



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

KHIODA
Kunsthøgskolen i Oslo,
Digitalt Arkiv

www.khioda.no
khioda@khio.no

Tor Itai Keilen
[Uten tittel]

PPU – Teater
Balletthøgskolen 2016

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 / PPTPE / PPTFD

Emnenavn/fag: Pedagogikk og fagdidaktikk

Kandidatnummer: 143134

Merknad: Besvarelsen skal merkes med kandidatnummer, ikke navn.

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

Innholdsfortegnelse:

Innholdsfortegnelse.....	1
1. Innledning.....	2
1.1 Problemstilling	2
1.2 Oppbygning.....	3
2. Teoretisk forankring	3
2.1 Behavioristisk tilnærming	4
2.2 Humanistisk tilnærming	5
2.3 Sosiokulturell tilnærming	7
2.4 Kognitiv tilnærming	8
2.5 Sosialkognitiv tilnærming	10
3. Erfaringer fra praksis	11
3.1 Målgruppen	11
3.2 Fagområdet.....	13
3.3 FoU-prosjektet.....	13
3.3.1 Sosialemosjonelle utfordringer	14
3.3.2 Selvstendighet og medbestemmelse.....	16
3.3.3 Progresjon og mestring	18
3.3.4 Målorientering	19
4. Didaktiske implikasjoner	22
4.1 Rammefaktorer.....	23
4.2 Elevenes forutsetninger	23
4.3 Mål	24
4.4 Innhold	25
4.5 Læringsaktiviteter.....	25
4.6 Vurdering	26
5. Avslutning	27

1. Innledning

I løpet av ett år på PPU ved Kunsthøgskolen i Oslo har jeg lært og erfart mye, både som teaterlærer, pedagog og som menneske. Gjennom praktiske erfaringer i feltet, har jeg fått kjenne på kroppen hvordan det er å møte elever i alle aldre, med et bredt spekter av kunnskaper, ferdigheter, potensialer, tidligere erfaringer, og ikke minst motivasjon. En av de mest interessante observasjonene jeg har gjort i løpet av året, er hvordan motivasjonsfaktorene ofte varierer uavhengig av alderstrinn og ferdighetsnivå. Med det mener jeg at til tross for at de fleste elevene i en gruppe ligger på samme faglige nivå og kommer fra det samme sosiale miljøet, kan det være helt ulike faktorer som motiverer hver enkelt elev. Som lærere er vi som regel ansvarlige for å motivere våre elever, uansett hvilke didaktiske kategorier som spiller inn. Til tider kan det være krevende som pedagog å sørge for tilpasset undervisning, og slik sett vite hva som motiverer hver enkelt elev for å nå målene som er satt for gruppen som helhet. Spesielt er dette gjeldende når man arbeider under tidspress, og det er viktig at alle elevene når det samme målet innen et visst tidspunkt. Jeg synes personlig at dette temaet er veldig interessant og utfordrende, og har derfor valgt å fokusere på emnet motivasjon i denne eksamensoppgaven.

1.1 Problemstilling

Ettersom at hovedområdet motivasjon er et ganske omfattende begrep, ønsker jeg å formulere en problemstilling, som kan være med på å avgrense og spisse oppgaven, både for meg selv og for leseren: «*Hvordan kan jeg som lærer motivere dramaelever i 3.klasse på Videregående Skole?*». Her har jeg altså valgt å fokusere på én bestemt målgruppe for oppgaven, ettersom at dette er målgruppen jeg har arbeidet mest inngående med i løpet av det foregående året. Det er også den målgruppen jeg synes var mest interessant å jobbe med, og som jeg selv føler at jeg fikk best kontakt med og ønsker å arbeide mer med i fremtiden. Jeg vil allikevel ikke begrense meg til å kun benytte meg av mine praksiserfaringer med 3.klasse på videregående skole i denne oppgaven. For å belyse tematikken og besvare problemstillingen på best mulig måte, ønsker jeg å trekke frem alle relevante situasjoner fra de ulike praksiserfaringene jeg har gått gjennom i løpet av året. Det vil si at jeg vil bruke erfaringer fra alle trinn på

videregående skole (elever på 16 til 19 år), kulturskole (elever på 8 til 9 år) og barnehage (elever på 5 år), der jeg ser det som formålstjenlig.

1.2 Oppbygning

Til å begynne med i denne oppgaven ønsker jeg å redegjøre for motivasjon som pedagogisk begrep, og drøfte ulike teoretiske syn på motivasjon opp mot hverandre. Jeg vil ta for meg hvordan motivasjon både kan være en årsak til, og en konsekvens av elevers læring i undervisningssammenheng, og hvilke faktorer det er som kan spille inn på elevers motivasjon til læring.

Deretter vil jeg ta for meg praksisen, der jeg har hentet det empiriske materialet for denne oppgaven. Jeg vil beskrive målgruppen, den klassen jeg arbeidet med, og forskningsmetodene jeg tok i bruk for å hente inn de nødvendige dataene jeg vil anvende i denne oppgaven. I det kapittelet vil jeg forsøke å kategorisere det empiriske materialet jeg har, og analysere det i lys av teorien jeg har funnet på området.

Til slutt i oppgaven kommer jeg til å sammenfatte noen didaktiske implikasjoner av det foregående, ved å sette det teoretiske og empiriske materialet opp mot den didaktiske relasjonsmodellen. Jeg vil forsøke å se på motivasjon innenfor hver didaktiske kategori, og forsøke å utforme noen konkrete strategier for hvordan jeg skal fremme motivasjon for læring hos mine teaterelever.

2. Teoretisk forankring

Motivasjon er en indre tilstand som forårsaker, styrer og opprettholder atferd (Woolfolk, 2010, s. 313). Det er altså meget vanskelig å si nøyaktig hva det er som aktiviserer og styrer atferden hos hvert enkelt menneske. Dette ligger internt eller eksternt hos individet selv, og kan derfor være vanskelig for en lærer å påvirke. Vanligvis skiller man mellom det som kalles indre og ytre motivasjon. Eksempler på indre personlige faktorer som styrer vår motivasjon er behov, interesse og nysgjerrighet (Woolfolk, 2010, s. 275). Det er altså når selve aktiviteten i

eller resultatet av aktiviteten i seg selv fungerer som belønning. Når man på den annen side handler av andre eksterne årsaker, som har lite med oppgaven å gjøre, kalles det ytre motivasjon. Det kan for eksempel være sosialt press, belønning og straff. Dessverre er det ikke alltid så enkelt som å definere om motivasjonen er indre eller ytre styrt. Som regel kan den være midt i mellom, eller inkludere både indre og ytre faktorer på samme tid. Indre og ytre motivasjon er knyttet til ulike pedagogiske og psykologiske retninger. Ulike motivasjonsteorier tydeliggjør, på forskjellige måter, at prosessen med å møte og stå i oppgaver og krav kan ha ulik drivkraft (Stornes m.fl., 2013, s. 317). Jeg vil i det kommende ta for meg ulike motivasjonsteorier, og forsøke å tydeliggjøre forskjellene på disse, og hva det har å si for oss som lærere.

2.1 Behavioristisk tilnærming

Behaviorismen bygger på en generell antagelse om at resultatet av læring er forandring i atferd, og man fokuserer på de virkningene som eksterne hendelser har på individet (Woolfolk, 2010, s. 128). Det vil altså være naturlig å si at ytre motivasjon er nært knyttet til behavioristisk psykologi. Et viktig prinsipp innen behaviorismen er bruken av forsterkninger og straff. Dette er eksterne hendelser som blir påført individet, enten bevisst eller ubevisst, tilsiktet eller utilsiktet, som stimulerer atferd til å gjentas eller undertrykkes.

Dersom en elev får en belønning, enten i form av bedre karakterer, eller at klassen ler av at han forteller vitser, øker sannsynligheten for at atferden vil gjentas. Dette kalles positiv forsterkning. Men dersom belønningen er å slippe plikter eller et ubehag, som for eksempel at eleven slipper å gjøre leksene sine, eller at han slipper å ha replikker i den neste teateroppsetningen, kalles det en negativ forsterkning. Dersom det siste eksempelet skal brukes som en belønning, er det altså essensielt at det å ha replikker i forestillingen er noe som eleven ser på som et ubehag. Det er ikke noe negativt for eleven, fordi det benyttes som en belønning, men det kalles negativ forsterkning fordi det er noe som trekkes fra for å styrke en ønsket atferd (Woolfolk, 2010, s. 134).

På den annen side kan man benytte straff – et ubehagelig stimulus for å redusere en uønsket atferd. En elev som derimot ønsker å ha mange replikker i den neste teateroppsetningen, men som ikke får det fordi vedkommende har vært urolig i timene, får altså en negativ straff.

Negativ i den forstand at det er noe som trekkes fra situasjonen, og straff i den forstand at det er noe man innfører for at uønsket atferd ikke skal gjenta seg. Andre eksempler på negativ

	Stimulus tilføres	Stimulus fjernes
Forekomst av atferd økes	Positiv forsterkning	Negativ forsterkning
Forekomst av atferd reduseres	Positiv straff	Negativ straff

straff vil være å fjerne privilegier eller behagelige stimuli, som at de ikke får ukelønn eller lørdagsgodteri. På den annen side kan man benytte seg av positiv straff ved å legge til et ubehag, eller presentere en ubehagelig stimulus som følge av atferden. Det kan for eksempel være anmerkninger, gjensitting eller ekstraarbeid.

