

Cecilie Sleppen Ålskog

Motivasjon og danseundervisning

En pedagogisk filosofisk refleksjon rundt undervisning av dans i videregående skole.

Masteroppgave i Master of Arts in Dance Studies (NOMADS)

Veileder: Anne Margrethe Fiskvik

Juni 2021

Cecilie Sleppen Ålskog

Motivasjon og danseundervisning

En pedagogisk filosofisk refleksjon rundt
undervisning av dans i videregående skole.

Masteroppgave i Master of Arts in Dance Studies (NOMADS)
Veileder: Anne Margrethe Fiskvik
Juni 2021

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Det humanistiske fakultet
Institutt for musikk

Sammendrag

Bakgrunnen for å skrive denne oppgaven er min pedagogisk interesse for undervisning i dans. Jeg har undervist dans siden 2008 og vært lærer for danseelever i videregående skole siden 2019. Observasjoner og forskning har vist at norske skoleelever sliter med motivasjon fra ungdomsskolen.

Hensikten med denne oppgaven er å utforske hva litteraturen sier om motivasjon og undervisningstradisjon i dans. I dansekunstopplæring og utdanning har det i lang tid vært tradisjon med pedagogikk basert på mesterlæretradisjonen. Det har i nyere tid vært pekt på noen utfordringer ved å holde på dette pedagogiske rammeverket. Vi står i 2021 i en overgang til nye læreplaner (<https://www.udir.no/>) . *Kunnskapsløftet 2020* innføres gradvis med nye læreplaner. I skoleåret 2020/21 har Vg1 tatt i bruk nye, mens vg2 og vg2 starter innføring neste skoleår.

Oppgaven legger ulike pedagogiske teorier til grunn og metoden vil være en gjennomgang av litteratur, en pedagogisk filosofisk refleksjon. Innholdet er begrenset til å omhandle noen utvalgte motivasjonsteorier og belyse motivasjon i relasjon til valg av læringsaktivitet. Hensikten er å svare på problemstilling på bakgrunn av hva litteraturen kan bidra med reflektert gjennom min forforståelse. Problemformulering er: *Hvordan fremme motivasjon for læring i dansefag på danselinje i videregående skole?* For å avgrense oppgaven er det valgt noen underspørsmål som vil belyses ytterligere i drøftingsdelen:

- 1) Hvordan tilrettelegge for et mestringsorientert læringsmiljø i danseundervisningen?
- 2) Hvordan legge til rette for at eleven opplever autonom ytre motivasjon i danseundervisningen?
- 3) Hvordan kan veiledning som læringsaktivitet bidra til å fremme den autonome selvstendige eleven?

Det er flere innganger til å tilrettelegge for elevenes motivasjon for læring og veiledning kan være en aktuell læringsaktivitet. Utfordringer kan være rammer som tid, mål og prestasjonssituasjoner i skolen.

Summary

The background for writing this thesis is my interest for pedagogy and teaching dance. I have taught dance since 2008, and been a high school teacher since 2019. Observations and research shows that students in Norwegian schools struggles with motivation from the age of 13.

The purpose of this thesis is to explore what the literature says about motivation and teaching tradition in dance. In dance art education and training, there has long been a tradition of pedagogy based on the master teaching tradition. In recent times, some challenges have been pointed out in maintaining this pedagogical framework. In 2021, we are in a transition to new curricula (<https://www.udir.no/>). *Kunnskapsløftet 2020* is gradually introduced with new curricula and vg1 has in the school year 2020/21 introduced new ones, while vg2 and vg2 start the introduction next school year.

The thesis is based on various pedagogical theories and the method will be a review of literature, a pedagogical philosophical reflection. It is limited to dealing with some selected motivation theories and illuminating motivation in relation to the choice of learning activity. The purpose is to answer the problem on the basis of what the literature can contribute reflected through my preconception.

Problem formulation is: *How to promote motivation for learning in dance subjects on "danselinje" in high school?* In order to delimit the task, some sub-questions have been chosen:

- 1) How to facilitate a mastery-oriented learning environment in dance teaching?
- 2) How to facilitate that the student experiences autonomous external motivation?
- 3) How can guidance as a learning activity help to promote the autonomous independent student?

There are several inputs to facilitate students' motivation for learning and tutoring can be a relevant learning activity. Challenges can be frameworks such as time, goals and performance situations in school

Forord

Arbeidet med masteroppgaven har vært spennende og læringskurven har vært bratt. Mest av alt har det vært en prosess som har vært lærerik og en betydningsfull erfaring. Oppgaven ferdigstilles i en spesiell tid hvor det har vært færre muligheter for å møtes og danse sammen. Det er en påminner om betydningen av de fysiske møtene.

Interesse for å tilrettelegge undervisning og utvikling av egen undervisningspraksis har vært økende. Jeg har undervist danseelever på ulike nivå i flere forskjellige skoleslag i 13 år og vært veileder for lærerstudenter på Praktisk-pedagogisk utdanning i dans (PPU) ved Kunsthøgskolen i Oslo (Khio) siden 2013. Det har de siste årene utviklet seg en særlig interesse for undervisningsmetoder/læringsaktiviteter i dans og hvordan tilrettelegge for den enkelte elev. Alle elever lærer på ulike måter og hvordan kan vi som lærere bidra til at motivasjon for læring finner sted? I denne oppgaven vil jeg se på hva litteraturen kan fortelle, forklare og bidra til det praktiske arbeidet i skolen.

Jeg hadde en ambisjon om å gå mer i dybden, men på grunn av tidsrammen og omfang på oppgaven ble utfallet noe annerledes enn planlagt. Arbeidet med oppgaven har gitt meg ny innsikt og endret min bevissthet rundt motivasjon i undervisning av dans. Det er en intensjon om at oppgaven kan belyse noen perspektiv rundt motivasjon i tilknytning til undervisning av dans.

Jeg ønsker å takke alle danseelever, dansepedagogkollegaer og pedagogstudenter jeg har veiledet. Dere har vært med å bidra til at jeg reflekterer over egen undervisningspraksis og hele tiden utvikler meg som pedagog.

Jeg ønsker å takke min veileder Anne Margrethe Fiskvik for god hjelp og veiledning underveis i prosessen. En varm takk til Malin Persson og Johanne Heggenes Anuglen som begge har bidratt med refleksjon, diskusjon og gjennomlesing av oppgaven.

Til slutt en takk til familie og venner som heiet på meg hele veien og hadde tro på at jeg skulle komme i mål!

Innholdsfortegnelse

1.0 Innledning	6
1.1 Bakgrunn og tema	6
1.2 Oppgavens relevans	8
1.3 Problemformulering	9
1.4 Hva vil jeg ha svar på?	9
1.5 Begrepsavklaring og avgrensning	10
1.5.1 Begrepsavklaring	10
1.5.2 Avgrensning	11
1.6 Oppgavens oppbygning	11
1.7 Metodiske overveielser - en pedagogisk filosofisk refleksjon	11
2.0 Motivasjon	12
2.1 Hva er motivasjon?	12
2.2.0 Hva påvirker motivasjon?	13
2.2.1 Teorier om forsterkning og behov	13
2.3 Ulike former for motivasjon	16
2.3.1 Deci og Ryens teori om selvbestemmelse og indre motivasjon	16
2.3.2 Deci og Ryens to tilnærminger til indre motivasjon	16
2.3.3 Følelsen av kompetanse og tilhørighet	17
2.3.4 Indre og ytre motivasjon	18
2.3.5 Selvbestemmelsesteorien og pedagogiske virkninger	19
2.4 Mestring og motivasjon	20
2.4.1 Forventninger om mestring	20
2.4.2 Målorientering	21
3.0 Teori: Undervisning i dans	24
3.1 Estetiske læringsprosesser	24
3.1.1 Kunnskapen i dansefag- hvor skal vi?	25
3.2.0 Undervisningstradisjon i dans	27
3.2.1 Danseundervisning i videregående skole	27
3.2.2 Mesterlære som undervisningsform	28
3.2.3 Mesterlære i dagens samfunn	29
3.2.4 Videreføring av undervisningstradisjon	31
3.3 En mulig retning?	32
3.3.1 Hva er veiledning?	33
3.3.2 Begrepet veiledning	33
3.3.3 Veiledning og undervisning	34
3.3.4 Veiledning i kunstfag	35
3.3.5 Veileder eller lærer?	35
3.3.6 Hensikt med veiledning	36
3.3.7 Fokuspersion- den som veiledes	38
3.3.8 Veiledning sett i mesterlære	39
4.0 Drøfting	41
4.1 Hvordan fremme et mestringsorientert læringsmiljø?	41

