handler motivasjon om hvordan det skapes kraft og retning for det vi foretar oss. Det viser seg at hvilken type motivasjon som driver oss, har stor betydning for hvordan vi utvikler oss som mennesker. Motivasjon kan derfor i stor grad påvirke hvordan vi ser på oss selv, og også hvordan vi forstår oss selv (Lillemyr, 2013, s. 17).

## **Verdier, indre og ytre motivasjon**

Som tidligere nevnt, så skiller man gjerne mellom indre og ytre motivasjon. Ifølge Skaalvik og Skaalvik (2015) var det Robert W. White og Jean Piaget som først introduserte ideen om at et menneske har en indre motivasjon. De forklarte indre motivasjon som et indre og grunnleggende motiv for å utvikle kompetanse, et behov for å beherske miljøet og anvende nye ferdigheter (Skaalvik og Skaalvik, 2015, s. 66). Skaalvik og Skaalvik anser Deci og Ryans selvbestemmelsesteori som den mest innflytelsesrike teorien om indre motivasjon. Selvbestemmelsesteorien er en omfattende sosialkognitiv teori med fokus på kompetanse, autonomi og tilhørighet. Før jeg går inn på indre og ytre motivasjon, skal jeg ta for meg indre verdi og nytteverdi, etter som at disse har noe å si for indre og ytre motivasjon.

## **Indre verdi**

**Indre verdi**, eller en interesseverdi, refererer til den gleden en bestemt aktivitet kan gi. Indre verdi er nært knyttet til interesse, glede eller positive følelser (Skaalvik og Skaalvik, 2015, s. 57). Man kan enklest kjenne igjen en indre verdi hos barn som leker. Vi ser det gjerne i barna på 4-5-årspartiene, fordi de stort sett undervises i form av danselek. Desto mer faglig danseundervisningen blir, desto vanskeligere er det å få stoffet til å appellere til de små barna. Idealet er å trigge elevenes motivasjon på samme måte når de jobber med danseteknikken som når de leker.

## **Nytteverdi**

**Nytteverdi** finner man i en aktivitet som ikke nødvendigvis oppleves som verdifull i seg selv, men at man likevel kan se hvordan den kan komme til nytte senere (Skaalvik og Skaalvik, 2015, s. 58). Med tanke på ballett, er det mange som ikke nødvendigvis syntes at ballett i seg selv gir en følelse av indre verdi. Likevel er de vel vitende om at en ballettklasse fungerer som en god oppvarming før en hver type forestilling. Den bygger opp sterk muskulatur, stabiliserer ledd og opprettholder en sterk holdningsmuskulatur. Det er ikke av ingen grunn at flere andre dansemiljøer, men også alpinister og fotballag, legger inn ballettklasser for å sikre utøverne styrke, stabilitet, balanse og koordinasjon.

## **Indre motivasjon**

Skaalvik og Skaalvik hevder at **indre motivasjon** har likhetstrekk med indre verdier og knyttes også gjerne opp mot barnas lek. Indre motivert læringsatferd utføres fordi lærestoffet oppleves som interessant, og arbeidet med det gir glede og tilfredsstillelse. Gleden og tilfredsstillelsen ligger da i selve aktiviteten, og kommer ikke fra ytre påvirkninger som ros eller annen belønning for aktiviteten. Ifølge Skaalvik og Skaalvik mener Deci og Ryan at det beste læringsutbyttet skjer når eleven er drevet av indre motivasjon. Dette kommer av at en indre motivert handling, i motsetning til en som er ytre motivert, vil være drevet av at aktiviteten i seg selv er engasjerende og fascinerende. Indre motivert atferd er gjerne også en selvbestemt atferd (Skaalvik og Skaalvik, 2015, s. 66).

## **Ytre motivasjon**

**Ytre motivasjon** blir gjerne forstått som en aktivitet som utføres for å oppnå en belønning.

Ytre motivert atferd kan kobles til behavioristiske tilnærminger til motivasjon. Ifølge Woolfolk (2014) er behavioristenes forståelse av elevmotivasjon at elevenes atferd kan styres med deres ønske om en belønning i form av et objekt eller en hendelse. Hvis en lærer konsekvent bruker en belønning for visse typer atferd, vil elevene utvikle bestemte handlinger eller vaner. Eksempler på slike belønninger er karakterer, klistremerker, stjerner i boka og lignende (Woolfolk, 2014, s. 277).

Hvis eleven har perfekt oppmøte, riktig antrekk og oppsatt hår og begrunner dette med at hun får en gullstjerne i boka, viser det at hun er motivert av en belønning, altså hun er ytre motivert. Dersom eleven viser samme atferd, men begrunner atferden med at hun ikke vil være borte fra balletten for å ikke gå glipp av noe, er riktig antrukket for at det skal være enkelt for læreren å korrigere henne, og riktig oppsatt hår for å unngå forstyrrelser i piruetter, er hun indre motivert.

### **Kontrollert og autonom ytre motivasjon**

Ifølge Skaalvik og Skaalvik har Deci og Ryan et nyansert syn på ytre motivasjon. De separerer **kontrollert** og **autonom** ytre motivasjon. Ved kontrollert ytre motivasjon er som nevnt personen tvunget til å utføre en bestemt aktivitet for å oppnå en belønning, eller for å unngå straff. Arbeidet blir kontrollert og regulert av en lærer eller annen autoritær person som tilfører belønning eller straff. En annen form for kontrollert ytre motivasjon finner vi når personen jobber i frykt for å gjøre det dårlig eller for å unngå skam og skyldfølelse. I dette tilfellet er det ingen som tilfører belønning eller straff, men personen har selv begynt å internalisere verdien av å gjøre det godt, og vurderer seg selv ut ifra kriterier vedkommende er vant med å jobbe etter.

Ved **autonom ytre motivasjon** har personen internalisert verdiene av arbeidet en utfører. Personen ønsker å gjøre det godt, og det fordi vedkommende vet at aktiviteten har en nytteverdi (Skaalvik og Skaalvik, 2015, s. 67). Et eksempel på dette kan være at elever som har danset ballett lenge får anbefalt å trene moderne eller jazz i tillegg for å utvikle nye bevegelseskvaliteter. Disse elevene vil ikke mestre de nye stilene like godt som ballett, og vet med seg selv at de ikke klarer å oppnå perfektjon med det første. Likevel vet disse elevene hvilke sider av seg selv de ønsker å utvikle og vil da gjøre sitt beste for at den alternative treningen skal gi en uttelling. De ser altså nytteverdien av aktiviteten. Sannsynligheten for at alle dansestiler, styrketreningsøkter og koreografier skal drives utelukkende av indre



motivasjon er lite sannsynlig. Derfor er det viktigere å trigge elevenes autonome ytre motivasjon, så elevene internaliserer verdien av aktivitetene de skal utføre (Skaalvik og Skaalvik, 2015, s. 69).