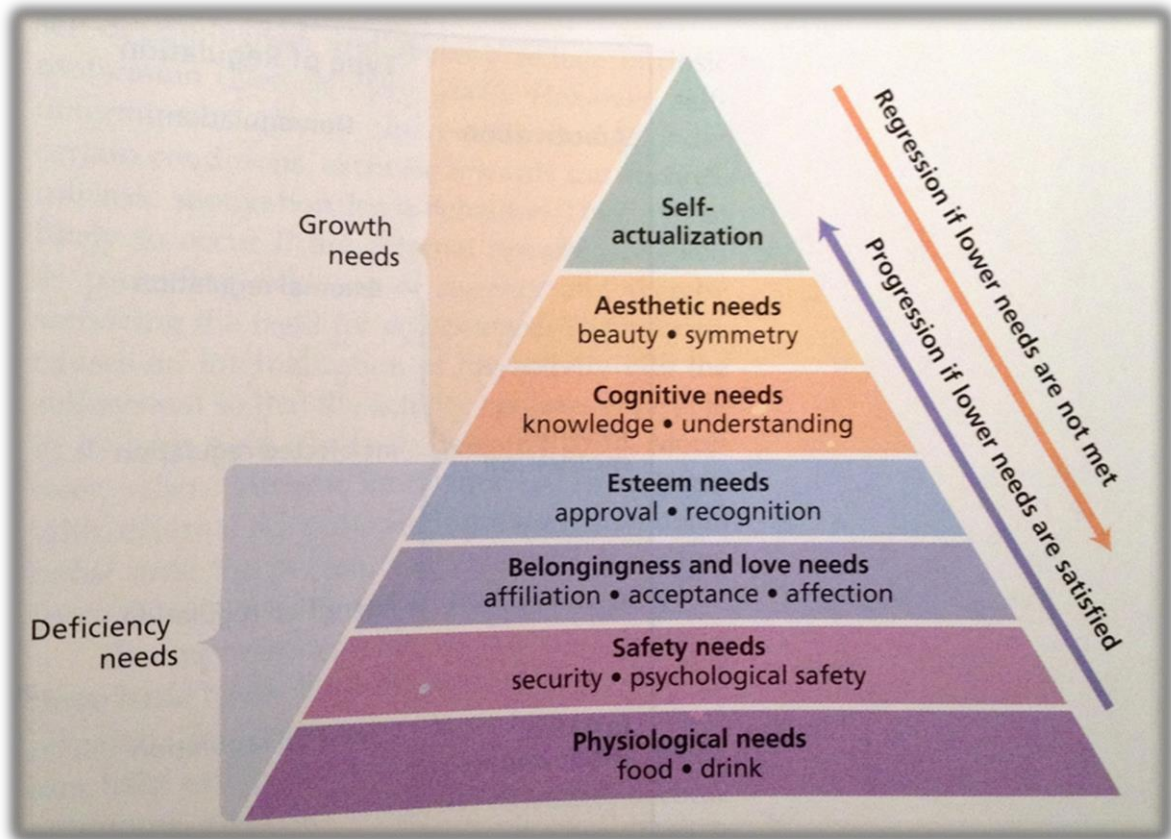
Men kan det være nok for oss lærere å lage gode forsterkningsplaner, gi ledetråder og påminnere for å få elevene til å handle slik vi ønsker? Elevene blir nok mer motiverte av ros enn av irettesettelser. Men kritikere av den behavioristiske psykologien mener at det å belønne elever for all læring vil føre til at de mister interessen for å lære for kunnskapens skyld. Det å rose elever for at de er intelligente, kan faktisk svekke motivasjonen deres

Figur 1: Operant betinging (Myhre, 2015)

ere å se på hva det er som styrer menneskenes motivasjon fra innsiden?

2.2 Humanistisk tilnærming

Ifølge et humanistisk perspektiv handler det å motivere om å stimulere menneskers indre ressurser – altså våre følelser av kompetanse, behov for personlig vekst, valgfrihet, selvbestemmelse, autonomi og selvrealisering (Woolfolk, 2010, s. 277). Det er ikke slik at mennesker bare er objekter som det hender ting med, og som reagerer i forhold til det som skjer. Mennesket er aktivt, reflekterende, bevisst handlende og målorientert (Varkøy, 2004, s. 15). Én av de viktigste teoretikerne som har forsøkt å sammenfatte menneskers medfødte fysiske, emosjonelle, sosiale og intellektuelle behov er Abraham Maslow. Han utformet en behovspyramide som han mente gjaldt for alle mennesker, uavhengig av tid, sted og situasjon.



Figur 2: Maslows behovspyramide (Abby, 2012)

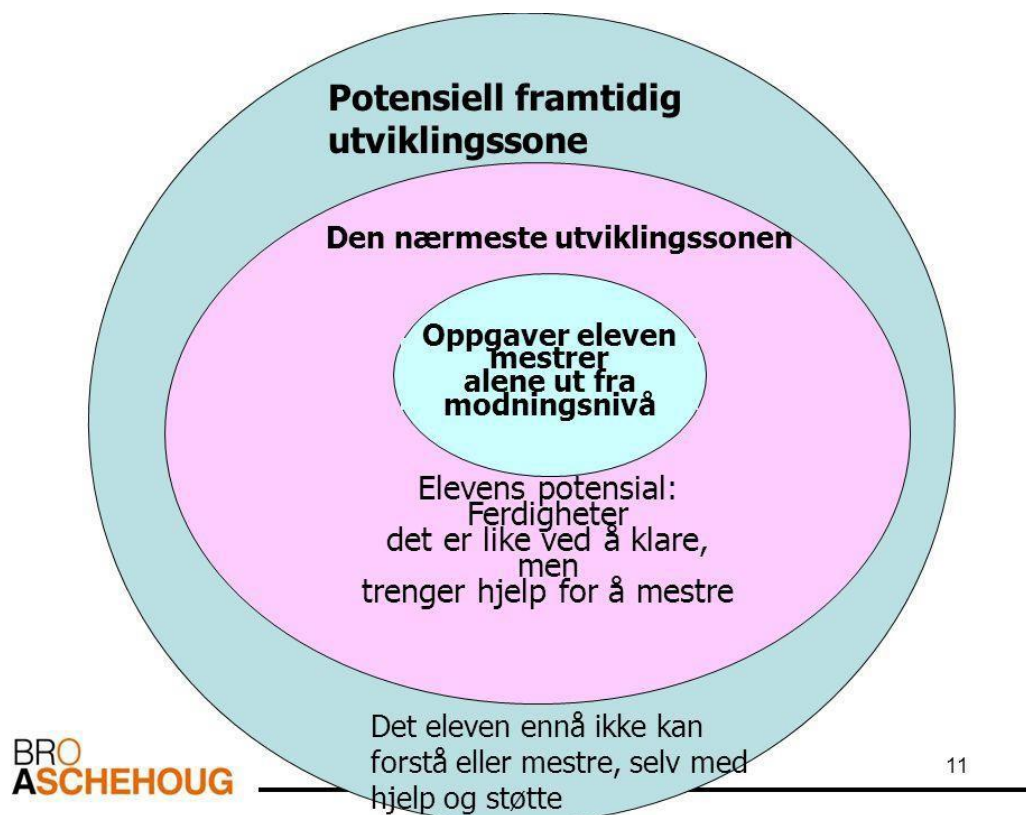
Som man kan se av figuren, skilte Maslow mellom de fire nederste grunnleggende behovene i pyramiden og de tre øverste. De fire laveste nivåene i pyramiden – trygghet, sikkerhet, tilhørighet og selvsverd, kalte Maslow for mangelbehov (Woolfolk, 2010, s. 313). Når mangelbehovene blir møtt, mente han at motivasjonen som er forbundet med dem vil opphøre. De tre øverste nivåene i behovspyramiden – behovene for intellektuelle prestasjoner, estetiske behov og behovet for selvrealisering, kalte han for vekstbehov. I motsetning til mangelbehovene, kan aldri vekstbehovene fylles helt, fordi man alltid vil etterstrebe ytterligere forbedring (Woolfolk, 2010, s.277). Det betyr altså at det er vanskelig å etterstrebe læring eller estetisk utvikling dersom man er sulten, føler seg utrygg eller har lav selvsverd.

Er det dermed slik at vi som lærere ikke kan undervise i en time dersom én av elevene er sultne, eller at vi ikke kan etterstrebe å lage kunst eller estetikk med våre elever dersom det er én elev som ikke føler noen tilhørighet i gruppen? Teorien til Maslow har blitt kritisert fordi mennesker ikke ser ut til å opptre slik som man skulle forvente. Ikke alle mennesker er like, og de fleste mennesker kan påvirkes av ulike behov til samme tid (Woolfolk, 2010, s. 277). Dessuten formes menneskers behov og motivasjon ofte ut fra konteksten de befinner seg i.

2.3 Sosiokulturell tilnærming

I det sosiokulturelle perspektivet på motivasjon er begrepet om identitet viktig. Ifølge denne psykologiske retningen er elever motiverte til å lære dersom de er medlemmer av et fellesskap som verdsetter læring (Woolfolk, 2010, s. 281). Innen dette synet er det altså essensielt at alle medlemmene av gruppen føler seg som fullverdige deltakere i fellesskapet, ettersom at motivasjonen blir formet av identitetsfølelsen i gruppen.