<i>4. 2. Hvordan legge til rette for at eleven opplever autonom ytre motivasjon?</i>	<i>45</i>
<i>4.3 Hvordan kan veiledning som læringsaktivitet bidra til den autonome selvstendige eleven?</i>	<i>50</i>
5.0 Oppsummering og konklusjon	53
<i>5.1 Fått svar på problemstillingen?</i>	<i>55</i>
<i>5.2 Mulige reservasjoner</i>	<i>55</i>
<i>5. 3 Oppsummering og arbeidet videre</i>	<i>56</i>
Litteraturliste	

1.0 Innledning

1.1 Bakgrunn og tema

Som dansepedagog står jeg jevnlig foran danseelever med tanker om at mine pedagogiske valg påvirker dem på flere plan. Jeg har vært danseelev selv i mange år, senere utdannet meg til dansepedagog, og siden endt utdanning undervist i dans og veiledet lærerstudenter ved praktisk pedagogisk utdanning i dans. De senere årene har min interesse rundt didaktiske valg i undervisning av dans i relasjon til elevenes motivasjon gradvis økt.

Alle elever er ulike og lærere på forskjellige måter. Hvordan kan vi som lærere ta valg som fremmer motivasjon for læring? Hvordan påvirker rammene i skolen og faget dans elevenes motivasjon for læring? Det går an å si at denne oppgaven har ligget latent i mange år. Den er inspirert av noen observasjoner og egne erfaringer både som elev, lærer, veileder og dansekunstner i dansefeltet. Som elev på videregående skole ved danselinjen opplevde jeg at noe skjedde med min indre motivasjon for dans. Fra å være indre motivert for å danse endret motivasjonen seg i årene ved danselinjen. Gradvis mistet jeg motivasjon for å danse og motivasjonen gikk over til å bli ytre styrt av karakterer, prøver og eksamen. Det opplevdes utfordrende å skulle bli målt med karakter ut fra hvordan din egen kropp danset og beveget seg. Videre som utøvende dansekunstner og pedagog har jeg vært i et dansefelt hvor jeg har opplevd å høre lignende historier, om dansere som mistet motivasjon fordi fokuset på prestasjon ble for stort i videregående skole og høyere utdanning.

Jeg er nå lærer på videregående skole og observerer at flere elever kan miste gløden og motivasjonen de i utgangspunktet hadde for dansefaget. Dette gjør noe med hvordan elevene tilnærmer seg dansefaget og motivasjonen blir mot å oppnå høy karakter fremfor å lære eller utvikle seg. Det observeres at elevene svarer/gjør det de tror er riktig fremfor å reflektere, prøve og feile med intensjon om å lære mer. Noen av observasjonene og opplevelsene har igangsatt en interesse for hva litteraturen sier om motivasjon og undervisningstradisjon i dans.

Bak denne oppgaven ligger det noen antagelser om hvordan skolens rammer i videregående skole påvirker danseelevenes motivasjon for læring i dansefag. Stornes, Tvedt & Bru (2013) viser til nyere forskning som sier at norske skoleelevers motivasjon synker gradvis fra ungdomsskolen, samtidig som de opplever at et prestasjonsorientert klima øker og det mestringsorienterte klima avtar (Skaalvik & Skaalvik, 2011). Det anses som en sentral utfordring i skolen og det ser ut til at reduksjonen i motivasjon sammenfaller med økende

hyppighet av testsituasjoner for elevene. Det er grunn til å se på om det også kan gjelde for elever på danselinje ved videregående skole.

Storsnes, Tvedt & Bru (2013) viser til at norske elever skårer gjennomsnittlig lavere på internasjonale komparative tester enn land vi ønsker å sammenligne oss med. Det pekes på at det lenge har vært en forståelse og oppfatning om at det er den norske skolen som ikke holder et tilstrekkelig faglig nivå. Kan det tenkes at elevenes motivasjon er lav og det er skolens rammer og prestasjonsfokus som bør endres? Kan det økte fokuset på prøver og testing påvirke motivasjon og tilnærming til lærestoffet? (Storsnes, Tvedt & Bru, 2013)

Pedagogikken ser tradisjonelt på kunnskap, erkjennelse og læring som noe knyttet til det kognitive. Det står da i kontrast og motsetning til dansekunstutdanningene som benytter seg av en annen form for kunnskap, erkjennelse og læring. Her vil læringen være mer kroppslig, sanselig og sosialt forankret. Dermed kan det ses som at pedagogikk og kunst kan plasseres i hver sin ende av dualismen, som to motsetninger (Haraldsen, 2012, s. 11-12). Praksis kan enkelt beskrives som en handling som finner sted. Haraldsen viser til at Kvernbekk drøfter teoriens betydning for praksis og hvordan teori påvirker hva vi ser i praksis, og således alltid være tilstede i praksis. Fagets egenart og fagets læreprosesser tilsier andre undervisningsmetoder enn i teoretiske fag (Haraldsen, 2012).

Mine første opplevelser av danseundervisning var gjennom klassisk ballett. Den bestod av meget konkrete imitasjonsoppgaver hvor målet var å utføre bevegelsene så likt lærerens som mulig. Hennes måte var både fasiten og målet. Dette målet var så svært få forunt å nå. Danseopplevelsene var derfor preget av frustrasjon, skuffelser og følelsen av aldri å være god nok, mer enn av mestringsglede (Thorshaug, 2002, s.9)

I dansekunstoppplæring og utdanning har det i lang tid vært tradisjon med pedagogikk basert på mesterlærtradisjonen. Det har i nyere tid vært pekt på noen utfordringer ved å holde på dette pedagogiske rammeverket, som ikke er oppdatert til dagens samfunn. Ideen om situert læring og mesterlære er ikke i god nok takt med det moderne samfunn som den henvender seg til (Lauvås & Handel, 2013, s. 79). Haraldsen (2012) ser med et kritisk blick på scenekunstutdanningen der det beskrives at kritikk kan rettes indirekte mot utdanningen som undervises i "tradisjonell form!" med hovedfokus på de tekniske og utøvende aspektene, det tause og praktiske. I sin rapport av scenekunstutdanningene på Kunsthøgskolen tar Haraldsen

til ordet og foreslår noen endringsprosesser for å fornye pedagogikken som ligger til grunn i mesterlæretradisjonen. Hun tar for seg hvordan veiledning kan benyttes og det potensiale som ligger i økt bruk av den læringsaktiviteten (Haraldsen, 2012, s. 29).

På bakgrunn av denne oppfordringen er det ønskelig å se hva litteraturen sier om mesterlære og tradisjonell danseundervisning i relasjon til motivasjon.

