

Solveig Marie Endal Husevåg

Motivasjon i danseundervisning

Ein kvalitativ studie av elevar i 3. klasse si oppleving av motivasjon på danselinja i den vidaregåande skulen

Masteroppgåve i Dance Studies

Rettleiar: Anne Margrete Fiskvik

Mai 2021

Solveig Marie Endal Husevåg

Motivasjon i danseundervisning

Ein kvalitativ studie av elevar i 3. klasse si oppleving av motivasjon på danselinja i den vidaregåande skulen

Masteroppgåve i Dance Studies
Rettleiar: Anne Margrete Fiskvik
Mai 2021

Noregs teknisk-naturvitskaplege universitet
Det humanistiske fakultet
Institutt for musikk

Samandrag

Denne masteroppgåva er skriven tilknytt masterutdanninga Master of Arts in Dance Studies ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet. Formålet med studien har vore å undersøke korleis dansepedagogar kan motivere elevar til læring i den vidaregåande skulen, og korleis elevar opplever å bli motiverte i danseundervisning. Studien har si teoretiske forankring i sosial læringsteori og sosiokulturell teori der motivasjonsteorien om sjølvråde av Deci og Ryan, mestringsforventning av Bandura, det støttande læringsstillaset av Vygotskij og behovshiearkiet av Maslow er framheva og relevante teoriar.

Denne studien baserer seg på kvalitativ forskning. Metoden eg har valt for innsamling av empiri er ei abuktiv tilnærming, og det har blitt brukt både primær- og sekundærdata i studien. Eg har gjennomført fem semistrukturerte intervju med elevar som går i 3. klasse på ei danselinje ved forskjellige vidaregåande skular. I analysen av funna har eg nytta ei hermeneutisk forankra tolkingsramme.

Resultata i denne studien viser at informantane opplever motivasjon som ein grunnleggande og viktig faktor for læring i danseundervisning. Teoriar om menneske sine behov for sjølvråde, stadfesting og positiv sjølvoppfatning, sjølvrealisering, samt mestringsforventning, er avgjerande teoriar for korleis ein elev er mottakeleg for å bli motivert til læring. Det kjem også fram at dansepedagogar representerer teoriane om autonomistøtta, det støttande læringsstillaset og det emosjonelle stillaset. Desse teoriane er relevante for å motivere elevar til læring. I studien har informantane peika på følgande faktorar som er viktige for at dei skal oppleve motivasjon i danseundervisning: 1. Fokuspunkt for danseøkt. 2. Variert og energisk musikk. 3. Variasjon i fagleg innhald. 4. Observant og energisk pedagog. 5. Jamne tilbakemeldingar som er positive, konkrete og velmeinande. 6. Moglegheit for val. 7. Utfordringar. 8. Informasjon om plan for økt/dag. Ved at dansepedagogar er medvitne på desse faktorane og tek dei i bruk i danseundervisning, kan det legge til rette for større grad av motivasjon hos elevar.

Abstract

This master thesis is associated with the master's program in Master of Arts in Dance Studies at the Norwegian University of Science and Technology. The purpose of this study has been to examine how dance educators can motivate their students to learning, and how students are experiencing being motivated in dance lessons in Upper Secondary School. The theoretical framework in this study is based on social learning theory and sociocultural theory, where the self-determination-theory by Deci and Ryan, self-efficacy by Bandura, the supportive learning scaffolding by Vygotskij, and the hierarchy of needs by Maslow is highlighted and relevant theories.

This study is based on a qualitative research. The data has been collected with an abductive approach, and it has been used both primary- and secondary data in this study. I have conducted five semi-structured interviews with dance students in their last year of Upper Secondary School. I have used a hermeneutically anchored interpretive framework in the analysis of the results.

The result of the study shows that the informants are experiencing motivation as a fundamental and important factor for learning dance. Theories of human need for self-determination, confirmation and positive self-perception, self-realization, and mastery expectation, are determinant for student's responsiveness to motivational approaches in learning dance. The study also shows that dance educators represent the autonomy support, the supportive learning scaffolding and the emotional scaffolding. These theories are relevant for motivating students to learning dance. In this study, the informants pointed out the following factors that are important for them to experience motivation in learning dance: 1. Focus point for dance session. 2. Varied and energetic music. 3. Variation in academic content. 4. Observant and energetic educator. 5. Regular feedback that is positive, specific and well-meaning. 6. Possibility of choice. 7. Challenges. 8. Information about plan for session/day. Being aware of and implementing these factors are important for dance educators to facilitate a greater degree of motivation among the students who are learning dance in school.

Forord

Etter to år som masterstudent ved programmet Master of Arts in Dance Studies ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, kan eg endeleg levere masteroppgåva mi. Prosessen har vore utfordrande, spennande, og ikkje minst lærerik – erfaringane og lærdommen tek eg med meg vidare i mitt yrke som dansepedagog.

Takk til min dyktige vegleiar, Anne Margrete Fiskvik, for hjelp gjennom prosessen. Takk til skuleleiingar og dansepedagogar ved dei ulike vidaregåande skulane for hjelp til rekruttering av informantar. Takk til mine fem informantar for reflekterte og informative intervju som har gjeve meg nye perspektiv og refleksjonar om motivasjon i danseundervisning. Denne masteroppgåva vart mogleg å gjennomføre på grunn av dykk.

Takk til mine danseelevar ved Lillehammer Kreative Videregående Skole. Det har vore ei herleg avkopling å undervise dykk gjennom dette semesteret i ein elles stillesitjande studiekvardag.

Eg vil til slutt rette ein stor takk til vener og familie som har støtta meg og gjeve oppmuntrande ord i denne perioden. Tusen takk til min kjære Petter. Du har stått støtt ved sida mi og gjort denne prosessen enklare å stå i, og å gjennomføre.

Sandane, 15.05.2021

Solveig Marie Endal Husevåg

Innhold

1. INNLEIING	1
1.1 BAKGRUNN FOR STUDIEN	1
1.2 PROBLEMSTILLING	2
1.3 TIDLEGARE FORSKING	2
1.4 OMGREPSAVKLARINGAR	3
1.4.1 Dans	3
1.4.2 Dansepedagog	4
1.4.3 Danselinja	4
1.4.4 Vidaregåande opplæring	4
1.4.5 Elevar og informantar	4
1.5 OPPGÅVA SIN STRUKTUR	5
2. TEORETISK FORANKRING	5
2.1 MOTIVASJON	5
2.2 TEORIEN OM SJØLVVRÅDE AV DECI OG RYAN	6
2.3 SOSIAL LÆRINGSTEORI	7
2.3.1 Mestringsforventning	8
2.3.2 Sjølvoppfatning	9
2.3.3 Tilbakemelding og autonomistøtte	9
2.3.4 Modell-læring	10
2.4 SOSIOKULTURELT PERSPEKTIV	13
2.4.1 Den nærmaste utviklingssona	13
2.4.2 Støttande læringsstillas	13
2.4.3 Emosjonell støtte	14
2.5 BEHOVSHIERARKIET AV MASLOW	15
2.5.1 Fysiologiske behov	17
2.5.2 Behov for tryggleik og sikkerheit	17
2.5.3 Behov for kjærleik og sosial tilknytning	17
2.5.4 Behov for stadfesting og positiv sjølvoppfatning	18
2.5.5 Behov for sjølvrealisering	19
3. METODE	20
3.1 EIN KVALITATIV STUDIE	21
3.1.1 Metodisk tilnærming	21
3.1.2 Hermeneutisk forankra tolkingsramme	22
3.1.3 Forforståing	22
3.2 INTERVJUPROSESS	23
3.2.1 Semistrukturert intervju	23
3.2.2 Uval og rekruttering	24
3.2.3 Intervjuguide	25
3.2.4 Gjennomføring av intervju	25
3.2.5 Lydopptak	27
3.2.6 Transkripsjon	27
3.3 METODE FOR ANALYSERING AV EMPIRI	28
3.4 PRIMÆRDATA OG SEKUNDÆRDATA	29
3.5 FORSKINGSETIKK	29
3.5.1 Informert samtykke	30
3.5.2 Anonymitet	30
4. RESULTAT	31
4.1 PRESENTASJON AV INFORMANTANE	31
4.2 INFORMANTANE OM «MOTIVASJON»	32
4.3 INFORMANTANE OM «MESTRING»	34
4.4 MESTRINGSFØLELSE OG MOTIVASJON	36

4.5 KONKRETE OG POSITIVE TILBAKEMELDINGAR.....	38
4.6 RELASJON PEDAGOG-ELEV.....	41
4.6.1 <i>Pedagogen si evne til å «lese eleven»</i>	41
4.6.2 <i>Stadfesting frå pedagog</i>	42
4.7 FAG SOM EIGENART	43
4.7.1 <i>Musikk</i>	46
4.7.2 <i>Plan for dagen og økta</i>	46
4.7.3 <i>Innstilling</i>	47
5. DISKUSJON	48
5.1 INFORMANTANE OM «MOTIVASJON».....	48
5.2 INFORMANTANE OM «MESTRING».....	49
5.3 KORLEIS VERT INFORMANTANE SIN MESTRINGSFØLELSE PÅVERKA AV MOTIVASJON?	50
5.4 TILBAKEMELDING FRÅ PEDAGOG.....	52
5.5 RELASJON ELEV-PEDAGOG.....	53
5.5.1 <i>Å «lese» eleven</i>	53
5.5.2 <i>Behov for stadfesting frå pedagog</i>	54
5.6 FAG SOM EIGENART	55
5.6.1 <i>Musikk som motivasjon</i>	57
5.6.2 <i>Kva er planen for dagen og økta?</i>	57
5.6.3 <i>Innstilling</i>	58
5.7 MOTIVASJONSMODELLE I DANSEUNDERVISNING.....	58
5.8 STUDIEN SIN OVERFØRBARHEIT	60
5.8.1 <i>Studien sin validitet</i>	61
5.8.2 <i>Studien sin reliabilitet</i>	62
6. OPPSUMMERING	62
6.1 STUDIEN SINE FUNN	62
6.2 PRAKTISKE IMPLIKASJONAR	63
6.3 VIDARE STUDIAR	64
7. REFERANSELISTE	65
FIGUROVERSIKT	68
VEDLEGG.....	69
VEDLEGG 1: INTERVJUGUIDE	69
VEDLEGG 2: SAMTYKKESKJEMA	70
VEDLEGG 3: INFORMASJONSSKRIV	71
VEDLEGG 4: KVITTERING PÅ VURDERING FRÅ NSD	74

1. Innleiing

Dei fleste menneske kan relatere til det å vere motivert, mindre motivert, eller å oppleve fullstendig mangel på motivasjon. Kva faktorar er det som gjer at ein vert motivert? Kva gjer motivasjon med åtferd? Motivasjon heng tett saman med aktivitet, læring og trivsel, og er ein viktig føresetnad for at elevar skal få eit godt utbytte av opplæringa i skulen og føle seg anerkjende i det sosiale fellesskapet (Imsen, 2018, s. 293). Som dansepedagog ved ei danselinje på ein vidaregåande skule er eg oppteken av å motivere elevar til læring. Sjølv har eg fått erfare å bli undervist av dansepedagogar som har evna å motivere meg som elev, men det finnast også elevar der ute som slit med å halde motivasjonen oppe. I denne studien har eg undersøkt korleis elevar i 3. klasse opplever motivasjon i danseundervisning i den vidaregåande skulen. Formålet med denne studien er å sette lys på konkrete teoriar og modellar til rettleiing for dansepedagogar, slik at ein kan legge til rette for å motivere elevar ved danselinjer i den vidaregåande opplæringa.

1.1 Bakgrunn for studien

Fagfornyninga av læreplanane i faget Scenisk dans vert innført gradvis. Læreplanen i Scenisk dans 1 trer i kraft frå 01.08.2021. Læreplanane i Scenisk dans 2 og Scenisk dans 3, trer i kraft frå 01.08.2022. Faget gjeld for elevar som går i 2. og 3. klasse på danselinja i vidaregåande opplæring, og strekk seg over 2 år. Følgande står om faget sin relevans og sentrale verdiar: «Gjennom kroppslig læring i ulike dansesjangre og kunstneriske kontekster skal faget bidra til å utvikle elevenes motivasjon og bevegelsesglede» (Utdanningsdirektoratet, 2021, avsnitt 2). Med 140 undervisningstimar i året er timetalet høgt, og dette gjev desto større grunnlag for at dansepedagogar i den vidaregåande opplæringa skal kunne legge til rette for å motivere elevar til læring og rørsleglede i framtida. Gjeldande læreplan for Scenisk dans vart teke i bruk frå 01.08.2006, men nemner verken motivasjon eller rørsleglede (Utdanningsdirektoratet, 2021). Mi oppfatning er at fagfornyninga av læreplanane i Scenisk dans er eit steg i riktig retning for at dansepedagogar nasjonalt skal legge større vekt på motivasjon og rørsleglede hos elevar.

Den nasjonale elevundersøkinga frå 2020-2021 viser at elevar ved det studieførebuande programmet Musikk, dans og drama i vidaregåande opplæring, svarar talet 3,8 om temaet «Motivasjon» (Skoleporten, 2021). Skalaen vert målt i verdiar frå 1-5, der høg verdi indikerer positive resultat. Difor kan ein stadfeste at talet 3,8 generelt viser relativt høg grad av

motivasjon. Under temaet «Mestring» er skalaen målt til 3,9, og under temaet «Støtte frå lærarane» er det i skalaen målt til 4,2. Statistikken nemnd over står fram som relativt positiv, men er ikkje representativ for korleis alle danseelevar på vidaregåande opplever motivasjon, mestring eller støtte frå pedagogen. Dette vekker eit engasjement hos meg som resulterer i ei undersøking av temaet «Motivasjon i danseundervisning».

1.2 Problemstilling

På bakgrunn av kva eg har skrive om innleiingsvis er eg interessert i korleis elevar opplever motivasjon i den vidaregåande opplæringa, og korleis dansepedagogar kan legge til rette for å motivere til læring, gjennom bruk av ulike metodar og teoriar. Eg valde å fokusere på 3. klasse i den vidaregåande opplæringa og få fram deira oppleving av motivasjon, på bakgrunn av at dei har lengst erfaring som elevar ved danselinja.

Omgrepet «problemstilling» kan definerast som eit spørsmål som blir stilt med eit bestemt føremål, og på ein så presis måte at det lar seg klargjere gjennom bruk av samfunnsvitskaplege metodar (Halvorsen, 2008, sitert frå Christoffersen og Johannessen, 2012, s. 29). Ei problemstilling er vanlegvis spørsmål som viser kva undersøkinga kan gje svar på, og viser til det faktiske utgangspunkt for forskning, nemleg nysgjerrigheit. Prosessen med å velje problemstilling har lært meg å avgrense til kjernen av kva eg ynskjer å finne svar på. Problemstillinga for denne studien er følgande:

«Korleis kan dansepedagogar motivere elevar til læring i den vidaregåande skulen, og korleis opplever elevar å bli motiverte i undervisninga?»

1.3 Tidlegare forskning

Litteratursøka eg har gjort viser at temaet «Motivasjon» er eit høgst aktuelt tema som mange før meg har skrive om, og forska på. Motivasjon er eit relevant og viktig tema verda over. Mange bøker, artiklar og masteroppgåver har vorte skrive om dette temaet. Uavhengig om ein underviser danserelaterte fag eller andre teoretiske fag vil det vere relevant å ha kunnskap om motivasjonsforskning. Ein av dei mest anerkjende og omtala motivasjonsteoriane i både det psykologiske og pedagogiske feltet, er Edward Deci og Richard Ryan (2017) sin «Self-Determination-Theory» om indre og ytre motivasjon. Abraham Maslow (1970) sin teori om

behovshierarkiet er ein kjend motivasjonsteori innanfor det psykologiske feltet. Albert Bandura (1997) sin teori om «Self-Efficacy» er også ein mykje omtala motivasjonsteori.

Det er derimot få skrivne masteroppgåver om motivasjon knytt til dans. Eg har lese ei masteroppgåve som handlar om korleis dans kan fungere som eit middel for at ungdommar skal oppleve mestring. Dette er ein kvalitativ studie av korleis ungdom har dansen som mestringsarena, der forskaren har teke i bruk intervju som empirigrunnlag (Johnsrud, 2013). Ei anna masteroppgåve eg har lese, handlar om korleis danseelevar opplever indre motivasjon i kreative prosessar (Gonsalves, 2017). Tematikken i desse oppgåvene kan omhandle noko av det same som eg ynskjer å belyse og undersøke. Likevel har eg ikkje funne ei masteroppgåve som stiller spørsmål om korleis elevar i 3. klasse på danselinja opplever å bli motiverte i den vidaregåande opplæringa, eller korleis dansepedagogar kan motivere til læring i danseundervisninga. Dette dannar grunnlag for å undersøke problemstillinga vidare.

1.4 Omgrepsavklaringar

1.4.1 Dans

Dans er stiliserte bevegelsar som har somme fellestrekk med verbalt språk (Hanna, 2008, s. 493). Dans har vokabular, som er bevegelsar og gestar, og grammatikk, som er reglar for korleis ein skal sette saman bevegelsar (Hanna, 2008, s. 493). Dans har også semantikk (mening). I følge McFee er det kva enkeltindividet forstår som dans, som kan definerast som dans: «For making sense of a piece of human behavior is seeing what action it is: only then can we begin to understand it. And this is true of dance as of other actions. This means that what we understand as dance is dance, and so on» (McFee, 2003, s. 65).

Dans er bevegelse for bevegelsen si skuld, gjerne utført rytmisk og eventuelt til musikk (Pape, 2020, avsnitt 1). Dans og bevegelse er flyktig og etterlet seg difor ikkje fysiske identifiserbare spor (Pape, 2020, avsnitt 1). Dans kan både vere fysisk og sosial aktivitet, men også underhaldning og former for kunst (Pape, 2020, avsnitt 8). Scenisk dans er dans som verte nytta som underhaldning, eller som eit bærande element i scenisk kunst (Pape, 2020, avsnitt 10). Under scenisk dans klassifiserast klassisk ballett, moderne ballett, jazzdans og samtidsdans med fleire (Pape, 2020, avsnitt 10).

1.4.2 Dansepedagog

Ein kan studere dans både som praktisk og teoretisk fag på universitetsnivå, også i Norge (Pape, 2020, avsnitt 7). I denne studien vert «dansepedagog» referert til om ein person som har kvalifisert seg gjennom høgare utdanning til å undervise i dans, som til dømes gjennom bachelorgrad eller mastergrad. Informantane brukar omgrepa «dansepedagog» eller «dansepedagogar» i omtale av eigne pedagogar. Omgrepa vert også teke i bruk som ein generell term for alle som underviser dans i vidaregåande opplæring.

1.4.3 Danselinja

I vidaregåande opplæring vert det studieførebuande programmet som inneheld danselinje, kalla Musikk, dans og drama. For å spesifisere at studien omhandlar programfaget dans, tek eg i bruk omgrepet «danselinja», som er vanleg å bruke i daglegtalet til både elevar og dansepedagogar. På danselinja får du generell studiekompetanse, kombinert med ein aktiv kvardag med dans. Å vere elev på ei danselinje gjev erfaring og ferdigheiter i ulike dansesjangrar, kompetanse om dansehistorie, og innføring i korleis koreografere og produsere eigne danseframсыningar.

1.4.4 Vidaregåande opplæring

Etter grunnskulen (1.-10.trinn) har elevar moglegheit for å søke seg vidare til vidaregåande opplæring, og her kan ein velje mellom ulike utdanningsprogram. Nokre av utdanningsprogramma er yrkesretta, medan andre utdanningsprogram er studieførebuande. På eit studieførebuande utdanningsprogram er den normerte tida definert til å bli fullført og bestått på 3 år. Med normert tid meiner ein tida eit programområde i vidaregåande opplæring skal gjennomførast på, i samhøve med læreplanen for ein heiltidselev (Statistisk sentralbyrå, 2021, avsnitt 9).

1.4.5 Elevar og informantar

Dei fem informantane i denne studien verte refererte til som «elevar» og «informantar». Dei er alle 18 år, og går siste året på ei danselinje ved ein vidaregåande skule i Norge. «Elevar» vert også teke i bruk som ein generell term. Informantane verte refererte til med fiktive namn.

1.5 Oppgåva sin struktur

I første kapittel har eg gjort greie for bakgrunn for denne studien, problemstilling, omgrepsavklaringar, tidlegare forskning og struktur på oppgåva. Det neste kapittelet presenterer studien si teoretiske forankring som omhandlar temaet motivasjon. I tredje kapittel vert den metodiske framgangsmåten gjort greie for. Vidare verte resultata frå undersøkinga presenterte i kapittel fire. I kapittel fem verte funna diskutert i lys av tidlegare forskning og teori. Avslutningsvis samanfatar eg studien sine funn ved å svare på problemstillinga, og det vert gjort greie for praktiske implikasjonar og forslag til vidare studiar.

2. Teoretisk forankring

Teori, av det greske *theoria*, tyder «det å sjå på», «betrikte» eller «granske» (Christoffersen og Johannessen, 2012, s. 25). Eit forsøk på å samanfatta diskusjonen om kva teori er, kan vere å definere teori som ein generell påstand om verkelegheita (Christoffersen og Johannessen, 2012, s. 25). I det pedagogiske forskingsfeltet finnast mange teoriar og metodar for korleis ein kan motivere elevar. I dette kapittelet vil eg difor presentere teori eg meiner er relevant for denne studien.

2.1 Motivasjon

Motivasjon er eit teoretisk omgrep som vert brukt til å forklare kva som er årsaka til aktivitet hos eit individ, kva som held denne aktiviteten ved like, kva grad av innsats som vert sett inn, og kva som gjev den retning, mål og meining (Imsen, 2018, s. 294). Tidlegare forskning viser at pedagogar som organiserer og strukturer undervisninga, involverer elevane i avgjersler, gjev ulike alternativ for gjennomføring, stadfestar elevane sine følelsar og gjev tilbakemeldingar av kvalitet, er viktige motivasjonsimplikasjonar (Hagger og Chatzisarantis, 2007; Hein og Koka, 2007; Standage et al., 2007; Koka og Hagger, 2010, sitert frå Amado et al., 2016, s. 3) Å motivere elevar er ein av dei viktigaste oppgåvene ein har som pedagog. Grada av motivasjon varierer frå elev til elev, og difor har alle dansepedagogar eit ansvar når det gjeld å legge til rette for læring gjennom motivasjon. Læring kan bli skildra som ein prosess der erfaring forårsakar varig endring i kunnskap og åtferd (Woolfolk, 2004, s. 431). I teorikapittelet konsentrerer eg framstillinga om motivasjon for læring hos elevar, med bakgrunn i sosial læringsteori og sosiokulturell teori.

2.2 Teorien om sjølvråde av Deci og Ryan

I motivasjonsforskninga har det lenge vore skilt mellom indre og ytre motivasjon (Skaalvik og Skaalvik, 2018, s. 66). Ideen om at mennesket har eit indre eller grunnleggande motiv for å utvikle kompetanse, beherskar miljøet og tek i bruk nye ferdigheiter, kan først tilbake til White (1959) og Piaget (1952). Den mest innverknadsrike og siterte teori om indre og ytre motivasjon er utvikla av Richard M. Ryan og Edward L. Deci. Teorien vert skildra som «Self-Determination Theory», og er ein teori som handlar om individet sitt sjølvråde (Skaalvik og Skaalvik, 2013, s. 144).