### **Å fremme indre og autonom ytre motivasjon**

For at indre- og autonom ytre motivasjon skal fremmes hos en elev, må aktiviteten og miljøet tilfredsstillende tre grunnleggende psykologiske behov: Selvbestemmelse, kompetanse og tilhørighet (Skaalvik og Skaalvik, 2015, s. 69). Behovet for **selvbestemmelse** refererer til et menneskes behov for å føle selvstendighet, og å føle at en selv er årsaken til egne handlinger og beslutninger. Særlig tre forhold er viktige for å fremme selvbestemmelse: at det gis meningsfulle begrunnelser for læringen, at lærer anerkjenner elevens følelser, og at det benyttes en mellommenneskelig stil som vektlegger valgfrihet fremfor kontroll (Lillemyr, 2013, s. 195). Det er stort sett slik ved private ballettskoler, at elevene trener akkurat det de vil, men dersom jeg skal utvikle talenter, er jeg nødt til å gi elevene en mulighet til å forstå hvor mye trening og hvilken form for trening som lønner seg. Hvert halve år settes det opp en ny timeplan, og min oppgave er da å hjelpe elevene med å velge treningsmengde, og i tillegg bør jeg underveis i semesteret oppfordre til styrketrening og tøyning hjemme. Med tanke på selvbestemmelse, i og med at jeg ikke kan styre hva de faktisk kommer til å utføre, blir treningen uansett valgfri. Ved at elevene selv ønsker å bli gode, og at jeg understreker verdien av hver enkelt trenings og danseform, vil elevene se at læringen er meningsfull, og de vil velge å trene mer.

Behovet for **kompetanse** dekkes av mestringsfølelse, mestringsforventning og hvordan en selv vurderer seg selv i faget. Alle disse faktorene kommer utdypes senere i oppgaven.

Selv om gruppene på ballettskolen ikke er like konstante som på skolen, er det viktig at jeg gjør mitt beste for at elevene opplever tilhørighet til gruppen. Følelsen av **tilhørighet** refererer til positive sosiale relasjoner. I dette inngår følelsen av å bli respektert, medregnet, og også en følelse av trygghet og tillit (Skaalvik og Skaalvik, 2015, s. 69). Skaalvik og Skaalvik hevder at behovet for tilhørighet er karakteristisk for alle mennesker. Når en pedagog opptrer støttende ovenfor elevene, viser at hun bryr seg om dem, og hjelper dem i å lykkes med en oppgave, gir det et godt grunnlag for å tilfredsstillende deres behov for tilhørighet til en gruppe, et miljø eller samfunn. I følge Skaalvik og Skaalvik skal pedagogen vise engasjement for gruppen, like fullt som enkeltmedlemmene i den. Dette fremmer elevenes gruppeatferd ved å

lære dem å opptre som medlemmer i en læringsgruppe. Elever i en slik gruppe vil da ikke kun være opptatt av seg selv og sin atferd, men bryr seg også om og viser omsorg for de andre i gruppen. Enkelte regner denne evnen til å vise omsorg som en god kvalitet i motivasjonen. Elevene utvikler en god sosial kompetanse, og med det utvikles et godt samarbeidsmiljø. For å trigge disse verdiene, er det viktig å oppfordre til hyppig samarbeid i mindre grupper, og å legge vekt på samarbeidslæring. (Lillemyr, 2013, s. 194-195).

## **Målorientering**

Som ballettlærer ser jeg at noen elever yter høy innsats, og andre yter lav innsats. Hva som er grunnen til dette er i følge Skaalvik og Skaalvik hvilken form for målorientering elevene har. Elevenes begrunnelser for innsats vil ha konsekvenser for elevenes atferd i læringssituasjonen (Skaalvik og Skaalvik, 2015, s. 42). Det skilles gjerne mellom to typer målorientering: oppgave-orientering (eller læringsorientering) og ego-orientering (prestasjons-orientering).

### **Oppgave-orienterte elever**

Skaalvik og Skaalvik beskriver den **oppgave-orienterte** eleven som en elev som har oppgaven og læringsstoffet i fokus. Hun arbeider for å lære, forstå stoffet og å løse problemer. Her finner vi en ballettelev som arbeider med øvelse for øvelse, fokuserer på lærerens korreksjoner og som selv ber om hjelp om noe skulle være utfordrende. Eleven vil ha et større fokus på å oppnå kompetanse enn å demonstrere den, og når hun gjør feil, vil hun oppleve at feil er en nødvendighet for utvikling. En oppgave-orientert elev er en elev som finner ballettklassen interessant. Hun opplever at prestasjon er et produkt av ytelse og innsats, og at dette også er noe som vil bedre evnene hun allerede innehar. Denne eleven vil søke optimale utfordringer og vise utholdenhet i møte med vansker (Skaalvik og Skaalvik, 2015, s. 43).

### **Ego-orienterte elever**

En elev som er **ego-orientert** har ifølge Skaalvik og Skaalvik seg selv i sentrum av sin oppmerksomhet, og utfører aktiviteten for å bli positivt vurdert av andre. Dette er gjerne en elev som er vel vitende om at hun gjør mye riktig, men likevel søker bekræftelse både for at lærer og medelever skal få med seg at hun mestrer oppgaven. Ifølge Skaalvik og Skaalvik skiller de ego-orienterte elevene seg fra de oppgave-orienterte på flere måter. Der de oppgave-orienterte ønsker å utvikle kompetanse, vil de ego-orienterte elevene ønske å demonstrere

kompetanse. Når det gjelder syn på feil, vil den ego-orienterte eleven oppleve en feil som en trussel. Eleven vil oppleve at denne feilen understreker hennes mangel på evner, der evner er noe eleven opplever som konstant. Ved at eleven oppfatter sin prestasjon som et resultat av det hun tror er stabile evner, gir hun opp når hun møter vansker. Hun vil også la være å yte høy innsats med mindre hun er sikker på at hun vil mestre aktiviteten. (Skaalvik og Skaalvik, 2015, s. 45).