Innenfor motivasjonsteoriene vil jeg se i retning av nyere kognitiv motivasjonsteori og se på sammenhengen mellom selvbestemmelse og motivasjon. Jeg vil i tillegg se på teorier som tar utgangspunkt i grunnleggende behov og da blant annet Maslow teori om mangelmotiv og vekstmotiv. En annen teori er Deci og Ryens teori om behov for selvbestemmelse, tilhørighet og kompetanse (Skaalvik & Skaalvik, 2019) I dag snakker stadig flere motivasjonsteoretikere om målorientering. Oppgaven vil også belyse *sosialkognitiv* tilnærming til motivasjon, målorienteringsteori. Målorienteringsteori prøver å forklare grunnene for at elevene involverer eller ikke involverer seg i skolearbeidet. Oppgaven vil se på veiledning som læringsaktivitet, og se hvilke muligheter som er for økt motivasjon for læring, ved å benytte seg av det i økt grad.

Å være danseelev er å være deltaker i en kompleks praksis. Utvikling og læring i de sceniske dansefagene innebærer streben etter veldefinerte fysiske og tekniske ferdigheter, og samtidig en søken etter personlig uttrykk som skal løfte den fysiske og tekniske utførelsen til noe mer; til en estetisk og kunstnerisk dimensjon (Tvedt, 2011, s.11)

1.2 Oppgavens relevans

Det er en allmenn enighet om at læreren skal ha en god base med faglig kunnskap, men dette alene er ikke tilstrekkelig for å fylle skoene som en god lærer. Å drive opplæring innebærer ikke ene og alene å utlevere egen fagkunnskap. Det handler om en blanding av fagkunnskaper, kunnskap om undervisning og læring samt kunnskap om elever og deres forutsetninger. Det handler om å stadig foreta valg i den mening at undervisningen blir tilpasset elevenes forutsetninger og skolens mål. I tillegg skal opplæringen gi rom for at elevene har medinnflytelse, individuell utfoldelse og kritisk virksomhet (Lyngnes & Rismark, 2015).

De som i dag tar lærerutdanning, skal jobbe i en skole som på mange måter er lik, men som også på mange måter er annerledes enn det skolen var for bare få år siden, og skolen vil fortsette å endre seg i løpet av deres yrkesaktive liv som lærer (Lyngås & Rismark, 2015, s. 11)

Vi står i 2021 i en slags spagat mellom nye og gamle læreplaner (<https://www.udir.no/>) . *Kunnskapsløftet 2020* innføres gradvis med nye læreplaner. Vg1 har i skoleåret 2020/21 tatt i bruk nye planer, mens vg2 og vg3 starter innføring neste skoleår. I de nye læreplanene er det større rom for å *utforske* og fremfor mål om å vise teknikk og ferdigheter i dansefagene. Det kan tolkes dit hen at de nye planene gir rom for andre tilnærminger og at læringsaktivitet i større grad kan bære preg av veiledning. I sammenheng med nye læreplaner er skolen i endring og det kan være aktuelt å drøfte andre undervisningsrelaterte problemstillinger. Elevenes motivasjon er et tema som alltid er aktuelt å problematisere.

1.3 Problemformulering

Hvordan fremme motivasjon for læring i dansefag på danselinje i videregående skole?

En dansepedagogisk refleksjon rundt betydningen av motivasjon i danseundervisning

Problemstillingen tar sikte på å belyse hvordan vi i skolen kan foreta didaktiske valg som vil påvirke elevenes motivasjon for læring. For å begrense oppgaven er det valgt noen underspørsmål som vil belyses ytterligere i drøftingsdelen. Følgende spørsmål vil danne grunnlaget for drøfting:

- 1) Hvordan tilrettelegge for et mestringsorientert læringsmiljø i danseundervisningen?
- 2) Hvordan legge til rette for at eleven opplever autonom ytre motivasjon i danseundervisningen?
- 3) Hvordan kan veiledning som læringsaktivitet bidra til å fremme den autonome selvstendige eleven?

1.4 Hva vil jeg ha svar på?

Hensikten med denne oppgaven er å utforske hva litteraturen sier om motivasjon og undervisningstradisjon i dans. Det er ønskelig at refleksjon og drøfting rundt dette kan bidra til ny innsikt og andre perspektiv. Mer kunnskap om dette vil kunne være nyttig i arbeidet

med å legge best mulig til rette for at læring og utvikling i dans skjer under forhold som fremmer elevenes motivasjon for læring.

1.5 Begrepsavklaring og avgrensning

1.5.1 Begrepsavklaring

Didaktisk relasjonsmodell

“Planlegge undervisning” eller “Å forberede timer” er kjente termer som omhandler den jobben lærer gjør i forkant av undervisning. Det er mange verktøy som kan benyttes for å planlegge undervisning. Et av verktøyene, og et rammeverk for planlegging av didaktisk virksomhet, kan være den didaktiske relasjonsmodellen. Kategoriene som modellen tar utgangspunkt i er mål, innhold, arbeidsmåter/metoder, læreforutsetninger, rammer og vurdering (Lyngnes & Rismark, 2015)

Kunnskapsløftet

En læreplan vil i følge Lyngnes & Rismark (2015, s. 153) fungere som et rammeverk og angi retning for arbeidet i skolen. Lærere i videregående skole i dag underviser i en overgang mellom læreplanen *Kunnskapsløftet 2006* og *Kunnskapsløftet 2020*. Det er en overgang til nye læreplaner i *Kunnskapsløftet* og det innføres gradvis på et og et trinn i den videregående skole, skoleåret 2020/21 ble nye planer innført på vg1. *Kunnskapsløftet* fungerer som en felles ramme for opplæringen og inneholder mål for hva elevene skal oppnå på hvert årstrinn i den videregående opplæringen (Lyngnes & Rismark, 2015, s. 173).

Læringsaktivitet

Læringsaktivitet handler om den aktiviteten som skjer i læringssituasjonen. Dette handler både om lærerens undervisning og elevens arbeid. *Undervisningsmetode* eller *metode* brukes av enkelte som betegnelse for hvordan læreren legger til rette for læring. Metoder kan sies å være handlingsredskaper og fremgangsmåter en lærer benytter seg av i sitt arbeide med å legge til rette for deltagelse, forståelse og læring (Lyngnes & Rismark, 2015, s. 102). Det er ikke slik at en lærer kan finne en metode som er den riktige metoden og følge denne fra A til Å for å komme frem til et bestemt læringsresultat. Læringen forutsetter også at det er en form for aktivitet fra den som skal lære. Arbeidsmåten fungerer ulikt avhengig av læringssituasjon, elevenes læreforutsetninger og hvordan læreren leder arbeidet. Læringsaktivitet, og utforming av denne, vil være nært knyttet til innholdet og læringsmålene det arbeides mot. Elevenes forutsetninger for læring, deres deltagelse samt lærerens kompetanse er også knyttet til valg

av metode. Det er lærerens oppgave og utfordring og, til en hver tid, organisere opplæringen på best mulig måte for å ivareta ulike sider av opplæringen (Lyngnes & Rismark, 2015, s. 102).

1.5.2 Avgrensning

Oppgaven er begrenset til å handle om noen utvalgte motivasjonsteorier. Noe generelt fra litteraturen presenteres om motivasjon hvorav fokus videre i drøfting vil være på Deci & Ryens (2000) selvbestemmelsesteori og målorienteringsteori. Det er valgt å se det i sammenheng med valg av læringsaktivitet og herunder er veiledning valgt for å begrense omfanget.

1.6 Oppgavens oppbygning

Etter presentasjon av tema og problemstilling i denne første delen vil jeg i kapittel 2 presentere teori som omhandler motivasjon. Videre i kapittel 3 vil jeg presentere teori og litteratur som omhandler undervisningstradisjoner i dans og veiledning som læringsaktivitet. Funnene i litteraturen blir drøftet i kapittel 4 før en kort oppsummering og konklusjon kommer i kapittel 5.