Deci og Ryan har to tilnærmingar til indre motivasjon. Den første tilnærminga handlar om indre motivert åtferd: «The doing of an activity for its inherent satisfactions rather for some seperable consequences» (Skaalvik og Skaalvik, 2013, s. 144). Indre motivasjon er den naturlege tendensen til å oppsøke og overvinne utfordringar når vi forfølger personlege interesser og utviklar ferdigheitene våre (Deci og Ryan, 1985; Reeve, 1996; Ryan og Deci, 2000, sitert frå Woolfolk, 2004, s. 275). Åtferda er ikkje avhengig av ytre påskjøning eller ytre konsekvensar for å bli utført, men spring ut av interesse og har si eiga påskjøning i form av glede over sjølve aktiviteten (Skaalvik og Skaalvik, 2013, s. 145). Indre motivasjon er aktivitetar som i seg sjølv fungerer som påskjøning (Woolfolk, 2004, s. 275). Den andre tilnærminga til indre motivert åtferd kan også bli forklart som ein funksjon av grunnleggande psykologiske behov, der merksemda vert retta mot tre ulike behov:

1. Behovet for *autonomi* eller *sjølvråde*. Det er dette behovet Deci og Ryan (2000) legg størst vekt på. Behovet for sjølvråde handlar om eit ynskje om å sjå seg sjølv som kjelde til eigne handlingar (Skaalvik og Skaalvik, 2013, s. 145). Sjølvbestemt åtferd er difor ei åtferd som opplevast som frivillig og som kan springe ut frå eigne interesser, men også ut frå integrerte verdiar, og som er regulert av eigne val. Deci og Ryan skil mellom sjølvbestemte aktivitetar, og aktivitetar som vert utført på grunn av ytre påverknad, som påskjøning, tvang, og trussel om straff. Sjølvbestemte aktivitetar har sitt opphav i indre kontroll, og aktivitetar som har sitt opphav i ytre påverknad, klassifiserast som ytre kontroll (Skaalvik og Skaalvik, 2013, s. 145). Dess større grad av ytre kontroll, dess meir vil den indre motivasjonen bli undergraven. Dette er demonstrert i ein serie undersøkingar som viser at straff for å ikkje utføre ein aktivitet eller påskjøning for å gjere ei oppgåve eller nå eit bestemt resultat, undergrev den indre motivasjonen, sjølv når personen i utgangspunktet var motivert for den aktuelle aktiviteten

(Deci, Koestner og Ryan, 1999, sitert frå Skaalvik og Skaalvik, 2013, s. 145). På grunnlag av desse undersøkingane, hevdar Deci og Ryan (2000) at følelse av autonomi eller sjølvråde er ein viktig føresetnad for indre motivasjon. Behovet for autonomi eller sjølvråde vert også sett på som den mest viktige føresetnaden av dei tre grunnleggande psykologiske behova, i følge Deci og Ryan (2000).

2. Behovet for *kompetanse*. Dette behovet er ei viktig drivkraft for å engasjere seg i utfordrande oppgåver og for å vise uthald når oppgåvene vert krevjande (Skaalvik og Skaalvik, 2013, s. 145). Følelsen av kompetanse aukar også ønsket om å gjenta aktiviteten. Det motsette av følelse av kompetanse er at elevar har lite lyst til å delta i aktivitetar som dei ikkje føler at dei mestrer.

3. Behovet for *tilhøyrse*. Dette er behovet ein har for å føle nærleik til andre menneske og til å vere integrert, og rekna med i det samfunnet eller den gruppa ein høyrer til (Skaalvik og Skaalvik, 2013, s. 146). Tilhøyrse og nærleik handlar om å gje omsorg, ta i mot omsorg, og føle seg akseptert av miljøet. Fleire forskarar peikar på at tilhøyrse er ein føresetnad for indre motivasjon. Elevar som opplever læraren som varm og omtensksam viser større motivasjon for arbeidet (Ryan og Grolnick, 1986; Ryan, Stiller og Lynch, 1994, sitert frå Skaalvik og Skaalvik, 2013, s. 146). Deci og Ryan (2000) inkluderer behovet om tilhøyrse i sin teori, men understrekar at tilhøyrse ikkje er ein absolutt føresetnad for indre motivasjon. Menneske kan også engasjere seg i indre motiverte aktivitetar utan å vere saman med andre (Skaalvik og Skaalvik, 2013, s. 146).

2.3 Sosial læringsteori

Sosial læringsteori vart utvikla av Albert Bandura og hans medarbeidarar (Bandura, Ross og Ross, 1963; Bandura 1965 og 1969, sitert frå Skaalvik og Skaalvik, 2013, s. 42). Bandura står sentralt i sosial læringsteori, og er utvikla med utgangspunkt i den åtferdsteoretiske tankegangen (Lyngsnes og Rismark, 2014, s. 56). Sosial læringsteori gjev innsikt i ei form for læring som kan bli omtala som modell-læring. Den gjev innsikt i korleis ferdigheiter, åtferdstendensar, framgangsmåtar, strategiar og haldningar kan lærast gjennom observasjon av ein modell. Samtidig gjev forsterkninga knytt til denne teorien kunnskap om ulike forhold som kan fremje denne forma for læring. Teorien er viktig for å få ei forståing av sosialisering

generelt, og for å få ei forståing for læringsprosessar knytt til læring av ferdigheiter i ulike former for arbeidsfellesskap (Skaalvik og Skaalvik, 2013, s. 77).

2.3.1 Mestringsforventning

Ein av dei mest innverknadsrike teoriene innanfor psykologien er Bandura sin sosial-kognitive teori, der omgrepet *self-efficacy* er sentralt (Manger og Wormnes, 2015, s. 113). På norsk brukar ein ofte ordet mestringsforventning. Det handlar om korleis ein opplever evna si til å utføre ei bestemt oppgåve (Lyngsnes og Rismark, 2014, s. 57). Omgrepet handlar ikkje om dei faktiske evnene eit menneske innehar, men kva denne trua har å seie for å setje i gang med ei oppgåve. Forventningar til mestring er eit sentralt element i individet sin motivasjon. Til dømes vil ein elev som forventar å meistre noko, normalt prestere betre enn ein elev som ikkje har høg forventning til mestring. Om ein elev har låg forventning til mestring, vil det vere meir sannsynleg at vedkommande prøvar å unngå oppgåva, fordi vedkommande ikkje har tru på at han eller ho vil meistre oppgåva (Lyngsnes og Rismark, 2014, s. 57). Dei fleste menneske går ut i frå at mestringsforventning er det same som sjølvbilete eller sjølvverd, men det er ikkje tilfelle. Mestringsforventning er ei framtidorientert kontekst-spesifikk vurdering av kompetansen til å utføre ei viss oppgåve (Pajares, 1997, sitert frå Woolfolk, 2004, s. 293). Skal vi samanlikne omgrepet mestringsforventning med sjølvverd, handlar mestringsforventning om vurderingar av personlege evner, medan sjølvverdet handlar om vurderingar av eigen verdi (Woolfolk, 2004, s. 293).

Teoriar som tar omsyn til både behavioristane sitt fokus på resultatata av åtferd, og dei kognitive teoretikarane si interesse for individet si tenking, kan karakteriserast som forventning x verdi-teoriar (Woolfolk, 2004, s. 280). Innsats er lik verdi multiplisert med forventning (Nottingham og Ranfelt, 2013, s. 19). Denne forklaringa på motivasjon går ut på at den grad av innsats ein legg inn i eit arbeid, avhenger av i kva grad ein ynskjer å oppnå målet, multiplisert med i kva grad ein forventar å meistre oppgåva. Ein person som forventar å meistre noko, vil normalt prestere betre enn ein person som ikkje har store forventningar til mestring (Lyngsnes og Rismark, 2014, s. 57). Ein person med låg forventning til eiga mestring kan derimot prøve å unngå ei oppgåve, fordi vedkommande ikkje har trua på at han eller ho vil meistre oppgåva.

2.3.2 Sjølvoppfatning

Sjølvoppfatning er ei felles nemning på alt vi veit, trur og føler om oss sjølv (Rosenberg, 1979, sitert frå Skaalvik og Skaalvik, 2013, s. 26). Sjølvoppfatning, inkludert forventningar om meistring av bestemte aktivitetar, har også stor betydning for motivasjon. Overføring av kunnskapar og ferdigheiter må utførast på ein slik måte at den fremmar tru på egne moglegheiter (sjølvoppfatning), gjev mot og vilje til å gå på nye læringsoppgåver og til å prøve nye løysingar (motivasjon), evne til både individuelt arbeid og samarbeid, og til sjølv å regulere eigen læringsaktivitet (sjølvregulering og adekvate læringsstrategiar).

Sjølvoppfatning, motivasjon og læringsstrategiar er difor avgjerande føresetnader for læring (Skaalvik og Skaalvik, 2013, s. 19).

2.3.3 Tilbakemelding og autonomistøtte

For å bli motivert av at det er eit avvik mellom «der du er» og «der du vil vere», må du ha ein nøyaktig følelse av din noverande status og kor langt du må strekke deg (Woolfolk, 2004, s. 285). Dette får du gjennom tilbakemelding. Forsking viser at respons som legg vekt på framsteg er mest effektiv. I ei undersøking av tilbakemeldingar til vaksne, informerte ein enten om at dei vaksne hadde oppnådd 75% riktig, eller at dei låg 25% under snittet. Tilbakemeldingane som fokuserte på deira prestasjonar og ikkje deira manglar, styrka subjekta sin sjølvsikkerheit, analytiske tenking og prestasjonar (Bandura, 1997, sitert frå Woolfolk, 2004, s. 285).

Gode, raske og klare tilbakemeldingar som viser og målar framgang under innlæringa, betrar også meistringsforventning (Zimmermann, 1994, sitert frå Manger og Wormnes, 2015, s. 130). Tilbakemeldingar til elevar i skulen skal vere retta mot å informere om læring og framgang. I følge Henderlong og Lepper (2002) vert skulemotivasjonen auka av prosessros, som går ut på å rose framgang undervegs i læringsprosessen. For elevar som tidlegare har opplevd å «feile» langt meir enn å lukkast, er det i spesielt viktig i læringsprosessen at pedagogen gjev oppmuntring undervegs og ikkje ventar til dei kan rose sjølve resultatet av læringa (Shute, 2008; Hattie, 2009, sitert frå Manger og Wormnes, 2015, s.130).

Positive og konstruktive kommentarar vil skape motivasjon og forsterke læringa (Glad, 2012, s. 150). Det vert difor viktig å fortelje den enkelte elev kva vedkomande gjer bra, og korleis han eller ho må arbeide for å betre prestasjonen. Ein bør alltid sjå etter noko positivt å seie til eleven, då dette er ei slags forsikring om at pedagogen er interessert i det han eller ho gjer, og

at eleven er i framgang (Glad, 2012, s. 150). Fleire undersøkingar viser at tilbakemeldingar som er gjeve til riktig tidspunkt, og som er positive og motiverande, kan auke eleven si læring (Minton og McGill, 1998a; Minton og McGill, 1998b, sitert frå Minton, 2000, s. 111).

Det er ikkje alle aktivitetar i skulen som elevar ser lyst på, og difor kan ikkje skulen berre satse på indre motivasjon for at ein elev skal engasjere seg i ei oppgåve (Skaalvik og Skaalvik, 2013, s. 149). Fordi mange aktivitetar i skulen ikkje fangar eleven si interesse, blir det desto meir viktig å fremje autonom ytre motivasjon for at eleven skal forplikte seg til oppgåva. Felles for indre motivasjon og autonom ytre motivasjon er at eleven føler høg grad av sjølvråde og er lite avhengig av påskjøning for å oppretthalde ein aktivitet (Skaalvik og Skaalvik, 2013, s. 149). For at elevar skal utvikle indre motivasjon og autonom ytre motivasjon, bør skulen legge vekt på autonomistøtte (Gagne og Deci, 2005, sitert frå Skaalvik og Skaalvik, 2013, s. 149). Dette går ut på følgande:

1. Gje elevane utfordringar
2. Gje elevane moglegheit for val
3. Gje elevane hjelp til å finne meining med og sjå relevansen av oppgåvene og lærestoffet
4. Gje elevane positiv feedback

Positiv tilbakemelding er eit særleg viktig element i autonomistøtte (Skaalvik og Skaalvik, 2013, s. 150). Når eleven får tilbakemelding i form av rettleiing og oppmuntring, kan tilbakemeldinga tolkast på fleire måtar; som informativ eller kontrollerande. Ein elev som er usikker på seg sjølv, og som har eit krevjande forhold til pedagogen, vil kunne tolke tilbakemelding som kontrollerande. Ein elev som har eit nært og tillitsfullt forhold til pedagogen, vil kunne tolke tilsvarande budskap som informativ og rettleiande (Skaalvik og Skaalvik, 2013, s. 150).

2.3.4 Modell-læring

Sosial læring, også omtala som modell-læring, finn etter denne teorien stad når ein person lærer gjennom å observere andre si åtferd og konsekvensane av denne åtferda (Bandura, 2000, sitert frå Skaalvik og Skaalvik, 2013, s. 42). Bandura skildrar følgande om modell-læring: «Much social learning occurs either deliberately or inadvertently by observing the actual behavior of others and the consequences. A great deal of information about human values, thinking patterns, and behavior however, is gained from models portrayed symbolically»

(Bandura, 1997, s. 440). Den eller dei personane som verte observerte, fungerer som modellar for åtferd. Bandura (1977) skildrar fire vilkår for at modell-læring skal finne stad (Skaalvik og Skaalvik, 2013, s. 43):

1. *Merksemd.* Menneske tek i mot store mengder informasjon kvar dag. Samtidig er evna ein har til å ta i mot og prosessere informasjonen, nokså avgrensa (Skaalvik og Skaalvik, 2013, s. 43). I all læring er det difor viktig å rette merksemda mot den kunnskapen som skal bli tilegna eller det problemet som skal bli løyst. I modell-læring må merksemda vere retta mot modellen og åtferda modellen har (Skaalvik og Skaalvik, 2013, s. 43). Eit døme på dette er når ein elev skal lære seg eit trinn av dansepedagog. Om dansepedagog viser trinnet ansikt til ansikt mot elev, kan eleven observere, og kanskje lære noko av det. Det vil likevel vere krevjande for eleven å lære trinnet fullstendig fordi dansepedagog står spegelvend mot eleven. Merksemd er ikkje nok fordi eleven kan ha behov for å sjå dansepedagogen utføre trinnet frå same synsvinkel som seg sjølv i spegelen. Difor kan ein argumentere for at eleven lettare vil lære trinnet om han eller ho står ved sidan av dansepedagog, og vendt mot spegelen.

2. *Prosessering av informasjon.* For å kopiere åtferda til ein modell, må ein hugse åtferda (Skaalvik og Skaalvik, 2013, s. 43). Det er ikkje nødvendigvis slik at å vere merksam vil vere nok når ein observerer åtferd. Kompleks åtferd, som eg oppfattar at dans og bevegelse er, må bli arbeidd med for å bli hugsa. I ein undervisningssituasjon mellom dansepedagog og elev finnast det fleire dømer på korleis eleven kan prosessere informasjon. Eleven kan til dømes tenke gjennom den observerte åtferda, og prøve å kopiere eller herme etter det han eller ho såg, fordi observasjon kan lagrast som mentale bileter (Skaalvik og Skaalvik, 2013, s. 44). Den mest adekvate forma for eleven si prosessering, vil vere at dansepedagog og elev står framfor spegelen og utfører trinnet samtidig. Her hermar eller etterliknar eleven det dansepedagogen gjer. Etter kvart er det berre eleven som utfører trinnet, samtidig som dansepedagog gjev rettleiing og korreksjonar. Dette er eit døme på planlagd modell-læring.

3. *Motivasjon.* For at ei åtferd skal bli kopiert, må eleven vere motivert til å kopiere eller utføre åtferda (Skaalvik og Skaalvik, 2013, s. 44). Motivasjon, sett i lys av sosial læringsteori, vert fremma av *reinforcement* (forsterking på norsk). Det er vanleg å skilje mellom *observert forsterking* og *opplevd forsterking*. Observert forsterking går ut på å observere ein modell som utfører ei åtferd, og som tek i mot forsterking etter å ha utført åtferda. Eit døme på dette er at elev A observerer elev B utføre ein dansekombinasjon (åtferd). Etter å ha utført

dansekombinasjonen (åtferda) tek elev B i mot forsterking frå dansepedagog. For at elev A som har observert dette skal gjenta den observerte åtferda sjølv, er det nødvendig at elev B får forsterking etter utført åtferd. Denne teorien stammar frå behavioristisk læringsteori, men Bandura hevdar at ein må skilje mellom læring og åtferd. For at åtferda som er lært skal bli utført, må det føreligge eit insentiv, ei forventning om at åtferda vil føre til ein ynskja konsekvens. Bandura har omtala dette seinare som *outcome expectancy* eller forventning om konsekvens av åtferd (Bandura, 1986, sitert frå Skaalvik og Skaalvik, 2013, s. 44). Samanfatta betyr dette at ei åtferd ikkje er lært om den ikkje vert praktisert, i følge Bandura (Skaalvik og Skaalvik, 2013, s. 44).

4. *Potensial*. Eleven sitt utviklingsnivå og sine tidlegare kunnskapar og ferdigheiter, utgjer moglegheiter og grenser for kva vedkommande kan lære på eit gjeve tidspunkt (Skaalvik og Skaalvik, 2013, s. 44). Modell-læring må bli tilpassa den enkelte elev sine fysiske og kognitive føresetnader.

Eit anna interessant aspekt med modell-læring er kven som kan fungere som modell for åtferd. Modellen bør sjølv ha gode ferdigheiter for at riktig teknikk skal kunne bli observert (Skaalvik og Skaalvik, 2013, s. 45). Samtidig er det viktig at modellen har troverd. Ein modell med høg status får større merksemd enn ein modell med lågare status, i tillegg til at vedkommande også kan skape større motivasjon for å kopiere åtferd enn ein modell med lågare status (Skaalvik og Skaalvik, 2013, s. 45). I ein undervisningssituasjon med dansepedagog og elevar til stades, er modellen i all hovudsak dansepedagogen. Likevel er det viktig å poengtere at det ikkje er sikkert at den med dei beste ferdigheitene på eit område, er den beste modellen. Det kan variere med sjølvoppfatninga til den som skal lære ei ferdigheit, og dei forventningane vedkommande har til å mestre ferdigheita (Skaalvik og Skaalvik, 2013, s. 45). Ein elev som har stor tru på mestring av ferdigheiter som dansepedagog demonstrerer, vil med fordel kunne ha dansepedagog som modell. For ein elev med låg tru på mestring knytt til ferdigheiter, kan ein elev som er hakket meir kompetent og som har byrja å mestre ferdigheiter, fungere som ein betre modell enn dansepedagogen. Dette betyr ikkje at denne eleven er den beste til å demonstrere, men at vedkommande er med på å auke den andre eleven si tru på å mestre ei ferdigheit i dans. Teorien om høg eller låg status til ein modell i læringsmiljøet, og troverd og ferdigheiter, er avgjerande faktorar som kan påverke grad av motivasjon hos elevar i ein læringssituasjon.

2.4 Sosiokulturelt perspektiv

Menneske overalt er involverte i komplekse strukturerte system for kroppsleg handling av sosial og kulturell verdi. Språk, gestar, bevegelse, interaksjon, visjon, prøving, følelsar og kognisjon er alle faktorar som er involverte i utviklinga av mennesket slik vi kjenner det i dag (Donald, 1991, sitert frå Warburton, 2011, s. 67). Det sosiokulturelle perspektivet på læring er i stadig utvikling og vert ikkje definert som ein eigen teori, men samlar ulike retningar med eit felles utgangspunkt (Greeno, Collins og Resnick, 1996, sitert frå Skaalvik og Skaalvik, 2013, s. 67). Eit fellestrekk ved dei ulike perspektiva er at ein ser på læring som eit sosialt fenomen. Kunnskap vert konstruert gjennom praktiske aktivitetar der fleire samhandlar, ofte omtala som *sosiale praksisar* (Dysthe, 2001, sitert frå Skaalvik og Skaalvik, 2013, s. 67). I følge dette perspektivet skjer læring som resultat av interaksjon med andre i eit læringsmiljø. Psykologen Lev Vygotskij var ein viktig hovudtalsmann for det sosiokulturelle perspektivet. Ein av hovudtankane hans var at mennesket sine mentale strukturar og prosessar stamma frå samhandling med andre (Woolfolk, 2004, s. 69). Den sosiale interaksjonen er med på å skape mennesket sine kognitive strukturar og tankeprosessar, i følge Vygotskij.

2.4.1 Den nærmaste utviklingssona

Vygotskij omtalar det eleven kan her og no som *det aktuelle utviklingsnivået*. Innanfor det aktuelle utviklingsnivået kan eleven løyse problem sjølvstendig utan hjelp av noko slag, men han eller ho lærer ikkje noko nytt (Lyngsnes og Rismark, 2014, s. 68). Eleven har likevel eit utviklingspotensiale i forlenginga av dette nivået, og dette kallar Vygotskij for *den nærmaste utviklingssona*. Denne sona er eit område mellom det eleven kan klare åleine, og det han eller ho kan klare med hjelp frå andre. Utviklingspotensialet og den nærmaste utviklingssona flyttar seg kontinuerleg i takt med at ein elev lærer. I den nærmaste utviklingssona trengst det ein person som er meir kompetent enn eleven til å peike på kritiske faktorar, lage strukturar, stille spørsmål som er til vidare hjelp i tankeprosessen, gje påminningar, og halde motivasjon og arbeidsmoral oppe (Lyngsnes og Rismark, 2014, s. 68).

2.4.2 Støttande læringsstillas

Vygotskij sin kjernetanke var at læring skjer gjennom dialog og samhandling med nokon som er meir kompetente enn den som skal lære (Lyngsnes og Rismark, 2014, s. 70). Om ein let ein elev vere heilt på eiga hand, vert læringa lite effektiv. I dei fleste undervisningssituasjonar står samspelet mellom elev og pedagog sentralt. Eleven konstruerer eigen kunnskap ved at

pedagogen stiller spørsmål, gjev teikn eller hint til at eleven er «på rett spor». I følge Vygotskij sitt syn på læring, skal ein ikkje fortelje eleven nøyaktig kva vedkommande skal gjere dersom han eller ho feilar, men heller støtte opp under eleven sitt læringsforsøk. Framgangsmåten vert kalla *scaffolding* (Bruner, 1985, sitert frå Lyngsnes og Rismark, 2014, s. 70). Omgrepet «stillas» er henta frå byggfaget, og brukast som ein metafor i pedagogikken. I ein læringssamanheng er stillasbygginga den prosessen som føregår når ein meir kompetent person hjelp ein annan person til å nå ut over sitt aktuelle utviklingsnivå når det gjeld å løyse eit problem, eller utføre ei handling (Lyngsnes og Rismark, 2014, s. 70). Det støttande læringsstillaset kan også opne for ein misforstått praksis der pedagogen si støtte vert knytt til ei løysing som pedagogen sjølv har definert. Då kan støtta bli ein skjult manipulasjon av eleven, som ikkje får operere innanfor si nærmaste utviklingssone, men som vert «losa» fram til ei løysing pedagogen meiner er føremålstenleg (Lyngsnes og Rismark, 2014, s. 71).

Stillaset skal stillast inn mot målet for verksemda det vert tilbydd, og det er fem kjenneteikn eller krav som burde bli stilt for at eit stillas skal vere støttande (Greenfield, 1984; Bruner, 1985, sitert frå Lyngsnes og Rismark, 2014, s. 71):

1. Hjelpa støttar opp under målet til den som skal lære
2. Stillaset fungerer som eit reiskap for eleven
3. Stillaset utvidar området for handlingane
4. Stillaset set den som vert støtta, i stand til å utføre oppgåver det ikkje var mogleg å mestre utan stillaset
5. Stillaset er tilgjengeleg etter behov

Vygotskij sine omgrep om det aktuelle utviklingsnivået og den nærmaste utviklingssona er teoretiske omgrep som tek sikte på å fange inn den kognitive sida av en læringsprosess (Lyngsnes og Rismark, 2014, s. 71). Stillasomgrepet er ei vidareføring frå dette som tek sikte på å byggje bru frå læringsteori til didaktisk arbeid. Læringsstillaset aukar rekkevidda for arbeidet og gjev eleven ein moglegheit til å strekke seg og ha noko å «klatre i».