Skaalvik og Skaalvik skiller også mellom **offensiv og defensiv ego-orientering**. Ved offensiv ego-orientering er eleven, som tidligere forklart, opptatt av å demonstrere høy kompetanse, å bli eller være best og å bli positivt vurdert av andre. Flere forskere har funnet at denne formen for målorientering er sterkt forbundet med angst, men også høy innsats og gode resultater. Hvis en elev av denne målorienteringen møter for store utfordringer, er det en fare for at vedkommende mister sine forventninger til å mestre, og utvikler defensiv målorientering. En elev som er defensiv ego-orientert vil prøve å unngå negativ vurdering fra andre, og kjempe mot å være den dårligste (Skaalvik og Skaalvik, 2015, s. 43-45).

### **Elevenes faglige selvvurdering**

Som jeg har nevnt tidligere, er det avgjørende hvordan en elev vurderer seg selv i faget for å fremme indre- og autonom ytre motivasjon. En ego-orientert elevs følelse av kompetanse er avhengig av hvordan en presterer sammenliknet med andre. Eleven vil ikke føle at hun lykkes før hun gjør det bedre, eller like bra som andre. Ifølge Skaalvik og Skaalvik har vi mennesker en iboende tendens til å ville vurdere oss selv og våre prestasjoner. Ved mangel på objektive kriterier å vurdere seg opp mot, vil vurderingene skje ved å sammenlikne seg selv med andre. Når det gjelder elevers faglige selvvurdering, altså hvor flinke de selv opplever at de er i et fag, mener Skaalvik og Skaalvik at det er særlig to kilder er dominerende: Sosial sammenlikning og andres vurdering. Med ”andres vurdering” menes den vurderingen som kommer fra læreren i form av karaktervurdering eller vurdering for læring. Med mindre man følger systemet til Royal Academy of Dance der hver grad resulterer i en eksamen og en vurdering i form av en poengsum, finner vi sjeldent noe karaktersystem i klassisk ballett. Vurderingen flest ballettpedagoger kjenner seg igjen i, er om eleven er klar for neste nivå, eller ikke. Uansett form for rangering, bruker elevene denne informasjonen som råmateriale for sosial sammenlikning. Med sosial sammenlikning mener Skaalvik og Skaalvik at elever sammenlikner seg med hverandre og at resultatet av denne sammenlikningen er en viktig

kilde til den faglige selvvurderingen. Denne vurderingen blir da naturligvis sterk hos de beste i en klasse, og svak hos de som gjør det dårligst. En uheldig effekt av sosial sammenlikning er at små fremskritt blir usynlige, både for de beste og de dårligste (Skaalvik og Skaalvik, 2015, s. 34-35).

### **En oppgave-orientert målstruktur**

Ballettskolen har et ansvar for hvilke signaler den sender ut om hvilke verdier som står sterkest. Det er viktig at en gjør bevisste valg når en velger målstruktur, om den er læringsorientert, eller prestasjonsorientert. Dersom man merker at elevene i gruppen viser en prestasjonskultur, bør man være påpasselig med hva man roser eller fremhever, så man heller støtter opp under læringsorientert atferd (Skaalvik og Skaalvik s. 49-51). I en gruppe der elevene klart kjemper om oppmerksomhet og stadig prøver å strekke seg over hverandre, er det da viktig å rose hardt arbeid og innsats fremfor prestasjon. Min opplevelse av slike grupper er at forholdet mellom elevene blir anspent, og læringsmiljøet svekkes. Elevenes verdi av anerkjennelse og ros er såpass høy, at dersom man er flink til å rose innsats, samarbeid og prosess, vil dette fort bli noe elevene etterstreber. Ifølge Skaalvik og Skaalvik kan man også støtte opp under en oppgave-orientert målstruktur ved å velge lærestoff og oppgaver som gir optimale utfordringer til hver enkelt elev. I tillegg kan man hjelpe dem med å sette kortsiktige, personlige og realistiske mål, og gi dem mulighet til å se selv at de utvikler seg. Dette kommer jeg tilbake til i avsnittet om målsetting. Skaalvik og Skaalvik mener også at læreren bør stimulere elevene til å se at feil er en naturlig del av læringsprosessen (Skaalvik og Skaalvik, 2015, s. 54). I videregående skole har de mellom min tid som elev og nå, fått krav om at elevene skal ha satte vurderingssituasjoner i stedet for å bli vurdert til en hver tid. Dette gjør at elevene får mulighet til å gjøre feil og forsøke å lære av dem, fremfor at de frykter feil og risikerer en negativ vurdering av læreren.

### **Målsetting**

Som jeg nevnte i forrige avsnitt, er det viktig å sette kortsiktige, personlige og realistiske mål, og gi elevene mulighet til å se selv at de utvikler seg. Dette handler altså om mål som kan nås i nær fremtid, ikke livsmål som å jobbe i Nasjonalballetten, Carte Blanche eller å ende opp i historiebøkene. Elever som setter seg for store mål har en lei tendens til å gi opp når de ser at målet er utenfor rekkevidde, eller at de blir passive av maktesløshet.

## **Forskjellige former for mål**

Det finnes mange former for mål. Noen mål er enklere å definere enn andre, som for eksempel å komme ned i spagaten, gjøre ett visst antall piruetter, løpe på tid, veie et visst antall kilo eller liknende. Slike konkrete mål klassifiserer Manger og Wormnes (2015) som **objektive mål**. Dersom en elev ønsker å trives bedre, ha det mer gøy, bli flinkere eller gjøre sitt beste, har vedkommende satt seg et **subjektivt mål**. Disse målene er langt vanskeligere å måle, og det er ikke nødvendigvis lett å finne ut hvilken vei som leder til målet, eller om målet allerede er oppnådd. Manger og Wormnes skiller også mellom mestringsmål, og prestasjonsmål (Manger og Wormnes, 2015, s. 42 og 49). Disse skal jeg nå gå dypere inn i.

## **Prestasjonsmål**

Et **prestasjonsmål** er ifølge Manger og Wormnes å vinne en konkurranse, bli plukket ut på audition, få anerkjennelse, bli likt eller generelt ville være best. Her ønsker man å prestere godt, for å oppnå en kompetanse som er god i sammenlikning med andres. I og med at vedkommende stiller seg opp mot absolutt alle andre som deltar eller er tilstede, vil et prestasjonsmål ligge utenfor personens kontroll. Andres prestasjon og utvikling er en ustabil og ikke kontrollerbar faktor for personen som har satt seg målet (Manger og Wormnes, 2015, s. 42). Det sier seg selv at en person ikke kan styre hvem andre som dukker opp på audition, hvor gode disse måtte være, eller hva arbeidsgiver ser etter. Å sette mål som lener seg på så mange ustabile faktorer, resulterer gjerne i nederlag. Da er det bedre å se etter stabile faktorer i en selv og sin kompetanse å sette opp sine mål etter. Slike mål kaller Manger og Wormnes for mestringsmål.