1.7 Metodiske overveielser - en pedagogisk filosofisk refleksjon

Som lærer er store deler av virke praksis og erfaringsbasert. Det er dog en nødvendighet å overveie, drøfte og se egen praksis i lys av litteratur, forskningsbasert kunnskap og teori. I oppgaven er det valgt å se til litteraturen for å årsaksforklare og utvide kunnskap rundt elevenes motivasjon for læring i dansefag. Hva kan litteraturen bidra med i arbeide med å motivere elever for læring på danselinje i videregående skole? Hva er tidligere skrevet noe om og hva sier ulike motivasjonsteorier? Teori som kan bidra til økt innsikt i pedagogisk virksomhet ved utvikling av begreper, redskaper og refleksjon rundt opplæring. (Lyngnes & Rismark, 2015)

Erlin Lars Dale (2001) påpeker at pedagogisk teori kan brukes til refleksjon over praksis, blant annet for å hindre at praksis stivner i dogmatiske vaner, rutiner og handlemåter. I tillegg spiller teori en vesentlig rolle, nemlig at den setter oss i stand til å se mer og forstå på en helt annen måte hva som foregår..(..) (Lyngnes & Rismark, 2015, s. 15)

Pedagogikkfaget er et mangesidig fag med teorier som skal bidra til at både lærestudentene og lærere kan opparbeide kunnskap og erfaring som er nødvendig for å kunne analysere både lærere og elevenes arbeid både i lys av styringsdokumenter og planer samt rammefaktorer og forventninger fra foresatte og elever. I tillegg vil denne kunnskapen, i dannelsesfaget pedagogikk, bidra til at lærere kan arbeide foranderlig og i det kulturelle og sosiale landskapet det er, med kompleksitet og mangfold. Som lærer er det viktig å hele tiden utvikle seg og stille spørsmål ved egen virksomhet, også kalt *utvikling og endringskompetanse* (Lyngnes & Rismark, 2015).

Jeg har gjort en undersøkelse av litteratur og fant det ikke hensiktsmessig å bruke en spesiell metode. Jeg har gått igjennom litteratur og sett på hva den kan si om oppgavens tematikk og problemformulering. Oppgaven legger ulike pedagogiske teorier til grunn og metoden kan ses på som en pedagogisk filosofisk refleksjon. Oppgaven vil forsøke å svare på problemstilling på bakgrunn av hva litteraturen kan bidra med reflektert over gjennom mine briller og forforståelse.

Et rent objektivt forskerblikk som avdekker og presenterer virkeligheten slik den egentlig ser ut må kunne sies å ikke være realistisk da vi alle er farget av egne erfaringer. Hvordan litteraturen tolkes og forstås avhenger av perspektiv, og perspektiv er farget av forforståelse. Hvordan vi oppfatter noe avhenger av hvordan vi relaterer oss til det. I følge Gadamer er hverken vår estetiske bevissthet eller vår historiske bevissthet objektiv.

Gadamers filosofiske hermeneutikk dreier seg ikke om å avdekke litteraturens opprinnelige innhold, men den ser forståelse som en prosess mellom mennesker eller som en dialog med seg selv (Hammermeister, 2002).

2.0 Motivasjon

2.1 Hva er motivasjon?

Students in dance class are constantly under surveillance by their teacher, their peers, and themselves siterer Tvedt (2011, s.11) Wendy Oliver (2008, s.22) Hva gjør dette med motivasjonen? Motivasjon kan ses på som drivkraften i en prosess som leder til at målrettet aktivitet blir igangsatt og opprettholdt. Motivasjon kan være med å forklare elevenes adferd,

som valg av aktivitet, utholdenhet og strategi for læring. Selvoppfatning og motivasjon vil mange påstå er noe som læres i skolen og at det er en tydelig betingelse for ny læring (Skaalvik & Skaalvik, 2019).

Motivasjon er relevant i flere situasjoner i livet og motivasjonsteorier egner seg også for å mestre ulike ferdigheter og livet utover det som skjer i skolen. Motivasjon er et omfattende fagfelt som det har blitt gjort mye forskning på. For denne oppgavens relevans, er det motivasjon for læring som er i fokus. Hvordan øke elevens motivasjon for å lære i dansefag i videregående skole? Det vil være for omfattende å gå inn på alt av teori og forskning knyttet til motivasjon, og det er heller ikke oppgavens hensikt. Det er valgt ut noe litteratur som kan knyttes til skole og læring. Dette vil brukes som teoretisk rammereferanse og i drøftingen senere i oppgaven.

Einar M. Skaalvik & Sissel Skalvik, begge seniorforskere ved NTNU Samfunnsforskning, peker på at det finnes mange ulike teorier om motivasjon, dels overlapper de hverandre og dels er de motstridende. Teoriene tar utgangspunkt i ulike begrunnelser og aspekt ved motivert adferd. Jeg vil se i retning av nyere kognitiv motivasjonsteori og se på sammenhengen mellom selvbestemmelse og motivasjon.

Forskning har pekt på, i økende grad, en tydelig sammenheng mellom selvoppfatning, forventning om mestring og motivasjon for aktiviteten. Mestringsforventning har vist seg å være avgjørende for motivasjon, valg av aktivitet, innsats og utholdenhet og Banduras teori presenterer et rammeverk for å forstå det. De mange ulike motivasjonsteoriene viser at bilde er kompleks når det gjelder bakgrunn for elevenes motivasjon. (Skaalvik & Skaalvik, 2019)

2.2.0 Hva påvirker motivasjon?

2.2.1 Teorier om forsterkning og behov

Behavioristiske læringsteorier (atferdspsykologi) legger vekt på forsterkning. Læringen er der å anse som et resultat av belønning og straff. Læringen betraktes som endring i adferd. Adferd endres ettersom, hvordan reaksjonen og belønning er på adferd. Lærere benytter ofte karakterer, ros, privilegier, klander eller straff for å motivere elevene. Eksempel på et privilegium kan være å få fri deler av timen, eller få jobbe med noe de velger selv. Motsatt så kan straff for eksempel være at de får ekstra arbeid (Skaalvik & Skaalvik, 2019).

Skaalvik og Skaalvik (2019) påpeker at det er langt fra uproblematisk med denne type motivasjon da det er vanskelig å avgjøre på forhånd om en belønning vil ha forsterkende virkning. Dette gjelder også bruken av karakter da det er en ytre faktor hvor det er individuelt hvor mye en karakter motiverer. Noen kan bli motivert av karakteren 3 mens for andre er det en nedtur.

Forsterkningsteori kan bli en mekanisk måte å betrakte motivasjon. Det som kan være problematisk er at lærer ikke vet hvordan metodene med belønning og straff oppfattes og tolkes av elevene. Deres opplevelse og tolkning vil avgjøre og ha konsekvens for hvordan elevenes motivasjon påvirkes. For å vite mer om dette måtte det også vært tatt hensyn til faktorer som selvvurdering, forventninger, ambisjoner og tolkninger. En annen utfordring er at det er kun observerbar atferd som kan belønnes. Det vil da ikke ha noen hensikt å jobbe med noe som ikke er synlig for læreren. Undersøkelser viser at belønning for utføring av visse aktiviteter faktisk gjør at interessen for aktivitetene blir mindre. Belønning kan også gjøre at elevene velger mindre utfordrende oppgaver for å sikre seg belønning (Skaalvik & Skaalvik, 2019)

Teorier om behov tar utgangspunkt i at menneske har en iboende motivasjon for å få dekket sine behov, eller redusere ubehag eller spenning det er ved å ikke ha sine behov tilfredsstilt. Ut fra disse betraktninger kommer da motivasjonen fra personen selv. Behovsteoriene står således i kontrast til atferdspsykologien som ser motivasjonen som et resultat av noe som skjer i personens miljø. Det er flere teorier som tar utgangspunkt i grunnleggende behov, blant annet Maslow teori om mangelmotiv og vekstmotiv. En annen teori er Deci og Ryens teori om behov for selvbestemmelse, tilhørighet og kompetanse. (Skaalvik & Skaalvik, 2019)