2.4.3 Emosjonell støtte

I tillegg til fagleg støtte bør pedagogen også fungere som emosjonell støtte (Skaalvik og Skaalvik, 2013, s. 67). Dette handlar om at pedagogen har ein viktig støttestruktur i form av å oppmuntre elevane, påpeike framgang, skape tru på eiga læring og stimulere elevane til å

ikkje gje opp. Skaalvik og Skaalvik skildrar dette som emosjonell støtte eller eit emosjonelt stillas. Når ein pedagog etterkvart fjernar den faglege støtta i nokre samanhengar, kan behovet for emosjonell støtte halde fram, og til og med auke. Grunnen til dette er at når den faglege støtta vert redusert, vert eleven sitt arbeid meir avhengig av at vedkommande har tru på seg sjølv, og forventningar til å lukkast (Skaalvik og Skaalvik, 2013, s. 67). Når ein ferdigheit er automatisert og eleven erfarer sjølvstendigheit og mestring av ei oppgåve på eiga hand, vert behovet for emosjonell støtte knytt til den aktuelle oppgåva, redusert. Forsking viser at lærarar som klarer å gje sterk emosjonell støtte med varme og sosial aktsemd, vil kunne få elevane til å prestere meir (Hatfield et al., 2016, sitert frå Fiskum, Gulaker og Andersen, 2018, s. 56)

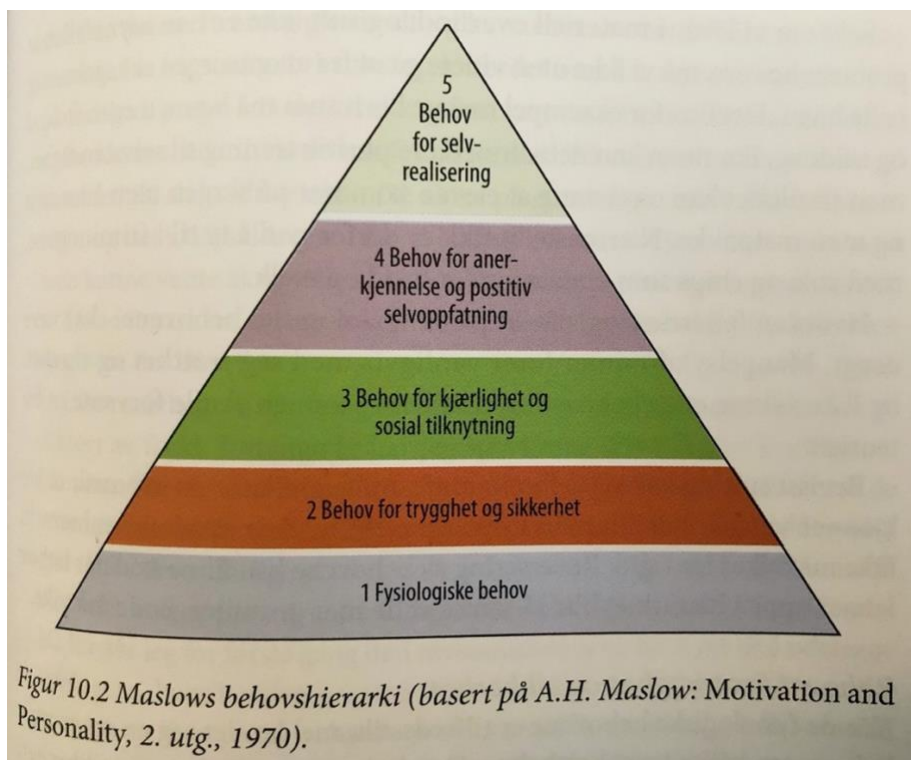
2.5 Behovshierarkiet av Maslow

Å forklare menneskelege handlingar ut frå grunnleggande behov er blant dei tidlegaste og mest utbreidde oppfatningane om motivasjon (Imsen, 2018, s. 302). Ein av dei behovsteoriane som har fått sterkast fotfeste blant pedagogar, er Abraham Maslow sin teori om behovshierarki. Maslow er ein av dei sentrale teoretikarane innanfor den humanistiske psykologitradisjonen. Behovsteorien går ut på ønsket om å finne ein samanhengande bakgrunn som kan forklare grunnleggande fellestrekk ved menneske si åtferd, og ikkje som ein teori som kan forklare spesielle handlingar i spesielle situasjonar (Imsen, 2018, s. 303). Somme behov er meir grunnleggande enn andre. Maslow ordnar behova i eit hierarki der primærbehova kjem først, og deretter kjem dei meir sosialt orienterte og humanistiske behova som er plassert lenger opp i hierarkiet. Dei øvste behova melder seg etter kvart som dei meir grunnleggande behova er nokon lunde tilfredsstilt (Imsen, 2018, s. 304).

Maslow deler behov inn i to hovudkategoriar (Imsen, 2018, s. 304). Den eine gruppa består av mangelbehov, også kalla *deficiency needs*. Desse behova reflekterer livsnødvendige føresetnader for mennesket, og finnast nedst i hierarkiet. Høgare opp i hierarkiet finnast behova som går ut over det som er strengt tatt nødvendig for å oppretthalde eit tilvere. Denne gruppa kallar vi for vekstbehov, også kalla *being needs*. Dette omhandlar behovet for handling, utforsking, å få innsikt i verda rundt seg, å kjenne seg nyttig for andre og akseptert av andre, og behov ein har for å gjere noko for andre rundt seg (Imsen, 2018, s. 304). Maslow har ikkje nekta for at omgjevningane kan bidra til å styre mennesket si åtferd (Imsen, 2018, s. 305). Likevel legg ikkje teorien om behovshierarkiet særleg vekt på situasjonsfaktorar, miljø- og kulturfaktorar, samanlikna med dei indre personlegdomstrekkane han meiner å ha skildra

gjennom behovshierarkiet. Maslow utfordrar tankesettet ved å ytre at ein ikkje formast av omgjevnadane, men at det er vi som organiserer og skapar den ytre realiteten ut frå våre indre behov (Imsen, 2018, s. 305).

I følge Imsen er ikkje teorien om behovshierarkiet rekna på å forklare enkeltstående handlingar i enkeltstående situasjonar (Imsen, 2018, s. 313). Behova er av grunnleggande natur og ligg i bakgrunnen som heilskaplege «organisatorar» av åtferd. Teorien om behovshierarkiet er best eigna til å forstå korleis elevar kan ha ulike grunnleggande tilnæringsmåtar til skulekvardagen (Imsen, 2018, s. 313). Når ein omtalar motivasjon som ein del av den sosiale læringsteorien og den sosiokulturelle læringsteorien, er det desse tilnæringsmåtane ein pedagog må forstå, på bakgrunn av grunnleggande menneskelege behov. På denne måten vert det enklare for pedagogar å legge til rette for å motivere elevane sine. Maslow sin teori har viktige pedagogiske implikasjonar (Skaalvik og Skaalvik, 2013, s. 143). Særleg viktig er forståinga av forholdet mellom mangelbehov og vekstbehov. Elevar som er svoltne, utrygge eller har lågt sjølvverd, ha lite energi og merksemd til overs for læringsarbeidet på skulen (Skaalvik og Skaalvik, 2013, s. 143). Tilfredsstilling av mangelbehova i Maslow sitt behovshierarki er ein viktig føresetnad for utvikling av eit godt læringsmiljø.



Figur 1: Illustrasjon av Maslow sitt behovshierarki, basert på A.H. Maslow: Motivation and Personality, 2.utgåve, 1970 (Imsen, 2018, s. 305).

2.5.1 Fysiologiske behov

Dei *fysiologiske behova*, som kjem først i hierarkiet, er nødvendige for å oppretthalde livet (Imsen, 2018, s. 305). Svolt og tørst må bli tilfredsstilt før det kan oppstå ein motivasjon for å gjere noko anna. Oksygen, søvn og kvile er viktige brikker under fysiologiske behov, og heilt nødvendig for mennesket si overleving (Skaalvik og Skaalvik, 2013, s. 141). Om desse behova ikkje er dekt, vil dei dominere mennesket si merksemd, og det vil heller ikkje vere gunstig over eit lengre tidsperspektiv.

2.5.2 Behov for tryggleik og sikkerheit

Når dei fysiologiske behova er tilfredsstilt, melder det seg ei ny gruppe behov som vert kalla *tryggleiksbehov* (Imsen, 2018, s. 306). Dette handlar om behov for sikkerheit, stabilitet, avhengighet, beskyttelse, behov for å vere fri for frykt, angst og kaos, og behov for struktur, lov, orden og grenser. Motpolen til tryggleik og sikkerheit er angst. Eit så grunnleggande behov som å føle tryggleik og sikkerheit vil føre til at elevar som føler seg engstelige, vil anstrenge seg mykje for å redusere eller prøve å bli kvitt angsten (Imsen, 2018, s. 306). Sett ut i frå Maslow sin teori om behovshierarkiet, vil det vere meir viktig å bli kvitt angst, enn å til dømes vinne sosial stadfesting, eller oppnå sosial kontakt (Imsen, 2018, s. 306). Elevar som til dømes er redde grunna vald i heimen eller i nære relasjonar, vil ha problem med å konsentrere seg om å lære i ein undervisningssituasjon. Dette er fordi at tankane vil vere ein heilt annan stad, og vedkommande vil ikkje kjenne seg trygg. Behovet for tryggleik inneber også behovet for stabilitet i tilveret (Imsen, 2018, s. 306). Tryggleik inneber mellom anna at tilveret er noko lunde stabilt og føreseieleg, og at ein kan vente at nokon er der for å hjelpe når det trengst. Mangel på konsekvens fører til mangel på følelse av tryggleik hos elev (Skaalvik og Skaalvik, 2013, s. 142). Om ein elev aldri kan føreseie pedagogen eller foreldra sine reaksjonar på det han eller ho gjer, vil dette skape ein mangel på tryggleik som kan dominere eleven si merksemd (Skaalvik og Skaalvik, 2013, s. 142). Konsekvens med omsyn til lov og ikkje lov i oppsedinga vere eit viktig ledd i arbeidet for å skape eit trygt tilvere (Imsen, 2018, s. 308).

2.5.3 Behov for kjærleik og sosial tilknytning

Høgare opp i hierarkiet finn ein *behovet for kjærleik og sosial tilknytning*. Når dei to første behova er tilfredsstilt til ei viss grad, melder behovet for kjærleik og sosial tilknytning seg (Imsen, 2018, s. 308). Kjærleik og «nokon å høyre saman med» er behov som melder seg i alle aldrar (Imsen, 2018, s. 309). Behovet har blitt poengtert av Deci og Ryan (2017),

Baumeister og Laery (1995), og av forskarar som har studert verdien av relasjonen mellom pedagog og elev (Skaalvik og Skaalvik, 2013, s. 142). Ein elev som til dømes er sosialt isolert, utstøtt eller mobba, kan bli så oppteken av dei sosiale problema at vedkommande ikkje greier å konsentrere seg om det faglege arbeidet på skulen (Skaalvik og Skaalvik, 2013, s. 142).

Mennesket er eit sosial vesen og har ingen grunngeving i livsføresetnader, slik som dei to første behova i hierarkiet (Imsen, 2018, s. 308). I ungdomsalder er «gjengen» eit viktig ankerfeste for sosial tilhøyrsløse (Imsen, 2018, s. 309). Sosial tilknytning og følelse av å høyre til ein stad er éi side av dette behovet. Behovet for intimitet og kjærleik er ei anna side. Maslow understreker at kjærleik ikkje er det same som sex. Sex kan bli sett på som eit reint fysiologisk behov, men normalt knyt ein andre kvalitetar til seksualitet; som ømheit, nærleik og varme (Imsen, 2018, s. 309). Behovet for kjærleik og sosial tilknytning handlar ikkje berre om å ta i mot, men også å gje noko til andre på det mellommenneskelege plan. På denne måten får ein ei gjensidig avhengigheit mellom mangelbehov og vekstbehov, og dei vert kryssa her midt i hierarkiet (Imsen, 2018, s. 310).

2.5.4 Behov for stadfesting og positiv sjølvoppfatning

Det fjerde behovet i Maslow sitt behovshierarki er *behovet for stadfesting og positiv sjølvoppfatning* (Skaalvik og Skaalvik, 2013, s. 142). Tilfredsstilling av desse behova krev at elevar får oppgåver dei mestrer, som er det vi omtalar som tilpassa opplæring, samt stadfesting for det arbeidet dei gjer. Det er viktig at elevar verte stadfesta uavhengig av kor godt dei presterer. Ein kan ikkje rekne med høg motivasjon hos ein elev som ikkje opplever seg stadfesta av læraren, eller som får arbeidsoppgåver han eller ho ikkje har føresetnader for å mestre (Skaalvik og Skaalvik, 2013, s. 142). Gjennom å peike på behovet for stadfesting og sjølvverd viser Maslow at det er ein tett samanheng mellom sjølvoppfatning og motivasjon. Denne samanhengen er viktig for å forstå motivasjon.

Maslow ser det slik at behovet har to viktige sider (Imsen, 2018, s. 310). Det første aspektet er at mennesket har eit ønske om å duge til noko på den måten at vedkommande kan mestre ei oppgåve på sjølvstendig grunnlag. Sjølvvurderinga vil då basere seg på fortent respekt frå andre, og ikkje på skryt eller smiger. Dette aspektet handlar om mestrings i seg sjølv, og ein følelse av styrke, fridom og tillit til eigne krefter (Imsen, 2018, s. 310). Det andre aspektet er at menneske har eit ønske om å «vere noko» i andre menneske sine auge, og dette er den

sosiale sida av sjølvoppfatninga. Behovet for å ha eit godt omdøme, føle seg verdsett av andre og bli respektert, er ein viktig del av behovet for stadfesting og positiv sjølvoppfatning (Imsen, 2018, s. 310).

2.5.5 Behov for sjølvrealisering

Det femte og siste behovet i Maslow sitt behovshierarki er *behovet for sjølvrealisering* (Imsen, 2018, s. 310). Dette går ut på å utnytte egne evner, og å realisere seg sjølv i ein meiningsfull samanheng. Behovet fell i kategorien vekstbehov fordi det går langt ut over det som er strengt tatt nødvendig for å oppretthalde livet. Dette behovet vert også kategorisert som eit overflodsbehov. Det er først når ein lever eit liv i materiell velstand, og når naud og usikkerheit er på trygg avstand, at ein kan tillate seg å stille det kravet at ein skal realisere seg sjølv gjennom si eiga verksemd (Imsen, 2018, s. 310). Når alle andre behov i behovshierarkiet er tilfredsstilt, vil ein søke å utvikle sine talent, kunnskapar og ferdigheiter (Skaalvik og Skaalvik, 2013, s. 142). Dette behovet kan vekke nysgjerrigheita, kunnskapstrongen og skapargleda. I skulen er det pedagogen si oppgåve å presentere aktivitetane og lærestoffet på ein interessant måte, og samtidig krevje flid og innsats frå eleven. Samtidig er det viktig å vere klar over at ein elev vil ha vanskar for å yte full innsats om han eller ho ikkje har fått dekt grunnleggande behov som til dømes svolt, eller om dei har sosiale problem, eller arbeider med ei oppgåve som ligg langt over deira evne. Ein elev som er utrygg og manglar sjølvtilit, er meir motivert for å unngå nederlag enn å oppnå suksess, og difor kan ein ikkje forvente at vedkommande gjer sitt beste (Skaalvik og Skaalvik, 2013, s. 142).

Skulen må legge til rette for at elevar får utfordringar og valmoglegheiter (Skaalvik og Skaalvik, 2013, s. 143). Å ta vare på omsorgsfunksjonane i skulen er ikkje tilstrekkeleg for eleven. Eleven må få utfordringar på sitt eige nivå, og det må bli gjeve varierte utfordringar (Skaalvik og Skaalvik, 2013, s. 144). I tillegg er det viktig å tillate elevane å utvikle interessene sine i ulike retningar. Maslow sin teori impliserer difor også tilpassing av nivået til elevane sine føresetnader (Skaalvik og Skaalvik, 2013, s. 144). Det må bli gjeve realistiske utfordringar og valmoglegheiter.

Eit viktig ledd i sjølvrealisering er å kunne setje seg langsiktige mål, som til dømes eit yrkesmål, eit utdanningsmål eller eit anna livsmål (Imsen, 2018, s. 311). I følge Imsen er ikkje berre skuleaspirasjonar og yrkesval noko som spring ut av eit indre, «naturgjeve» personleg behov for sjølvrealisering. Det er også avhengig av kva støtte ein har frå andre, særleg

heimen, og kva slags verdimålestokk som vert lagt på framtida i miljøet der ein høyrer til (Imsen, 2018, s. 311). Hos Maslow er sjølvrealisering nøye knytt til kva som kan karakteriserast som den sunne personlegdom (Maslow, 1962, sitert frå Imsen, 2018, s. 311). Kjenneteikna ved desse er mellom anna ei sikker realitetsoppfatning, openheit for nye erfaringar, ny kunnskap og nye idear, ei heilskapleg sjølvoppfatning, evne til å knytte seg til andre, kreativitet og etisk og moralsk fastleik i åtferda si (Imsen, 2018, s. 311).

I dette kapitlet har det vorte presentert ulike teoriar eg meiner står fram som sentrale og viktige teoriar kva angår motivasjon hos elevar. Dei presenterte teoriene har vore mellom anna Deci og Ryan sin teori om autonomi og sjølvråde, Vygotskij sin teori om læringsstillas og den nærmaste utviklingssona, modell-læring av Bandura og behovshierarkiet av Maslow. Desse teoriene kan vere relevante for pedagogar som underviser teoretiske og fysiske fag å vere medvitne om. Slik kan ein i større grad legge til rette for at elevar får oppleve å kjenne seg motiverte i læringssituasjonar.

3. Metode

Metode, av det greske *methodos*, tyder å følge ein bestemt veg mot eit mål (Christoffersen og Johannessen, 2012, s. 16). Når ein skal forske på det som skjer i skulen, må ein ta i bruk samfunnsvitskaplege forskingsmetodar. Dette baserer seg på korleis ein skal gå fram for å få informasjon frå den sosiale verkelegheita, korleis informasjonen kan analyserast, og kva den kan fortelje oss om samfunnsmessige forhold og prosessar. Metodelæra handlar om korleis vi kan gå fram for så langt som mogleg å undersøke om det vi trur, stemmer med verkelegheita eller ikkje (Christoffersen og Johannessen, 2012, s. 16).

Ein viktig føresetnad i forskingsbasert tenking er at ein aldri berre kan basere seg på egne oppfatningar og opplevingar, og dette kallar ein for introspeksjon (Postholm og Jacobsen, 2018, s. 43). Ein må utforske sine egne oppfatningar og opplevingar opp mot andre sine, eller å forsøke å observere om det som faktisk skjer, er i tråd med eiga oppfatning og opplevingar. Forskingsbasert tenking inneber kritisk tenking, og det vil seie at ein alltid skal forsøke å finne ut om det ein trur er riktig, faktisk er riktig (Postholm og Jacobsen, 2018, s. 44). Det er samtidig viktig å merke seg at fordi verkelegheita er så kompleks, er det umogleg å studere denne i sin heilskap (Searle, 1995, sitert frå Postholm og Jacobsen, 2018, s. 44). Ein rettar

alltid merksemda mot ein bestemt tematikk innanfor heilskapen, og her vert avgrensing nødvendig (Postholm og Jacobsen, 2018, s. 44).

3.1 Ein kvalitativ studie

Eit skilje som stadig dukkar opp i samfunnsforskinga, er om studien ein føretar er *kvalitativ* eller *kvantitativ*. Skilnaden mellom desse to metodane er grad av fleksibilitet (Bernard, 2004, sitert frå Christoffersen og Johannessen, 2012, s. 17). Den kvantitative studien tillate lita grad av fleksibilitet. Den kvantitative forma, vanlegvis i form av standardiserte spørjeskjema, er svært effektiv når det gjeld å spørje mange personar om det same, og slik få ei brei oversikt over kva mange einingar meiner. Slik sett eignar denne type data seg for å uttale seg meir generelt (Postholm og Jacobsen, 2018, s. 42). Kvalitative metodar er meir fleksible, og desse metodane tillate større grad av spontanitet og tilpassing i interaksjonen mellom forskar og deltakar. Kvalitative metodar har opne spørsmål, og korleis spørsmåla vert stilt, kan variere frå deltakar til deltakar. Med opne spørsmål står deltakaren fritt til å svare på spørsmåla med eigne ord (Christoffersen og Johannessen, 2012, s. 17). Samfunnsvitskapen, inkludert fagdidaktikk og pedagogikk, er studiar av kvalitative fenomen og prosessar (Postholm og Jacobsen, 2018, s. 42). Denne studien kan plasserast i det kvalitative forskingsfeltet. Grunnen til dette er at studien baserer seg på å få fram informantane sine opplevingar, tankar og refleksjonar om temaet motivasjon i danseundervisning.

3.1.1 Metodisk tilnærming

I forsking distingverer ein mellom *induktiv*, *deduktiv* eller *abduktiv* tilnærming. Induktiv tilnærming går ut på å sette i gang ei undersøking utan noko form for teoretisk utgangspunkt. I denne tilnærminga startar ein med å samle inn data, der målet er å finne fram til generelle mønster som kan gjerast til teoriar eller generelle omgrep, der kjenneteiknet er «frå empiri til teori» (Christoffersen og Johannessen, 2012, s. 27). Deduktiv tilnærming baserer seg på tankegangen «frå teori til empiri». Her utarbeider forskaren eit sett med hypotesar og variablar som ikkje vert endra i løpet av forskingsarbeidet. Deduksjon inneber i si ytste form at ein derimot ikkje veit heilt klart på førehand kva ein skal sjå etter, og vert skildra som ei lukka tilnærming. Forskaren sjølv definerer i stor grad kva som er interessant å få vite noko om, i motsetnad til den induktive tilnærminga som er open for kva praksis vil bidra med (Postholm og Jacobsen, 2018, s. 40). Det er mogleg å nytte begge tilnærmingane i praksis. Dette kallar ein for ei pragmatisk tilnærming, også kalla abduktiv tilnærming. Abduksjon er

ein måte å resonnerer på som vert forbinda med den pragmatiske filosofen Charles S. Peirce (Kvale og Brinkmann, 2017, s. 224). Abduksjon framhevar det dialektiske forholdet mellom teori og data (Alvesson og Sköldberg, 2011; Mason, 2018, sitert frå Thagaard, 2018, s. 184). Ved abduktiv tilnærming bidreg analysen av data til at ein kan utvikle teoretiske perspektiv, og vår teoretiske forankring gjev innspel til korleis ein kan utvikle forståing av data (Thagaard, 2018, s. 184). Ei abduktiv tilnærming inneber at ein utviklar teori på grunnlag av systematiske og djuppløyande analyser, og at ein tolkar data i lys av eksisterande teori (Thagaard, 2018, s. 184).

Den metodiske tilnærminga i denne studien er abduktiv. I starten av forskingsprosessen las eg relevant teori og forskning om temaet motivasjon. Informasjonen og kunnskapen vart vidare brukt til å formulere ei problemstilling, og utarbeide ein intervjuguide. Etter å ha gjennomført intervjua, oppstod det nye tema som var interessante og relevante å skrive om i teorikapitlet. Prosessen med å skrive denne masteroppgåva har vore ei kontinuerleg veksling mellom empiri og teori. Det dannar grunnlaget for å skildre den metodiske tilnærminga som abduktiv.

3.1.2 Hermeneutisk forankra tolkingsramme

Hermeneutikk er basert på fortolkinga av meininga (Kvale og Brinkmann, 2017, s. 33), og læra om fortolkinga av tekstar (Kvale og Brinkmann, 2017, s. 73). Formålet med hermeneutisk fortolking er å oppnå gyldig og allmenn forståing av kva ein tekst tyder (Kvale og Brinkmann, 2017, s. 73). Ei hermeneutisk tilnærming legg vekt på at det ikkje finnast ei eigentleg sanning, men at fenomen kan tolkast på fleire nivå (Thagaard, 2018, s. 37).

Hermeneutikken kan lære kvalitative forskarar å analysere intervju sine som tekstar og til dømes sjå utover her og no i intervjusituasjonen, og vere merksam på at den kontekstuelle fortolkingshorisonten er tinga av historie og tradisjon (Palmer, 1969, sitert frå Kvale og Brinkmann, 2017, s. 74). Hermeneutikken legg vekt på meningsinnhaldet, og betraktar handlingar som tekstar som kan fortolkast (Thagaard, 2018, s. 39).

3.1.3 Forforståing

Forforståing omfattar ikkje berre det teoretiske rammeverket, men også meir eller mindre skjult bagasje som erfaringar, verdiar, kunnskap, forskingsfilosofi og haldningar til feltet eller området ein skal studere (Nilssen, 2014, s. 68). I forskning må ein alltid ta utgangspunkt i at ei forståing har utgangspunkt i ei tidlegare forståing. Som tidlegare danseelev på ein

vidaregåande skule og noverande dansepedagog, er feltet eg har undersøkt kjend for meg. Erfaringar, haldningar og verdiar kan prege eiga forforståing, og korleis eg opptreer som forskar i feltet. Forforståing gjev retning for forskinga vår (Nilssen, 2014, s. 68). For å unngå at eiga forforståing skal kome i vegen for analyseprosessen og resultatane ved å farge det med egne refleksjonar, har eg forsøkt å stille meg nøytral til funna i transkripsjon av intervjuet. I denne studien er det informantane sine erfaringar som står i sentrum. I diskusjonskapittelet har eg prøvd å tolke bakanforliggende meiningar av informantane sine utsegn, og slik vert eiga forforståing framtrekkande. Målet med denne studien har vore å skrive ned og forstå kva informantane seier, og deretter tolke kva dei meiner. Dette skapar igjen ny kunnskap for vidare diskusjon. Med bakgrunn i dette finn eg det mest føremålstenleg å plassere denne studien i den hermeneutiske tolkingsramma.

3.2 Intervjuprosess

Kvalitative intervju er den mest brukte måten å samle inn kvalitative data på (Christoffersen og Johannessen, 2012, s. 77). Ein karakteriserer det kvalitative forskingsintervjuet som ein samtale med struktur og eit formål (Kvale og Brinkmann, 2009, sitert frå Christoffersen og Johannessen, 2012, s. 77). Strukturen er knytt til rollefordelinga mellom deltakarane. Formålet er ofte å forstå eller skildre noko, og intervjuet er ofte meir ein dialog enn reine spørsmål og svar (Christoffersen og Johannessen, 2012, s. 77).