## **Mestringsmål**

Manger og Wormnes mener at en person som setter seg **mestringsmål**, vil sette seg et mål for å oppnå en viss ferdighetsstandard. Denne personen vil prøve å forbedre sin egen kompetanse, fremfor å ta igjen en annens. På denne måten mister ukontrollerbarhet og tilfeldigheter betydning for resultatet. Det er klart for denne personen hva som kreves for å lykkes. Et eksempel på prosessmål, vil da være å ta utgangspunkt i et tidligere ferdighetsnivå, og se frem mot hva en ønsker å oppnå (Manger og Wormnes, 2015, s. 42-43). Ifølge Manger og Wormnes vil en mestringsorientert elev gjerne velge passe utfordrende oppgaver å jobbe med, og er lite opptatt av at de kan komme til å feile. De tenker annerledes om løsning av gitte oppgaver enn elever som er utpreget prestasjonsorienterte. Den mestringsorienterte eleven vil

finne ut hva han kan lære, og den prestasjonsorienterte eleven vil lure på hvor godt han vil klare oppgave sammenliknet med andre. Mestringsorienterte elever vil se feil som nyttig informasjon om hva de kan bli bedre på (Manger og Wormnes, 2015, s. 43).

Manger og Wormnes gjør det klart at det ideelle er å oppfordre elevene til å sette seg mestringsmål fremfor prestasjonsmål. Elever som setter seg prestasjonsmål har lite kontroll over situasjonen, og opplever at det å ikke oppnå målet vil være et stort nederlag, og i tillegg vil de ha problemer med å finne måter å gjøre det bedre på neste gang. Elever som setter seg mestringsmål har det konkret for seg hva de ønsker å oppnå, og de finner svar i seg selv dersom de skulle mislykkes.

### **Å motivere elever gjennom målsetting**

Det hjelper sjeldent at foreldre, lærere eller andre autoriteter setter målene for elevene sine. Manger og Wormnes understreker at det er viktig at elevene er med i målsettingsprosessen (Manger og Wormnes, 2015, s. 56). Elevenes motivasjon påvirkes av om vi setter dem spesifikke mål, generelle mål, delmål, langtidsmål eller korttidsmål. Valg av målform kan være avgjørende for å opprettholde motivasjonen. Spesifikke delmål er lettere å nå enn generelle langtidsmål. Ifølge Manger og Wormnes viser erfaringer at spesifikke og konkrete mål skaper større atferdsforandringer enn generelle mål (Manger og Wormnes, 2015, s. 49). De mener at hver gang vi lykkes i et mål og samtidig opplever at vi selv er årsak til å ha lykkes, oppleves det som en belønning, og motivasjonen opprettholdes. I prosesser der man jobber med langsiktige mål mener Manger og Wormnes at det er det da viktig å sette seg belønnende og motiverende delmål. Målsettingsarbeidet er viktig, og gode og realistiske delmål vil virke motiverende og oppfordre til disiplin. Slik øker vi sjansene for å lykkes (Manger og Wormnes, 2015, s. 45). Resultatet av at man har oppnådd et mål man har satt seg, er at man kan avslutte oppgaven og slappe av. Mange sliter med at de kun setter seg vage og uklare mål, eller mål om er ærgjerrige og omfattende. Mot slutten av prosessen vet de ikke med seg selv om de har gjennomført oppgaven, og følelsen av å lykkes kan gå tapt. Personer som setter seg mål på denne måten har gjerne ganske høyt stress- og spenningsnivå (Manger og Wormnes, 2015, s. 45).

I min praksis i videregående skole var målsetting og måloppnåelse noe av det jeg jobbet mest med. Min praksisveileder oppfordret meg til å sette klare mål for hva elevene skulle oppnå i hver øvelse, og se til at jeg visste akkurat hvilke utfordringer de ville møte på. Det var også

viktig at elevene kjente til målene jeg hadde for dem, og at de fikk konkrete og tydelige korreksjoner der de slet med å forstå hva jeg var ute etter. Da elevene viste at de mestret målene jeg hadde for dem, gav jeg dem tilbakemelding også på dette, så de kunne anerkjenne måloppnåelse. Denne formen for oppfølging på konkrete mål, men generelt for gruppen, har vist seg å være effektiv både for store elever og små. Jeg opplever at desto færre fokus jeg har i en øvelse, desto raskere viser elevene at de mestrer det jeg er ute etter.

Manger og Wormnes mener at målsetting påvirker oss direkte og mekanisk, eller indirekte gjennom våre tankeprosesser. De refererer til Locke og Lathans teori om ”Den direkte og mekaniske modell”, som sier at mål influerer oss på fire måter:

1. Mål avgrenser oppgaven, og legger fokus på de viktige elementene i ferdighetene.
2. Målene øker innsatsen vår, spesielt når vi er flinke til å sette oss delmål. Dette øker sjansen for at man oftere får opplevelsen av suksess. Elever har lett for å kun se det endelige og høyeste målet som det eneste som teller, og med det mister de mange muligheter til mestringsopplevelser underveis.
3. Vår energi til arbeidet påvirkes gjennom vår evne til å sette opp delmål. For hver gang et delmål oppfylles, opplever vi at innsatsen nytter. Ubevisst øker dette energien, fordi den videre forventningen om å lykkes også økes.
4. Målsettinger åpner opp for nye arbeidsmåter.