2.2.1.1 Maslows behovspyramide

En sentral teoretiker innenfor humanistisk psykologi er Maslow. Utgangspunktet for hans teori er hans syn på menneske som aktivt og handlende, med egen fri vilje, og et iboende behov for åndelig vekst. Skaalvik & Skaalvik (2019) forklarer at Maslow representerer et menneskesyn som står i tydelig kontrast til det adferdspsykologiske hvor mennesker fremstilles som objekter som blir styrt av ytre faktorer og hendelser. Maslow mener det finnes grunnleggende behov som er gyldig i ulike situasjoner og som kan forklare menneskers adferd og deres motivasjon bak ulike handlinger. Maslow skiller mellom mangelbehov og vekstbehov. Mangelbehovene består av grunnleggende behov som alle mennesker trenger å få

tilfredsstilt. Dette har han delt i fire hovedgrupper: fysiologiske behov, behov for sikkerhet og trygghet, behov for tilhørighet og kjærlighet, og behov for å bli verdsatt og for å verdsette seg selv. Disse behovene må dekkes for at en persons fysiske og psykiske velvære skal være god. Når mangelbehovene er dekket vil motivasjonen knyttet til disse avta og behovet for vekst blir mer fremtredende. I motsetning til mangelbehovene kan aldri vekstbehovene tilfredstilles (Skaalvik & Skaalvik, 2019, s 144-147).

Maslows behovshierarki, ofte også omtalt som Maslows behovspyramide, fremstilles hierarkisk etter hvilke behov som er mest fremtredende, nederst finner vi mangelbehovene, med de fysiologiske behovene i bunnen (behov for mat, drikke, oksygen, søvn og hvile). Dersom disse behovene ikke er dekket vil det dominere en persons oppmerksomhet. Nest nederst er behovet for trygghet og sikkerhet. Det innebærer behov for forutsigbarhet, orden, struktur og personlig trygghet. Etter fysiologiske behov er det disse som dominerer oppmerksomheten dersom ikke de er tilfredsstilt (Skaalvik & Skaalvik, 2019, s 144-147).

Dersom en elev er redd for å bli mobbet på veien hjem eller oppleve vold og usikkerhet hjemme vil ikke eleven ha overskudd til å lære om plie og tendu i dansetimene på skolen for eksempel. Enda høyere opp i pyramiden finner vi behovet for tilhørighet og kjærlighet. Flere andre forskere nevner betydninger av relasjoner og hvilken betydning relasjon mellom lærer og elev har. Øverst blant mangelbehovene er behovet for positiv selvoppfatning, selvverd og anerkjennelse. Ved å peke på behovet for anerkjennelse og selvverd viser Maslow at det er en tett sammenheng mellom selvoppfatning og motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2019, s. 144-147).

Øverst i Maslows pyramide finner vi behov for å utvikle seg og bruke sine ressurser. Når alle andre behov er tilfredsstilt er det naturlig å søke det å utvikle sine talenter, kunnskap og ferdigheter. Denne teorien kan forklare noen elevers motivasjon eller manglende motivasjon men er på ingen måte en dekkende forklaring på all mangel på motivasjon for skolearbeid. Teorien gir noen perspektiv og kan gi noen forklaringer (Skaalvik & Skaalvik, 2019, s. 144-147).

Forståelsen for forholdet mellom mangelbehov og vekstbehov er viktige pedagogiske implikasjoner. Tilfredstillelse av mangelbehovene i Maslows hierarki er en viktig forutsetning

for utviklingen av et godt læringsmiljø. Her har både skole og foresatte et ansvar for at behov lengre ned i behovspyramiden blir tilfredsstilt (Skaalvik & Skaalvik, 2019, s 144-147).

2.3 Ulike former for motivasjon

2.3.1 Deci og Ryens teori om selvbestemmelse og indre motivasjon

Det skiller ofte i pedagogisk litteratur i mellom indre og ytre motivasjon. Det har vært en økende interesse for indre motivasjon siden 1970-årene som en reaksjon på adferdspsykologien (Deci 1971). Indre motivert atferd kan betegnes som adferd som individet har interesse for eller finner lystbetont og hvor det er en indre driv til å utføre selv om det ikke medfører noen form for belønning eller ytre konsekvens (Skaalvik, 2019, s148).

Flere teoretikere ser på indre motivasjon som noe som springer ut fra et iboende og grunnleggende behov hos menneske. Et fellestrekk ved teoriene er, i følge Skaalvik & Skaalvik (2019), at de alle tar utgangspunkt i at det er en forutsetning at alle mennesker har et medfødt behov for å utvikle kompetanse. Allerede i 1959 publiserte White en artikkel som har betydd mye for senere forskning på dette området. Han hevdet at menneske har et behov for å føle seg kompetent og at dette igjen leder til aktiviteter som utforsking og manipulering. Senere er den mest autoritative og siterte teori om indre og ytre motivasjon utviklet av Deci og Ryen (1985, 2000, Se også Gagne og Deci 2005). Denne teorien betegnes som teori om selvbestemmelse. Delvis bygger denne teorien på Whites tanker om at mennesket har grunnleggende behov for kompetanse men den regner også med at mennesket har et grunnleggende behov for autonomi og tilhørighet (Skaalvik, 2019, s148)

2.3.2 Deci og Ryens to tilnærminger til indre motivasjon

Deci og Ryen forklarer og har to tilnærminger til indre motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2019). Den ene forklaringen handler om at menneskets atferd ikke er avhengig av en ytre faktor eller belønning men aktiviteten i seg selv. Belønningen og interessen springer ut fra gleden over selve aktiviteten. Den andre tilnærmingen forklarer de med en indre motivert atferd som en funksjon av grunnleggende psykologiske behov. Det er da særlig tre behov det rettes oppmerksomhet mot og disse er i følge Skaalvik & Skaalvik (2019):

- behovet for autonomi og selvbestemmelse,
- behovet for kompetanse
- behovet for tilhørighet.

Dette er grunnleggende behov det antas at alle mennesker har. Selvbestemmelsesteorien er opptatt av i hvilken grad behovene blir tilfredsstilt. Det antas å være en betingelse for indre motivasjon at disse behovene er tilfredsstilt. Det er også viktig for god mental helse og velvære. Dersom ikke behovene er imøtekommet vil det ha negative konsekvenser for både indre motivasjon og mental helse. Indre motivasjon kan derfor kun oppstå og vedvare i den grad aktiviteten er i tråd med behovene om selvbestemmelse, kompetanse og tilhørighet. Dette betyr i praksis at dersom det legges til rette for at en person føler tilhørighet i en gruppe, opplever autonomi eller selvbestemmelse og stimulering av han/hennes kompetanse vil det være gode vilkår for at indre motivasjon kan fremmes og utvikles (Skaalvik & Skaalvik, 2019).