3.2.1 Semistrukturert intervju

Eit semistrukturert intervju eller eit delvis strukturert intervju har ein overordna intervjuguide som utgangspunkt for intervjuet, der spørsmål, tema og rekkefølge kan variere, for så å bevege seg fram og tilbake (Christoffersen og Johannessen, 2012, s. 79). Det typiske kvalitative intervjuet er som oftast basert på ein delvis strukturert intervjuguide (Thagaard, 2018, s. 91). Tema i studien er i hovudsak planlagt på førehand, men forskaren bestemmer rekkefølga på tema undervegs i intervjuet. Det semistrukturerte intervjuet har ein fleksibel struktur på den måten at ein kan tilpasse spørsmåla til intervjupersonen si forteljing, og samtidig sørge for at dei tema som er viktige for problemstillinga, vert belyst i løpet av intervjuet (Thagaard, 2018, s. 91). Metoden for innsamling av empiri i denne studien er semistrukturert intervju. I forkant av intervjuet laga eg ein intervjuguide som skulle sørge for at eg haldt meg til tema eg skulle undersøke, men som samtidig gjorde at eg som intervjuar

hadde moglegheit til å tilpasse spørsmål og svar til kva informanten responderte med.

3.2.2 Utval og rekruttering

Ved kvalitative intervju vert informantane valde ut i frå *strategisk utval* (Christoffersen og Johannessen, 2012, s. 50). Metoden for utval og rekruttering i denne studien er *snøballmetoden og kriteriebasert utval*. Snøballmetoden går ut på at den som undersøker, spør personar om dei kjenner nokon i målgruppa som kan tenke seg å stille opp på eit intervju (Christoffersen og Johannessen, 2012, s. 55). Vidare kan den som undersøker, få tilgang til kontaktinformasjon og ta direkte kontakt med personar. Kriteriebasert utval vert gjort ut i frå at informantane oppfyller visse kriterier (Christoffersen og Johannessen, 2012, s. 51).

Kriteria for utvalet i denne studien var at vedkommande måtte vere elev ved danselinje på ein vidaregåande skule, og gå i 3. klasse. Temaet for studien er motivasjon i danseundervisning, og eg tok eit medvite val om å spørje informantar som gjekk siste året på danselinja. Tanken bak dette var at dei hadde lengre erfaring med å bli undervist i den vidaregåande opplæringa, enn til dømes elevar i 1. klasse ved ei danselinje. Evna elevar i 3. klasse kan ha til å dele tankar og refleksjonar, ville vere føremålstenleg med tanke på å innhente relevante funn til studien.

Etter å ha landa på utval, vart prosessen med rekruttering satt i gong. I søket etter å finne informantar som ynskte å bli intervjua om temaet, sendte eg ut informasjonsskriv og prosjektskildringar til skuleleiingar og dansepedagogar ved danselinjer på fleire vidaregåande skular i Norge. Den første responsen kom etter få dagar. Utval av informantar er difor også basert på dei skuleleiingane og dansepedagogane som responderte først på førespurnaden min. Det vart etablert ein dialog med kontaktlærarane til elevane frå dei forskjellige vidaregåande skulane, og frå dei fekk eg kontaktinformasjon til elevane. Vidare kontakta eg elevane gjennom e-post. Alle elevane som fekk førespurnad om å delta i prosjektet, takka ja. Vidare avtalte vi tidspunkt for intervju.

Det siste året har vore prega av ein pågåande pandemi som har gjort det krevjande å drive innsamling av empiri ute i feltet. Vegleiar og eg konkluderte difor med at det var mest føremålstenleg å gjennomføre intervju gjennom video- eller telefonsamtale. Elevane fekk høve til å velje om dei ynskte å gjennomføre intervjuet gjennom video eller telefonsamtale, og alle valde telefonsamtale. Intervju gjennom telefon kan bli sett på som noko ein utfører i ein

«nødssituasjon» når ein ikkje har andre moglegheiter til å få fatt i eller møte ein spesiell person (Berg, 2007, sitert frå Postholm og Jacobsen, 2018, s. 70).

Alle dei fem deltakarane i prosjektet signerte på informasjonsskriv og samtykkeskjema før vi gjennomførte intervjua. Eg hadde i utgangspunktet fått seks informantar som ynskte å vere med på prosjektet og bli intervjua. Same dag som eg skulle intervjuje ein av informantane, avlyste vedkomande avtalen. Personen ynskte ikkje å vere med på prosjektet likevel. Dette hadde eg naturlegvis forståing for, då det var valfritt å vere med på prosjektet. Tanken bak å intervjuje seks informantar var at studien skulle vere sikra nok empiri, men etter å ha gjennomført fem intervju, konkluderte vegleiar og eg med at det var nok empiri å arbeide med.

3.2.3 Intervjuguide

Ein intervjuguide er eit manuskript som strukturerer gangen i intervjuet meir eller mindre stramt (Kvale og Brinkmann, 2017, s. 162). Guiden kan enten innehalde nokre tema som skal dekkast, eller vere ei detaljert rekkefølge av omhyggeleg formulerte spørsmål. Grunna valet om semistrukturert intervju som metode, førebudde eg ti spørsmål i forkant av intervjuet, basert på temaet «Motivasjon i danseundervisning». Spørsmåla var basert på fire ulike typar spørsmål; faktaspørsmål, introduksjonsspørsmål, overgangsspørsmål og nøkkelspørsmål (Christoffersen og Johannessen, 2012, s. 80). Desse intervju spørsmåla skal reflektere studien si overordna problemstilling. Eg valde ikkje konkrete tema for dei ulike spørsmåla, men sørga for å stille spørsmål som innehaldt orda «motivasjon», «mestring» og «mestringsfølelse».

3.2.4 Gjennomføring av intervju

I gjennomføringa av intervjua starta eg alltid med å presentere meg sjølv og informere informanten om kva som skulle skje. Etter dette stilte eg enkle faktaspørsmål. Det er i den første fasen forskaren etablerer ein relasjon og eit tillitsforhold til informanten (Christoffersen og Johannessen, 2012, s. 80). Sidan eg ynskte å få informanten til å slappe av i intervjusituasjonen, stilte eg spørsmål som kva han eller ho heitte, og i kva klassetrinn vedkomande gjekk i. Deretter fekk informanten spørsmål om når han eller ho begynte å danse, og kvifor vedkomande valde å gå på danselinja. Etter å ha etablert noko eg ynskte skulle vere ei trygg ramme for intervjua, tok eg til å presentere introduksjonsspørsmålet, for å rette temaet inn mot motivasjon i danseundervisning. Forskaren ynskjer at informanten skal

rette merksemda mot temaet og kome med sine egne erfaringar og betraktningar rundt temaet (Christoffersen og Johannessen, 2012, s. 80). Introduksjonsspørsmålet vart difor: «Kva tenker du når du høyrer ordet «motivasjon»?».

Vidare tok eg fatt på eit overgangsspørsmål. Overgangsspørsmål er den logiske forbindelsen mellom introduksjonsspørsmåla og nøkkelspørsmåla (Christoffersen og Johannessen, 2012, s. 80). Her forsøkte eg å la informantene svare på intervju spørsmåla frå meir generelle betraktningar til personlege erfaringar og forståing av verkelegheita, som til dømes: «I kva danseklasser opplever du deg mest motivert på skulen, og kvifor?». Det var i overgangsspørsmåla eg erfarte at informantane tok til å respondere med lengre svar.

Nøkkelspørsmåla er hovuddelen av eit kvalitativt intervju og kjernen i intervjuguiden (Christoffersen og Johannessen, 2012, s. 80). Her kom informantane med utdjupande og reflekterte svar som eg i augneblinken tenkte at på fleire måtar kom med viktige bidrag til den overordna problemstillinga for studien. Sidan intervjuet var i ei semistrukturert form, hendte det fleire gonger at eg følgde opp informantane sine svar med å stille andre typar spørsmål som resulterte i utfyllande og informative svar. Dette opplevde eg som meningsfullt for studien. I og med at eg ikkje er ein erfaren intervjuar, var eg nøgd med å tore å stille spørsmål som ikkje var oppført i intervjuguiden, men å «ta steget vidare» ved å lausrive meg frå intervjuguiden. Ved hjelp av oppfølgingsspørsmål og fortolkande spørsmål (Kvale og Brinkmann, 2017, s. 166) fekk eg høve til å spørje informantane dersom noko var uklart, og informantane fekk moglegheit til å uttrykke seg meir tydeleg og stille spørsmål tilbake til meg.

Avslutningsvis i eit intervju er det vanleg å la informantene kome med innspel om vedkomande har noko på hjartet som han eller ho ikkje har fått fram i løpet av intervjuet (Christoffersen og Johannessen, 2012, s. 81). I denne delen av intervjuet var det fleire av informantane som nytta seg av denne moglegheita, og her kom det fram fleire relevante samanfatningar og refleksjonar rundt temaet «Motivasjon i danseundervisning».

Fysisk nærleik opnar moglegheita for at ein kan observere den som vert intervjuet, og på denne måten få ei djupare forståing ved å studere kroppsspråk, ansiktsuttrykk og liknande (Postholm og Jacobsen, 2018, s. 68). Ein svakheit ved å gjennomføre intervjuet gjennom telefonsamtale, var at eg ikkje fekk høve til å sjå kroppsspråket til informantane. Ei styrke ved

korleis desse intervjuet vart gjennomført, var at informantane kunne oppleve situasjonen som meir avslappande og uformell, og at dei såleis delte meir av egne tankar og refleksjonar.

3.2.5 Lydopptak

Lydopptak i intervjusituasjonen gjev den mest fylldige informasjonen om dialogen mellom forskar og intervjuperson (Thagaard, 2018, s. 111). For å lagre empirien, vart det teke lydopptak under intervjuet. På den måten kan intervjuar konsentrere seg om emnet i intervjuet og dynamikk. Ordbruk, tonefall, pausar og liknande vert registrert, slik at ein kan gå tilbake og lytte (Kvale og Brinkmann, 2017, s. 205). Alle informantane vart informerte om at det skulle bli teke lydopptak på førehand, og samtykka til dette. Som intervjuar er det ei trygging å vite at lyd-opptakaren fangar opp all lyd, slik at eg som intervjuar kan delta aktivt og lyttande gjennom intervjuet. Det kan vere distraherande å ta omfattande notat under eit intervju, fordi det bryt opp den frie flyten i samtalen (Kvale og Brinkmann, 2017, s. 206). Utfordringar med å notere i løpet av intervjusituasjonen er at ein må handtere fleire oppgåver samtidig (Thagaard, 2018, s. 112). I gjennomføringa av intervjuet valde eg å ikkje skrive notat. På den måten opplevde eg det enklare å vere til stades i intervjuet som gjekk føre seg over telefon, og vidare stille spørsmål til dei svara informantane kom med.

3.2.6 Transkripsjon

Transkripsjon er omsetjingar frå talespråk til skriftspråk (Kvale og Brinkmann, 2017, s. 205). I ein transkripsjon blir samtalen mellom to menneske som er fysisk til stades, abstrahert og fiksert i skriftleg form. Så snart intervjutranskripsjonane er gjort, er ein tilbøyeleg til å sjå på dei eigentlege grunnleggande empiriske data for prosjektet (Kvale og Brinkmann, 2017, s. 204). Alle fem intervjuet vart gjennomført i løpet av to veker, og resulterte i 12 sider intervjutranskripsjon. Det er nødvendig med transkripsjon for å få oversikt over informasjonen som har kome frå informantane, slik at ein vidare kan analysere empirien. For at transkripsjonen skal vere gyldig er det viktig at informantane sine sitat blir attgjevne så nøyaktig og korrekt som mogleg. Konstruksjonen av transkripsjonen krev ei rekke vurderingar og slutningar (Kvale og Brinkmann, 2017, s. 204). Dette løfter fram fleire epistemologiske spørsmål rundt korleis ein skal skrive ned, og vidare tolke teksten ein står ovanfor. I transkripsjonen var eg oppteken av å skrive ned ordrett kva som vart sagt for å la informantane stå fram som mest mogleg autentisk.

I prosessen med transkripsjonen tok eg meg tid til å spole tilbake mange gonger for å høyre utsegna om att. Det har vore viktig for meg å skrive ned ordrett det eg høyrde, til tross for at det kan sjå meir rotete ut i nedskrivne transkripsjon. Prikkar i transkripsjonen representerer pause, og punktum representerer slutten på utsegn. Transkripsjon inneber også etiske spørsmål, der det vert viktig å verne om konfidensialiteten til informantene og til menneska og institusjonane som vert nemnde i intervjuet (Kvale og Brinkmann, 2017, s. 213). I alle fem intervjua fortalte informantane kva dei heitte, og kva vidaregåande skule dei gjekk på. Dette måtte eg endre på i transkripsjonen, fordi empirien ikkje skal vere mogleg å spore tilbake til verken informantene eller til den vidaregåande skulen han eller ho går på.

3.3 Metode for analysing av empiri

Dataprogram kan lette analysen av intervjuetranskripsjonane (Kvale og Brinkmann, 2017, s. 226). Det finnst fleire program for analyse av innsamla empiri, men eg valde å utføre analysen manuelt etter råd frå vegleiar. Ved bruk av stikkord, ulike fargekodar og forskjellige dokument for kvart spørsmål i intervjuguiden, fekk eg skapt eit system ut av transkripsjonane. Analysen sitt viktigaste føremål er å skape eit system, eit mønster og ei meining i denne «massen» (Stake, 1995; Gibbs, 2007, sitert frå Postholm og Jacobsen, 2018, s. 102). Eit mønster inneber at det finnst ein struktur som kan gjere prosessane og fenomenet som vert studert, meir oversiktleg og handterleg. Postholm og Jacobsen (2018) peikar på tre faktorar ei analyse burde oppnå:

1. Først må teksten takast i frå kvarandre (Stake, 1995, sitert frå Postholm og Jacobsen, 2018, s. 102). Det betyr at delane som ein heilskap består av, blir studert for å forstå heilskapen betre. Difor må teksten brytast ned til mindre, meningsbærande einingar, enten tema eller hendingar.

2. Delane må bli bundne saman slik at dei dannar ein heilskap, men no beståande av eit sett enkeltelement som lærarforskaren har fått ei djupare forståing av. Her følgjer analysen den hermeneutiske sirkelen eller spiralen, som utgjer kjernen i prosessen som skapar forståing og meining (Krogh, 2009; Gadamer, 2010, sitert frå Postholm og Jacobsen, 2018, s. 102). No kan ein møte enkeltdelane som ein heilskap består av, med ei utvida forståing. Denne er i stadig endring, og slik vert den *hermeneutiske sirkelen* skapt.

3. Teksten tilførst meining ved å bli forstått og fortolka (Flick, 2006, sitert frå Postholm og Jacobsen, 2018, s. 103). Dette betyr ikkje nødvendigvis ei subjektiv fortolking, men å ta i bruk teoretiske perspektiv for å tilføre data ei spesiell meining.

Dei to første faktorane som Postholm og Jacobsen (2018) peikar på, er representerte i resultatkapittelet. Den siste faktoren, som handlar om å tilføre teksten meining ved å forstå og fortolke, er representert i diskusjonskapittelet. Etter å ha lese nøye gjennom intervjua fleire gonger, tok eg til å dele inn svara frå informantane i ulike hovudkategoriar. Eg landa på følgjande hovudkategoriar for resultatkapittelet: **1.** Informantane om «motivasjon». **2.** Informantane om «mestring». **3.** Mestringsfølelse og motivasjon. **4.** Konkrete og positive tilbakemeldingar. **5.** Relasjon elev-pedagog. **6.** Fag som eigenart.

3.4 Primærdata og sekundærdata

Det er vanleg å skilje mellom to typar data; primær- og sekundærdata (Postholm og Jacobsen, 2018, s. 45). Primærdata er informasjon som forskaren sjølv samlar inn, til dømes gjennom intervju. I denne studien representerer dei fem informantane primærdata som eg har samla inn. Den innsamla empirien baserer seg på informantane sine opplevingar, refleksjonar og tankar rundt temaet for intervjuet. Sekundærdata vert ofte samla inn i form av litteraturstudiar, og dømer på dette er bøker og artiklar. Sekundærdata fortolkar og analyserer primærkjeldene, noko som betyr at dei er flytta fram i tid frå sjølve hendingane (Everett og Furuseth, 2012, s. 133). Sekundærkjeldene består av kritikk, kommentarar, analyser og informert meining. Den mest vanlege, og som regel best kvalitetssikra kjelda til informasjon, er bibliotek (Postholm og Jacobsen, 2018, s. 46). Fordelen med søk i bibliotekdatabasar, er at ein får ei fullstendig oversikt over kva bøker og rapportar som er gjeve ut gjennom forlag. I den gjennomførte studien har eg basert metodekapittelet og teorikapittelet på innsamla sekundærdata frå bøker, artiklar og leksikon. Eg har også teke i bruk ein kvalitetssikra database for studentar, og funne artiklar og bøker som handlar om metode, pedagogikk, didaktikk og danseundervisning.

3.5 Forskingsetikk

All forskning, også studentforskning, vert regulert av etiske normer og verdiar (Everett og Furuseth, 2012, s. 26). Når ein forskar nyttar menneske som informasjonskjelder, skal ein setje seg inn i lovane og normene som garanterer personvern (Everett og Furuseth, 2012, s. 27).

I retningslinjene til Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) vert det peika på forskaren sitt ansvar ovanfor samfunnet. Det betyr at forskarar skal sørge for at det dei arbeider med, skal kunne kome samfunnet til gode, enten direkte eller indirekte (Everett og Furuseth, 2012, s. 27). Som masterstudent må ein difor underlegge arbeidet sitt ein forskingsetisk refleksjon på same måte som forskarar (Everett og Furuseth, 2012, s. 27). For forskings- og studentprosjekt som skal gjennomførast ved universitet, høgskular og andre forskingsinstitusjonar, skal prosjekta bli meldt til NSD, som er Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (Thagaard, 2018, s. 22). Difor søkte eg godkjenning om prosjektet til NSD før eg kunne setje i gong med innsamling av data til studien. Når prosjektet vart godkjent, sat eg i gong prosessen med å leite etter informantar.

3.5.1 Informert samtykke

Utgangspunktet for alle forskingsprosjekt er prinsippet om at forskaren må ha deltakaren sitt informerte samtykke (Thagaard, 2018, s. 22). Prinsippet om informert samtykke er basert på respekten for individet sin råderett over eige liv, og at den enkelte har kontroll over opplysningar om seg sjølv som vert delt med andre (Thagaard, 2018, s. 23). Dei to viktigaste etiske aspekta knytt til bruk av personar i forskning er at deltakarane må gje sitt informerte samtykke, og at dei ikkje blir skadelidande fordi dei deltek i undersøkinga (Rudestam og Newton, 2007; Hart, 2008, sitert frå Everett og Furuseth, 2012, s. 136) Alle informantane i denne studien fekk først skriftleg informasjon om prosjektet, og etter å ha satt seg inn i denne informasjonen, valde alle fem å skrive under på samtykkeskjema for å gjennomføre intervju. Dei vart også informerte om at dei når som helst kunne trekke seg frå intervjuet og gjennomføringa av prosjektet om dei ikkje ynskte å delta lenger.

3.5.2 Anonymitet

Anonymitet betyr at deltakaren sin identitet vert haldt skjult av forskaren (Everett og Furuseth, 2012, s. 137). Identifiserande informasjon må bli tatt vekk i kvalitative forskingsintervju, slik at verken for mykje eller for lite informasjon vil identifisere deltakaren. Prinsippet om konfidensialitet inneber at deltakarane har rett til beskyttelse av privatlivet sitt (Thagaard, 2018, s. 205). Difor er det viktig at ein utformar teksten på ein måte som bidreg til at deltakarane sin identitet vert tilslørt. Ein kan beskytte deltakaren sin anonymitet ved å anvende fiktive namn i teksten (Thagaard, 2018, s. 205). I denne studien er det garantert anonymitet, og alle deltakarane vart på førehand informert om dette gjennom

samtykkeskjema. Deltakinga i denne studien skal på ingen måte gå ut over informantane. Informantane vert presentert nærmare i resultatkapittelet med fiktive namn.

NSD si godkjenning av prosjektet, informert samtykke før gjennomføring av intervju, og garantert anonymitet med fiktive namn, er faktorar som tek vare på det etiske aspektet i denne studien på ein konstruktiv og føremålstenleg måte.

4. Resultat

I det følgande kapittelet av oppgåva vert resultata frå dei fem intervjua presentert. Funna eg vel å presentere i resultatkapittelet er etter mi oppfatning relevante for belyse den aktuelle problemstillinga. Funna viser til korleis informatane opplever motivasjon i notid. Resultata vil bli presentert i seks hovudkategoriar, med somme egne underkategoriar:

1. Informantane om «motivasjon»
2. Informantane om «mestring»
3. Mestringsfølelse og motivasjon
4. Konkrete og positive tilbakemeldingar
5. Relasjon elev-pedagog
6. Fag som eigenart

4.1 Presentasjon av informantane

Det første spørsmålet i intervjuguiden var kva alder informanten hadde, og kva klassetrinn vedkomande gjekk i. Det neste spørsmålet var om når informanten byrja å danse aktivt.

Bakgrunnen for desse enkle spørsmåla var å få informanten til å slappe av i intervjusituasjonen. Vidare i intervjuet fekk informanten spørsmål om kvifor vedkommande valde å gå danselinja. Desse svara er teke med i presentasjonen av dei fem informantane for å la dei stå fram mest mogleg autentisk. Alle informantane vert presenterte med fiktive namn.

Håkon er 18 år og går på danselinje på vidaregåande skule. Han fortel at han har dansa sidan han var 6 år, og vore innom mange ulike dansestilar. Likevel seier han at ikkje har begynt å danse på «ordentlig» før han begynte på vidaregåande skule. Håkon valde å gå danselinja

fordi han kjende mange rundt seg som hadde gått der tidlegare, inkludert ein dansepedagog som anbefalte han det. Han ville prøve å gå på ei danselinje, for så å sjå kva det kunne føre til.

Jenny er 18 år og går på danselinja på vidaregåande skule, og byrja å danse då ho var 6 år. Jenny grunnjev linjevalet med at ho hadde dansa over mange år på fritida, og at danselinja difor vart ein god moglegheit til å danse i skuletida også. Vidare kjem det fram at ho ynskjer ei karriere innan dans, og at ho difor meinte det var klokt å gå danselinje.

Malin er 18 år og går på danselinja på vidaregåande skule. Ho fortel at ho har dansa frå tidleg alder av, men at ho ikkje har vore så aktiv i tenåra. Gjennom sportsdrill har ho fått noko dansetrening, men valet om å gå danselinja gjorde at ho fekk danse aktivt igjen. Malin valde danselinja fordi ho set pris på ein aktiv skulekvardag, framfor stillesitjing på klasserommet.

Vilde er 18 år og går på danselinja på vidaregåande skule, og byrja å danse då ho var 10-11 år. Det er ikkje berre dans som har fanga merksemda til Vilde, for ho har også prøvd å klatre og å gå på ski. Vilde grunnjev linjevalet med at ho elsker å danse, og at ho hadde ei venninne som hadde gått danselinje, og tala varmt om det. Den aktive kvardagen og nye «input» er viktige faktorar for linjevalet, samtidig som ho får generell studiekompetanse.

Live er 18 år og går på danselinja på vidaregåande skule, og byrja å danse på kulturskulen då ho var 6 eller 7 år. Ho grunnjev valet med å gå danselinja med at det verka som ein fin pause frå alle dei teoretiske faga, og at det kunne vere fint å bevege kroppen i skuletida. Ho fortel at ho er glad i dans, og ser på linjevalet som ein fin moglegheit å utvikle seg på fleire måtar.

4.2 Informantane om «motivasjon»

På spørsmål om kva informantane tenker når dei høyrer ordet «motivasjon», har alle forskjellige oppfatningar av kva det kan innebere. Informantane svarar på spørsmålet på bakgrunn av å ha fått vite i forkant av intervjuet at temaet er «Motivasjon i danseundervisning».

Håkon tenkjer følgande om ordet «motivasjon»: «Der tenker jeg vel at man er motivert til å gjøre noe, at man har lyst til å gjøre noe. Men så har man kanskje ikke lyst til å gjøre det som er der og da, men at man liksom har lyst til å gjøre det som er i enden av tunnelen da» (Håkon,

20.februar 2021). Eg spør om han refererer til «lyset i tunnelen» som ei slags indre påskjøning, og han svarar ja. Det kan verke som at Håkon si oppfatning av motivasjon er basert på ei indre løn for arbeidet han gjer. Til tross for lite lyst til å gjere eit arbeid i notid, vil han ha løna som ligg lenger fram i tid.