(Manger og Wormnes, 2015, s. 45-48)

Manger og Wormnes mener at vi må kunne sette elevene våre vanskelige men realistiske mål. Disse målene må utfordre eleven nok til at det krever at personen anstrenger seg, men det må også være realistisk at målt kan nås. Dersom eleven ikke finner målet verdig anstrengelse, finner hun heller ingen verdi i prestasjonen. Den gleden vi føler når vi har nådd et mål som krever anstrengelse er langt større og omfattende enn når man når et mål som ikke har krevd noen innsats. På den andre siden viser det seg at mål som er for vanskelige bare skaper frustrasjoner, og uoppnåelige mål svekker tro, motivasjon, selvtillit og kraft i arbeidet. Eleven vil føle hjelpeløshet og håpløshet, hvilket reduserer prestasjonsnivået og ferdighetene (Manger og Wormnes, 2015, s. 50). Hemmeligheten ligger derfor i å finne balansepunktet mellom målenes grad av utfordring, og hvor store mulighetene er for å lykkes. Å sette mål for elever er vanskelig, og ifølge Manger og Wormnes vider det seg at desto mindre erfaring en har, jo lavere vanskelighetsgrad bør målene vi setter ha. Selv om målene ikke krever optimalt med anstrengelse, vil følelsen av at noe nytter ivaretas (Manger og Wormnes, 2015, s. 51).

Manger og Wormnes mener at en stor fallgrube, er å til stadighet lykkes uten anstrengelse. Dette kan bli en sovepute, et personlighetstrekk og en livsstil. Over tid vil dette hindre fremgang, og i mangel på disiplin og anstrengelse hemmes utvikling av nye arbeidsmetoder, noe som vil svekke evnen til å holde ut når vanskelighetsgraden øker.

Manger og Wormnes hevder at et nyttig hjelpemiddel for å kartlegge elevenes utvikling fra utgangspunkt til måloppnåelse, er å sette opp en **prestasjonstrapp**. Her setter vi drømmemålet på toppen, og hvert trappetrinn nedover symboliserer hvert delmål. Det er fort gjort å bagatellisere alt man allerede har oppnådd i jaget på drømmemålene. Prestasjonstrappen vil klargjøre at mange små delmål har blitt oppnådd underveis, og slik vil eleven se at innsatsen nytter (Manger og Wormnes, 2015, s. 52).

### **Å prestere**

Det er viktig at en danser presterer på forestilling, på prøver, på audition, på klasse.

Ifølge Manger og Wormnes vil det å definere mål indirekte øke våre prestasjoner. Dette skjer gjennom at vår tenkning påvirker vår generelle psykologiske og følelsesmessige tilstand. Dette innebefatter faktorer som tillit, angst, stress, spenningsnivå og tilfredshet. Ved rett form for målorientering vil personen takle en slik situasjon på en god måte. Manger og Wormnes mener at personer som setter seg prestasjonsmål opplever mer angst, og viser lavere selvtillit enn personer som setter seg mestringsmål. Disse opplever altså mindre angst og høyere selvtillit (Manger og Wormnes, 2015, s. 48).

Den indre kontrollen mestringsorienterte personer opplever er styrkende og øker troen på å prestere godt. Desto sterkere indre kontroll, desto bedre er personens evne til å fremvise ferdighetene sine. Jo færre pågående analyser, eller negative og selvkritiske selvverbaliseringer som forstyrrer konsentrasjonen og oppmerksomheten, desto bedre blir ferdighetene. En slik trygghet effektiviserer automatiserte ferdigheter, og personen opplever ”flytfølelsen”. Denne følelsen beskriver utførelsen av overlærte og automatiserte ferdigheter, og bedrer prestasjonsnivået betraktelig (Manger og Wormnes, 2015, s. 49). Med tanke på elevens prestasjon på forestilling, viser det seg gjerne at automatisering av dansematerialet og klar idé om uttrykk og formidling er svært gunstig. Av egen erfaring, har det vist seg at nøkkelen til en god forestilling og kontakt med publikum sitter i å fokusere på oppgaven, og



vite hvilken rolle man spiller i scenerommet. Så fort man tenker på *hvem* som sitter i salen, hva de vil tenke om deg eller forestillingen, mister man kontakten med materialet og ferdighetene svekkes. Manger og Wormnes snakker om en ”paralyse ved analyse” som mange kan oppleve under prestasjonssituasjoner. En dobbeltoppmerksomhet på det ytre og det indre senker konsentrasjonen og prestasjonsnivået går ned (Manger og Wormnes, 2015, s. 49). Dette kan elever og profesjonelle også oppleve i auditionsammenheng, eller ved vurderingssituasjoner. Der vedkommende tidligere har vist gode prestasjoner, kommer angst, stress og spenninger i veien, og prestasjonen blir langt dårligere enn ventet. Personen vil da komme utilfreds ut av situasjonen, og motivasjonen vil være svekket.

Der elever setter seg prestasjonsmål som ”å være best” eller bli den ene som blir valgt ut på audition, kan resultatet, i følge Manger og Wormnes, lett bli prestasjonsangst dersom eleven viser denne doble oppmerksomheten på det indre og det ytre. Personer som lider av ødeleggende prestasjonsangst, karakteriseres av at de i stor grad jobber etter slike prestasjonsmål. Følelsen av å lykkes vil ikke finne sted dersom man ikke er enten like god eller bedre enn andre. Sjansen for å lykkes er altså veldig liten. Ved å sette seg mestringsmål fremfor prestasjonsmål vil utøveren ha kontroll på faktorene som har innvirkning på målet, og sjansen for å lykkes øker (Manger og Wormnes, 2015, s. 54). I en auditionssituasjon må eleven for eksempel ha tillit til egne evner, og stole på at god innsats vil være nok for å få jobben. Vedkommendes mål må da være å lære materialet, formidle det på etter beste evne ved å bruke kunnskap hun allerede innehar.

Manger og Wormnes snakker også om ideomotoriske signaler. Slike signaler er indre bilder som påvirker muskulatur og bevegelsesmønstre. Påvirkning av denne typen er absolutt aktuelt når det gjelder scenekunst og ved formidling av bevegelse. Signalene kan skapes gjennom å anvende visualiseringer, lage mentale bilder og fantasier. Gjennom dette vil vi lære om vår egen evne til å beholde fokus, konsentrasjon og unngå å bli distrauert. Manger og Wormnes sikter til at de sterkeste visualiseringene de som involverer flest sanser. Jo mer konkrete og virkelighetsnære de indre bildene er, desto bedre virker de på å fremme læring (Manger og Wormnes, 2015, s. 49). Jeg har lært mye om dette i rolleutvikling. For å formidle riktig uttrykk, er det viktig å vite hvem man er, og hva karakteren ønsker å oppnå. Ved å overbevise sitt eget hode om slike ting, vil også sjansen for at publikum opplever det samme øke.

En siste målform Manger og Wormnes finner nyttig, er **selvaksepteringsmål**. Et slikt mål er en klargjøring av at vi vil akseptere oss selv uansett prestasjonsutfall. Når vi møter motgang, er det viktig å ha utviklet vaner og ferdigheter som hindrer nedbrytende selvkritikk.