Én av de viktigste teoretikerne for den sosiokulturelle teorien er den russiske psykologen Lev Vygotsky (Woolfolk, 2010, s.69). Han mente at menneskets aktiviteter, mentale strukturer og prosesser foregår i samhandling med dyktigere medlemmer av kulturen de er en del av, og at den kognitive utviklingen skjer på bakgrunn av denne samhandlingen (Woolfolk, 2010, s. 74). På bakgrunn av dette kan man si at en lærer må gjøre mer enn kun å tilrettelegge for at elevene kan gjøre oppdagelser på egenhånd. Som et positivt forbilde for elevene, må en lærer veilede og assistere deres læring og utvikling. Assistert læring vil si å gi strategisk hjelp på de første læringsstadiene, for så gradvis å gi hjelp mindre hyppig ettersom elevene blir mer selvstendige (Woolfolk, 2010, s. 75). Det eleven mestrer alene her og nå, kaller Vygotsky for det aktuelle utviklingsnivået. Uten noe veiledning eller assistanse lærer eleven meget lite innenfor det aktuelle utviklingsnivået. Men sonen mellom det eleven klarer på egenhånd, og det som eleven kan klare med hjelp fra andre med høyere kompetanse, kalles den nærmeste utviklingssonen (Lyngsnes & Rismark, 2015, s. 68).



Figur 3: Vygotskys utviklingssoner (Sevje, 2010)

Som man kan se av figuren er den ytterste sonen, den potensielle utviklingssonen, det eleven ikke kan gjøre verken på egenhånd eller med hjelp og støtte. Både den potensielle utviklingssonen og den nærmeste utviklingssonen flytter seg kontinuerlig, i takt med at eleven lærer (Lyngsnes & Rismark, 2015, s. 68).

2.4 Kognitiv tilnærming

En annen psykologisk retning er kognitivismen, som man stort sett mener ble utformet som en motreaksjon til den behavioristiske psykologien. Her ligger vekten på det enkelte menneskets rasjonelle evne til å forstå og tolke, og dermed skaffe seg mer kunnskap. Kognitivistene mener at barn er naturlige motiverte til å lære noe nytt, når de bare får drive på med aktiviteter på ulike områder. De mener også at de blir mer motiverte når de opplever noe som ikke passer med det de hadde ventet seg eller har lært tidligere (Dysthe, 2001, s. 39). Den kognitive

tilnærmingen til motivasjon skiller seg fra den humanistiske tankegangen ved at det menes at menneskene ikke reagerer på eksterne hendelser eller fysiske tilstander, slik som sult, men på sine tolkninger av disse hendelsene (Woolfolk, 2010, s. 278). Én av de viktigste teoretikerne innenfor denne psykologiske retningen er Bernard Weiner.

Weiners attribusjonsteori går ut på at vi mennesker forsøker å skape mening og forståelse av vår egen og andres atferd ved å lete etter forklaringer og årsaker. Disse menneskelige forklaringene, rettfærdiggjøringene og unnskyldningene virker inn på vår motivasjon (Woolfolk, 2010, s. 278). Ifølge Weiner kan de fleste årsaksforklaringene til suksess eller nederlag karakteriseres ved hjelp av tre dimensjoner: lokalisering, stabilitet og kontrollerbarhet (Woolfolk, 2010, s. 313).

	indre		ytre	
	stabil	ustabil	stabil	ustabil
ukontrollerbar	evner	trotthet	vanske grad i oppgaven	flaks/uflaks
kontrollerbar	jevn flid	skippertak	læreren, undervisningen	hjelp fra andre

Figur 4: Weiners modell for årsaksattribusjon (Eliassen, 2009)

Den første dimensjonen, lokalisering, handler om hvorvidt årsaken ligger inni eller utenfor personen selv, og er nært forbundet med selververd. Flaks er noe eksternt, mens egen kunnskap er noe internt. Stabilitet handler om hvorvidt årsaken kan endre seg eller ikke. Humør er noe ustabil, mens fagets vanskelighetsgrad er stabilt. Kontrollerbarhetsdimensjonen handler om hvorvidt personen kan kontrollere årsaken. Mangel på evner er for eksempel ukontrollerbart, mens mangel på innsats er kontrollerbart (Woolfolk, 2010, s. 279). Elever med god selvoppfatning har en tendens til å tilskrive suksess til indre og stabile faktorer (f.eks. talent) og nederlag til ytre og ustabile faktorer (f.eks. uflaks). Elever med lav selvoppfatning på den

annen side gjør motsatt – tilskriver suksess til ytre og ustabile faktorer (f.eks. flaks) og nederlag til indre og stabile faktorer (f.eks. manglende evner).

En kognitiv tilnærming til motivasjon som er relevant i denne sammenhengen er Albert Banduras teori om mestringsforventning, som handler om et individs vurderinger av sine egne evner på et gitt område. Det som vi tror vil være konsekvensene av vår atferd er altså svært viktig for motivasjonen (Woolfolk, 2010, s. 293). Ifølge Bandura er det fire kilder til mestringsforventning; mestringserfaringer – våre tidligere erfaringer med å mestre på området, vikarierende erfaringer – å se signifikante rollemodeller utføre samme oppgave, verbal overbevisning – konstruktive tilbakemeldinger om prestasjon, og emosjonelle forhold – for eksempel hvilket energinivå man møter oppgaven med (Woolfolk, 2010, s. 314). Jo høyere mestringsforventningen er, jo mer innsats og utholdenhet går man inn i oppgaven med. Da har man større sannsynlighet for å sette seg høye mål, og finne nye strategier dersom man ikke lykkes.

Man kan altså si at elevens motivasjon er styrt av individets egen forventning om å nå et mål. Men verdien av dette målet må også være høy for individet, ellers blir motivasjonen svekket. Det vil derfor være essensielt for oss som lærere å hjelpe elevene med å sette seg oppnåelige mål, som de ser en viss verdi av.

2.5 Sosialkognitiv tilnærming

Motivasjon anses som en prosess – det som setter i gang og vedvarer en målrettet handling. Målorienteringsteori er en sosialkognitiv tilnærming til motivasjon som anerkjenner at denne prosessen er påvirket av både sosiale og kognitive aspekter. Som nevnt tidligere vil da hensikten og meningen som elevene legger i prestasjoner, være med å påvirke deres motivasjon. Enkelte elever ser på hensikten med læringsaktivitetene at de skal tilegne seg ny kunnskap og utvikle sine evner. Disse elevene ses på som mestringsorienterte elever (Stornes m.fl., 2013, s. 317). Dette er elever som er oppgaveorienterte, fordi de fokuserer på oppgaven de har foran seg, fremfor å bekymre seg om hvordan de presterer i forhold til andre elever (Woolfolk, 2010, s. 283). Andre elever derimot mener at hensikten med læringsaktivitetene er å få bedre resultater enn andre som det er naturlig for dem å sammenligne seg med. Disse elevene er prestasjonsorienterte, fordi de lar seg motivere av det å være flink, eller flinkere

enn andre (Stornes m.fl., 2013, s. 317). Etersom at disse kun er opptatte av seg selv, kaller man dem ofte egoorienterte (Woolfolk, 2010, s. 284).

Innenfor den sosialkognitive teorien er det også et fokus på at skolens læringsmiljø påvirker elevenes motivasjon. Et læringsklima som verdsetter innsats, elevenes mestring og faglige utvikling, og som tillater feil, blir kalt et mestringsklima. Et læringsklima som vektlegger elevenes prestasjoner i forhold til andres, og der feil anses som manglende kompetanse, kalles et prestasjonsklima. Ikke tilfeldig avler et mestringsklima mestringsorienterte elever, mens et prestasjonsklima avler prestasjonsorienterte elever. Forskning viser at mestringsorienterte undervisningsstrategier gir bedre resultater (Stornes m.fl., 2013, s. 318).

3. Erfaringer fra praksis

Jeg vil i det følgende kapittelet ta for meg mine relevante erfaringer fra praksisutplassering, med hovedvekt på målgruppen jeg har arbeidet mest med, og som danner grunnlaget for problemstillingen som denne oppgaven forsøker å finne svaret på. Jeg ønsker først å si noe om målgruppen, hva som kjennetegner aldersgruppen og fagområdet de studerer. Deretter vil jeg gå nærmere inn på hvilke forskningsmetoder jeg har brukt for å innhente det empiriske materialet som jeg vil drøfte senere i dette kapittelet. Til slutt vil jeg kategorisere det empiriske materialet, og forsøke å analysere det i lys av relevant teori.

3.1 Målgruppen

I følge Jean Piagets stadier for kognitiv utvikling er videregående elever innenfor det som kalles det formal-operasjonelle stadiet. Formale operasjoner omfatter hypotetisk-deduktiv resonnering; det vil si at elevene kan ta stilling til hypotetiske situasjoner og resonnerer deduktivt (fra generelle antagelser til spesifikke implikasjoner). Formale operasjoner omfatter også induktiv resonnering; altså å bruke spesifikke observasjoner for å komme frem til generelle prinsipper. Elevene kan altså tenke hypotetisk, vurdere alternativer, finne frem til alle mulige kombinasjoner og analysere sin egen tenkning. Fordi de kan resonnerer fra generelle prinsipper til spesifikke handlinger, er de ofte kritiske til mennesker som ikke handler i overensstemmelse med deres prinsipper (Woolfolk, 2012, s. 63). Det er altså viktig å være på elevenes lag, ettersom at de kan forestille seg imaginære situasjoner, parallelle virkeligheter, hvor de kan ha drømmelæreren.