Jenny oppfattar ordet «motivasjon» slik: «Da tenker jeg jo på den driven man selv har inni seg da, på en måte.. til å jobbe» (Jenny, 22.februar 2021). Det kan verke som at Jenny baserer motivasjon på ein indre driv som resulterer i arbeid.

Malin assosierer ordet «motivasjon» med danseglede og stå på-vilje til å ville gjere noko (Malin, 1.mars 2021). Ho fortel også at motivasjon kan opplevast som ein følelse. Eg forstår det slik at ho assosierer motivasjon med positive følelsar når ho brukar ordet «danseglede», og ein indre driv når ho brukar ord som «stå på-vilje».

Vilde assosierer ordet «motivasjon» med grunnen til at ein gjer noko, og kvifor ein vel å utføre ei handling. Ho meiner at motivasjon viktig: «I hvert fall på et sånt nivå vi jobber nå. Uten motivasjon er ting vanskelig» (Vilde, 3.mars 2021). Slik eg forstår det meiner ho at motivasjon er grunnlaget for å utføre ei handling. Informanten refererer til å arbeide på eit «sånt nivå». Det forstår eg som at informaten får utfordringar på eit høgt teknisk nivå i den vidaregåande opplæringa, gitt at vedkomande går siste året på skulen. Å ikkje vere motivert vil gjere opplæringa vanskeleg, og ikkje minst krevjande for informaten.

Live synest spørsmålet om kva ho tenker om ordet «motivasjon» er vanskeleg, men svarar følgande: «Eg tenker at motivasjon er en veldig fin ting, og det er en slags drivkraft, og eg føler at det på en måte er grunnlaget for å utvikle seg.. at du er motivert for det. Så det er vel kanskje det eg tenker når eg tenker på motivasjon» (Live, 4.mars 2021). Det kan verke som at informaten ser på motivasjon som noko positivt ladd. Ho refererer til ordet «drivkraft», og dette kan sjåast i samanheng med ein indre driv som informaten innehar. Informaten opplever at motivasjon er grunnleggande for utvikling.



Figur 2: Elevar om «Motivasjon» (utvikla av Solveig Marie Husevåg, 2021).

Basert på kva informantane har fortalt at dei tenker om ordet «motivasjon», har eg samanfatta perspektiva deira og utvikla ein modell som er illustrert ovanfor. Ein kan sjå likskapar mellom det dei fem informantane svarar på kva dei tenkjer om ordet «motivasjon». For fleire av informantane handlar motivasjon om ein indre driv til å arbeide, og det å ha lyst til å utføre handlingar. Ein av informantane assosierer motivasjon med løna ein får for arbeidet ein har lagt inn. Ein annan informant meiner motivasjon er viktig på det nivået dei er på i den vidaregåande opplæringa. I modellen ovanfor er det samla stikkord for kva informantane opplever at motivasjon er for dei.

4.3 Informantane om «mestring»

På spørsmål om kva informantane tenkjer når dei høyrer ordet «mestring», er det også her ulik oppfatning av kva det ordet tyder for dei. Samtidig ser ein likskapar mellom dei ulike svara.

Håkon meiner at mestring handlar om at ein kan noko så bra at ein trur på seg sjølv:

Det er ofte man ikke kan ting perfekt. Det ække sånn at.. Altså.. alle kan jo to pluss to, er lik fire. Og det kan alle mestre. Men når det kommer til en plie-øvelse så kan jo alle sammen bli bedre på den, og alle kan gjøre den om og om igjen for å forbedre seg

selv. Men jeg tenker mestring er når man selv tenker at dette får jeg utrolig bra til (Håkon, 20.februar 2021)

Informanten verkar for å ha eit inntrykk av at perfeksjon ikkje er noko ein kan oppnå ofte. Han refererer til noko han meiner er eit enkelt mattestykke, og at alle kan mestre dette. Eg oppfattar det slik at han meiner at ein plié-øvelse i ei danseklasse ikkje kan vere like målbar som å forstå eit «enkelt» mattestykke, og at ein difor alltid må halde fram med å arbeide for å utvikle seg sjølv til å mestre dansen i større grad. Håkon si oppfatning er at «mestring» er når ein sjølv tenkjer at ein får noko til.

Jenny skildrar ordet «mestring» slik: «Mestring blir jo det å få det til da» (Jenny, 22.februar 2021). Slik eg forstår det opplever informanten mestring når vedkomande får til å utføre «det», der ordet «det» kan vere ei handling eller åtferd.

Malin fortel at ho opplever ordet «mestring» som ein følelse ho får etter å ha arbeidd lenge med noko, og at det endeleg går: «Ikkje nødvendigvis eit triks, men at man kanskje merka at man har utvikla seg, og at man føle at ting går framover, og at man ikkje blir satt meir tilbake av å øve på nye ting» (Malin, 1.mars 2021). Å legge merke til eiga utvikling og kjenne på progresjon i arbeidet er ein tydeleg indikator på når informanten kjenner på mestring.

Vilde assosierer ordet «mestring» slik:

sånn at yes, det her klarte jeg!, eller.. det trenger ikke være sånn yes, nå klarte jeg tre piruetter som jeg har øvd på lenge, men det kan være at nå fikk jeg til en dritbra enkel piruett liksom.. og bare det å kjenne at man har gjort en god jobb da.. og hatt skikkelig fin innsats (Vilde, 3.mars 2021)

Slik eg forstår det opplever informanten mestring ved å få til ei oppgåve, og når ho kjenner at ho har lagt inn ein tydeleg innsats i arbeidet. Dømet ho gjev på å kunne kjenne på mestring ved ein enkel piruett indikerer å verdsetje små skritt mot måla ein har. Å kunne utføre tre piruettar treng ikkje nødvendigvis vere betre enn å utføre éin piruett. Dette gjev grunnlag for mestring hos informanten.

Live tenkjer dette om ordet «mestring»: «Hm.. eg tenker på glede. Du jobbar for noke, og så endelig så får du det til.. eller du ser ei utvikling. Det er kanskje ikkje perfekt, men du ser du har fått til noke.. og då føle eg mestring» (Live, 4.mars 2021). Informanten assosierer

mestring med glede, og å sjå resultat eller utvikling etter å ha arbeidd med noko. I følge ho sjølv er ikkje resultatet eller utviklinga nødvendigvis perfekt, men ho opplever mestring av å ha fått til noko.

Samanfatta kan ein sjå likskapar mellom det dei fem informantane svarar på kva dei tenkjer om ordet «mestring». For fleire av informantane handlar mestring om å få til noko. Det kan også handle om å vere nøgd i prosessen av arbeidet. Nokon assosierer mestring med glede, og andre opplever mestring som ein følelse. Å legge merke til eiga utvikling og kjenne på progresjon i arbeidet legg grunnlag for å kjenne på mestring.

4.4 Mestringsfølelse og motivasjon

Informantane får spørsmål om korleis dei opplever at mestringsfølelsen vert påverka av motivasjonen. Somme av informantane opplever at mestring og motivasjon heng tett saman, medan andre opplever at det kan vere store sprik mellom mestringsfølelsen og motivasjonen.

Håkon fortel at korleis mestringsfølelsen vert påverka av motivasjonen, avhenger av kva dansesjanger han vert undervist i: «Eh.. det blir også veldig på klassen. Jeg føler at mestringsfølelsen min blir, eller er ganske høy når jeg føler meg motivert til å gjøre det enda bedre igjen» (Håkon, 20.februar 2021). Han fortel om høg mestringsfølelse når han kjenner seg motivert til å yte større innsats.

I dansesjangerar han er mindre motivert for, kjenner han låg mestringsfølelse: «Da burde mestringsfølelsen være ganske høy for at jeg får jo til alt som skjer. Men likevel er den relativt lav fordi at motivasjonen min ikke er på topp, og fordi at jeg ikke tenker at 'Nå gleder jeg meg til å ha moderne liksom'» (Håkon, 20.februar 2021). Han meiner sjølv at mestringsfølelsen burde vere høg fordi han opplever å få til «alt som skjer» i dansesjangeren moderne, men uttrykker likevel at det er eit fag han kjenner låg mestringsfølelse i.

Jenny svarar at ho opplever at når ho ikkje har mestringsfølelse, så har ho heller ikkje motivasjon:

Ehm.. selv om så klart burde det kanskje vært omvendt da.. når du ikke mestrer det så blir du mer motivert til å jobbe.. Jeg kjenner i hvert fall at viss jeg gjør det dårlig en time og ikke føler at jeg mestrer ting, så blir jeg rett og slett umotivert da, blir litt sånn.. åh, hvorfor danser jeg liksom? (Jenny, 22.februar 2021)

Informanten uttrykker at ho kjenner det burde vere slik at om ho ikkje mestrar, så burde ho bli meir motivert til å arbeide, men at det i praksis ikkje er slik. Når ho føler at ho ikkje mestrar, så vert ho umotivert. Det kan også kome til det punktet at ho spør seg sjølv kvifor ho i det heile teke dansar.

Malin opplever at mestringsfølelsen vert påverka av motivasjon på denne måten:

Eg merka jo det at viss eg er lite motivert til en dansetime så føle eg at ting berre er dritt og ingen ting går, og då blir man jo veldig frustrert.. og då føle eg ikkje på noke særlig mestrings.. og eg har jo en tendens til å sette litt høge krav til meg sjølv uten at eg treng det. Så når motivasjonen ikkje spela på lag, så er det vanskelig å skjønne at det man gjer faktisk er på eit høgt nivå, sjølv om man føle at man kan gjer det bedre (Malin, 1.mars 2021)

Eg forstår det slik at når informanten er lite motivert i forkant av ein dansetime, opplever ho at det vert lite mestrings i sjølve timen, og dette resulterer i frustrasjon. Informanten fortel om å setje høge krav til seg sjølv, sjølv om ho er klar over at ho ikkje treng det, i følge ho sjølv. Ho forklarar at det er vanskeleg å forstå at det ho gjer er på eit høgt nivå, når motivasjonen ikkje spelar på lag med ho.

Vilde opplever at grad av mestrings og motivasjon kan variere. Informanten skildrar at mestringsfølelsen kan bli påverka av motivasjon slik: «Du kan jo støte på perioder hvor det er ekstra tungt og sånn da.. men det er ikke nødvendigvis sånn at viss du ikke har motivasjon, så får du ikke til noe bra» (Vilde, 3.mars 2021). Slik eg forstår det kan informanten oppleve mestrings til tross for å ikkje vere motivert. Ho gjev eit døme på dette med då ho hadde heimeundervisning i klassisk ballett gjennom Zoom under nedstenging i corona-pandemien: «Så var det vanskeligere å motivere seg for å stå opp og ha den ballettklassen alene liksom.. men samtidig så har jo i hvert fall jeg klart å skape masse fine kombinasjoner og hatt fine økter hjemme og sånt, selv om den motivasjonen ikke har vært helt på plass da» (Vilde, 3.mars 2021).

Informanten fortel at til tross for mangel på motivasjon, kan ho likevel ende opp med å få til noko. I denne perioden mestrar ho likevel å stå opp til ein ny skuledag med heimeundervisning, gjennomføre ballettklasse, skape kombinasjonar og utføre økter heime. Informanten fortel at ho etter denne perioden sit att med ein større mestringsfølelse enn ho ville

hatt om ho var veldig motivert frå før. Slik kan mestringsfølelsen bli påverka av motivasjonen.

Live fortel at når motivasjonen hennar er låg, så får ho ikkje glede av å mestre til dømes ein trippel piruett, sjølv om ho meiner at det eigentleg burde ha gjeve ho mestringsfølelse: «Fordi viss eg ikkje er motivert for det, så er det ikkje det som er viktig for meg» (Live, 4.mars 2021). Ho fortel at ho har opplevd mangel på motivasjon den siste tida, og at den ikkje er like sterk som den har vore før:

Fordi eg savna på en måte den dansegleden, for eg veit eg hadde det for ja.. eit eller to år sidan, og no er den mindre.. så eg blir meir frustrert. Og sjølv om eg får til en ting, så tenker eg heller ´åh, ditta var flaks´. Det var ikkje fordi eg har forbedra meg, det er fordi.. ja.. at det er tilfeldig då (Live, 4.mars 2021)

Informanten fann større glede i dansen nokre år tilbake, men fordi at dansegleda er mindre no, kjenner ho på meir frustrasjon. Ut i frå kva informanten skildrar her, kan det verke som om ho baserer positive hendingar i danseklassa på flaks framfor åtferd som resultat av målretta arbeid. Slik eg forstår det opplever informanten at positiv forbetring eller utvikling står fram for ho som tilfeldig i augneblinken.

Samanfatta har det kome fram ulike perspektiv frå informantane om korleis mestringsfølelsen vert påverka av motivasjonen. Nokre av informantane opplever at mestring og motivasjon heng tett saman på den måten at om motivasjonen er låg, så er også mestringsfølelsen låg. Somme informantar kan oppleve at til tross for låg motivasjon, kan ein oppleve høg grad av mestring. Andre informantar fortel at når dei opplever høg grad av motivasjon, vert det også lettare å kjenne på mestringsfølelsen.

4.5 Konkrete og positive tilbakemeldingar

I intervjuet er det eit ord som har gått igjen hos alle informantane, og det er «tilbakemelding». Å få tilbakemelding frå pedagogane i den vidaregåande opplæringa er ein sentral faktor som motiverer informantane i og utanfor danseundervisninga.

Håkon opplever i hovudsak å bli motivert gjennom konkrete tilbakemeldingar i dansetimen:

Eller så er det sånn.. prøv å gjør sånn, for det er superkult! Prøv å gjør sånn, for at da utvikler du deg enda mer. Og da blir det mye morsommere å jobbe med det, og du blir

mye mer motivert til å jobbe med tilbakemeldingen, fordi at du veit at læreren er interessert i det du gjør, og vil at du skal gjøre det bra (Håkon, 20.februar 2021)

Ut i frå det informanten Håkon fortel, er pedagogen er konkret i tilbakemeldinga ved å demonstrere kroppslig korleis informanten skal gå fram for å utvikle seg meir, og utdjupe nøyaktig kva han må arbeide med. Å få konkrete tilbakemeldingar verkar for å vere ein viktig motivasjonsfaktor for informanten. Slik vert det enklare og meir moro for informanten å arbeide i danseklassa. Han fortel at han vert motivert når han opplever at pedagogen er engasjert og motivert i tilbakemeldingane som vert gjeve.

Jenny fortel at ho har jamne samtalar gjennom skuleåret med pedagog der ho får tilbakemeldingar på kva fokusområder ho har utvikla seg på, og kva ho må arbeide vidare med. Ho får også konkrete tilbakemeldingar i dansetimen. Eit døme på dette er at når elevane har framført ein koreografi dei arbeider med i timen. Då sit pedagogen og gjev positive tilbakemeldingar til kvar og ein etter dei har framført koreografien. Jenny ytrar at dette kjennast oppløftande. Eg spør ho kvifor ho tenker at det er oppløftande, og svaret ho gjev er følgande: «Jeg tenker vel at man ønsker jo alltid bekreftelse på en måte, og man søker jo etter det, og ønsker bekreftelse på at det er bra da» (Jenny, 22.februar 2021). Jenny uttrykker også at det er viktig for ho med positive tilbakemeldingar:

Det er jo når de gir positive tilbakemeldinger, men også ting man kan jobbe med da, for det hjelper i hvert fall veldig for meg å få ting jeg kan jobbe med. Ikke alltid høre at ting er perfekt liksom, men det motiverer meg mer når de sier at 'det her må du jobbe med', på en måte (Jenny, 22.februar 2021)

Ut i frå det informanten fortel er det oppløftande for ho å få konkrete tilbakemeldingar på ein koreografi ho har utført, eller elles i dansetimen. Å få stadfesting frå pedagog gjennom konkrete tilbakemeldingar er noko ho tenkjer ein alltid ynskjer og søker, og difor er det godt å få det. Det er også viktig for informanten at tilbakemeldingane er positivt ladde.

Malin fortel om korleis pedagogane motiverer ho i tilbakemelding. Ho fortel at det under større vurderingar ofte er lagt opp til privat samtale med pedagogane. Elles i skuleåret får dei jamne tilbakemeldingar i danseundervisninga. Malin opplever at klassa hennar og pedagogane er trygge på kvarandre, og at pedagogane difor kan seie så mykje dei vil til elevane, utan at elevane reagerer negativt på det: «Og det er ingen som tenker negativt på å få feedback frå

lærarane viss det er noke man gjer feil, eller noke man kan gjer betre, for det hjelpe jo oss berre til å.. ja.. utvikle oss» (Malin, 1.mars 2021).

Det kjem tydeleg fram at informanten opplever tilbakemelding som noko velmeinande frå pedagogen si side. Informanten verkar for å bli motivert av å få høyre kva ho kan gjere betre. Ho opplever ikkje at ei tilbakemelding er negativt meint frå pedagogen si side. Informanten har ei forståing av at tilbakemelding er meint for å utvikle ho på ein positiv måte.

Vilde peiker på tilbakemelding frå pedagog som ein viktig faktor for å føle seg motivert og sett av pedagogen. På spørsmål om korleis ho føler seg sett av pedagogen, er svaret følgande: «Det er når man får tilbakemeldinger, synest jeg. For da er jo det.. da får du et ganske sånn klart.. en klar beskjed om at du har blitt sett da.. at noen har sett deg» (Vilde, 3.mars 2021). På spørsmål om korleis ho får tilbakemeldingar er svaret følgande: «Ehm.. hos oss så har vi skriftlige tilbakemeldinger som de skriver på et sånt Word-dokument, på en måte.. som kommer litt sånn i ny og ne. Men så er de også flinke på å gi underveis i timen og på slutten.. og sånn da» (Vilde, 3.mars 2021).

Informanten fortel at ho opplever å bli sett av pedagogen når ho får tilbakemelding, og dette kan bidra til auka motivasjon hos informanten. Ho fortel om jamne tilbakemeldingar frå pedagogane sine både gjennom skriftlege Word-dokument, men også i sjølve danseundervisninga. Dette bidreg til at det er enklare å halde oversikt på kva ho treng å arbeide med for å utvikle seg i dansen.

Live meiner at tilbakemelding frå pedagog er ein sentral faktor for å kjenne seg motivert. Å få korreksjonar på kva ein kan jobbe meir med motiverer. Informanten opplever pedagogane sine som direkte; dei fortel akkurat kva ho treng å arbeide med, og korreksjonane ho får er spesifikt retta til ho: «Og eg synest det er fint at eg veit eg at no jobbar eg med korreksjonar som er på en måte tilpassa meg, og det eg treng å jobbe med» (Live, 4.mars 2021). Gjennom direkte tilbakemelding opplever informanten at det er lettare å sjå utvikling hos seg sjølv og dei andre elevane i klassa: «Og det er litt sånn.. du ser utviklinga ganske godt då, når lærarane er så direkte og seie akkurat kva det er du treng å jobbe med» (Live, 4.mars 2021).

Ut i frå det informanten fortel er direkte og individuelle tilbakemeldingar og korreksjonar verdsatt. Det vert enklare å sjå utvikling når ein jamt får tilbakemelding på kva ein treng å arbeide med. Dette motiverer informanten til vidare arbeid i danseundervisninga.

Samanfatta ser ein at dei fem informantane opplever positive, konkrete og velmeinande tilbakemeldingar som ein sentral motivasjonsfaktor i og utanfor danseundervisninga i den vidaregåande opplæringa. Dei uttrykker at jamne tilbakemeldingar er viktig for dei, og fleire fortel at dei opplever seg sett av pedagogen når dei får tilbakemeldingar.

4.6 Relasjon pedagog-elev

Fleire av informantane fortel om dansepedagogen si viktige rolle, og korleis dei opplever at dansepedagog motiverer i danseundervisninga.

4.6.1 Pedagogen si evne til å «lese eleven»

Håkon fortel at han meiner det er viktig at pedagogen kjem inn i dansestudio med ei positiv innstilling, og at han eller ho klarer å «lese» elevane sine:

Og viss man ser at elevene går inn i danseklassen og hver gang er litt sånn dette gidder jeg ikke, dette orker jeg ikke, og bare.. skal vi starte nå liksom? Kan ikke vi vente i 5 minutter? Ikke sant.. da tenker jeg at læreren må endre litt, for selv om at han eller hun kanskje er superglad og happy for det de har laget. Og at de tenker selv at motivasjonen min er jo fantastisk, og dere burde gjøre det superbra, for jeg vil det beste for dere.. så kan det godt hende at alle elevene ikke tenker det, og det må læreren klare å lese og endre på det for å klare å gi elevene motivasjon, som gir læreren enda mer motivasjon, som gir elevene enda mer motivasjon. Og mestringsfølelse, for den saks skyld. Og det får jo læreren også viss læreren ser at elevene digger det læreren gjør, så får jo læreren også mestringsfølelse, vil jeg tro (Håkon, 20.februar 2021)

Informanten uttrykker eit ynskje om at pedagogen skal vere observant på den måten at han eller ho burde legge merke til korleis elevane har det, og om dei er motiverte til danseøkta. I følge informanten er det ikkje nok at pedagogen sjølv er motivert og nøgd med lærestoffet han eller ho skal undervise. Pedagogen burde i følge informanten endre åtferd for å motivere elevgruppa. Informanten understrekar at motivasjon og mestringsfølelse er like viktig for eleven som for pedagogen. Om pedagogen klarer å sjå elevane sine og deira behov, vert det lettare å halde elevane motiverte, noko som igjen kan føre til mestringsfølelse hos pedagog. Når elevar kjenner seg sett og møtt på eigne behov, vert det også lettare for elevane å halde

oppe motivasjon og kjenne mestring. Informanten trur at pedagogen får mestringsfølelse når han eller ho ser at elevane likar det pedagogen gjer.

4.6.2 Stadfesting frå pedagog

Det er fleire av informantane som uttrykker at dei verte motiverte av at pedagogen gjev positiv stadfesting på åtferd i danseklassene.

Håkon fortel at pedagogane hans motiverer han ved å «heie på han»: «Jeg tenker vel at de motiverer meg ved å.. altså ved å typ heie på meg da, tror jeg. Jeg tror det liksom er hovedgreia. De vil alltid det beste for meg.. altså innenfor dansing. Og de vil alltid at jeg skal utvikle meg på best mulig måte» (Håkon, 20.februar 2021). Informanten uttrykker at han føler seg motivert når han opplever at pedagogen ynskjer det beste for han når det kjem til dans, og at han skal utvikle seg på best mogleg måte.

Malin fortel at pedagogane ho har er flinke til å motivere elevgruppa ho er i. Ho fortel at ho går i ei lita danseklasse med få elevar, og opplever å få tett oppfølging frå pedagogane sine. I større klasser kjenner informanten seg derimot bortgøymd. Difor er ho nøgd med å gå i ei lita danseklasse. Malin trekk fram at pedagogane motiverer med å gje tilbakemelding på ein positiv måte: «Vi får ikkje noko kritikk, men vi får heller hjelp til å forbetre oss og utnytte vårt potensiale» (Malin, 1.mars 2021). Basert på det informanten fortel er ho nøgd med å gå i ei lita klasse og bli undervist av pedagogar som motiverer ho gjennom tilbakemelding. Ho uttrykker forståing for at ei tilbakemelding ikkje opplevast som kritikk frå pedagogen, men at den heller er til hjelp og vegleing for å utvikle seg og utnytte eige potensiale.

Live synest at pedagogane hennar har ein veldig fin energi i dansestudio: «Dei er jo veldig sånn som pusha og ropa litt.. på ein god måte då. Dei bringer energien dei óg. Viss dei hadde stått i ro og snakka veldig stille og sånn.. så trur eg ikkje eg hadde fått så mykje energi frå dei» (Live, 4.mars 2021). Det informanten fortel tyder på at det er viktig for ho med ein energisk pedagog som «pushar» ho på ein positiv måte. Dette fører til at informanten sjølv kan kjenne på ein energi i danseundervisninga. Å ha ein pedagog som er ikkje står stille på ein plass, men er aktiv rundt i dansestudio og gjennom stemmebruk, ser ut til å vere ein viktig motivasjonsfaktor for informanten.

Samanfatta verkar det som at dansepedagogen spelar ei sentral og viktig rolle for fleire av informantane. Ein observant pedagog som er motivert til å få med seg heile elevgruppa i danseundervisninga, kan vere motiverande for elevane. Uttrykket «å lese eleven» har kome fram i resultatane. Dette kan handle om å forstå elevane sine behov i ein undervisningssituasjon, og deretter ty til handling basert på kva behova til elevane er. Stadfesting frå pedagog når det kjem til positiv åtferd kan vere ein viktig motivasjonsfaktor for informantane. Tett oppfølging frå pedagog med jamne tilbakemeldingar har også kome fram som relevant for å danne eit motivasjonsgrunnlag hos informantane. Ein energisk pedagog som «pushar» til vidare utvikling og progresjon verkar for å vere verdifullt for fleire av informantane. Dette er alle faktorar som gjev informantane motivasjon i danseundervisninga.