Skaalvik & Skaalvik (2019) skriver videre at av de ovenfor nevnte behovene legger Deci og Ryan størst vekt på selvbestemmelse. Selvbestemmelse handler om ønske om at en selv er kilde til egne handlinger og bestemmer egen atferd ut fra sine interesser. Det skilles i deres teori mellom aktiviteter som bestemmes selv og aktiviteter som utføres på grunn av en ytre påvirkning, som belønning/straff som i skolen kan være i form av karakterer. Aktiviteter som skyldes ytre påvirkning kan betegnes som ytre kontroll mens selvbestemte aktiviteter er indre kontroll. Jo mer den ytre kontrollen er desto mer sannsynlig er det at den indre motivasjonen undergraves. På grunnlag av omfattende forskning utført av Deci, Koestner og Ryan (1999) hevder Deci og Ryan (2000) at følelse av selvbestemmelse er en klar forutsetning for indre motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2019)

2.3.3 Følelsen av kompetanse og tilhørighet

Følelsen av å inneha kompetanse er avgjørende når oppgavene tiltar og blir mer krevende skriver Skaalvik & Skaalvik (2019). Følelsen av å mestre kompetansen vil også øke ønsket om å gjenta aktiviteten. I kontrast til dette vil elever som ikke opplever mestring få liten lyst til å gjenta aktiviteten. De affektive sidene av følelsen av kompetanse er noe Deci og Ryan vektlegger i stor grad, mens Bandura i større grad legger vekt på det kognitive aspektet. Forskjellene her er likevel marginale og forskning knyttet til Banduras sosial kognitiv teori viser tydelig betydningen følelse av kompetanse har (Skaalvik & Skaalvik, 2019)

Behovet for tilhørighet og tilknytning til andre mennesker handler om å føle nærhet til andre mennesker og være integrert. Det kan handle om å få omsorg, vise omsorg og føle seg

akseptert. Flere forskere hevder det er en avgjørende faktor for indre motivasjon. Et eksempel kan være barn som deltar i en aktivitet med en voksen som vier dem lite oppmerksomhet og at konsekvensen da kan bli at de mister interessen for aktiviteten (Anderson, Manoogian og Reznick 1976) (Skaalvik & Skaalvik, 2019, s150)

2.3.4 Indre og ytre motivasjon

Som flere andre forskere skiller også Deci og Ryen (2000) mellom indre og ytre motivasjon. Amotivasjon er et begrep som definerer en person som ikke har en intensjon om å gjennomføre en bestemt handling. Lærere kan ofte omtale elever som umotiverte, men i følge selvbestemmelsesteorien vil det da heller bli omtalt som amotivasjon. En slik type motivasjon, eller mangel på motivasjon, kan springe ut ifra at personen, som skal utføre handling eller aktiviteten, ser liten eller ingen verdi i den. Det kan også ha sammenheng med forventning om mestring og da ofte liten tro på egen prestasjon eller gjennomføringsevne (Skaalvik & Skaalvik, 2019).

Selvbestemte aktiviteter leder ofte til en indre motivasjon. Det kan være aktiviteter som utføres av interesse for aktivitet eller det gir glede på annet vis. Indre motivasjon betegnes i litteraturen og ulike motivasjonsteorier som den optimale formen for motivasjon i følge Skaalvik & Skaalvik (2019). En annen betegnelse på denne type motivasjon har vært betegnelsen at personen er i “flytsonen”. Det beskrives som å være så fokusert på aktiviteten av tid, sted og alt som ikke omhandler aktiviteten glemmes. Csikszentmihaly og Lefevre (1990) (Skaalvik & Skaalvik, 2019, s151) omtaler det som “flow”. Dette skjer når personen i tillegg opplever at aktivitet er resultat av et selvstendig valg (selvbestemmelse) og opplever at egne ferdigheter strekker til (følelse av kompetanse). Ikke alle aktiviteter er av slik art at det kan tilfredstille behovet for selvbestemmelse og opplevelse kompetanse/mestring. Disse aktivitetene har ofte andre faktorer som gjør at det er en ytre motivasjon som er drivkraften for gjennomføring (Skaalvik & Skaalvik, 2019).

Deci og Ryen skiller mellom ulike typer ytre motivasjon og her varierer graden av selvbestemmelse. Vi kan se på et skille mellom det de betegner som *kontrollert ytre motivasjon* og *autonom ytre motivasjon*. Kontrollert ytre motivasjon innebærer en form for press eller opplevelse av at det er påtvunget å gjennomføre aktivitet. Det kan være en beskjed, befaling, belønning, forventning om sanksjoner eller lignende dersom det ikke gjennomføres. Ofte vil da aktiviteten bli utført motvillig og med liten motivasjon og entusiasme. Den andre

formen for ytre motivasjon er *autonom ytre motivasjon* hvor handlingen er egeninitiert. Til sammenligning med indre motivasjon er også her handlingen bestemt selv og valgt fremfor andre handlinger. Aktiviteten utføres frivillig, på eget initiativ og med entusiasme. Dette kommer av det faktum at handlingen ses på som viktig og verdien er internalisert. Det er allikevel en forskjell fra indre motivasjon hvor aktiviteten utføres på grunn av interessen for eller gleden over det aktiviteten gir (Skaalvik & Skaalvik, 2019, s. 151)

2.3.5 Selvbestemmelsesteorien og pedagogiske virkninger

I skolen og oppdragelsen/hjemmet er det viktig å bevare og tilrettelegge for at elevene skal kunne utvikle og bevare autonom motivasjon. Skaalvik & Skaalvik (2019) henviser til Deci og Ryens teori om indre motivasjon og selvbestemmelse og de tre grunnleggende psykologiske behov som bør dekkes. Disse er *tilhørighet, kompetanse og selvbestemmelse*. Elevenes behov for tilhørighet er noe skolen kontinuerlig bør ha fokus på gjennom å skape et trygt og inkluderende læringsmiljø. Det er en nødvendighet at elevene opplever at de tilhører et sosial fellesskap for at de skal kunne mestre arbeidsoppgavene som forventes gjennomført i skolen (Skaalvik & Skaalvik, 2019).

For at elevene skal oppleve mestring og slik skape en interesse for aktiviteten er det en nødvendighet med tilpasset undervisning påpeker Skaalvik & Skaalvik (2019).

Arbeidsoppgavene og undervisningen bør være tilpasset elevenes læreforutsetninger, ferdigheter og behov. Elevenes opplevelse av kompetanse vil bli svekket dersom de systematisk arbeider med oppgaver de og lærestoff de ikke mestrer. Motsatt er det ingen positiv effekt av for enkle oppgaver som ikke gir noen utfordringer. Undervisningen bør derfor bære preg av oppgaver som mestres og som utfordrer og bidrar til utvikling av kompetansen (Skaalvik & Skaalvik, 2019).

I skolen vil behovet for en viss grad av medbestemmelse og valgfrihet være avgjørende for at elevens *behov for medbestemmelse* skal dekkes. Dette kan i praksis bety valgmuligheter og medbestemmelse når det gjelder innhold og arbeidsformer. Det vil ikke være realistisk at all aktivitet i skolen oppleves lystbetont og skolen kan ikke kun satse på den indre motivasjonen for at eleven skal engasjere seg i en oppgave. Det blir av den grunn ekstra viktig å fremme en autonom ytre motivasjon for at elevene skal forplikte seg til oppgaven. I likhet med indre motivasjon opplever eleven høy grad av selvbestemmelse og er i liten grad avhengig av ytre belønning. For at elevene skal kunne utvikle begge former for motivasjon bør skolen og

lærerne legge vekt på *autonomistøtte*. Autonomistøtte kan være; gi elevene utfordringer, gi elevene muligheter for valg, veilede elevene så de finner mening med oppgaven/lærestoffet og gi elevene positiv feedback (Skaalvik & Skaalvik, 2019).

Forskning viser videre at når eleven får foreta egne valg opplever eleven å bli tatt på alvor og at lærer ser og respekterer deres perspektiv. For å kunne gi eleven nok utfordring og tilbakemeldinger trenger lærer å kjenne eleven. Selvbestemmelsesteorien baseres på at lærer da kjenner eleven og dette er viktig at skolen legger opp til og organiserer så det muliggjøres. Tanken om at mennesket har grunnleggende behov går igjen i både Maslow og Deci og Ryens teorier. De har begge tatt i betraktning og forutsetter at menneske har et iboende behov for positiv selvoppfatning, anerkjennelse og noe grad av selvbestemmelse (Skaalvik & Skaalvik, 2019, s. 154-155).