Optimismen som er grunnlaget for en positiv utviklingsprosess kan fort ødelegges av selvkritikk. Selvakseptering forhindrer også depressive reaksjoner og påvirkning fra kritikk fra andre (Manger og Wormnes, 2015, s. 53).

### **Attribusjonsteori**

Som vi så i teori om målsetting, er det viktig at elevene jobber for delmål, så de skal oppleve mestring for at de skal kjenne at innsatsen nytter. Likevel, dersom elevene ikke opplever at det er deres egen innsats, men evner som er grunnen til at de mestrer oppgavene, kan følelsen av mestring utgå. Elevenes syn på egne evner har mye å si for prestasjonen. Evner alene skaper ingen ekspert. Mestring kan ikke skje uten anstrengelse (Manger og Wormnes, 2015, s23). Med tanke på ballettdansere, viser det seg at evner alene ikke skaper gode dansere. Innsats, øving og anstrengelse er avgjørende for videre utvikling.

På samme måte som motivasjon og målorientering, kan vi forklare våre prestasjoner i indre og ytre årsaker. Indre faktorer er gjerne faktorer vi klarer å kontrollere selv, mens ytre faktorer representerer alt utenfor oss selv som vi ikke har kontroll på. Det at vi plasserer kontrollen av vår mestring i eller utenfor oss selv, kaller Manger og Wormnes for **attribusjonsteori**. Begrepet kontrollplassering viser til i hvilken grad mennesker opplever at de kan kontrollere det som skjer med dem (Manger og Wormnes s. 95). Fritz Heider skrev i 1958 *The Psychology og Interpersonal Relations* som la grunnlaget for attribusjonsteorien. Teorien forklarer hvordan mennesker forklarer, eller danner seg attribusjoner om våre egne og andre menneskers handlinger og holdninger. Det handler om opplevelsen av årsaker til handlinger, seire og nederlag, og hvordan disse opplevelsene påvirker vår fremtidige motivasjon og prestasjon (Manger og Wormnes, 2015, s96). I 1986 utviklet Bernhard Weiner attribusjonsteorien videre. Manger og Wormnes beskriver at Weiners årsaksforklaringer kunne sorteres langs tre dimensjoner. Disse dimensjonene var lokalisering, stabilitet og ansvar. Personer som konsekvent forklarer sine nederlag i mangel på stabile evner, som er et indre forhold, og samtidig skylder på den ustabile ytre faktoren flaks ved suksess, har et destruktivt attribusjonsmønster med tanke på fremtidig motivasjon og prestasjoner (Manger og Wormnes, 2015, s97). Ved at en person ser på innsats og anstrengelse som årsaken til sin suksess, vil vedkommende fortsette med denne atferden for å sikre videre suksess. Dersom

suksess da uteblir, vil personen tenke at det er en selv som er årsaken til at det gikk dårlig, og at en høyere innsats neste gang vil være nøkkelen til mestring.

### **Attribusjon og selvoppfatning**

Manger og Wormnes mener at det ligger en nær sammenheng mellom attribusjonsmønster og selvoppfatning. Når vi lykkes og føler at vi selv er årsaken til suksess, vil dette være fordelaktig for hvordan vi opplever oss selv. Ved en slik form for attribusjon, øker også lysten til å utføre tilsvarende oppgaver igjen, og med det øker også sjansen for gode prestasjoner. Manger og Wormnes mener at det er viktig at elevene får anerkjennelse når de utfører en oppgave som krever innsats og bruk av egne evner eller ferdigheter. Hvis vi derimot attribuerer vår egen prestasjon til evner, kan dette fort bli en trussel mot selvoppfatningen. I denne situasjonen vil et nederlag svekke motivasjonen for å fortsette å jobbe med oppgaven, og med det redusere mulighetene til å bedre prestasjonene senere. Ved attribusjon til innsats og strategi oppleves nederlaget i mindre grad som en trussel mot selvoppfatningen (Manger og Wormnes, 2015, s99).

Hvis en danser opplever at en dårlig prestasjon på scenen kommer av uflaks og dårlige meddansere, vil dette være en beskyttelsesreaksjon for hennes selvoppfatning. Etter som at eleven ikke opplever seg selv og sin innsats som grunnen til at det gikk galt, vil hun heller ikke senere øke innsatsen i møte med tilsvarende situasjon. Mennesker med et slikt attribusjonsmønster har vanskeligheter med å utvikle og forbedre seg (Manger og Wormnes, 2015, s99). Likevel, kan det for enkelte føre med seg ulemper dersom man attribuerer nederlag til indre forhold, for eksempel evner. Man må være oppmerksom på den negative virkningen det kan ha for mange menneskers selvoppfatning at det er deres egne evner som står i veien for suksess. Det nytter ikke å prøve å overbevise dem om at det ikke er noe galt med deres evner, men det er viktig å lære dem strategier for problemløsning, slik at de kan oppleve at de kan oppnå gode resultater ved å gjøre noe selv. Over tid vil de da selv innse at de faktisk har evner (Manger og Wormnes, 2015, s100).

### **Lært hjelpeløshet**

Enkelte mennesker oppleves passive i læringssituasjoner, og har liten tro på at de selv kan gjøre noe for å lykkes. Tidligere forsøk har vist seg nytteløse, og de anser sjansen for å lykkes på egenhånd som så små at det ikke er verd å prøve. Manger og Wormnes kaller dette for *lært hjelpeløshet*. Mennesker som har en historie preget av gjentatte nederlag, fokuserer kun på sin

utilstrekkelighet, og blir passive. Slike elever attribuerer gjerne nederlaget til både lav anstrengelse og mangel på evne. Ved å la være å forsøke, vil mangelen på anstrengelse være konklusjonen, fremfor at de gjør et forsøk og risikere å hemmes av mangel på evner. Dersom denne personen opplever å lykkes, er sannsynligheten stor for at vedkommende attribuerer i ytre forhold som flaks eller hjelp fra andre (Manger og Wormnes, 2015, s101). Mennesker med lært hjelpeløshet opplever at de har svært liten påvirkningskraft på hva som skjer med dem, og for videre utvikling er de avhengige av at andre personer belønner dem.