4.7 Fag som eigenart

Informantane får spørsmål om i kva danseklasser dei kjenner seg meir og mindre motivert, og kvifor dei trur at det er slik.

Håkon fortel at er veldig motivert for dansesjangeren jazz, og han fortel at han pleier å glede seg til dette faget på skulen. Informanten fortel om positive tilbakemeldingar frå pedagogen i faget, og vert engasjert av det han får tilbakemelding på. I dette faget opplever informanten høg grad av mestring, og ytrar han har eit ynskje om å bli «enda betre». Informanten uttrykker derimot frustrasjon over moderne-timane på skulen, og grunnlegg frustrasjonen med at han meiner at det er lite variasjon i det faglege innhaldet, og at han synest det går treigt framover: «Jeg gidder liksom ikke å gjøre det fullt ut nå, for det ække noe vits liksom.. jeg trenger ikke å prestere noe. Det blir bare sånn.. det blir bare ta det med ro, i forhold til jazzen hvor det er liksom er.. ting som skjer» (Håkon, 20.februar 2021). Dette gjer at han får ei negativ innstilling allereie før timen har starta. Han held fram med å samanlikne moderne med jazz: «.. i forhold til da jazz-klassen der jeg går inn og tenker at det var masse energi forrige time, og det kommer det til å bli nå også. Når det liksom er standarden, så blir det mer energi da» (Håkon, 20.februar 2021).

Slik eg forstår det føler ikkje informanten at han treng å prestere i dansesjangeren moderne fordi han opplever at det går sakte framover, og at det er lite variasjon i det faglege innhaldet. Ut i frå det han fortel tek han eit medvite val om å ikkje «gjere det fullt ut» i timane. Det han uttrykker forstår eg som at han ikkje opplever at det er særleg viktig å rette merksemda si fullt

og heilt mot det pedagogen presenterer, og heller ikkje innstille seg på å gjer så godt han kan i utføringa når han dansar. Basert på det informantan forklarar, kan det verke som at han ikkje får nok utfordring i moderne dans. I dansesjangeren jazz gjev informantan uttrykk for å vere motivert og at han pleier å glede seg til dette faget. Han grunngeve motivasjonen for faget med det med at han får mange tilbakemeldingar i jazz, og at han opplever timane som energiske, fulle av liv, og at det er «ting som skjer».

Jenny fortel at ho stort sett føler seg motivert i alle danseklassene, men spesielt i klassisk ballett-timane og i dei timane der ho får drive med improvisasjon: «for det er jo det jeg føler meg best i, og det jeg har jobbet mest med, og da blir man jo alltid litt ekstra motivert når man føler at man får det til da» (Jenny, 22.februar 2021). Informanten kjenner seg mest motivert når ho får arbeide med det ho kjenner seg mest dyktig i, og har arbeidd mest med. Ho vert ekstra motivert når ho opplever å mestre dansen. Jenny fortel at ho derimot kjenner seg mindre motivert i timane det ho ikkje føler at ho får det heilt til, og gjer det så bra som ho vanlegvis gjer det. Mangel på tilbakemelding frå pedagog gjennom timen er også ein faktor som gjer at Jenny kjenner seg umotivert: «Og kanskje viss man ikke får noe tilbakemeldinger fra lærerne den timen.. ehm.. og rett og slett bare ikke får det til da. Da kjenner i hvert fall jeg at jeg blir ganske umotivert da» (Jenny, 22.februar 2021). Informanten opplever at mangel på tilbakemelding eller å ikkje få til noko i timen, fører til låg motivasjon.

Malin opplever seg mest motivert i jazzklassa: «fordi det er den stilen eg føler eg mestra best. Og det er det eg synest er gøyast i alle fall, sjølv om eg likar alt vi gjer» (Malin, 1.mars 2021). Eg følgjer opp svaret hennar med å spørje kvifor ho trur at det er slik at ho har det mest kjekt i jazz. Ho svarar at det er fordi ho har mest erfaring med jazz, og at ho likar at det går «litt fort og litt teknisk» (Malin, 1.mars 2021). Slik eg forstår det er informantan sin motivasjon høgst når ho får arbeide med fag som ho har erfaring med, og at det faglege innhaldet blir undervist i høgt tempo og er danseteknisk utfordrande. Informanten kjenner seg mindre motivert i moderne-timane, og ho trur det er fordi det er ein dansesjanger ho ikkje har vore så kjend med frå før. Ho synest det er vanskeleg å sleppe seg laus og la kroppen føre: «Det skal litt til då.. å berre klare å slappe av og vere kontrollert samtidig som man dansa. Men eg lika jo moderne veldig godt, men akkurat no så er det der eg har minst motivasjon. Eg synest nokon av timane kan bli litt lange» (Malin, 1.mars 2021). Eg føl opp svaret med å spørje om det er noko spesielt som gjer at timane kjennes lange ut. Ho responderer slik: «Ehm, eg veit ikkje heilt..

det er kanskje meir stemninga i heile musikken, koreografiane og alt vi gjer egentlig» (Malin, 1.mars 2021).

Slik eg forstår det opplever informanten motivasjon som varierende, og ikkje statisk. Informanten har tydeleg vore glad i sjangeren moderne før, men har i seinare tid mangla motivasjon. Informanten fortel at grunnen til at timane kjennes lange ut er stemninga i musikken, koreografiane og «alt dei gjer». Musikkval, koreografisk rørslemateriale og fagleg innhald i dansetimane er faktorar som kan avgjere om informanten kjenner seg motivert eller ikkje.

Vilde kjenner seg mest motivert i faga der ho føler at ho får til noko: «Så for min del så er det jo mest jazz og moderne, for da.. man blir jo motivert når man får ting til, og ser progresjon» (Vilde, 3.mars 2021). Dette forstår eg som at informanten vert motivert i faga der ho føler at ho mestrar gitte oppgåver, og ser eiga utvikling. Vilde fortel at ho opplever mindre motivasjon i faga klassisk ballett og yoga. Ho fortel vidare kvifor ho tenkjer det slik:

Rett og slett fordi at i klassisk ballett.. det har liksom aldri vært min stil.. så det er mer vanskelig å finne motivasjonen for noe du vet du ikke kommer til å.. jeg veit jo at jeg aldri kommer til å bli en ballettdanser, så motivasjonen for det blir jo litt dårligere enn for eksempel for jazz og moderne, som man tenker at kanskje blir noe mer av da (Vilde, 3.mars 2021)

Eg spør ho korleis ho tenker at det kan bli meir av desse sjanrane seinare. Ho svarar at ho opplever at det er enklare å studere vidare og halde fram med å danse sjanrane moderne og jazz, enn klassisk ballett. Basert på det informanten fortel er det vanskeleg for ho å motivere seg til eit fag som klassisk ballett når ho ikkje har ein plan om å bli ballettdansar. I motsetnad til klassisk ballett, verkar ho for å ha større tru på at ho kan studere og jobbe med sjanrane moderne og jazz i framtida.

Live seier at ho kjenner seg mest motivert i jazzklassa fordi det opplevast som energisk og eksplosivt. Ho føler at ho får brukt kroppen meir i jazz enn i klassisk ballett, som ho opplever vert for stillestående for hennar del. Ein kan forstå det slik at informanten kjenner større glede av å få bevege seg rundt i rommet, og utføre energiske og eksplosive rørsler. Live fortel om at ho opplever mindre motivasjon i klassisk ballett fordi det opplevast langdrygt å danse ved barren i første del av timen. Ho grunngjev det med at ho helst vil bevege seg meir: «Men i klassisk er det fordi vi står.. eller barren er litt lang, og då står vi i ro og.. ja.. det er jo styrke..

det er jo det.. og.. men det blir litt sånn... ja.. eg har berre lyst til å bevege meg meir, eg lika ikkje å stå i ro så lenge» (Live, 4.mars 2021). Basert på det informanten skildrar verkar det som at ho vert mindre motivert og utolmodig når ho ikkje får moglegheita til å bevege seg meir rundt i rommet.

4.7.1 Musikk

Håkon opplever musikk som ein viktig motivasjonsfaktor i danseundervisninga. Han fortel at han kjenner seg mest motivert i dansesjangeren jazz. Eg spør han kvifor han trur at det er slik, og då fortel han at det er god stemning i klassa i jazztimane. Han meiner at ein av grunnane er musikken, som han kjenneteiknar som «up-beat» (Håkon, 20.februar 2021). I tillegg fortel han at det verkar for at alle elevane er «on board», både i oppvarminga og når dei gjer kombinasjonar over golvet (Håkon, 20.februar 2021). Håkon konkluderer med at han kjenner seg motivert og har lyst til å gjere det bra på grunn av den gode stemninga i jazz-timane.

Live opplever at bruken av musikk i dansesjangeren jazz gjer ho motivert i undervisninga: «Den er ofte veldig rytmisk, og den gir meg energi då» (Live, 4.mars 2021). Live uttrykker at ho kjenner seg mindre motivert i moderne på grunn av musikken, og at ho kjenner på ei dyster stemning. Likevel rosar ho pedagogen for å bruke forskjellig musikk, så ho konkluderer med at musikken kan fungere godt, til tross for at den ikkje appellerer til ho: «Så i moderne er det litt på det med musikken. men vi har en lærar som har litt forskjellig musikk óg då, så sånn sett så funka det jo med moderne med musikk óg» (Live, 4.mars 2021).

Slik eg oppfattar det er musikk en relevant motivasjonsfaktor for fleire av informantane. Musikk kan bidra til å gje energi og ei oppleving av god stemning i danseundervisninga. Variasjon av musikk er også ein faktor som kan motivere informantane.

4.7.2 Plan for dagen og økta

Fleire av informantane fortel at det å få vite planen for dagen eller timen på starten av ei økt, er noko som motiverer dei. Vilde fortel følgande: «Men også det at man på starten av en klasse får vite hva man skal gjøre, hva man skal forberede seg på, og så videre da. For da er det lettere å liksom.. ehm.. vite hva man skal gjøre, og da er det lettere å motivere seg da, synest i hvert fall jeg» (Vilde, 3.mars 2021). Basert på det informanten fortel er det godt for ho å vite planen for timen på førehand, og på denne måten er det enklare å bli motivert. Slik

eg forstår det gjev det å vite planen for økta ei oversikt som verkar for å vere viktig for informanten.

Live opplever at det er enklare å innstille seg mentalt til dansetimen som kjem, når ho veit at pedagogane hennar er dyktige til å variere ulike fokuspunkt i timane: «Dei har ulike fokuspunkt og det gjer det litt deilig, for då kan du tenke.. ok, no er eg ferdig med flatback, då kan eg stryke den av lista, og så skal eg ikkje gjere meir av den no» (Live, 4.mars 2021).

Ulike fokuspunkt i dansetimen er viktig for informanten fordi det vert enklare å halde oversikt over kva ein har fått gjort, og kva neste steg for økta er. Slik vert det lettare å halde oppe motivasjonen i danseundervisninga.

4.7.3 Innstilling

Ein av informantane fortel om viktigeita av å ha ei positiv innstilling og haldning til dagen.

Vilde skildrar ein litt tung måndag:

Det var en litt sånn tøff blåmandag hvor alt var litt tungt og sånn, og så kommer man inn i dansesalen og bare.. da fikk jeg sånn.. i dag skal dette bli en bra dag. Og da blir motivasjonen at dette her skal gå bra selv om det er en blåmandag, og viss man bestemmer seg for det, så går det jo. Det handler om den holdningen man har før man starter da (Vilde, 3.mars 2021)

Om informanten har hatt ein dårleg dag og motivasjonen for arbeidet er låg, kan ho likevel gå ut av dansesalen med ein skikkeleg god følelse fordi ho klarte å snu det gjennom innstilling til dagen og til undervisninga. Ut i frå det informanten fortel, er det viktig med kva innstilling og haldning ein har til danseøktene ein skal ha. Ho erfarer at når ho har tenkt før timen at det kjem til å bli slitsamt, så vert det slitsamt, og at ho då sjeldan opplever å få til noko bra. Når ho derimot innstiller seg på at «i dag er dagen», opplever ho større grad av mestring og motivasjon.

I dette resultatkapittelet har eg presentert funna frå dei fem intervjuja. Samanfatta kan ein sjå at informantane har ulike oppfatningar av kva motivasjon og mestring er, og korleis mestringsfølelsen kan bli påverka av motivasjonen. Fleire av informantane ytrar at positive og konkrete tilbakemeldingar frå pedagog er viktig for dei, samt at ein får jamne tilbakemeldingar. Det er også viktig for fleire av informantane at pedagogen er energisk og klarer å «lese elevane». Å få stadfesting på eiga åtfærd av pedagog er motiverande. Det er fleire dansesjangrar elevar skal gjennom i den vidaregåande opplæringa, og faga som eigenart

har noko å seie for om informantane opplever å vere motiverte. Bruk av musikk, og å få informasjon om plan for ein time eller dagen, samt pedagog og elev si innstilling til dagen, er relevante faktorar som kan bidra til å motivere informantane.

5. Diskusjon

I det følgande kapittelet vert det reflektert og diskutert rundt problemstillinga «Korleis kan dansepedagogar motivere elevar til læring i den vidaregåande skulen, og korleis opplever elevar å bli motiverte i danseundervisninga?», i lys av teori og funn frå resultatkapittelet. Fagfornyninga av læreplanane i mellom anna faget Scenisk dans, vert gradvis innført frå 01.08.2021, og gjeld for elevar i 2. og 3. klasse på danselinja i den vidaregåande opplæringa. Følgande står om faget sin relevans og sentrale verdiar: «Gjennom kroppslig læring i ulike dansesjangre og kunstneriske kontekster skal faget bidra til å utvikle elevenes motivasjon og bevegelsesglede» (Utdanningsdirektoratet, 2021, avsnitt 2). Med bakgrunn frå skildringa av faget sin relevans og sentrale verdiar, og sett i lys av teori og funna eg har presentert i resultatkapittelet, vil eg diskutere kva faktorar som vil vere viktig å vere medvitne på når det kjem til motivasjon i danseundervisning, og korleis dansepedagogar kan motivere elevar til læring i den vidaregåande opplæringa.

5.1 Informantane om «motivasjon»

Det kjem fram i resultatkapittelet at ordet «motivasjon» tyder forskjellig for informantane. Håkon skildrar at motivasjon er når han vert motivert for indre påskjøningar som ligg der framme. Jenny fortel om ein indre driv til å jobbe, og Malin tenkjer på ord som «danseglede» og «stå-på vilje» til å ville gjere noko. Vilde assosierer motivasjon med grunnen til å gjere noko, og kvifor ein vel å utføre ei handling. Informanten Live skildrar følgande om motivasjon:

Eg tenker at motivasjon er en veldig fin ting, og det er en slags drivkraft, og eg føler at det på en måte er grunnlaget for å utvikle seg.. at du er motivert for det. Så det er vel kanskje det eg tenker når eg tenker på motivasjon (Live, 4.mars 2021)

Det kan verke som at informanten ser på motivasjon som noko positivt. Ho brukar ordet «drivkraft», og dette kan sjåast i samanheng med ein indre driv eller ei indre motivert åtferd som informaten innehar. Informaten opplever at motivasjon er grunnleggande for utvikling.

For fleire av informantane handlar motivasjon om ein indre driv til å arbeide, og det å ha lyst til å utføre handlingar. Ein kan sjå at kva informantane assosierer med ordet «motivasjon», er individuelt. Likevel ser ein likskapar mellom det informantane skildrar, og ein kan trekke linjer til det Skaalvik og Skaalvik skriv om Deci og Ryan (2000) sin teori om indre motivert åtferd. Åtferda er ikkje avhengig av ytre påskjøning eller ytre konsekvensar for å bli utført, men spring ut av interesse og har si eiga påskjøning i form av glede over sjølve aktiviteten (Skaalvik og Skaalvik, 2013, s. 145). Indre motivasjon er aktivitetar som i seg sjølv fungerer som påskjøning (Woolfolk, 2004, s. 275).

5.2 Informantane om «mestring»

Ordet «mestring» vert oppfatta noko ulikt hos informantane, men ein kan likevel sjå nokre likskapar i svara. Håkon meiner at mestring handlar om å kunne noko så bra at ein trur på seg sjølv, og at ein tenkjer at ein får til noko. Jenny skildrar også at mestring handlar om å få til noko. Malin tenkjer at mestring kan vere ein følelse ho får etter å ha arbeidd lenge med noko, og at det endeleg går. Vilde assosierer det med å klare ei oppgåve, og å ha gjeve innsats i arbeidet. Live assosierer mestring med glede, og at ho arbeider for noko som ho endeleg får til eller ser ei utvikling av:

Hm.. eg tenker på glede. Du jobbar for noke, og så endelig så får du det til.. eller du ser ei utvikling. Det er kanskje ikkje perfekt, men du ser du har fått til noke.. og då føle eg mestring (Live, 4.mars 2021)

Felles for informantane er at dei tenkjer at mestring handlar om å få til noko. Her vert Bandura sin teori om mestringsforventning relevant og speglar det informantane fortel om. Mestringsforventning er ei framtidorientert kontekst-spesifikk vurdering av kompetansen til å utføre ei viss oppgåve (Pajares, 1997, sitert frå Woolfolk, 2004, s. 293). Det handlar om korleis ein opplever evna si til å utføre ei oppgåve (Lyngsnes og Rismark, 2014, s. 57). Nokre av informantane skildrar mestring generelt og kva dei tenkjer det tyder, medan andre trekk inn eiga tru på seg sjølv og korleis dei opplever å mestre, eller korleis dei opplever mangel på mestring. Her vert informantane si sjølvoppfatninga relevant. Sjølvoppfatning er ei felles nemning på alt vi veit, trur og føler om oss sjølv (Rosenborg, 1979, sitert frå Skaalvik og Skaalvik, 2013, s. 26). Sjølvoppfatning, inkludert forventningar om mestring av bestemte aktivitetar, har også stor betydning for motivasjon. Ein kan konkludere med at korleis informantane oppfattar seg sjølv, er ein relevant og viktig faktor for å bli motivert i

danseundervisninga. Vi skal sjå vidare på mestringsforventning i neste del av diskusjonskapittelet.

5.3 Korleis vert informantane sin mestringsfølelse påverka av motivasjon?

På spørsmålet om korleis informantane opplever at mestringsfølelsen vert påverka av motivasjonen, er oppfatninga av dette tydeleg ulik. Somme av informantane opplever at mestring og motivasjon heng tett saman, medan andre opplever at det kan vere store sprik mellom mestringsfølelsen og motivasjonen.

Håkon svarar at det avhenger av kva dansesjanger han vert undervist i. Mestringsfølelsen hans er høg når han kjenner seg motivert til å yte større innsats. I dansesjangrar han er mindre motivert for, kjenner han låg mestringsfølelse. Det interessante her er at Håkon fortel at han føler at han mestrer «alt som skjer» dansetimane der han har moderne dans, men at han likevel opplever låg mestringsfølelse. Slik eg oppfattar det kan dette handle om at ikkje får utfordring nok i danseundervisninga. Bruk av autonomistøtte kan vere relevant i ein slik situasjon (Gagne og Deci, 2005, sitert frå Skaalvik og Skaalvik, 2013, s. 149). Dei tre første punkta handlar om å gje eleven utfordring, moglegheit for val, og hjelp til å finne mening med og sjå relevansen av oppgåvene og lærestoffet. Desse faktorane i autonomistøtta er viktige for pedagogar å ha kunnskap om, slik at ein i større grad kan legge til rette for at eleven skal kunne kjenne på mestringsfølelse. Jenny svarar at ho opplever at når ho ikkje har mestringsfølelse, så har ho heller ikkje motivasjon:

Jeg kjenner i hvert fall at viss jeg gjør det dårlig en time og ikke føler at jeg mestrer ting, så blir jeg rett og slett umotivert da, blir litt sånn.. åh, hvorfor danser jeg liksom? (Jenny, 22.februar 2021)

Det faktum at manglande mestringsfølelse og motivasjon fører til det punktet at informanten spør seg sjølv kvifor ho i det heile teke dansar, er ei stadfesting på kor viktig det er at dansepedagogar tenker over kva standard og forventningar ein set til elevane sine. Eg har vanskar for å tru at dansepedagogar i den vidaregåande opplæringa har som føremål at ungdommane skal spørje seg sjølv i negativ forstand om kvifor dei i det heile teke dansar. Dersom pedagogen sine forventningar er høge og overstig elevane si prestasjonsevne, er det sannsynleg at motivasjonen minkar, og at resultatet av læringa vert dårlig. Bandura sin teori om mestringsforventning vert relevant her. Om ein elev har låg forventning til mestring, vil det vere meir sannsynleg at vedkommande prøvar å unngå oppgåva, fordi vedkommande ikkje

har tru på at han eller ho vil meistre oppgåva (Lyngsnes og Rismark, 2014, s. 57). På grunnlag av dette vil eg foreslå at dansepedagogar i større grad bør utarbeide og setje realistiske krav og mål saman med den enkelte elev. Eleven kan slik få sjølvråde for eiga læring, slik som teorien til Deci og Ryan (2000) tilseier om behovet for autonomi eller sjølvråde (Skaalvik og Skaalvik, 2013, s. 145). Om ein set seg ned med eleven og lar eleven vere med å påverke eigne læringsmål, kan dette vere med på å styrke eleven sin motivasjon. Resultatet av aktiv bruk av teorien om sjølvråde, kan styrke den indre motivasjonen til eleven i danseundervisninga, og gje rom læring i prosessen.

Informanten Malin fortel at ho har ein tendens til å setje høge krav til seg sjølv, og at ho har vanskar for å forstå at det ho gjer i dansetimane er på eit «høgt nivå». Informanten fortel om at når ho kjenner seg lite motivert i forkant av ein time, vert det lite mestring i sjølve timen, og dette resulterer i frustrasjon hos informanten. Her vil eg trekke ei linje til viktigheita av at dansepedagogar er klar over korleis elevar kan oppfatte seg sjølv, både i negativ og i positiv forstand. Alle menneske har ei form for sjølvoppfatning. Som nemnt tidlegare i diskusjonen, har sjølvoppfatning inkludert forventningar om mestring av bestemte aktivitetar, stor betydning for motivasjon. Skaalvik og Skaalvik peikar på at dette er ein av fleire avgjerande føresetnader for læring (2013, s. 19). I Malin sitt tilfelle er det ein reell mogelegheit for at det ho oppfattar om seg sjølv, ikkje er det same som det dansepedagogane hennar oppfattar. Ved at dansepedagogar er medvitne på elevar si sjølvoppfatning, må overføring av kunnskapar og ferdigheiter utførast på ein slik måte at den fremmar tru på elevane sine moglegheiter (sjølvoppfatning) (Skaalvik og Skaalvik, 2013, s. 19).

Vilde opplever at grada av mestring og motivasjon kan variere. Informanten trur det er mogeleg å få til noko (mestring), til tross for at ein ikkje alltid har motivasjon. Dette kan stemme overeins med teorien om at innsats er lik verdi multiplisert med forventning (Nottingham og Ranfelt, 2013, s. 19). Denne forklaringa på motivasjon går ut på at den grad av innsats ein legg inn i eit arbeid, avhenger av i kva grad ein ynskjer å oppnå målet, multiplisert med i kva grad ein forventar å meistre oppgåva. Sjølv om ein elev ikkje nødvendigvis ser fram til å arbeide med og utføre ei oppgåve, kan vedkomande likevel ha trua på å få det til.

Live fortel at når motivasjonen hennar er låg, så får ho ikkje glede av å mestre til dømes ein trippel piruett, sjølv om ho meiner at det eigentleg burde ha gjeve ho mestringsfølelse. Slik eg

tolkar det, baserer informanten positive hendingar i danseklassa på flaks framfor åtferd som resultat av målretta arbeid. Slik eg forstår det opplever informanten at positiv forbetring og utvikling står fram for ho som tilfeldig i augneblinken. Situasjonen med at informanten mestrar ein trippel piruett og tenkjer at det er flaks, er eit døme på viktigheita av rolla dansepedagogar har i den vidaregåande skulen. Det er nødvendig for elevane å bli rosa for framgang undervegs i læringsprosessen. For elevar som tidlegare har opplevd å «feile» langt meir enn å lukkast, er det i spesielt viktig i læringsprosessen at pedagogen gjev oppmuntring undervegs og ikkje ventar til dei kan rose sjølve resultatet av læringa (Shute, 2008; Hattie, 2009, sitert frå Manger og Wormnes, 2015, s. 130). Vi skal sjå nærmare på tilbakemelding i neste del av diskusjonskapittelet.