Ifølge Erik Erikssons stadier i den psykososiale utviklingen, er denne aldergruppen den han kaller “identitet eller rolleforvirring”, der forholdet til jevnaldrende blir sett på som særdeles viktig. Tenåringene må finne en identitet på flere områder; yrkesmessig, politisk, religiøst, samt en kjønnsidentitet. Det er først i dette stadiet at man forsøker å besvare spørsmålet “hvem er jeg?”. Dersom elevenes drivkrefter, ferdigheter, meninger og historie organiseres i et konsistent selvbilde, kan de finne sin identitet. Dette kan påvirke en rekke av deres valg, i forhold til arbeid, verdier, ideologi og forpliktelser ovenfor andre mennesker og ideer. Men dersom tenåringene ikke klarer å integrere alle disse aspektene og valgene, eller hvis de ikke klarer å velge i det hele tatt, kan de bli offer for rolleforvirring (Woolfolk, 2012, s. 90). Etableringen av en fast identitet kjennetegnes altså av at elevene i stor grad utforsker ulike identiteter, eksperimenterer med ulike livsstiler og forplikter seg til forskjellige saker. Ungdommer som med identitetsforvirring vil ofte resignere og overlate det meste til skjebnen, eller bare følge strømmen. Ungdommer som har adoptert andres identitet er ofte rigide, intolerante og defensive (Woolfolk, 2012, s. 91).

For å støtte elevenes identitetsdannelse, kommer Anita Woolfolk med en rekke praktiske råd. Det første hun forslår, er å la elevene møte en rik variasjon av positive rollemodeller, både gjennom litteraturen og historien innenfor fagområdet man underviser i, samt gjennom å møte forbilder i undervisningssituasjoner, som kan snakke om deres veivalg frem mot deres yrkesretning. Hun foreslår også å hjelpe elevene med å finne ressurser for å løse personlige problemer, både gjennom skolens egne rådgiver, og gjennom helsetjenester utenfor skolen. Hun foreslår å være tolerant overfor tenåringsgriller, så lenge ikke elevene fornærmer andre eller forstyrrer undervisningen. Dette handler i hovedsak om å akseptere elevenes valg av klær, hår, sminke, væremåte, osv. Det siste tipset til Anita Woolfolk er å gi elevene realistiske tilbakemeldinger. Det dreier seg om å forsikre seg om at elevene kjenner konsekvensene ved sine handlinger, vise elevene eksempler på godt arbeid - slik at de kan sammenligne sitt eget arbeid med disse, og å være konsekvent og tydelig på å skille person og fag (Woolfolk, 2012, s. 92). Elevene er tross alt i et rollestadium, og det kan derfor være sårbart å få personlig kritikk.

3.2 Fagområdet

Ettersom at denne oppgavens problemstilling forsøker å se på hva jeg kan gjøre for å motivere elever i 3.klasse drama, er det også en fordel å se på hva disse elevene har som fagområde. Gjennom min praksis på videregående skole underviste jeg 3.klasse i Teaterproduksjon 2 (TeP). Dette blir sett på som det viktigste faget som 3.klassingene går, og de skal alle sammen opp til praktisk-muntlig eksamen i Teaterproduksjon 2. Gjennom utdanningsdirektoratets nettsider kan man se at følgende er beskrevet som fagets formål:

Gjennom historien har teater spilt en sentral rolle i ulike samfunn og kulturer. Teaterets uttrykksformer har det til felles at noe formidles fra en arena til et publikum. Programfaget teaterproduksjon skal ivareta denne tradisjonen ved å være en arena for utprøving og utvikling av teater som språk. Programfaget skal gi kunnskap om og erfaring med individuell skuespillerutvikling, ensemblearbeid og formidling, og gi grunnlag for å kunne utvikle et personlig uttrykk. Den enkelte skal få innsikt og trening i å være medskaper i kreative prosesser og utøver i ulike teaterproduksjoner. Opplæringen skal legge til rette for at den enkelte skal tilegne seg begrepsforståelse og kunnskaper om sceniske virkemidler. Programfaget skal bidra til å utvikle etiske holdninger som en forutsetning for ensemblearbeid. Opplæringen i teaterproduksjon skal bygge på en praktisk tilnærming, og ivareta både en skapende, utøvende og reflekterende dimensjon. Den skal gi forståelse for normer, verdier og kvaliteter som danner grunnlag for å være medskaper og utøver i et teaterensemble. (Utdanningsdirektoratet, 2006).

3.3 FoU-prosjektet

I forbindelse med vår praksisperiode på videregående skole var det et arbeidskrav for oss at vi skulle gjennomføre et forskningsprosjekt med våre elever. Prosjektet kunne ta utgangspunkt i en problemstilling vi ønsket å finne svar på. Vi skulle så innhente empiri gjennom adekvate forskningsmetoder, som ville gi svar på problemstillingen vi hadde satt for prosjektet. Allerede før jeg skulle ut i praksis hadde jeg valgt å fokusere på motivasjon som overordnet tema, og etter noe veiledning fra leder for pedagogikk-studiet ved KHiO, fant jeg også ut hvilke forskningsmetoder som kunne være adekvate for å finne svar på min problemstilling.

Jeg valgte å ta i bruk et fokusgruppe-intervju, der jeg samlet så mange som mulig fra klassen og stilte dem relevante spørsmål om motivasjon. Jeg skulle i tillegg bruke mine konkrete erfaringer gjennom deltagende observasjon av elevene, som jeg underviste i Teaterproduksjon 2 over en seks ukers periode. I det følgende kapittelet ønsker jeg å kategorisere svarene jeg fikk fra fokusgruppe-intervjuet, og analysere dem i lys av teorien om motivasjon som jeg har redegjort for tidligere i oppgaven. For ordens skyld har jeg valgt å dele svarene inn i fire kategorier, for å gjøre det mer oversiktlig og forståelig både for leseren og for meg selv.

3.3.1 Sosialemosjonelle utfordringer

Den gangen jeg selv skulle begynne på videregående skole, var det i min omgangskrets fullstendig uhørt å vurdere å ikke fullføre videregående skole. For ikke å snakke om det å aldri begynne på videregående skole i utgangspunktet. Var det én i vår vennekrets som droppet ut av videregående skole, ble det snakket om i hele omgangskretsen, og alle synes at dette var merkelig eller utenom det vanlige. I opplæringsloven (1998, §2-1) står det like fullt at ”plikten til opplæring varer til eleven har fullført det tiende skoleåret”. Ungdommer har altså rett til videregående opplæring, men det er frivillig om de ønsker å benytte seg av denne retten eller ikke.

Ifølge Statistisk sentralbyrå var det omtrent 71 prosent av elevene som begynte på videregående skole i 2009 som fullførte i løpet av en fem års periode. Det betyr at omlag 29 prosent av elevene ikke fullførte videregående skole innen normert tid. På yrkesfaglige utdanningsprogram fullførte kun mellom 50 og 60 prosent av elevene (Statistisk sentralbyrå, 2015). Denne tendensen fikk både jeg og mange av mine klassekamerater oppleve personlig, i møte med skolehverdagen i praksisperioden. Mange elever hadde veldig høyt fravær, og møtte stort sett opp kun til vurderingssituasjoner. Ved enkelte tilfeller var det gått så langt at enkelte elever ikke hadde vurderingsgrunnlag, og måtte varsles om at de kunne stryke i enkelte fag. Dette ble illustrert ganske tydelig for meg under gruppeintervjuet da én av respondentene sa ”Jeg ser frem til å bli ferdig, å fullføre skolen uten så mye fravær”. Vedkommende ble altså motivert av tanken på å snart være ferdig på skolen.

En undersøkelse gjennomført av forskere ved NTNU og SINTEF i 2013 viser at annenhver elev i videregående skole skulket i løpet av de siste tre månedene, og hver fjerde elev har løyet på seg sykdom for å få gyldig fravær. Denne studien ble gjennomført blant 6000 elever ved 23 videregående skoler i 13 fylker (Forskning.no, 2013). Da denne studien ble

gjennomført fantes det ingen nasjonal fraværstatistikk, og heller ingen retningslinjer for hvordan føring av fravær og varsling om IV (ikke vurdert) skulle praktiseres. Dette har lenge blitt gjort på skjønn av hver enkelt lærer ved den enkelte videregående skole, basert på en individuell antagelse i den enkelte situasjon. Først i 2014 varslet våre folkevalgte at dette var noe de ønsket å endre på.

Fra og med skoleåret 2016/2017 skal regjeringen innføre en nasjonal fraværsgrense på maksimum 10 prosent udokumentert fravær. Kunnskapsminister Torbjørn Røe Isaksen mener at dette sender et tydelig signal til elevene om at skulking ikke er greit. Han presiserer at lærerne skal ha plikt til å følge opp dette, og at utdanningsdirektoratet nå skal utrede hvordan dette skal følges opp på best mulig måte (Regjeringen.no, 2015). Motstandere av denne nye fraværsgrensen har påstått at dette er å angripe problemet i feil ende. Leder i Elevorganisasjonen, Kristoffer Hansen, sier i et intervju med Aftenposten i 2015 at det ”er mange årsaker til at elever ikke møter på skolen. Det kan være turbulente forhold på hjemmebane, psykiske vansker eller mobbing” (Fjelltveit, 2015). Solveig Osborg Ose ved SINTEF tror også at fraværet ved videregående skoler kan skyldes psykiske lidelser, og at et viktig tiltak kan være å styrke skolehelsetjenesten i grunnskolen (Forskning.no, 2013).