Handlingsmønsteret vil være preget av valg av så enkle oppgaver at de ikke kan feile, eller så vanskelige oppgaver at selv den beste ikke ville klart den. I det lange løp ender elever preget av lært hjelpeløshet opp som personer som både forventer og aksepterer nederlag (Manger og Wormnes, 2015, s102). Elever med lært hjelpeløshet og mestringsorienterte elever viser motsatte trekk. Denne eleven ser på alle feil som en mulighet til å lære og bli bedre, han opplever ikke evner som et hinder for suksess, men at det er anstrengelse som fører til gode prestasjoner. Dersom denne personen feiler, vil han mest sannsynlig prøve igjen, og prøve hardere neste gang (Manger og Wormnes, 2015, s104).

### **Endring av attribusjonsmønster**

Innsats er en ustabil årsaksforklaring. Manger og Wormnes mener at en elev som attribuerer sitt nederlag til mangel på anstrengelse, vil forvente bedre resultater dersom innsatsen øker. Selv personer preget av lært hjelpeløshet kan med fordel oppmuntres til å attribuere til innsats, strategi eller arbeidsmetode. Dette er noe vedkommende selv kan gjøre noe med og skaffe seg en kontroll over. Økt eller endret innsats øker sjansen for å lykkes, og med tid kan attribusjonsmønsteret endres i en hensiktsmessig retning, og individets syn på egne evner blir påvirket (Manger og Wormnes, 2015, s106).

### **Elevenes mestringsforventning**

I avsnittet om hvordan man kunne fremme indre og autonom ytre motivasjon, var behovet for kompetanse en viktig faktor. Dette behovet dekkes som sagt av mestringsfølelse, mestringsforventning og hvordan en selv vurderer seg selv i faget. Skaalvik og Skaalvik kobler elevenes mestringsforventninger til hvilke forventninger elever har til å utføre bestemte oppgaver. Mestringsforventningene varierer med hvilke oppgaver elevene får, hvor lang tid de har til å utføre oppgaven, om de får bruke hjelpemidler og hvordan arbeidsforholdene er. Mestringsforventning er med andre ord en oppgave- og situasjonsspesifikk oppfatning av å kunne mestre gitte utfordringer (Skaalvik og Skaalvik,

2015, s. 17-18). Elever som har høye mestringsforventninger ser en større verdi i å jobbe med øvelser, yter en høyere innsats, og viser større engasjement og utholdenhet når de møter utfordringer, enn elever med lave mestringsforventninger.

For å gi sine elever positive forventninger til mestring, bør man ifølge Skaalvik og Skaalvik gi elevene en opplæring som gir dem mestringserfaring. Dette kan man gjøre ved å tilpasse opplæringen i form av innhold, arbeidsform og vanskegrad, til elevenes forutsetninger. Med tilpasning menes ikke at en skal unngå å gi elevene utfordringer, tvert imot så er det å løse og overkomme utfordringer det som gjør at elevene lærer og utvikler mestringsforventning. Likevel skal utfordringene være realistiske. Man kan i samarbeid med elevene sette personlige, kortsiktige og konkrete mål, og gjennom disse gi elevene mulighet til å se at de forbedrer seg (Skaalvik og Skaalvik, 2015, s. 27-28). Manger og Wormnes understreker fire kilder som påvirker menneskers mestringsforventning. Disse er: autentiske mestringsopplevelser, vikarierende erfaringer, verbal overtalelse og fysiologiske reaksjoner (Manger og Wormnes, 2015, s116). Jeg skal nå gå dypere inn i disse.

### **Autentiske mestringsopplevelser**

Skaalvik og Skaalvik hevder at elevenes tidligere erfaringer er den viktigste kilden til mestringsforventning. Der elevene opplever mestring øker forventningene om å klare oppgaven. Der elevene mislykkes, vil også forventningene om senere mestring svekkes. Spesielt tidlig i en læringsprosess er det viktig med disse erfaringene. I en situasjon der elevene skal lære nye ferdigheter, er det viktig at man starter på et nivå, og går frem i et passelig tempo så elevene får positive mestringserfaringer. Dersom elever ikke opplever mestring i startfasen av en læringsprosess, mister de forventningene om å lære den nye ferdigheten. (Skaalvik og Skaalvik, 2015, s. 20-21). Dette var noe jeg selv erfarte da jeg begynte å undervise barn i klassisk balletteknikk. Klassene jeg lagde var for vanskelige for elevene, og de opplevde ikke at de mestret øvelsene på en skikkelig måte. Ved at elevene ikke får til øvelsene over lengre tid, blir de passive i mangel på mestringsforventning. Balansen mellom øvelser de har mestret før og nye elementer er avgjørende for at elevene skal kunne forvente mestring. Skaalvik og Skaalvik mener at oppgaver som elevene gjør på ren rutine eller automatikk, ikke krever anstrengelse, og gir ingen mestringsfølelse. Elevene må derfor få nye utfordringer som det også er realistisk at de klarer å mestre. Elevenes opplevelse av mestring er ikke utelukkende basert på reell mestring, de trenger også bekreftelse og anerkjennelse for det de gjør (Skaalvik og Skaalvik, 2015, s. 21-22).

### **Vikarierende erfaringer**

Når eleven ser seg om i klasserommet, blir hun påvirket av hvorvidt de andre elevene får til øvelsen eller ikke. Dette betegner Skaalvik og Saalvik som ”vikarierende erfaringer”. Når eleven ser at likestilte elever får til oppgaven, får han også forventning til å få den til selv. I denne situasjonen vil også elevens motivasjon svekkes dersom hun ikke får til oppgaven, men andre elever med tilsynelatende samme evner og innsats mestrer oppgaven likevel (Skaalvik og Skaalvik, 2015, s. 22).

### **Verbal overtalelse**

Elever som ikke mestrer oppgaver får ingen økt tro på seg selv ved at lærer viser dem sympati. Når en lærer sympatiserer med en elev som ikke får til en oppgave, vil eleven forstå reaksjonen som at hun har jobbet hardt nok, men har ikke det som skal til for å mestre oppgaven (Manger og Wormnes, 2015, s. 105). Skaalvik og Skaalvik mener at oppmuntring og overtalelse kun bør brukes der økt innsats vil resultere i mestring i løpet av kort tid. Der dette er tilfellet, vil det gjøre vondt verre om eleven opplever at tilliten til foreldre og lærere svekkes. En må derfor være forsiktig så man ikke skaper urealistiske forventninger gjennom oppmuntring og stimulering. Da vil effekten av oppmuntring fortsette å gi eleven en forventning om å kunne mestre oppgaven. Læreren bør heller justere lærestoffet, tempo og arbeidsoppgavene til elevenes nivå, i stedet for å oppmuntre elevene til å jobbe med oppgaver de ikke har forutsetninger for å klare (Skaalvik og Skaalvik, 2015, s. 23).