5.4 Tilbakemelding frå pedagog

Gode, raske og klare tilbakemeldingar som viser og målar framgang under innlæringa, betrar også mestringsforventning (Zimmermann, 1994, sitert frå Manger og Wormnes, 2015, s. 130). Alle dei fem informantane opplever at tilbakemelding frå dansepedagog er ein viktig faktor for å bli motiverte i danseundervisninga. Det som går igjen av dei informantane seier, er at dei set pris på når tilbakemeldingane er: 1. Konkrete. 2. Positive. 3. Jamne. 4. Velmeinande. Somme av informantane peikar på at tilbakemeldingar bør vere konkrete, der pedagogen utdjuar kva dei gjer bra, kva dei må arbeide med, og korleis dei skal arbeide for å betre ein prestasjon eller nå eit mål. Det er også viktig for informantane med positivt ladde tilbakemeldingar. Ein bør alltid sjå etter noko positivt å seie til elevar, då dette er ei slags forsikring om at pedagogen er interessert i det dei gjer, og at eleven er i framgang (Glad, 2012, s. 150).

Informantane uttrykker også behovet for jamne tilbakemeldingar frå dansepedagogane sine. Tilbakemeldingar kan bli gjeve direkte i danseundervisninga, på eit skriftleg dokument eller gjennom samtalar om undervegvurdering. Pedagogar i den vidaregåande opplæringa er lovpålagt å gje elevar vurdering. Elevar har rett til vurdering, og retten gjeld frå 1. årstrinn og ut vidaregåande opplæring. Retten til vurdering omfattar både undervegs vurdering, sluttvurdering og dokumentasjon (Utdanningsdirektoratet, 2021, avsnitt 2). Behovet elevane har for jamne tilbakemeldingar, kombinert med kva loven pålegg dei som underviser i den vidaregåande opplæringa, viser seg å vere gunstig for å legge til rette for å motivere elevar.

Informantane set pris på at tilbakemeldingane er velmeinande frå dansepedagogen si side.

Malin informantane skildrar følgjande om det å få tilbakemelding:

Og det er ingen som tenker negativt på å få feedback frå lærarane viss det er noke man gjer feil, eller noke man kan gjer betre, for det hjelpe jo oss berre til å.. ja.. utvikle oss» (Malin, 1.mars 2021)

Det faktum at informanten ser positivt på det å få ei tilbakemelding, er viktig for korleis eleven tek til seg tilbakemeldinga. Her kan ein trekke linje til autonomistøtta, som Skaalvik og Skaalvik (2013) skildrar. Positiv tilbakemelding er eit særleg viktig element i autonomistøtte. Når eleven får tilbakemelding i form av rettleiing og oppmuntring, kan tilbakemeldinga tolkast på fleire måtar; som informativ eller kontrollerande. Ein elev som er usikker på seg sjølv, og som har eit krevjande forhold til pedagogen, vil kunne tolke tilbakemelding som kontrollerande. Ein elev som har eit nært og tillitsfullt forhold til pedagogen, vil kunne tolke tilsvarande budskap som informativ og rettleiande (Skaalvik og Skaalvik, 2013, s. 150). Difor er det positivt at alle dei fem informantane opplever tilbakemelding frå dansepedagogen som velmeinande, og at tilbakemeldingar kan fungere som informative og rettleiande.

Eit interessant funn i denne studien er at alle dei fem informantane fortalte at dei ynskte tilbakemeldingar og at dei såg på dette som noko positivt. Difor kan ein konkludere med at informantane tek tilbakemeldingar som informative og vegleiande. Dette understrekar at autonomistøtta er eit viktig og riktig element for den som opplever tilbakemelding som rettleiande og informativ, og dette er igjen avhengig av ein tillitsfull relasjon mellom elev og pedagog. Jamne tilbakemeldingar som er positive, konkrete og velmeinande, er faktorar som motiverer elevar i danseundervisninga.

5.5 Relasjon elev-pedagog

Dansepedagogen spelar ei viktig rolle for informantane. Korleis ein dansepedagogen står fram i møte med informantane, er avgjerande for læring og eit positivt læringsmiljø.

5.5.1 Å «lese» eleven

Det kom fram i resultatkapittelet at informanten Håkon meinte at dansepedagogen burde klare å «lese» elevane sine og situasjonen. Slik eg forstår det handlar det om at pedagogen må kunne klare å tolke ein undervisningssituasjon eller ei bestemt stemning i rommet. Behovet

informanten har for at pedagogen er observant og legg merke til den enkelte elev i ein undervisningssituasjon, syner seg som viktig. Om pedagogar klarer å sjå elevane sine og deira behov, vert det lettare å halde elevane motiverte, noko som igjen kan føre til mestringsfølelse hos pedagog. Eg vil difor trekke ei linje til teorien om emosjonell støtte eller emosjonelt stillas i undervisning. Ein pedagog har ein viktig støttefunksjon i form av å oppmuntre elevane, påpeike framgang, skape tru på eiga læring og stimulere elevane til å ikkje gje opp (Skaalvik og Skaalvik, 2013, s. 67). Faktorane i det emosjonelle stillaset er avgjerande at ein pedagog arbeider ut i frå når vedkomande oppdagar låg motivasjon hos elevane. Ved å vere medviten på desse faktorane, vil ein pedagog vere betre rusta til å takle når ein elev opplever låg motivasjon.

5.5.2 Behov for stadfesting frå pedagog

Som tidlegare nemnd i teorikapitlet, er Maslow sin teori om behovshierarkiet basert på at primærbehova kjem først, og deretter dei meir sosialt orienterte og humanistiske behova. Dette er fordi desse behova melder seg etter kvart som dei meir grunnleggande behova er nokon lunde tilfredsstilt (Imsen, 2018, s. 304). Informantane uttrykte ikkje noko i intervjuet som tilsvara at dei opplevde at dei fysiologiske behova, behovet for tryggleik og sikkerheit, og behov for kjærleik og sosial tilknytning ikkje var nokon lunde dekte. Men det kom derimot tydeleg fram i intervjuet at dei to siste behova i hierarkiet representerer kva informantane meiner at viktig for dei for å verte motiverte i danseundervisninga. Behovet om stadfesting og positiv sjølvoppfatning kom fram som ein tydeleg faktor for å kjenne på motivasjon i danseundervisninga. Det same gjorde behovet for sjølvrealisering, som er nemnd under «Fag som eigenart».

Det fjerde behovet om stadfesting og positiv sjølvoppfatning viste seg som viktig for fleire av informantane. Fleire av informantane uttrykte at dei vart motivert av at pedagogen deira gav positiv stadfesting på åtferda deira i danseundervisninga. Håkon fortalte at han vart motivert når han opplevde at pedagogane hans «heia på han», og at dei vil hans beste når det kjem til dans. Informanten Vilde fortel at ho føler seg sett når ho får tilbakemelding frå pedagogen:

Det er når man får tilbakemeldinger, synest jeg. For da er jo det.. da får du et ganske sånn klart.. en klar beskjed om at du har blitt sett da.. at noen har sett deg» (Vilde, 3.mars 2021)

Pedagogar som gjev positiv stadfesting kan føre til auka motivasjon hos eleven. Dette gjev

eleven ein følelse av å kjenne seg verdsatt av andre og respektert (Imsen, 2018, s. 310). Sitatet frå informanten Vilde understrekar viktigheita av at elevar opplever å føle seg sett og stadfesta av pedagogen sin.

Malin opplever å få tett oppfølging av pedagogane sine. Ho er klar over at tilbakemeldingar i danseundervisninga er meint som hjelp og rettleiing for å utnytte potensialet hennar, og at det ikkje er meint som kritikk. På denne måten verkar informanten for å ha ei positiv sjølvoppfatning. Når det gjeld stadfesting, er det viktig å skilje mellom stadfesting av barnet og stadfesting av det barnet gjer. Det er naturlegvis viktig å stadfeste og rose barnet sine prestasjonar, men det er like viktig å ikkje gje barnet følelsen av at vedkommande berre vert stadfesta når det vert oppfylt bestemte krav til prestasjonar (Skaalvik og Skaalvik, 2013, s. 143). Eg vil understreke at teorien om behovshierarkiet kombinert med funna i resultatkapittelet, stadfestar at mangelbehov og vekstbehov er reelle behov som ein dansepedagog må ta stilling til i sitt yrke for å kunne motivere elevar til læring.

Live er ein av dei informantane som peikar på viktigheita av at ein pedagog har «veldig fin energi», og «pushar» elevane på ein positiv måte. Ho nemner at dei «ropar litt», men dette verkar for å motivere eleven. Å ha ein pedagog som er ikkje står stille på ein plass, men er aktiv rundt i dansestudio og gjennom stemmebruk, ser ut til å vere ein viktig motivasjonsfaktor for informanten. Teorien om læringstillaset til Vygotskij stiller seg aktuell her, der det andre kravet i læringsstillaset er at stillaset skal fungere som eit reiskap for eleven. Som dansepedagog støtter ein opp under målet til den som skal lære, nettopp ved å fungere som et reiskap for eleven (Greenfield, 1984; Bruner, 1985, sitert frå Lyngsnes og Rismark, 2014, s. 71). Eit døme på dette er at reiskapet (pedagogen) motiverer eleven gjennom ulike stemmebruk og ved å bevege seg aktivt rundt i dansestudio. Å fungere som eit reiskap for eleven vil hjelpe vedkommande til å forstå dei ulike læringsprosessane, samt kople kropp til bevegelsar og ord.

5.6 Fag som eigenart

Eit viktig poeng i denne diskusjonen er at faget som eigenart, korleis det faglege innhaldet vert presentert og sjølve innhaldet, kan vere grunn nok til at det enten gjev eleven indre motivasjon, eller at det gjev eleven låg motivasjon. Det er ikkje nødvendigvis slik at pedagogen ikkje gjer ein god jobb. Det kan rett og slett handle om at elevar har ulike grad av

interesse for ulike dansefag. Likevel har eleven eit ansvar for å gjere sin del i undervisninga ved å vise merksemd mot det som skal lærast. I all læring er det viktig å rette merksemda mot den kunnskapen som skal bli tilegna eller det problemet som skal bli løyst. I modell-læring vert det difor viktig at merksemda vert retta mot modellen og åtferda modellen har (Skaalvik og Skaalvik, 2013, s. 43).

Det femte behovet om sjølvrealisering i behovshierarkiet, går ut på å utnytte eigne evner og realisere seg sjølv i ein meningsfull samanheng (Imsen, 2018, s. 310). Når alle andre behov i behovshierarkiet er tilfredsstilt, vil ein søke å utvikle sine talent, kunnskapar og ferdigheiter (Skaalvik og Skaalvik, 2013, s. 142). Dette behovet kan vekke nysgjerrigheita, kunnskapstrongen og skapargleda. Fleire av informantane ytrar at dei kjenner seg mest motiverte når dei får arbeide med det faget dei har mest erfaring med, og at mestringsfølelsen vert enklare å kjenne på. Informanten Vilde har ein tydeleg tanke om kva sjangrar det er større moglegheit for sjølvrealisering, enn i andre sjangrar:

Rett og slett fordi at i klassisk ballett.. det har liksom aldri vært min stil.. så det er mer vanskelig å finne motivasjonen for noe du vet du ikke kommer til å.. jeg veit jo at jeg aldri kommer til å bli en ballettdanser, så motivasjonen for det blir jo litt dårligere enn for eksempel for jazz og moderne, som man tenker at kanskje blir noe mer av da (Vilde, 3.mars 2021)

Slik eg tolkar det vert det enklare for informanten å få følelsen av å kunne utnytte sine eigne evner og realisere seg sjølv i ein meningsfull samanheng der ho opplever å få til noko. Det vert såleis enklare for informanten å motivere seg for dansesjangrane ho føler ho har ei framtid med. Teorien om det støttande læringsstillaset vert gjeldande her, og kva betydning pedagogen har for at eleven skal få oppleve å realisere seg sjølv. Det tredje kravet i læringsstillaset er at stillaset utvidar området for handlingane. Det fjerde kravet er at stillaset setter den som vert støtta, i stand til å utføre oppgåver det ikkje var mogeleg å mestre utan stillaset (Greenfield, 1984; Bruner, 1985, sitert frå Lyngsnes og Rismark, 2014, s. 71). Mi oppfatning er at dei to krava kan sjåast i samanheng, og at dei glir over i kvarandre. Dette er fordi det er vanskeleg å la eleven få mogelegheita til å utvide og auke kunnskapen utan dansepedagog. Ein dansepedagog sit på kunnskap som elevar skal kunne nytte seg av, og difor kan pedagogen (stillaset) utvide området for handlingane i en lærings situasjon, slik at elevar kan oppnå eit læringsutbytte. Ved at pedagogen tilfører ny kunnskap og ferdigheiter til eleven, vil det vere ein moglegheit at eleven opplever sjølvrealisering. Eleven blir i stand til å utføre oppgåver vedkommande ikkje kunne ha utført før pedagogen presenterte lærestoffet.

5.6.1 Musikk som motivasjon

Fleire av informantane fortel om musikk som ein motiverande faktor i danseundervisninga. Håkon fortel at det vert god stemning av musikk i jazztimane. Eg tolkar det slik at musikken appellerer til fleire av elevane i klasserommet ved at den er «up-beat», og at resultatet av musikkbruken er god stemning i dansestudio. Informanten skildrar at alle elevane vert «on board». Å vere «on board» tolkar eg som å vere med på det som skjer, vere kopla på psykisk og fysisk, og vise merksemd mot dansepedagogen som underviser. Den gode stemninga musikken skapar, viser seg å vere motiverande for informanten. Informanten Live ytrar også at musikken i jazz-klassa gjer ho motivert, og musikken vert karakterisert slik: «Den er ofte veldig rytmisk, og den gir meg energi då» (Live, 4.mars 2021). Musikk som informanten Live opplever som rytmisk og energisk, er motiverande. Ho peikar også på at ho opplever musikken i moderne-klassene som dyster. Musikken appellerer ikkje til ho, og difor kjenner ho seg mindre motivert. Likevel stadfestar ho at det er flott at pedagogen brukar ulik musikk, sjølv om ho ikkje likar den så godt.

Ein kan sjå at musikk som er energisk, rytmisk, variert og resulterer i god stemning hos elevgruppa, er faktorar som motiverer desse informantane i ein undervisningssituasjon. Difor vil val av musikk i undervisninga vere ein relevant motivasjonsfaktor ein pedagog burde vere medviten på.

5.6.2 Kva er planen for dagen og økta?

Fleire av informantane fortel at det å få vite planen for dagen eller timen på starten av ei økt, er noko som motiverer dei. Ein av informantane meiner at ho kan førebu seg på ein anna måte når ho veit kva ho skal gjere, og at det difor vert enklare å motivere seg. Eg tolkar dette som at å vere informert gjev ein auka følelse av kontroll, og at dette er viktig for informanten. Informanten Live fortel om korleis det vert enklare å innstille seg mentalt til danseøktene når pedagogen gjev ulike fokuspunkt i timane:

Dei har ulike fokuspunkt og det gjer det litt deilig, for då kan du tenke.. ok, no er eg ferdig med flatback, då kan eg stryke den av lista, og så skal eg ikkje gjere meir av den no (Live, 4.mars 2021)

Slik eg tolkar det er å få vite planen for dagen, samt bli gjeve ulike fokuspunkt for danseøktene, relevante faktorar for å auke motivasjonen hos informantane. Det kan også

trekkast ei linje til det andre behovet i behovshierarkiet, som er behov for tryggleik og sikkerheit. Dette handlar om behov for sikkerheit, stabilitet, avhengighet, beskyttelse, behov for å vere fri for frykt, angst og kaos, behov for struktur, lov, orden og grenser (Imsen, 2018, s. 306). Ein plan for dagen vil gje elevane struktur og stabilitet i skulekvardagen, og dermed bidra til å auke motivasjonen hos elevane.

5.6.3 Innstilling

Eit interessant funn frå resultatkapittelet er korleis informanten Vilde meiner at innstilling og haldning til dagen er relevant for å kjenne seg motivert:

Det var en litt sånn tøff blåmandag hvor alt var litt tungt og sånn, og så kommer man inn i dansesalen og bare.. da fikk jeg sånn.. i dag skal dette bli en bra dag. Og da blir motivasjonen at dette her skal gå bra selv om det er en blåmandag, og viss man bestemmer seg for det, så går det jo. Det handler om den holdningen man har før man starter da (Vilde, 3.mars 2021)

Slik eg tolkar det vert Deci og Ryan (2000) si andre tilnærming til indre motivert åtferd som funksjon av grunnleggande psykologiske behov, relevant i denne samanheng. Behovet ein har for autonomi eller sjølvråde går ut på å ynskje å sjå seg sjølv som kjelde til eigne handlingar (Skaalvik og Skaalvik, 2013, s. 145). Sjølvbestemt åtferd er difor ei åtferd som opplevast som frivillig og som kan springe ut frå eigne interesser, men også ut frå integrerte verdiar og som er regulert ut frå eigne val. Å velje å ha ei positiv innstilling til ei undervisningsøkt eller ein skuledag kan vere lettare sagt enn gjort, men å ha eigen kontroll og valfridom rundt dette, kan vere ein faktor som vil ha betydning for elevar sin motivasjon for læring.

5.7 Motivasjonsmodell i danseundervisning

Basert på den teoretiske forankringa, resultatet av dei fem intervjuar og diskusjonen i denne masteroppgåva, har eg utvikla ein arbeidsmodell for temaet «Motivasjon i danseundervisning». Modellen baserer seg på faktorar som informantane opplever som viktige for motivasjon i danseundervisning, altså ein modell basert på eit elevperspektiv. Formålet med denne arbeidsmodellen er at den kan vere til rettleiing og påminning for dansepedagogar i den vidaregåande skulen, men også elles i dansefeltet.



Figur 3: «Motivasjon i danseundervisning» (utvikla av Solveig Marie Husevåg, 2021).

I denne studien har det kome fram at elevar vert motiverte på ulikt psykologisk grunnlag, og gjennom ulike faktorar og metodar. Resultata har ikkje berre basert seg metodiske framgangsmåtar ein pedagog burde ta i bruk, eller på ulike motivasjonsteoriar som resulterer i motivasjon hos elevar. Difor inneheld arbeidsmodellen ovanfor det eg omtalar som «faktorar», for å romme kva som gjer elevar motiverte i danseundervisninga, basert på kva som har kome fram frå informantane i resultatkapittelet. Nedanfor vil eg kommentere dei ulike faktorene i modellen.

Somme elevar ynskjer og treng større grad av informasjon, som til dømes å vite kva som er planen for ei økt eller ein dag. Dette kan gje ein tryggleik og auka følelse av kontroll. Somme elevar hevdar også at fokuspunkt i timane er viktig for dei. Her kan dansepedagogen til dømes starte økta med å gje kvar enkelt elev eit fokuspunkt for timen. Ein oppnår to viktige aspekt ved å gjere dette; eleven kan føle seg sett og stadfesta av pedagog, og vedkomande får noko konkret og handfast å arbeide med. Ein annan faktor er variert og energisk musikk. Fleire av elevane vert motiverte av at det vert teke i bruk ulike typar musikk i dei ulike dansesjangrane. Det er viktig for dei at det er variasjon. I tillegg vert ordet «energisk» brukt om musikken. Dette er ei subjektiv tolking av kva ord ein assosierer med musikk, men i danseundervisninga kan det vere ein god idé å spørje elevane om kva musikk dei likar, og kva musikk dei

opplever at gjev dei energi. Ved å bruke musikk som verkemiddel i elevgruppa, kan det resultere i større grad av motivasjon for læring.

Ein faktor som fleire av elevane opplever er viktig, er ein pedagog som er energisk og observant i undervisningssituasjonane. Pedagogen må kunne tolke situasjonar og sjå behova elevane har. Om det er vanskeleg å tolke ein situasjon raskt, bør ein ty til dialog. Ein kan konkludere med at dansepedagogen spelar ei viktig rolle for korleis elevane vert motiverte.

Jamne tilbakemeldingar frå pedagog som er konkrete, positive og velmeinande er motiverande for elevgruppa. Dette kan verte gjeve skriftleg, direkte i undervisning eller gjennom samtale. Ein oppnår fleire positive aspekt ved å jamt gje tilbakemeldingar; eleven opplever at pedagogen bryr seg, og er oppteken av eleven si faglege utvikling. Det har kome fram at informantane treng utfordringar for å kjenne på mestring, og moglegheit for val i undervisninga for å oppretthalde motivasjonen for faga. Utfordringar og moglegheit for val er to av faktorane som autonomistøtta kan gje. Det vert pedagogen si oppgåve å sjå korleis ein kan nytte desse faktorane.

5.8 Studien sin overførbarheit

Omgrepet overførbarheit knyt vi til vurderingar av spørsmålet om tolkingar som er basert på ei enkelt undersøking, også kan gjelde i andre samanhengar (Thagaaard, 2018, s. 19).

Kvalitative studiar tek sikte på å utvikle ei forståing av dei fenomena vi studerer (Thagaard, 2018, s. 193). Difor er det tolkinga av resultata som gjev grunnlag for overførbarheit, og ikkje skildringar av mønster i data (Mason, 2018, sitert frå Thagaard, 2018, s. 193). Er denne studien såleis gyldig i andre samanhengar? Gjev tolkinga av resultata grunnlag for overførbarheit til andre felt og situasjonar? Målet med studien har vore å sjå korleis elevar opplever motivasjon i danseundervisning, og korleis dansepedagogar motiverer til læring. Talet informantar i denne studien har vore fem, og det kan difor ikkje stå fram som representativt for alle elevar si oppleving av motivasjon i danseundervisning. Likevel kan resultata av denne studien vere gyldig i andre samanhengar. Temaet «motivasjon» er eit mykje omtala emne i mange fagfelt. Mi oppfatning er at denne studien kan overførast til andre fagfelt og situasjonar. Studien kan til dømes vere nyttig for pedagogar som arbeider i grunnskulen, og i vidaregåande opplæring. Den kan også vere relevant for trenarar og instruktørar i idrettsfeltet.

5.8.1 Studien sin validitet

Data er ikkje sjølve verkelegheita, men representasjonar av den (Christoffersen og Johannessen, 2012, s. 24). Eit sentralt spørsmål er kor godt, eller relevant, data representerer fenomenet. Validitet, frå det engeleske *validity*, tyder gyldigheit. Ein skil mellom forskjellige former for validitet, som mellom anna er omgrepsvaliditet, intern validitet og ytre validitet (Shadish, Cook og Campbell, 2002, sitert frå Christoffersen og Johannessen, 2012, s. 24). I denne studien vel eg å vurdere omgrepsvaliditeten. Det handlar om relasjonen mellom det generelle fenomenet som skal bli undersøkt, og dei konkrete data. Som forskar må ein stille seg spørsmålet om empirien er representativ for dei generelle fenomena ein har undersøkt (Christoffersen og Johannessen, 2012, s. 24). Validitet må ikkje bli oppfatta som noko absolutt, som om data er valide eller ikkje, men det er eit kvalitetskrav som kan vere tilnærma oppfylt (Lund, 1996, sitert frå Christoffersen og Johannessen, 2012, s. 24). Omgrepsvaliditet er eit typisk målingsfenomen: Det handlar om i kva grad det er samsvar mellom det generelle fenomenet som skal bli undersøkt, og målinga/operasjonaliseringa (Christoffersen og Johannessen, 2012, s. 24).

Individuelt intervju er ein sterk metode når det gjeld å få fram kva enkeltmenneske meiner og trur, men er tydeleg svakare om det vert nytta for å få informasjon om kva menneske gjer, for folk gjer ikkje alltid det dei meiner (Postholm og Jacobsen, 2018, s. 44). Formålet med denne masteroppgåva har vore å få fram informantane sine perspektiv på korleis dei opplever motivasjon i danseundervisning, og korleis dansepedagogane motiverer dei. Det var meir føremålstenleg å få fram deira perspektiv, enn kva dansepedagogar sjølv tenkjer at dei gjer for å motivere elevar til læring. I prosessen har eg gjennomgåande vore tru mot å rette fokuset mot informantane sine ytringar gjennom resultatkapittelet, og ikkje dra inn egne tolkingar og konklusjonar der. I diskusjonskapittelet var eg nøye med å skilje det informantane fortalde, og det eg sjølv har tolka ut i frå det dei hadde fortalt. Setningane med egne refleksjonar starta til dømes med: «Slik eg oppfattar dette..» eller «Eg forstår det slik at..». Å klare å skilje mellom kva som er innsamla empiri frå informantane og kva som er tolking frå meg som undersøkar, er ein faktor eg meiner at styrkar omgrepsvaliditeten i studien. Eit anna aspekt som kan styrke omgrepsvaliditeten i studien er at dei fem informantane representerer ulike vidaregåande skular frå fleire fylker i Norge, og at både ho-kjønn og han-kjønn er representerte. I denne studien har eg gått etter kva svar empirien kan gje problemstillinga, og ikkje kva teori som

kan passe til den valde problemstillinga. Dette er også ein faktor som kan styrke omgrepsvaliditeten i studien.