Den elevgruppen jeg hadde mest kontakt med gjennom min praksisperiode var en gruppe med ganske store og varierende sosialemosjonelle utfordringer. De hadde alt fra de meget skoleflinke og faglig sterkeste elevene, til de faglig svakeste elevene som gjorde alt de kunne for å slippe unna skolearbeid. Gruppen hadde elevene med psykiske diagnoser som gikk til ukentlige møter med psykolog, og elever som følte at de var født med feil kjønn. Gruppen bestod av mange sterke personligheter, elever som ofte var litt for ærlige og som sa sin mening uten å være konstruktive, tidligere historie med konflikter innad i klassen, og mindre grupperinger som motarbeidet hverandre. Under intervjuet med klassen var det én av elevene som sa at ”det sosiale aspektet mangler litt i videregående skole. Man trenger å knytte bånd og skape sosial trygghet”. Jeg følte at elevene i denne gruppen ikke var trygge på hverandre, hvilket kan skape store motivasjonsproblemer innad i klassen.

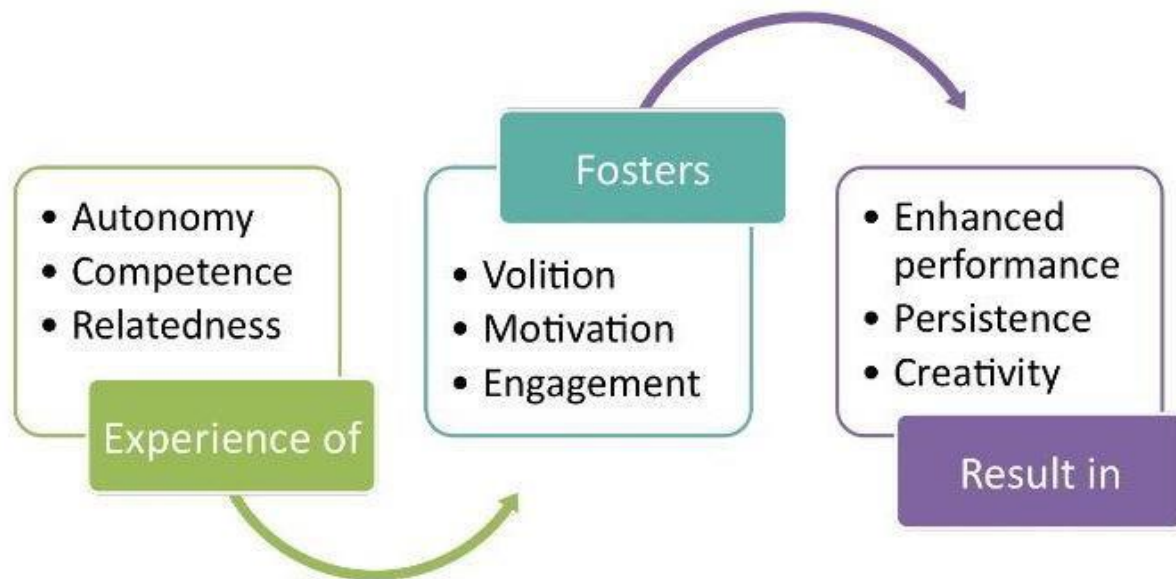
Selv om den humanistiske tilnærmingen til motivasjon og Maslows behovspyramide er mye omstridt og til dels utdatert, ligger det også en del sannhet i den, som det kan være verdt å ta i betraktning. Behov som trygghet, tilhørighet og selvverd, vil spille inn på elevers motivasjon i teaterarbeidet, på nesten samme måte som deres behov for søvn, mat og drikke. De gangene

jeg for eksempel underviser en klasse for aller første gang, er elevene som regel ikke helt trygge på meg. Det tar tid å bygge opp tillit til de man arbeider sammen med, og i begynnelsen går mye av oppmerksomheten bort til det å bli bedre kjent med gruppedynamikken og finne sin posisjon innad i gruppen. Altså har elevene en tendens til å være mindre motiverte for å arbeide med teaterøvelser helt i begynnelsen. Det samme gjelder om det er en ny elev i klassen, som enda ikke kjenner noen tilhørighet til gruppen. Motivasjonen deres påvirkes i stor grad av hvordan menneskene forholder seg til de andre i gruppen som skal nå samme mål som deg (Woolfolk, 2010, s. 305).

3.3.2 Selvstendighet og medbestemmelse

Ettersom at jeg underviste på en videregående skole der en stor andel av elevene var musikk-, dans- og dramainteresserte, hadde jeg en antagelse om at elevene satte pris på en kreativitet i undervisningen, og muligheten for å påvirke faget med sine personlige uttrykk. Selv om enkelte av elevene i klassen fremdeles lette etter sitt eget personlige uttrykk, var det andre som tydelig hadde funnet sin arbeidsmetode og som tidlig lot det komme til kjenne at de ønsket å gjennomføre oppgavene på sin særegne måte. Som én av intervjuobjektene sa det, så ble vedkommende motivert av ”å få lov til å utforske i faget og finne info selv, fremfor at det tvinges på deg”.

Et skolemiljø som støtter opp om elevenes selvbestemmelse og autonomi fremmer elevenes interesser, kompetansefølelse, kreativitet og begrepslæring, samt deres innstilling til utfordringer (Woolfolk, 2010, s. 295).



Figur 5: Deci & Ryans selvbestemmelsesteori (Lee, 2011)

Siden tidlig på 1970-tallet har Edward Deci og Richard Ryan gjort forskningsundersøkelser, som ledet frem til det de kaller en selvbestemmelsesteori, eller på engelsk Self-determination theory. Teorien går ut på at opplevelsen av autonomi, tilhørighet og kompetanse fremmer vilje, motivasjon og engasjement, som resulterer i forbedret ytelse, utholdenhet og kreativitet. Opplevelsen av autonomi fremmer altså motivasjon. Når elever tillates å velge, er det mer sannsynlig at de opplever arbeidet som viktig, selv om det ikke er morsomt (Woolfolk, 2010, s.295). Dette kan føre til at elevene internaliserer pedagogiske mål og gjør dem til sine egne.

Slik en annen av mine intervjuobjekter sa det, kan på den annen side, ”mangel på frihet og undertrykkelse av mine personlige uttrykk, hindre meg i oppleve glede”. Dersom en hendelse er sterkt kontrollerende, vil elevene oppleve å ha mindre kontroll, og deres indre motivasjon svekkes. I Woolfolks bok Pedagogisk Psykologi, kommer hun med noen praktiske råd for å støtte elevenes selvbestemmelse og autonomi. De seks tipsene hennes er som følger:

1. Tillat og oppmuntre elevene til å ta egne valg.
2. Hjelp elevene med å legge handlingsplaner for å nå selvvalgte mål.
3. Gi elevene ansvar for konsekvensene av sine valg.
4. Sørg for å begrunne regler og begrensninger.
5. Innse at negative følelser er akseptable reaksjoner på lærerkontroll.

6. Gi ikke-kontrollerende, positiv tilbakemelding.

(2010, s. 296)

Gjennom praksis på videregående skole har jeg erfart at frihet og medbestemmelse er noe man som lærer kan gi elever, kun hvis det kommer innenfor noen tydelige rammer. Det å gi elevene ansvar for egen utvikling, må også komme med tett oppfølging. Elevene har en tendens til å velge minste motstands vei, og som lærer er man nødt til å fungere som veileder under elevenes utforskninger og utprøvinger i deres nærmeste utviklingszone. Dersom man slipper elevene helt løs, og ikke stiller noen krav i det hele tatt, vil det som oftest resultere i kaos. Man er nødt til å ta elevene sine på alvor, se dem for den de er, gi hver enkelt elev utfordringer innenfor sitt kompetanseområde, og veilede dem til å ta valg som vil gagne dem selv på best mulig måte på deres premisser.

3.3.3 Progresjon og mestring

Hvis en hendelse gir informasjon som styrker elevenes følelse av kompetanse og mestring, vil den indre motivasjonen øke (Woolfolk, 2010, s. 295). Det er faktisk slik at fleste teoretikere er enige om at selvbestemmelse og mestringsforventning er avgjørende for menneskers motivasjon (Woolfolk, 2010, s. 296). Innenfor den kognitive læringsteorien beskrev Bandura mestringsforventninger, og som den sosialkognitive teorien viste oss tidligere i denne oppgaven, er et mestringsorientert læringsmiljø positivt for elevenes motivasjon. Én av mine respondenter i gruppeintervjuet fortalte at vedkommende ”trenger positive opplevelser, å se en progresjon hos meg selv og mine medelever”. Positive opplevelser av å se progresjon, kan handle om å mestre noe. Dersom en elev mestrer en oppgave, er det lettere for den eleven å gå videre til en litt vanskeligere oppgave, og slik på sikt se progresjon og utvikling i sitt eget arbeid.