### **Fysiologiske reaksjoner**

Fysiologiske og emosjonelle reaksjoner regnes ifølge Skaalvik og Skaalvik også som en kilde til mestringsforventning. En bestemt situasjon kan vekke til live tidligere ubehagelige erfaringer med liknende situasjon. For eksempel høytlesning, å vise foran alle, å ikke vite svaret når man blir spurt eller lignende. Ved et gjentatt møte med en slik situasjon vil eleven reagere fysiologisk i form av hjerteklapp, kaldsvette eller prikking i huden. Skaalvik og Skaalvik forklarer at slike reaksjoner svekker elevenes forventning til mestring. Elever med en slik erfaring vil oppleve situasjonen som truende, og vise tendenser til å dvele ved problemer, og heller fokusere på å forsvare seg enn å løse oppgaven (Skaalvik og Skaalvik, 2015, s. 24).

### **Andres forventninger til eleven**

I tillegg til verbal overtalelse fra lærer, må det nevnes at elevene også påvirkes av hvilke forventninger vi som lærere har til dem. Manger og Wormnes mener at når læreren har ulike forventninger til elevene, bidrar dette til at den faglige kompetanseforskjell mellom elevene øker. I situasjoner der lærerne forventer at elevene skal lage mye bråk eller være vanskelige, vil oppførselen gjenspeiles, og elevene vil oppleve at de heller jobber mot miljøet enn at de er i et læringssamarbeid. Dersom en lærer derimot viser tillit til en elev, mener Manger og Wormnes at eleven har lettere for å blomstre. Slike tilfeller illustrerer hvordan en lærer eller andres tillit kan påvirke hvordan vi utvikler oss, og at det preger vår motivasjon og mestring (Manger og Wormnes, 2015, s159).

## Konklusjon

Innledningsvis fortalte jeg om min elev Hanne som imponerte meg med sin selvstendighet, sitt pågangsmot, interesse, entusiasme og ikke minst måloppnåelse. At akkurat denne eleven gjorde noe riktig var det ingen tvil om. Med tanke på min problemstilling *”Hvordan kan jeg som ballettlærer best skape en riktig form for motivasjon i mine elever?”* tok jeg utgangspunktet i at Hannes motivasjon var idealet. Hanne er på ingen måte en normal elev, og hennes unike og naturlige motivasjon kan mest sannsynlig ikke overføres direkte til andre elever. Hun har også svært store ambisjoner, hvilket skiller henne fra de fleste elevene jeg møter til daglig. Likevel, i lyset av teorien jeg nå har vært igjennom håper jeg å kunne overføre hennes gunstige motivasjon til både elever med ambisjoner om å bli dansere og til de som kun danser på hobbybasis.

Det er ingen tvil om at Hanne setter pris på dans, og at hun lar seg inspirere av alt nytt og alt som gir henne utfordringer. Hun har ballett som en indre verdi, fordi det gir henne glede, er knyttet tett opp mot hennes interesser og at det å danse gir henne tilsynelatende positive følelser. Som vi så i Deci og Ryans selvbestemmelsesteori, skjer det beste læringsutbyttet når elevene er drevet av indre motivasjon. Hanne er også klart indre motivert. Hun glemmer tid og sted, og blir gjerne igjen etter klasse for å øve. Hver gang hun møter utfordringer hun ikke syntes at hun mestrer godt nok, tar hun tak i feilen og øver til det sitter. Dette er ting hun gjør på eget initiativ, men med tanke andre elever er det absolutt ingen selvfølge. For å hjelpe andre elever med å jobbe på samme måte, kan jeg ta tak i små utfordringer, og hjelpe dem med å bevisstgjøre om at dette kan settes opp som et mål, og om det er et omfattende mål, kan jeg sette opp flere delmål som er innenfor rekkevidde. En elev som sliter med å gjøre doble piruetter, må ha en hel del tekniske elementer på plass. Gjennom å analysere hvilke tekniske utfordringer akkurat denne eleven sliter med, vil jeg kunne sette opp en prestasjonstrapp av delmål frem til det endelige målet. Om det så skulle ta et halvt år å oppnå, ville jeg ha full mulighet til å understreke for eleven hva hun allerede har oppnådd, og at innsatsen nytter.

At Hanne attribuerer til innsats er det ingen tvil om. Likevel er hun fullt klar over sitt store potensial og at hennes fysiske forutsetninger er på hennes side. Dersom hun attribuerte til dette ville hun kanskje ikke hatt en like gunstig utvikling. Elever som i motsetning til Hanne har svært dårlige fysiske forutsetninger og begrunner sine dårlige prestasjoner i dette, vil sjeldent tro at økt innsats vil øke kompetanse.



Det er ingen oppskrift på at elever skal få ballettfaget som en indre verdi eller bli indre motivert. Alle elever er unike individer og drives av forskjellige faktorer. Som pedagog kan jeg forsøke å fremme indre- og autonom ytre motivasjon gjennom å skape et godt miljø for elevene, så de kan oppleve tilhørighet til gruppen. Jeg kan også gjennom tilbakemeldinger og bevisst bygge opp elevenes mestringsforventninger for at elevene skal føle seg kompetente. Elevenes følelse av selvbestemmelse avhenger av at jeg oppfordrer elevene til å handle selvstendig og at de føler at de selv er årsaken til egne handlinger og beslutninger. Jeg kan hjelpe elevene med å sette individuelle mål, og hjelpe dem med strategier og delmål for å sikre at de opplever mestring også underveis. Aller viktigst for meg er å se hver enkelt elev, og forstå hvor deres motivasjon ligger. Der jeg opplever at mange former for ytre faktorer spiller inn, må jeg se utfordringen og ta i bruk alt jeg nå vet for å skape en indre styrt elev som har glede av å danse klassisk ballett.

## **Litteraturliste**

Lillemyr, O. F. (2013) *Motivasjon og selvforståelse*. Oslo : Universitetsforlaget.

Skaalvik, E. M. og Skaalvik, S. (2015) *Motivasjon for læring: Teori + praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.

Manger, T. Og Wormnes, B. (2015) *Motivasjon og mestring: utvikling av egne og andres ressurser*. Bergen: Fagbokforlaget.

Woolfolk, A. (2014) *Pedagogisk psykologi*. Bergen: Fagbokforlaget.