5.8.2 Studien sin reliabilitet

Eit grunnleggande spørsmål i all forskning er kor påliteleg data er (Christoffersen og Johannessen, 2012, s. 23). Reliabilitet, frå det engelske *reliability*, knyter seg til nøyaktigheita av undersøkinga sine data; kva data som vert brukt, måten dei vert samla inn på, og korleis dei vert arbeidde med (Christoffersen og Johannessen, 2012, s. 23). Reliabilitet har med forskingsresultata sin konsistens og truverde å gjere (Kvale og Brinkmann, 2017, s. 276). Reliabilitet vert ofte behandla i samanheng med spørsmålet om i kva grad eit resultat kan verte reproduisert på andre tidspunkt av andre forskarar.

Reliabilitet kan vere krevjande å måle når ein ikkje kan talfeste det slik som i kvantitative studiar, men det skal likevel vere mogleg å kunne gjere greie for den kvalitative studien sin reliabilitet. I denne studien er det gjort greie for kva metodiske tilnærmingar som er teke i bruk frå prosessen sin start til slutt. Under alle intervju har det vorte stilt opne spørsmål i forsøk på å ikkje legge føringar for kva informantane skal respondere. I transkripsjon av intervju prøvde eg å vere svært nøyaktig i korleis eg skreiv dei ned. I resultatkapittelet har eg forsøkt å få fram informantane sine stemmer og perspektiv på temaet, og i diskusjonskapittelet har eg prøvd å både vere kritisk og reflekterande. Dette er faktorar eg meiner styrker studien sin reliabilitet.

6. Oppsummering

6.1 Studien sine funn

Gjennom ei hermeneutisk forankra tolkingsramme og ved bruk av abduktiv metode i denne studien, har eg gjennomført kvalitative semistrukturerte intervju med fem informantar frå 3. klasse ved danselinjer i den vidaregåande opplæringa. Problemstillinga for denne studien har vore:

«Korleis kan dansepedagogar motivere elevar til læring i den vidaregåande skulen, og korleis opplever elevar å bli motiverte i danseundervisninga?».

For å svare på problemstillinga, kan ein i denne studien sjå at teoriar som det støttande læringsstillaset, det emosjonelle stillaset og autonomistøtta representerer dansepedagogen sjølv, og er relevante for korleis ein elev opplever å bli motivert. Teoriar om menneske sine behov for sjølvråde, stadfesting og positiv sjølvoppfatning, sjølvrealisering, samt mestringsforventning, er avgjerande teoriar for korleis ein elev er mottakeleg for å bli motivert til læring. Informantane i denne studien har påpeika faktorane dei opplever er viktige for dei for å bli motiverte i danseundervisning, illustrert i modellen «Motivasjon i danseundervisning»:

1. Fokuspunkt for danseøkt
2. Variert og energisk musikk
3. Variasjon i fagleg innhald
4. Observant og energisk pedagog
5. Jamne tilbakemeldingar som er positive, konkrete og velmeinande
6. Moglegheit for val
7. Utfordringar
8. Informasjon om plan for økt/dag

Studien viser at elevar opplever motivasjon som ein grunnleggande og viktig faktor for læring i danseundervisning. Det er viktig å understreke at korleis informantane har ytra seg, har handla om motivasjon i notid. Om innsamling av empiri hadde vorte flytta fram eller tilbake i tid med til dømes nokre månader, hadde kanskje nokre av intervjuua hatt annleis utfall.

6.2 Praktiske implikasjonar

Implikasjon tyder konsekvens, verknad eller følger av ein gjeven føresetnad (Implikasjon, 2020, avsnitt 1). I sluttprosessen av ein studie er det naturleg å stille spørsmål om studien har nytteverdi i praksis for andre i feltet. Denne studien kan vere nyttig for andre dansepedagogar som underviser på vidaregåande skule fordi at studien viser til ulike faktorar som er viktig for elevane i danseundervisning. Å ta i bruk modellen «Motivasjon i danseundervisning» som eg skisserer i denne studien, kan vere av betyding for elevar generelt, og til hjelp og rettleiing for pedagogar som underviser både fysiske og teoretiske fag. Ein kan seie det slik at faktorane frå modellen spring ut frå grunnleggande psykologiske behov. Difor er det viktig at desse behova vert forståtte og møtte av dansepedagog, slik at ein kan legge til rette for å motivere elevar til

læring. Det har vore meiningsfullt og lærerikt å gjennomføre denne studien, og eg tek med meg erfaringane vidare i mitt yrke som dansepedagog.

6.3 Vidare studiar

Innleiingsvis i studien skildra eg fagfornyninga av læreplanane i faget Scenisk dans. Om faget sin relevans og sentrale verdiar står det: «Gjennom kroppslig læring i ulike dansesjangre og kunstneriske kontekster skal faget bidra til å utvikle elevenes motivasjon og bevegelsesglede» (Utdanningsdirektoratet, 2021, avsnitt 2). I den vidaregåande opplæringa går vi ei spennande tid i møte med fagfornyninga. Som tidlegare skrive meiner eg at fagfornyninga av læreplanane i Scenisk dans er eit steg i riktig retning for at dansepedagogar nasjonalt skal legge større vekt på motivasjon og rørsleglede hos elevar. Det er avgjerande å motivere elevar slik at dei skal ynskje å velje dansefag i vidaregåande skule, samt fullføre opplæringa. I denne studien har ein sett at motivasjon er viktig for informantane, og på dette grunnlaget utvikla eg ein arbeidsmodell for «Motivasjon i danseundervisning». Ved å gjennomføre fleire studiar og intervju fleire elevar i den vidaregåande skulen, kan ein i større grad kartlegge korleis elevar opplever motivasjon gjennom konkrete metodiske framgangsmåtar, med bakgrunn i motivasjonsteoriar. Interesse informantane har hatt for å delta i dette prosjektet kan tyde på at dei opplever det som interessant og viktig å delta i ein slik studie. Eg vil oppmode til vidare studiar som fremjar elevperspektiv om korleis elevar opplever å bli underviste. På den måten kan ein bli meir medvitne på korleis ein kan legge til rette for motivasjon i danseundervisning.

7. Referanseliste

Amado, D., et.al. (2016) *Motivation towards dance within physical education according to teaching technique and gender*. South African Journal for Research in Sport, Physical Education and Recreation, Vol. 38 (2), s. 3. Tilgjengeleg frå:
https://www.researchgate.net/publication/308906436_Motivation_towards_dance_within_physical_education_according_to_teaching_technique_and_gender (Henta: 20.april, 2021)

Bandura, A. (1997) *Self-Efficacy. The Exercise of Control*. New York: W.H. Freeman and Company

Christoffersen, L. og Johannessen, A. (2012) *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. 1.utgave. Oslo: Abstrakt forlag AS

Everett, E. L. og Furseth, I. (2012) *Masteroppgaven. Hvordan begynne – og fullføre*. 2.utgave. Oslo: Universitetsforlaget

Fiskum, T. A., Gulaker, D. og Andersen, H. P. (2018) Kapittel 3: Eleven i fokus, Fiskum, T. A., Thorshaug, A., Husby, J. A. (red.) *Den engasjerte eleven: Undrende, utforskende og aktiviserende undervisning i skolen*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk, s. 56

Glad, Å. L. (2012) *Dans på timeplanen*. 2.utgave. Oslo: Tell forlag

Gonsalves, J. M. (2017) *The Value of Choice: An Exploratory Case Study on the Intrinsic Motivation of Dance Students Within the Creative Process*. Master thesis. University of Northern Colorado. Tilgjengeleg frå:
<https://digscholarship.unco.edu/theses/53> (Henta: 17.april, 2021)

Hanna, J. (2008) A Nonverbal Language for Imagining and Learning: Dance Education in K-12 Curriculum. *Educational Researcher*, Vol. 37 (8), s. 493. Tilgjengeleg frå:
<http://www.jstor.org/stable/25209041> (Henta: 27.april, 2021)

Implikasjon. (2020) *Store Norske Leksikon på snl.no*. Tilgjengeleg frå:
<https://snl.no/implikasjon> (Henta: 7.mai, 2021)

Imsen, G. (2018) *Elevenes verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. 5.utgave. Oslo: Universitetsforlaget AS

Jonhnsrud, M. G. (2013) *Mestring, utfordringer og dans – en kvalitativ studie av hvordan fire ungdommer beskriver at de har dansen som mestringsarena*. Masteroppgave. Universitetet i Oslo. Tilgjengeleg frå: <https://www.duo.uio.no/handle/10852/31473> (Henta: 17.april, 2021)

Kvale, S. og Brinkmann, S. (2017) *Det kvalitative forskningsintervju*. 3.utgave, 3.opplag. Oslo: Gyldendal Akademisk

Lyngsnes, K. og Rismark, M. (2014) *Didaktisk Arbeid*. Oslo: Gyldendal Akademisk

Manger, T. og Wormnes, B. (2015) *Motivasjon og mestring. Utvikling av egne og andres ressurser*. 2.utgave. Bergen: Fagbokforlaget

McFee, G. (2003) *Understanding Dance*. London and New York: Routledge

Minton, S. (2000) Research in Dance: Educational and Scientific Perspectives, *Dance Research Journal*, Vol. 32 (1), s.111. doi: 10.2307/1478284

Nilssen, V. (2014) *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget

Nottingham, J. og Ranfelt, Å. (red.) (2013) *Læringsnøkkelen*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk

Pape, S. (2020) Dans, *Store Norske Leksikon på snl.no*. Tilgjengeleg frå: <https://snl.no/dans> (Henta: 27.april, 2021)

Postholm, M. B. og Jacobsen, D. I. (2018) *Læreren med forskerblick. Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. 1.utgave, 9.opplag. Oslo: Høyskoleforlaget AS, Cappelen Damm Akademisk

Skaalvik, E. M. og Skaalvik, S. (2013) *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. 2.utgave. Oslo: Universitetsforlaget AS.

Skoleporten, Utdanningsdirektoratet si netteneste. (2020-2021) *Elevundersøkelsen. Læringsmiljø*. Tilgjengeleg frå: <https://skoleporten.udir.no/rapportvisning/videregaaende-skole/laeringsmiljoe/elevundersoekelsen/nasjonalt?periode=2020-2021&orgaggr=a&kjonn=a&utdanningstype=--&program=md&sammenstilling=1&fordeling=0> (Henta: 4.mai, 2021)

Statistisk sentralbyrå. (2021) *Definisjoner. Gjennomføring i videregående opplæring*. Tilgjengeleg frå: <https://www.ssb.no/utdanning/statistikker/vgogjen> (Henta: 5.mai, 2021)

Thagaard, T. (2018) *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder*. 5.utgave. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke AS

Utdanningsdirektoratet. (2006) *Læreplan i scenisk dans – programfag i utdanningsprogram for musikk, dans, drama, programområde for dans (DAN2-01)*. Tilgjengeleg frå: <https://www.udir.no/kl06/DAN2-01> (Henta: 5.mai, 2021)

Utdanningsdirektoratet. (2020) *Individuell vurdering Udir-2-2020*. Tilgjengeleg frå: <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Vurdering/udir-2-2020-individuell-vurdering/generelle-bestemmelser/> (Henta: 21.april, 2021)

Utdanningsdirektoratet. (2021) *Scenisk dans (DAN02-02). Fagenes relevans og sentrale verdier*. Tilgjengeleg frå: <https://www.udir.no/lk20/dan02-02/om-faget/fagets-relevans-og-verdier> (Henta: 23.april, 2021)

Warburton, E. C. (2011) Of Meanings and Movements: Re-Languaging Embodiment in Dance Phenomenology and Cognition, *Dance Research Journal*, Vol. 43 (2), s. 67.
doi: <https://doi.org/10.1017/S0149767711000064>

Woolfolk, A. (2004) *Pedagogisk psykologi*. 5.opplag. Bergen: Fagbokforlaget

Figuroversikt

Figur 1: Illustrasjon av Maslow sitt behovshierarki, basert på A.H. Maslow: *Motivation and Personality*, 2.utgåve, 1970 (Imsen, 2018, s. 305) s. 16

Figur 2: Elevar om «Motivasjon» (utvikla av Solveig Marie Husevåg, 2021) s. 34

Figur 3: «Motivasjon i danseundervisning» (utvikla av Solveig Marie Husevåg, 2021) s. 59

Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide

Intervjuguide – Motivasjon i danseundervisning

1. Presentasjon og informasjon

Hei. Mitt namn er Solveig Husevåg, og eg er masterstudent ved NTNU. Så kjekt at du har sagt ja til å vere med på dette prosjektet, og til å bli intervjuet. Før vi startar vil eg minne deg på at temaet for intervjuet er «Motivasjon i danseundervisning». Det vil bli teke lyd-opptak av intervjuet, men dette vert sletta ved prosjektslutt 15.mai 2021. Du er også garantert anonymitet. Du har rett til å når som helst avbryte intervjuet. Intervjuet kan vare i alt frå 10 til 30 minutt.

2. Faktaspørsmål

- Kva er alderen din, og kva klasse går du i?
- Når begynte du å danse?
- Kvifor valde du å gå danselinja?

3. Introduksjonsspørsmål

- Kva tenker du når du høyrer ordet «motivasjon»?

4. Overgangsspørsmål

- I kva danseklasser opplever du deg mest motivert på skulen, og kvifor?
- I kva danseklasser opplever du deg mindre motivert på skulen, og kvifor?

5. Nøkkelspørsmål

- Korleis opplever du at pedagogen/pedagogane dine motiverer deg i ei danseklasse?
- Kva tenker du når eg seier ordet «mestring»?
- Korleis opplever du at din mestringsfølelse vert påverka av motivasjon?

5. Avslutning

- Er det noko du vil legge til, som eg burde vite om?

Vedlegg 2: Samtykkeskjema

Samtykkeskjema til informant for masteroppgåva «Motivasjon i danseundervisning» av Solveig Marie Endal Husevåg

Eg gjev Solveig Marie Endal Husevåg løyve til å bruke den informasjonen ho får av meg gjennom intervju i arbeidet med masteroppgåva si ved Master of Arts in Dance Studies ved Norges-teknisk-naturvitenskapelige universitet i Trondheim. Eg er innforstått med at all informasjon i masteroppgåva vert anonymisert, og at råmaterialet vert sletta når masteroppgåva er levert. Eg kan når som helst trekke tilbake samtykket mitt.

Underskrift informant:

_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____

Vedlegg 3: Informasjonsskriv

Vil du delta i forskingsprosjektet ”Motivasjon i danseundervisning”?

Dette er eit spørsmål til deg om å delta i eit forskingsprosjekt der formålet er å samle inn informasjon, tankar og refleksjon rundt temaet motivasjon i danseundervisning. I dette informasjonsskrivet får du vite formåla for prosjektet og kva deltakinga vil innebere for deg.

Formål

Eg arbeider med ei masteroppgåve ved studiet Dance Studies, der temaet er motivasjon i danseundervisning. I dette prosjektet er formålet å kartlegge korleis dansepedagogar kan motivere elevar til læring på danselinja i den vidaregåande skulen, og korleis elevar opplever å bli motiverte i danseundervisning. I denne studien ynskjer eg å samle inn informasjon, tankar og refleksjonar frå elevar på ulike danselinjer i den vidaregåande skulen.

Kven er ansvarleg for forskingsprosjektet?

Norges Teknisk-Naturvitenskaplige Universitet er ansvarleg for prosjektet.

Kvifor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta fordi eg ynskjer å fremje elevar sitt syn på motivasjon i denne masteroppgåva. Ved å få fram di oppleving av motivasjon på danselinja i den vidaregåande skulen, kan ein i større grad opplyse dansepedagogar om korleis ein kan legge til rette for motivasjon i læringsprosessar.

Kva inneber det for deg å delta?

Om du vel å delta i prosjektet, inneber det at du som elev vert intervjuet av meg, mest sannsynleg gjennom Zoom. Det vert teke lyd-opptak og notat frå intervjuet.

Det er frivilleg å delta

Det er frivilleg å delta i prosjektet. Om du vel å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake utan å grunngje dette. Alle opplysningar om deg vil då bli anonymisert. Det vil ikkje ha negative konsekvensar for deg om du ikkje vil delta, eller seinare vel å trekke deg.

Ditt personvern – korleis vi oppbevarer og brukar opplysningane dine

Vi vil ta i bruk opplysningane om deg til formåla vi har fortalt deg om i dette skrivet. Vi behandlar opplysningane konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Ved NTNU er det vegleiar og sensor som vil få tilgang til informasjonen. Vi kjem ikkje til å namngje nokon som har delteke, og det er ikkje mogleg å identifisere personar i oppgåva.
- NTNU nyttar seg av databehandlarane OneDrive og Zoom, som dermed også vil ha tilgang til personopplysningane

- Underskrift og lydopptak frå intervjuet er trygt oppbevart åtskild frå materialet. Det vil bli makulert og sletta etter prosjektslutt.

Kva skjer med opplysningane dine når forskingsprosjektet er avslutta?

Prosjektet skal etter planen bli avslutta 15.05.21. Då vert underskrift og lyd-opptak makulert og sletta. All informasjon i oppgåva er anonymisert, og det skal ikkje vere mogleg å identifisere personar som har delteke i prosjektet.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiserast i datamaterialet, har du rett til:

- - innsyn i kva personopplysningar som er registrert om deg,
- - å få retta personopplysningar om deg,
- - få sletta personopplysningar om deg,
- - få utlevert ein kopi av dine personopplysningar (dataportabilitet), og
- - å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlinga av dine personopplysningar.

Kva gjev oss rett til å behandle personopplysningar om deg?

Vi behandlar opplysningar om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag frå NTNU har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlinga av personopplysningar i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Kvar kan eg finne ut meir?

Om du har spørsmål til prosjektet, eller ynskjer å nytte deg av rettighetane dine, ta kontakt med:

- NTNU ved Anne Margrete Fiskvik, e-post: anne.fiskvik@ntnu.no.
- Vårt personvernombud: Thomas Helgesen, e-post: thomas.helgesen@ntnu.no
- Solveig Marie Endal Husevåg, e-post: s.husevaag@hotmail.com, eller telefon: 94499260

Om du har spørsmål knytta til NSD si vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med venleg helsing

Solveig Marie Endal Husevåg, masterstudent

Anne Margrete Fiskvik, prosjektansvarleg

Samtykkeerklæring

Eg har motteke og forstått informasjonen om prosjektet «Motivasjon i danseundervisning», og har hatt moglegheit til å stille spørsmål. Eg samtykker til:

å delta i intervju

Eg samtykker til at opplysningane mine vert behandla fram til prosjektet er avslutta, 15.05.21:

(Signert av prosjektdeltakar, dato)

Vedlegg 4: Kvittering på vurdering frå NSD

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

09.05.2021, 18:10

NSD sin vurdering

 Skriv ut

Prosjekttittel

Motivasjon i danseundervisning

Referansenummer

254968

Registrert

30.09.2020 av Solveig Marie Endal Husevåg - solvemen@stud.ntnu.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Det humanistiske fakultet / Institutt for musikk

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Anne Margrete Fiskvik, anne.fiskvik@ntnu.no, tlf: 97128167

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Solveig Marie Endal Husevåg, s.husevaag@hotmail.com, tlf: 94499260

Prosjektperiode

01.10.2020 - 15.05.2021

Status

18.02.2021 - Vurdert med vilkår

Vurdering (2)

18.02.2021 - Vurdert med vilkår

NSD bekrefter å ha mottatt et revidert informasjonsskriv/endret dokument. Vi gjør oppmerksom på at vi ikke foretar en vurdering av skrevet/dokumentet, og vi forutsetter at du har foretatt de endringene vi ba om. Dokumentasjonen legges ut i Meldingsarkivet og er tilgjengelig for din institusjon sammen med øvrig prosjektdokumentasjon. Vurderingen med vilkår gjelder fortsatt.

28.01.2021 - Vurdert med vilkår

NSD har vurdert at personvernulempen i denne studien er lav. Du har derfor fått en forenklet vurdering med vilkår.

HVA MÅ DU GJØRE VIDERE?

Du har et selvstendig ansvar for å følge vilkårene under og sette deg inn i veiledningen i denne vurderingen. Når du har gjort dette kan du gå i gang med datainnsamlingen din.

HVORFOR LAV PERSONVERNULEMPE?

NSD vurderer at studien har lav personvernulempe fordi du ikke skal behandle særlige (sensitive) kategorier eller personopplysninger om straffedommer og lovovertrедelser, eller inkluderer sårbare grupper. Prosjektet har rimelig varighet og er basert på samtykke. Dette har vi vurdert basert på de opplysningene du har gitt i meldeskjemaet med vedlegg, og i meldingsdialogen.

VILKÅR

Vår vurdering forutsetter:

1. At du gjennomfører datainnsamlingen slik du har oppgitt i meldeskjemaet, og ikke innhenter særlige kategorier personopplysninger
2. At du følger kravene til informert samtykke, og laster opp revidert informasjonsskriv i meldeskjemaet
3. At du følger retningslinjene for informasjonssikkerhet ved NTNU (behandlingsansvarlig institusjon)

Se mer om dette under.

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/5f6c6104-2375-47b8-a5af-d401bfbdac8e>

Side 1 av 3

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.05.2021.

Vi legger til grunn at du ikke innhenter særlige kategorier personopplysninger, herunder helseopplysninger (slik du har opplyst i meldeskjema).

Vi gjør samtidig oppmerksom på at helseopplysninger tolkes vidt i loven som «opplysninger om en persons tidligere, nåværende og fremtidige fysiske eller psykiske tilstand». Dersom ungdommene skulle fortelle deg om svært lav motivasjon/mestring, dårlig selvfølelse/nedstemthet, vekt, evt. spise- og søvnproblemer, vil det fort være å anse som helseopplysninger. Vi anbefaler derfor at du veileder ungdommene før/under intervju om at du ikke trenger slike opplysninger, og derfor ikke ønsker at de skal fortelle deg om dette.

Slik veiledning gjør naturligvis at ungdommene ikke kan snakke helt fritt om temaet du har valgt. Hvis du i samråd med veileder vurderer at dette vil være ødeleggende for forskningsformålet, ber vi om at du sender inn endringsmelding. Det gjør du ved å oppdatere meldeskjema med avkryssing for helseopplysninger, slik at vi kan sende deg en ny vurdering.

KRAV TIL INFORMERT SAMTYKKE

Du har opplyst at utvalget vil bestå av elever i videregående som er fylt 18 år. Skolen skal formidle skriftlig informasjon om forskningsprosjektet og behandlingen av personopplysninger. Ungdommer som ønsker å delta tar kontakt, enten direkte med student eller via skolen, og gir samtykke til å delta. Siden rekruttering skjer via skolen, anbefaler vi at du innledningsvis i intervju understreker frivilligheten ved deltagelse (i tillegg til i informasjonsskrivet).

Informasjonsskrivet er i utgangspunktet godt utformet, men vi ber om at det gjøres noen få tilføyelser/presiseringer:

- at intervju sannsynligvis vil gjennomføres via Zoom
- at NTNU benytter databehandlere OneDrive og Zoom, som dermed også vil ha tilgang på personopplysningene (under "Ditt personvern")
- Kontaktopplysninger til deg som student
- at NSD kan kontaktes ved spørsmål om vår vurdering

Ta gjerne en titt på våre nettsider og vår mal for informasjonsskriv for hjelp til formuleringer:

http://www.nsd.uib.no/personvernombud/hjelp/informasjon_samtykke/informere_om.html

Når du har oppdatert informasjonsskrivet med alle punktene over laster du det opp i meldeskjemaet og trykker på «Bekreft innsending» på siden «Send inn» i meldeskjemaet.

FØLG NTNUs RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

Ved bruk av databehandler (som Zoom og OneDrive) i prosjektet, må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med NTNU (behandlingsansvarlig institusjon).

NSD SIN VURDERING

NSDs vurdering av lovlig grunnlag, personvernprinsipper og de registrertes rettigheter følger under, men forutsetter at vilkårene nevnt over følges.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Forutsatt at vilkårene følges, er det NSD sin vurdering at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil

dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

Forutsatt at vilkårene følges, vurderer NSD at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lenger enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Forutsatt at informasjonen oppfyller kravene i vilkårene nevnt over, vurderer NSD at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet, vil de ha rett til innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19) og dataportabilitet (art. 20).

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