Jeg fikk erfare dette i praksis opptil flere ganger, både med de aller yngste og de aller eldste elevene. Det å legge opp oppgavene med en tydelig progresjon, som fører til at elevene opplever mestring på hver enkelt bit av oppgaven, kan igjen føre til at de går inn i den neste oppgaven med større iver. Dersom man som lærer henter frem tidligere oppgaver som elevene har arbeidet med, og bare gjøre oppgaven litt vanskeligere, og litt mer kompleks, vil elevene straks forbinde dette til noe de kan fra før. Da erindrer de kanskje hvor bra det gikk sist, og får ny motivasjon for å gå inn i den nye oppgaven som står fremfor dem. Men dette fordrer at det

er et godt mestringsklima tilstede i gruppen. Er det derimot en gruppe som er preget av prestasjoner, vil det virke negativt inn på elevenes motivasjon.

Med akkurat den eldste teatergruppen jeg underviste, var det ikke et godt mestringsklima. Miljøet og sammensetningen i gruppen var i større grad preget av prestasjonsorienterte holdninger og verdier, som jeg vil si virket svært negativt inn på elevenes motivasjon. Klasser eller grupperinger der deltakerne sammenligner seg med de andre i gruppen, skaper mye unødvendig sjalusi og konkurranse. Da alle elevene hele tiden forsøker å overgå hverandre, og skal prestere bedre enn de andre i gruppen, blir som regel mange demotiverte. De er redde for å feile, redde for å være dårligere enn de andre, og tør derfor ikke forsøke. Dette har jeg også erfart i enkelte teaterensembler jeg selv har vært en del av. Dersom man ønsker å oppnå et godt læringsmiljø, er det helt essensielt med tydelig klasseledelse, og fremme et positivt mestringsklima. Teateret er en kollektivt skapende kunstform, og at vi er medspillere på scenen – ikke motspillere, og vi skal spille hverandre gode. Det er som én av intervjuobjektene mine sa det: ”Man trenger god atmosfære i klasserommet, og lærere som vet hva de driver med”.

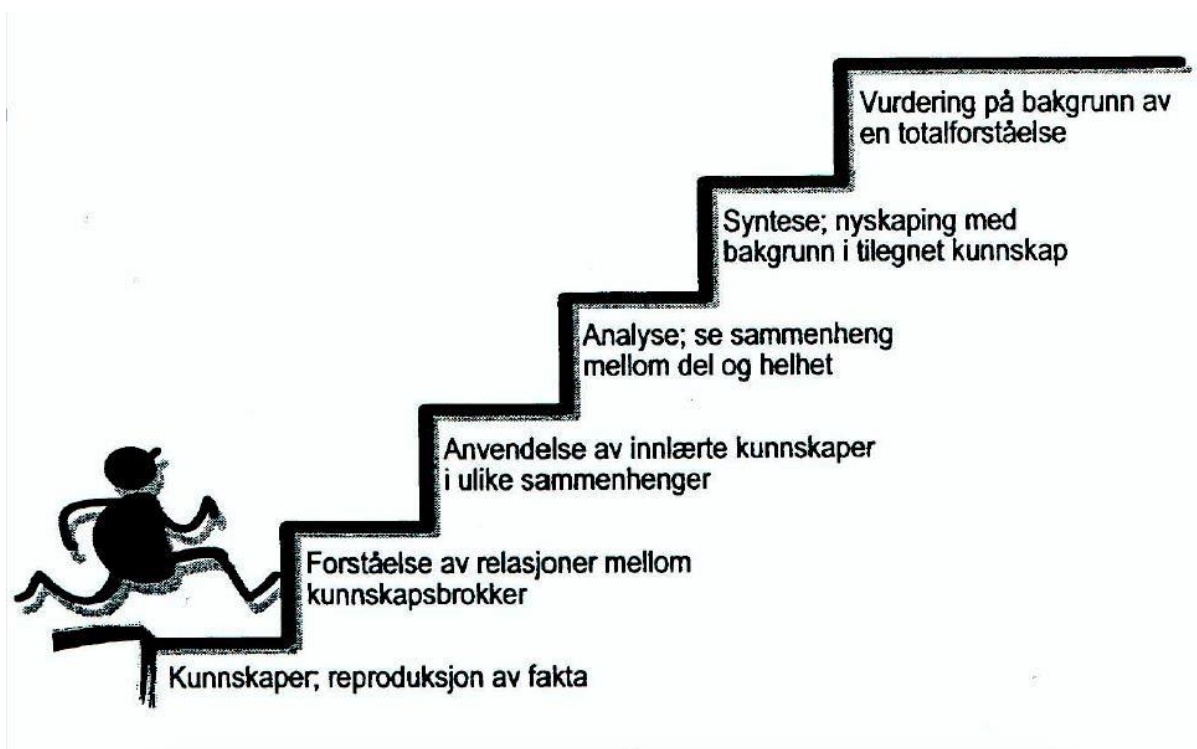
3.3.4 Målorientering

Det som henger tett sammen med mestring av oppgaver, er det å ha tydelige mål for hver oppgave. Under kapitlet om den sosialkognitive tilnærmingen til motivasjon, beskrev jeg hvordan målorienteringsteori differensierer mellom mestringsorienterte og prestasjonsorienterte elever. For at vi som lærere skal motivere våre elever best mulig, er det viktig å sette mål som er spesifikke, moderat vanskelige og mulige å nå i nær framtid (Woolfolk, 2010, s. 314). Og skal målene være meningsfylte, må det alltid være elevenes læring det settes mål for (Lyngsnes & Rismark, 2015, s. 93). Men når det altså er et stort spekter av faglig nivå, og meget variert grad av mestringsklima i klassen, er det viktig at hver enkelt elev i klassen har egne mål, som enten eleven setter for seg selv, eller som læreren setter for den enkelte. Det er først når elevene opplever mestring for ved hvert enkelt mål, at eleven opplever progresjon og kan sette seg nye mål.

Én av de faglig sterkeste elevene i den klassen jeg underviste, sa i fokusgruppe-intervjuet at vedkommendes motivasjon var ”bundet til mål, å ha en langsiktig hensikt, og mindre mål underveis”. Jeg ser at dette kan være meget fruktbart for en elev som vet hva vedkommende ønsker å oppnå, og som selv klarer å legge opp et løp med tydelig progresjon og retning. For å bli motivert av at det er et avvik mellom der de er, og der de vil være, må elevene ha en

nøyaktig følelse av sin nåværende status og hvor langt de må strekke seg (Woolfolk, 2010, s. 285). Derfor er det viktig med kontinuerlige tilbakemeldinger for at elevene skal holde seg motiverte. For en elev som er faglig svakere, kan det være en fordel for oss som lærere å bistå denne eleven med å finne mål som er oppnåelig innenfor elevens egen kompetanseramme. Dersom elevene avviser målene, vil motivasjonen lide under dette. Derfor er det viktig at elevene aksepterer målene som er satt for dem, og forstår hvorfor de er viktige (Woolfolk, 2010, s. 286).

Selv om det fra læreplanens side er formulert visse mål som alle elevene skal gjennom i løpet av et skoleår, er disse målene som oftest meget vide, og må spisses og tilpasses hver enkelt skole og klasse for å være til hjelp i planlegging og gjennomføring av undervisningen. Læreren tar kun utgangspunkt i de overordnede målene i læreplanen når vedkommende



Figur 6: Blooms kognitive taksonomi (Guldahl, 2006)

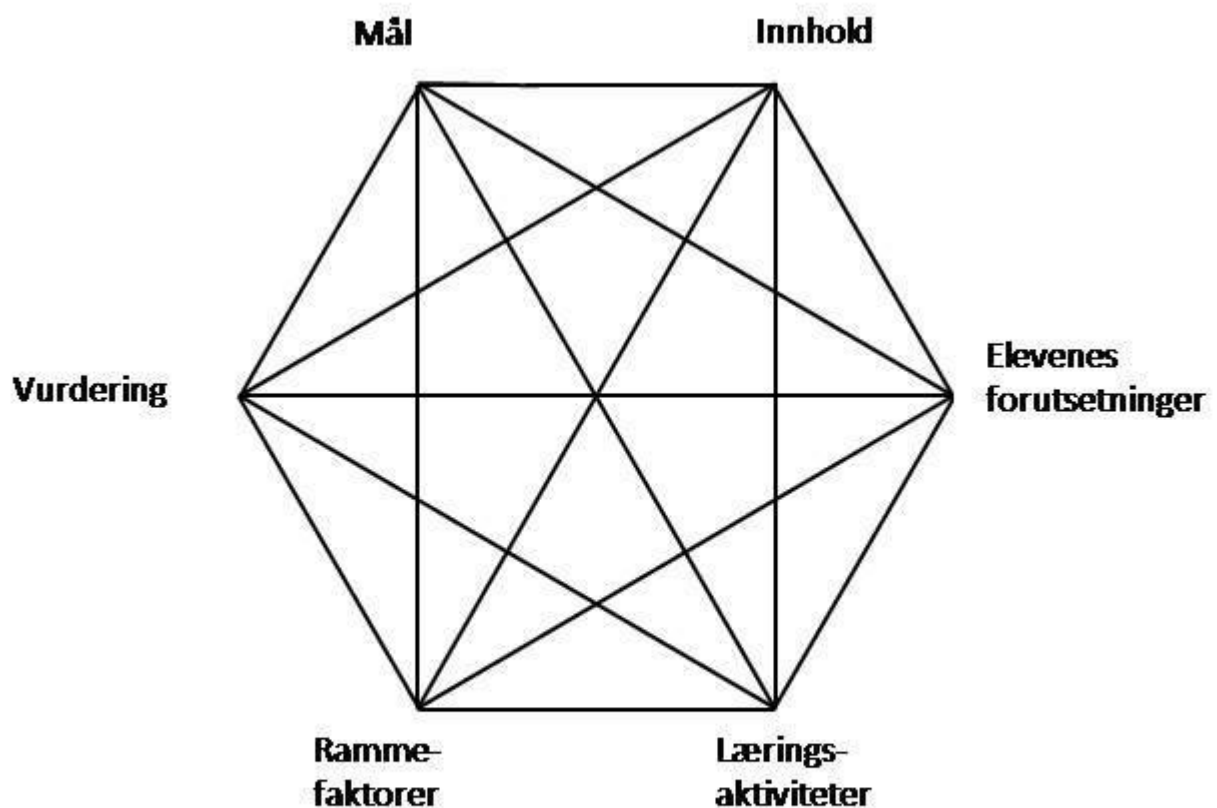
bestemmer lærings-aktiviteter, og formulerer vurderingskriterier. Det er med andre ord opp til hver enkelt pedagog å tolke læreplanens mål slik som passer seg best. Opplæringsloven gjelder i hovedsak på offentlige skoler og lærebedrifter (Lyngsnes & Rismark, 2015, s. 95), og den lokale læreplanen må nå formuleres med utgangspunkt i hva elevene skal sitte igjen med, fremfor hva de skal gjennom. Private utdanningsinstitusjoner, som en lærer også må kunne undervise i, har ikke nødvendigvis kunnskaps-, ferdighets- og holdningsmål som grunnleggende retningslinjer for hva elevene skal gjennom på faglig basis. Ofte formuleres det lokale læreplaner ved den enkelte skole, eller til den enkelte klasse, som noen ganger ikke nødvendigvis inneholder noe annet enn en beskrivelse av hvilke læringsaktiviteter elevene skal gjennom. Dette har jeg selv erfart i praksis på kulturskolen.