2.4 Mestring og motivasjon

2.4.1 Forventninger om mestring

Tvedt (2011) viser til en amerikansk avhandling (Carter) som har fokusert på dansetreningens effekt på elevers skoleprestasjon, trivsel og selvoppfatning. Funnene som kom frem viste at danseelever hadde signifikant høyere karakterer, men lavere selvverd enn ikke-dansere. Videre hevder Tvedt at slikt funn kan indikere høye krav og forventninger, men viser til at det kan komme som en individuell disposisjon blant personer som er interessert i dans eller at det er en tendens i læringsmiljøet for dans. Dette vil sette danseeleven i en utsatt posisjon skriver Tvedt (2011, s 19)

Den mest sentrale betingelsen for at en person skal kunne fungere adekvat som agent i eget liv, er at vedkommende har tro på sin egen evne til å utføre de oppgavene som er nødvendig for å nå målene. Det kaller Bandura "self-efficacy", noe vi vil omtale som forventning om mestring eller *mestringsforventning* (Skaalvik & Skaalvik, 2019, s. 50).

En teori som kan sees litt som en forløper til flere andre motivasjonsteorier er Atkinson (1957,1964, 1966). Teorien er utviklet med sikte om å forklare adferd i prestasjonssituasjoner (Skaalvik & Skaalvik, 2019). Atkinsons teori bygger på tre hovedelementer som antas at fungerer etter noen satte regler. I en gitt situasjon vil prestasjonsmotivasjon kunne ses på som et resultat av:

- 1) et generelt motiv for å oppnå suksess og unngå nederlag
- 2) forventning om suksess og nederlag i konkrete situasjoner
- 3) verdien av suksess og nederlag knyttet til bestemte oppgaver. (Skaalvik & Skaalvik, 2019, s. 155)

En annen teori som handler om forventning om mestring er Banduras teori om “self efficacy”. Forventning om mestring står sentralt i kognitiv teori, og i likhet med Atkinsons forventninger om suksess, er “autentiske mestringserfaringer” en viktig kilde til forventning om mestring. Bandura skiller mellom “efficacy expectations” og “outcome expectations” hvor førstnevnte står for forventningen om å utføre en bestemt oppgave mens “Outcome expectatitons” står for personens forventninger dersom oppgaven gjøres. Begge retningene har påvirkning på motivasjon hevder Bandura. Det understrekes i denne teorien at forventning om mestring har betydning for både adferd, tankemønstre og motivasjon. Det har vist seg at forventning om mestring er avgjørende og bestemmende for valg av aktiviteter, for utholdenhet og innsats når vanskelighetsgraden tiltar. Videre forklarer Bandura at vi har en tendens til å unngå aktiviteter vi ikke tror vi greier å innfri. (Skaalvik & Skaalvik, 2019, s. 158)

2.4.2 Målorientering

Målorienteringsteori er særlig brukt for å belyse personens atferd, holdninger og opplevelser i prestasjonsrelaterte aktiviteter (Duda & Nicholls, 1992; Roberts, 2001) I danseetimene trenes det mot stadig bedre ferdigheter, og utprøving og utvikling er svært synlig for de andre i gruppen. Videre peker Tvedt på at denne synligheten kan gjøre at tanker om egen prestasjon kan bli påtrengende, og gjerne målt i forhold til de andre (Tvedt, 2011, s. 20)

I dag snakker stadig flere motivasjonsteoretikere heller om målorientering.

Målorienteringsteori regnes som en *sosialkognitiv* tilnærming til motivasjon. Det innebærer at både personens tanker og holdninger (kognitiv aspekter) og sosiale roller og erfaringer (sosiale aspekter) anses som viktige komponenter i det som driver et individ i en prestasjonsorientert situasjon. Målorienteringsteori prøver å forklare grunnene for at elevene involverer eller ikke involverer seg i skolearbeidet. Målorienteringen blir en motivasjon som ligger til grunn og påvirker målene (Skaalvik & Skaalvik, 2011)

Målorienteringsteori anerkjenner at motivasjonelle prosesser innebærer både kognitive og sosiale aspekter. Det omhandler motivasjon i prestasjonssituasjon og forskning har undersøkt samt forsøkt å finne svar på hvorfor elever kan ha ulik innstilling til en oppgave, til tross for relativt samme evner (Stornes, Tvedt & Bru, 2013).

Stornes, Tvedt & Bru (2013) sier at elevenes målorientering delvis dannes på grunn av individuell disposisjon som kan være knyttet til forhold utenfor skolen. Målorienteringsteori fremholder at elevens motivasjon er først og fremst knyttet til skolens læringsmiljø. Det fremheves at det er sentralt hva lærer eller medelever verdsetter i forhold til læringsarbeidet. Det benevnes som klassens *motivasjonelle klima*.

Stornes, Tvedt & Bru (2013) beskriver et motivasjonelt klima som et miljø der følgende vektlegges; innsats, prioritering av elevens forståelse av lærestoffet, elevens faglige utvikling og feiltrinn betraktes som legitimt og en nødvendig del av læreprosessen. Dette mestringsklima forventes å gjøre elevene mestringsorienterte. Det vil si at de møter utfordringer på en offensiv måte, verdsetter framgang og stimuleres til langvarig innsats uavhengig av den ytre belønningen.

På motsatt side har vi et prestasjonsklima. Et slikt klima forventes å bidra til at målorientering bærer preg av å verdsette gode prestasjoner, sammenligning mellom medelever og hensikten kan være å være bedre enn de andre elevene. Stornes, Tvedt & Bru (2013) viser til at forskning tyder på at jo sterkere prestasjonsklimaet i klassen, jo mer prestasjonsorientert blir elevene. En ny norsk studie (Throndsen & Turmo 2013) viser til at mestringsorienterte undervisningsstrategier er relatert til bedre læringsresultater. Mens derimot prestasjonsklima har forskning vist at ofte fører til negativ læringsmessig innstilling (Stornes, Tvedt & Bru, 2013).

De som er mestringsorienterte er fokusert på at læring er et mål i seg selv. Det er et mål om å få økt forståelse og utvikle og utvide egne ferdigheter samt mestre ulike oppgaver. De som er prestasjonsorienterte mener ofte ikke at læringen i seg selv er et mål. Satt på spissen så er disse mer opptatt av seg selv i læringssituasjonen og sammenligner seg selv ofte med andre. Det er mest fokus på hvordan andre oppfatter en og prestasjonen i enden av prosessen, som en høy karakter på eksamen (Skaalvik & Skaalvik, 2019).

For å oppleve kompetanse vil det da være helt ulike faktorer som avgjør dette. Hos den mestringsorienterte vil det å lære være med å oppleves som kompetansehevende og at dette erverves gjennom innsats ses på som positivt. Dersom de mestringsorienterte mislykkes vil de være opptatt av hva som kan gjøres bedre neste gang (Skaalvik & Skaalvik, 2019).

I kontrast står elevene som er prestasjonsorienterte hvor opplevelsen av kompetanse hviler på hvordan de sammenligner og opplever seg selv i sammenligning med andre. Fokuset blir på å sammenligne eget resultat med andres og det er en frykt for å falle igjennom konkurransen. Elever med denne type målorientering har en tendens til å oppfatte at gode resultater er ensbetydende med gode evner. Det er derfor et poeng å oppnå samme eller bedre resultat enn andre med mindre innsats. Målet vil være å demonstrere høyere kompetanse enn andre og dersom det forventes at de kan prestere bedre vil de være mer villige til å legge inn en større innsats. Dersom en prestasjonsorientert elev mislykkes med en oppgave vil disse elevene i større grad stille spørsmålsteget ved egne evner og kompetanse. Nederlaget virker truende på selvvurdert til eleven fordi det kan indikere at eleven har dårlige evner (Skaalvik & Skaalvik, 2019, s. 180)

Klasserommet er imidlertid ikke kun en akademisk arena men også en sosial møteplass for samhandling og etablering av sosiale arenaer. Flere studier har undersøkt og ser klar sammenheng mellom mestringsorientering- og klima og et godt sosialt miljø som stimulerer elevens emosjonelle velvære og positiv innstilling til skoleoppgaver (Stornes, Tvedt & Bru, 2013).