Som vi kan se av kunnskapstrappen til Benjamin Bloom, er det mange måter å formulere læringsmål på. For lærere i videregående skole, kan det være lurt å være bevisst på hvor komplekse målene man setter er, i forhold til hva man kan forvente av den enkelte eleven.

Selv om det mange ganger ligger føringer latent i læreplanens overordnede mål, vil det også være rom for å konkretisere målene til mer håndfaste målbare mål, helt ned til aktivitetsnivå. Dersom målene man setter for elevene er at de kun skal kunne reprodusere fakta, kan elevene ende opp med mye figurativ kunnskap. Men elevene bør stilles ovenfor utfordringer der de aktivt kan konstruere ny og anvendelig kunnskap, altså operasjonell kunnskap (Lyngsnes & Rismark, 2015, s. 97).

4. Didaktiske implikasjoner

Jeg har nå gått gjennom ulike teoretiske tilnærminger til motivasjon, og forsøkt å sette dette i sammenheng med praktiske eksempler fra min praksis på videregående skole. Jeg vil nå forsøke å svare så godt det lar seg gjøre på problemstillingen. Det vil jeg gjøre ved å sammenfatte noen konkrete påvirkninger dette kan ha på mitt arbeid som teaterpedagog, innenfor hver didaktiske kategori – slik at jeg ser hvordan motivasjon har en innvirkning på undervisning og læring i sin helhet. For å gjøre dette, vil jeg ta for meg hver enkelt didaktiske



Figur 7: Bjørndal og Liebergs didaktiske relasjonsmodell (Solvig, 2010)

kategori for seg, og reflektere over på hvilken måte motivasjon spiller inn på hver enkelt av disse.

4.1 Rammefaktorer

Den konteksten som mennesket opererer innenfor, påvirker dets oppfatninger og handlinger. Gode relasjoner reduserer effektivt tendenser til mistillit, frykt og misnøye og får folk til å føle seg trygge nok til å utforske ukjent terreng (Lyngsnes & Rismark, 2015, s. 91). For eksempel vil relasjonene innad i klassen som jeg underviste mest på videregående skole, skape utrygghet og mistillit blant elevene. Dette kan på sikt være med på å påvirke elevenes motivasjon og skape et dårligere læringsklima i gruppen. Skolekoden, altså skolens egne tradisjoner, normer og kultur vil også være med på å påvirke lærerens handlingsrom. Om det er vanlig å gi elevene varsel om ikke vurdert i et fag dersom de har mye udokumentert fravær, på grunn av at de sliter med sosialemosjonelle utfordringer, kommer helt an på hva som er vanlig ved den enkelte skolen.

En annen rammefaktor som er med på å påvirke elevenes motivasjon er læreren selv. Lærerens kunnskaper, holdninger, forventninger, kreativitet og innsats er mest avgjørende for hvordan undervisningen blir, og hva slags erfaringer og læringsutbytte elevene blir sittende igjen med (Lyngsnes & Rismark, 2015, s. 90). Lærerens mestringsforventninger – troen på at de kan nå frem selv til vanskelige elever og hjelpe dem med å lære, ser ut til å være et av de få personlige trekkene som har sammenheng med elevenes prestasjoner (Woolfolk, 2010, s. 294). Det er altså helt essensielt at læreren har høye forventninger til seg selv og til sine elever, for at elevene skal prestere godt. Og som presisert tidligere, kan prestasjoner og mestring i stor grad påvirke elevenes motivasjon.

4.2 Elevenes forutsetninger

Elever i dag kommer til skolen med ulike forventninger, kunnskaper og erfaringer, evner og hjemmebakgrunn. For å kunne planlegge på en kreativ og fleksibel måte som ivaretar alle de ulike elevene, trenger lærere utstrakt kunnskap om elevene, deres interesser og evner (Lyngsnes & Rismark, 2015, s. 87). Har ikke læreren denne kunnskapen, kan det for eksempel oppstå en ubalanse mellom elevenes forutsetninger og læringsaktiviteter, slik at dette ligger langt utenfor elevens nærmeste utviklingszone. Dersom elevene heller ikke er interessert i faget, eller måten det legges frem på, vil det bli vanskelig å motivere elevene til å

lære. Da Walter Vispoel og James Austin observerte over 200 elever i ungdomsskolen, var manglende interesse for faget den hyppigste forklaringen på at man mislyktes på skolen (Woolfolk, 2010, s. 287).

Lærere må i stor grad forholde seg til andre sider ved elevene i dag enn de rent faglige. Måten lærere møter elevene på blir avgjørende, og dette samspillet blir vesentlig for at elevene skal føle seg tilpass i læringssituasjonen (Lyngsnes & Rismark, 2015, s. 89). Som tidligere nevnt i denne oppgaven, blir det altså viktig at elevene opplever anerkjennelse og respekt for seg og sitt, for å oppnå et godt klasseromsklima. I hvor stor grad elevene føler seg sett og respektert, vil påvirke hvordan elevene føler seg motiverte for å lære.

4.3 Mål

Når det gjelder målkategorien vil det alltid være uenighet på det ideologiske planet. Det er enighet om at mål har en plass i undervisningen, men det er ulike syn på hvordan og hvor presist målene bør formuleres (Lyngsnes & Rismark, 2015, s. 98). Som tidligere diskutert, er det også et spørsmål om hvorvidt elevene selv skal være med å sette mål for sin egen læring, og slik få ansvar for egen utvikling, eller om en lærer kun skal velge inspirerende læringsaktiviteter for å nå et fast mål som er tredd ned over elevenes hode. Noen ganger er en lærer kanskje nødt til å akseptere at ikke alle målene kan nås fullstendig, men kun er veiledende, og geleider en slags retning for undervisningen.

Det hevdes at målfokusering fører til at en mister viktige sider ved undervisningen, for eksempel prosess og innhold (Lyngsnes & Rismark, 2015, s. 97). I verste fall kan det resultere i at en lærer som kun arbeider med en mål-middel tankegang, ikke legger merke til hendelser som dukker opp underveis i læringsarbeidet, men ser seg blind på målstyring. En lærer som benytter seg av den didaktiske relasjonsmodellen vil som oftest se hele læringssituasjonen i en kompleks sammensatt kontekst, og ha muligheten til å tilpasse seg etter ting som dukker opp. Det er ikke meningen å påstå at veien blir til mens man går, men det er viktig at læreren lar elevene og deres forutsetninger være med å påvirke hva slags og hvor komplekse mål som settes for undervisningen.

4.4 Innhold

På samme måte som målene må passe til elevenes læreforutsetninger, må også innholdet være tilrettelagt for elevene hvis de skal få tilpasset opplæring og godt læringsutbytte (Lyngsnes & Riksmark, 2015, s. 101). Den berømte filosofen Jean-Jacques Rousseau, mente at elevenes egen nysgjerrighet skulle avgjøre hva det var viktig å få kunnskap om (Lyngsnes & Riksmark, 2015, s. 99). I dagens samfunn derimot har allerede elevene ved videregående skole tatt en viss beslutning angående hva slags type innhold de ønsker å fordype seg i. Dersom de ønsker å få lærdom i medier og kommunikasjon, elektrofag, eller drama og teater, så vil det være mulig for elevene å søke seg inn på den spesifikke linjen, der de vil få undervisning sammen med andre elever som har samme interesser som dem. Når det er sagt, så er det fremdeles noen grep som ligger fast i læreplanene, fra myndighetenes hold.

Både fagenes egenart, samfunnets interesser og elevenes egne behov vil komme til uttrykk gjennom læreplaner. Men som lærer må en ta flere didaktiske grep når en velger hva slags læringsinnhold en skal undervise i. Det må tas stilling til hvordan stoffet skal struktureres, hvilken rekkefølge det skal komme i, og om alle elevene skal arbeide med det samme stoffet eller ikke. Det avgjørende er at det er riktig avstand mellom nytt lærestoff og det eleven kan fra før (Lyngsnes & Riksmark, 2015, s. 101). Som lærer må en altså kunne tilpasse innholdet etter elevenes behov og forutsetninger, og alltid sørge for at det foregår en form for stilasbygging innenfor elevenes nærmeste utviklingssone. Dersom en lærer ikke er dette bevisst, vil elevene miste motivasjon for faget, og dermed ikke få samme utbytte av læringen.

4.5 Læringsaktiviteter

Ingen undervisningsmetode eller arbeidsmåte er i seg selv god eller dårlig. Hvordan en arbeidsmåte vil fungere i en bestemt læringssituasjon er avhengig av hvordan læreren leder arbeidet, og av elevene og deres læreforutsetninger (Lyngsnes & Rismark, 2015, s. 102). Det er allikevel noen prinsipper som er viktige for at lærerne skal ha fokuset sitt rettet mot elevene. Disse prinsippene er ikke forankret i noen pedagogisk forskning, men akronymet ”KAMPVISE” har ofte blitt trukket frem i didaktikk-undervisningen vår på KHiO, for å memorere noen av de grunnleggende elementene i hvordan å strukturere en undervisningsøkt: Konkretisering, Aktivisering, Motivasjon, Progresjon, Variasjon, Individualisering, Samarbeid og Evaluering

Til tross for at dette er mange prinsipper å ivareta til enhver læringsaktivitet en velger å benytte seg av, er det nyttig for en lærer å være disse grunnleggende prinsippene bevisst, og forsøke så godt det lar seg gjøre å arbeide for å inkludere disse i sitt klasseromarbeid. Som man kan se av akronymet, blir motivasjon trukket frem som en egen viktig faktor, som helst skal spille inn på valg og gjennomføring av læringsaktiviteter. Lyngsnes og Rismark (2015) presiserer at motivasjon i denne sammenhengen dreier seg om at nysgjerrighet skjerper lærelysten. Dette kan stimuleres ved at man tar tak i noe som elevene er interesserte i, eller å presentere stoffet på en slik måte at elevene fatter interesse for det (s. 103).

For å lykkes med motivasjonsstrategier i klasserommet er det allikevel visse kriterier som må være oppfylt. Klasserommet må være godt organisert og fritt for avbrytelser, og læreren må støtte opp om et godt mestringsklima i klasserommet. Anita Woolfolk poengterer at når disse betingelsene er oppfylt, kan ulike motivasjonsstrategier for eksempel være å styrke elevenes tro på at de kan bli bedre, fokusere på oppgavens verdi, og hjelpe elevene med å forbli engasjert i læringsprosessen uten å føle frykt for å mislykkes (2010, s. 316). Det er også en fordel å fremstå som en signifikant rollemodell og selv vise motivasjon for læringsaktivitetene.

4.6 Vurdering

I boken Didaktisk arbeid (2015) har Lyngsnes og Rismark sammenfattet en del formål med vurdering i skolen. Oppsummert kan man si at vurderingen skal:

- Fremme læring og utvikling hos den enkelte elev
- Virke veiledende og motiverende for innsats og fremme ønske om å bruke evner og anlegg
- Stimulere evnen til å være aktiv og utvikle evne til å ta medansvar for å vurdere eget arbeid
- Gi eleven tilbakemelding og oppfølging relatert til arbeidsprosess og resultat
- Dokumentere den kompetansen som eleven har oppnådd
- Gi eleven og foreldrene tilbakemelding om elevens framgang
- Hjelp lærere og skolen til å forbedre opplæringen og tilpasse den elevens behov

(s. 121)

Men skal en som lærer forsøke å opprettholde alle disse formålene med vurderingen, kan vi ikke kun foreta summative sluttvurderinger. Det er en eksamensoppgave ikke stor nok for å dekke over. Derfor er det også helt essensielt med formative vurderinger underveis i prosessen. Både læreren og eleven bør være kjent med hva eleven skal oppnå, altså hvor eleven skal til slutt. Derfor bør elevene både kjenne til målene for undervisningen og vurderingskriteriene, altså hva læreren vurderer. Men læreren kan ikke kun vurdere ut fra måloppnåelse, ettersom at hver elev har ulike forutsetninger, og at enkelte elever fra naturens side er utstyrt med kvaliteter som gjør at de når målene enklere. Derfor bør også læreren legge opp til en individbasert vurdering, uten karakter, der eleven får konkrete og konstruktive tilbakemeldinger om hvordan læreren synes de ligger an, hva de må forbedre, og generelt hva læreren synes om deres faglige progresjon (Lyngsnes & Rismark, 2015, s. 128). Som oftest vil den summative sluttvurderingen være målrelatert vurdering med karakter, mens den individrelaterte vurderingen være en formativ underveisvurdering uten karakter.

5. Avslutning

I denne oppgaven har jeg sett på ulike teoretiske tilnærminger til motivasjon, og hva det har å si for elever i undervisningssammenheng. Jeg har forsøkt å redegjøre for hva de ulike motivasjonsteoriene betyr for oss som lærere i dag, og hva det er viktig for oss å ta stilling til når vi skal ut og undervise i skolen. Jeg har også forsøkt å sette dette opp mot relevant praksis jeg har vært gjennom, for å se hva jeg har erfart angående elevers motivasjon i klasserommet. Jeg har også forsøkt etter beste evne å formulere noen didaktiske implikasjoner, for å besvare problemstillingen, der jeg trekker frem hovedpunktene – altså det jeg sitter igjen med etter å ha skrevet denne oppgaven. Forhåpentligvis har denne oppgaven gitt både meg og leseren en dypere forståelse av tematikken, og gitt oss noen retningslinjer og konkrete strategier som vi kan ta i bruk ved seinere praksis.

Referanseliste:

Abby, Shabby (2012). *Psychology 101* - § 2. Hentet fra:

<http://bloggfiler.no/shabbyabby.blogg.no/images/1644641-11-1353883557760.jpg>

Dysthe, Olga (2001). *Sosiokulturelle perspektiver på kunnskap og læring*. Oslo: Abstrakt forlag

Eliassen, Erik (2009). *Læringspsykologi, motivasjon og identitet*. Hentet fra:

http://images.slideplayer.no/16/5126583/slides/slide_19.jpg

Fjelltveit, Ingvild (2015, 18.juni). *Innfører nasjonal fraværsgrense på ti prosent*. Hentet fra:

<http://www.aftenposten.no/nyheter/iriks/Innfører-nasjonal-fraværsgrense-pa-ti-prosent-8061534.html>

Forskning.no (2013, 3.februar). *Annenhver elev i videregående skole skulker*. Hentet fra:

<http://forskning.no/content/annenhver-elev-i-videregaende-skole-skulker>

Guldahl, Tone (2006). *Tilpasset opplæring i praksis*. Hentet fra:

[http://www.vestreg.no/dokumenter/2008/02/Kunnskapsloftet_og_TPO_p\(1\).pdf](http://www.vestreg.no/dokumenter/2008/02/Kunnskapsloftet_og_TPO_p(1).pdf)

Lee, Eunbae (2011). *Student-Generated Content Powered by Web 2.0 and Motivation Theories*.

Hentet fra: <http://image.slidesharecdn.com/web20motivationaect-11112012854-phpapp01/95/studentgenerated-content-powered-by-web-20-and-motivation-theories-4-728.jpg>

Lyngsnes, Kitt & Rismark, Marit (2015). *Didaktisk arbeid*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Myhre, Martin (2015). *Atferdsaktivering - En innføring*. Hentet fra:

<http://image.slidesharecdn.com/atferdsaktiveringprimer-151210093345/95/atferdsaktivering-en-innfring-19-638.jpg>

Opplæringslova (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregående opplæringa*.

Regjeringen.no (2015, 18.juni). *Innfører fraværsgrense i videregående skole*. Hentet fra:

<https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/fraværsgrense/id2423161/>

Sevje, Grete (2011). *Videreutdanning i klasseledelse og vurdering*. Hentet fra:

http://images.slideplayer.no/8/2400492/slides/slide_11.jpg

Solvig, Monika (2010). 3.3. *Naturfag*. Hentet fra:

<https://digitalskole.files.wordpress.com/2010/03/den-didaktiske-relasjonsmodellen1.jpg>

Statistisk sentralbyrå (2015). *Gjennomstrømning i videregående opplæring, 2009-2014*.

Hentet fra: <https://www.ssb.no/utdanning/statistikker/vgogjen/aar/2015-06-04>

Stornes T., Stabel M. T., & Bru, E. (2013). *Best med test? – Et motivasjonsteoretisk perspektiv på bruk av normative tester i grunnskolen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Utdanningsdirektoratet (2006). *Læreplan i teaterproduksjon* (DRA2-01). Hentet fra:
http://www.udir.no/k106/DRA2-01/Hele/Komplett_visning

Varkøy, Øyvind (2004). *Menneskesyn – En sentral faktor i utviklingen av et musikkpedagogisk verdigrunnlag*. Oslo: Cappelen akademisk.

Woolfolk, Anita (2010). *Pedagogisk Psykologi*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.