Skaalvik & Skaalvik (2019) peker på at nyere motivasjonsforskning de senere årene i økende grad har vektlagt kognitive sider ved elevenes motivasjon. Dette kan handle om deres tanker, forventninger og verdier. Forventning om mestring og selvvurdering har blitt vektlagt som faktorer av stor betydning. Elevenes mål og verdier er noe som kognitiv motivasjonsteori er opptatt av. For å bedre forstå elevenes motivasjon kan en pekepinn være å bli kjent med deres mål og verdier.

Tvedt (2011, s.20) siterer Susan Lee (2001) og skriver at dansepedagogens ansvar strekker seg lengre enn til å stimulere utviklingen av elevenes fysiske ferdigheter. Læringsmiljøet kan få inngående innflytelse på disse kommende voksnes liv og psykologiske tilpasning. Spesielt dersom elevene er i en fase hvor de frigjør seg fra foresatte og søker nye rollemodeller.

Overordnet sett, kan opplevelsen av det motivasjonelle klima representere en *miljø*variabel påpeker Tvedt (2011, s.22). Elevenes individuelle holdninger, hensikt eller formål med å involvere seg i prestasjonsoppgaver betegnes av deres målorientering. Dette benevnes som en *individ*variabel. Tvedt (2011, s. 22) viser til forskning (Kaplan & Maehr, 2007; Wigfield et. al, 2006) innen målorienteringsteori hvor funnene som fremkommer peker på klare fordeler ved mestringsorientering fremfor prestasjonsorientering. Dette gjelder både i forhold til læringsutbytte, emosjonelle og relasjonelle aspekt. Det er mer uklare funn knyttet til prestasjonsorientering (Tvedt, 2011)

3.0 Teori: Undervisning i dans

Ungdommer som søker på danselinjen i videregående skole har sannsynligvis en positiv erfaring med dans og opplever det som noe som gir mening og mestringserfaringer. Det er noe som skjer med motivasjon i det den kommer inn i skolekontekst, da vil det komme nytt alvor og økte krav. Dette kan bidra til at de positive følelsene knyttet til dansen blir blandet med usikkerhet og andre følelser (Breder, Lingjære, Nordseth, & Bakka, 1997). Tvedt (2011, s.21) peker på at elevene som møtes på danselinja i videregående skole ofte kommer fra mindre steder og lokale danseskoler hvor de har opplevd å være blant de beste. Elevene får nå en ny referansegruppe å forholde seg til. For første gang skal de få karakterer på danseferdighetene sine og det kan tenkes at dette er kilde til usikkerhet, emosjonelle spenninger og varierende motivasjon for å jobbe med dansen.

3.1 Estetiske læringsprosesser

Haraldsen (2012) viser til Nielsen (2000) og peker på at kunstoppplæring og kunstutdanning befinner seg i dualismens spenningsfelt mellom kunst og akademia og mellom teori og praksis. Dualismen mellom kropp og sjel splitter mennesket i to; en logisk og rasjonell tenkeevne- den kognitive intelligensen- på den ene siden, og en handlende, intuitiv, uforutsigbar, følelsesbetont kropp på den andre (Haraldsen, 2012, s.10-12).

Pedagogikken ser tradisjonelt på kunnskap, erkjennelse og læring som noe knyttet til det kognitive. Det står da i kontrast og motsetning til dansekunstutdanningene som benytter seg av en annen form for kunnskap, erkjennelse og læring. Her vil læringen være mer kroppslig, sanselig og sosialt forankret. Dermed kan det ses som at pedagogikk og kunst kan plasseres i

hver sin ende av dualismen, som to motsetninger. Pedagogikken beveger seg utdanningspolitisk i en naturvitenskapelig forankret politisk filosofi (realisme). Dette er en kontrast til kunstpedagogikken som springer ut ifra den humanistiske dannelsespedagogikken (idealisme). Det har i lang tid vært forsøkt å bygge bro over dualismen fra Kunstpedagogikken, den estetiske pedagogikken, med det ønske å belyse og utvikle en mer helhetlig forståelse av kunnskap, læring og utvikling (Haraldsen, 2012, s.11-12).

Videre skriver Haraldsen (2012) at forholdet mellom teori, praksis og utdanning kan forstås som en virksomhet. I sosiokulturell psykologi (kulturpsykologi) er begrepet virksomhet sentralt og går i læringspsykologien under navnet *virksomhetsteori* eller *aktivitetsteori*. Interaksjonen mellom individuelle forhold og sosiale kontekster står sentralt i det virksomhetsteori virker som et filosofisk rammeverk og en alternativ måte å se menneskelig tenking og aktivitet på. Praksis eller aktiviteten står i sentrum av individet, den indre, og kontekst, den ytre verden.

Ingen virksomhet kan, i følge denne teoriretningen, forstås som uavhengig av samspillet mellom individ og kultur. I tillegg vil teori alltid være praksisladet. Teori kan defineres som noe som tenkes eller oppfattes i hodet, gjerne oppfatninger og kunnskap som er forskningsbasert. Det kan være både sann, adekvat, usann, inadekvat, eksplisitt eller implisitt. Praksis kan enkelt beskrives som en handling som finner sted. Haraldsen viser til at Kvernbekk drøfter teoriens betydning for praksis og hvordan teori påvirker hva vi ser i praksis, og således alltid være tilstede i praksis. Fagets egenart og fagets læreprosesser tilsier andre undervisningsmetoder enn i teoretiske fag og senere vil vi se mer på dansefagets tradisjonelle undervisningsformer (Haraldsen, 2012)

3.1.1 Kunnskapen i dansefag- hvor skal vi?

Når det gjelder utdanning i dans er det viktig å se nærmere på kunnskapens ulike aspekt og hvordan dette fungerer sammen i læringsprosesser. Kunnskapen i dansekunst er sammensatt og kan være sammensatt av mange ulike aspekt, som for eksempel praktiske, intuitive, skapende, symbolske, emosjonelle, kroppslige, analytiske, rasjonelle og strategiske aspekt. I en dynamisk estetisk læringsprosess vil en potensielt vekselvis gå inn og ut av de ulike aspektene (Haraldsen, 2012, s.14).

Kunnskapen innenfor dansekunst kan ses på som personlig og konstruert. Det finnes ikke en helt konkret uttalt sannhet som er svaret med to streker under. Kunnskapen på erverves gjennom deltagelse, handling og egen refleksjon. I gjennom interaksjon, samhandling, aktivitet og praksis, innenfor en viss kontekst, vil kunnskapen bli konstruert (Haraldsen, 2012, s15) Valg av læringsaktivitet vil være av betydning for at elevene skal oppdage, utforske og motiveres til å lære ønsket kompetanse i dansefaget.

I følge Hansjorg Hohr (1996) utgjør opplevelsen selve kjernen i menneskets erkjennende arbeid, ens fremste verktøy til å forstå sitt forhold til verden, til å konstituere sin identitet. Denne estetiske forankringen og helhetlige kunnskapsformen representerer derfor en grunnleggende aktivitets- og erfaringsform, som betinger kvaliteten av andre erkjennelsesformer. Estetiske læreprosesser er derfor viktig i all opplæringsvirksomhet, og ikke bare i kunstopplæringen der den står sentralt (Haraldsen, 2012, s. 18-19)

I den opplevelsesbaserte erkjennelsen av verden står kroppen helt sentralt. Uavhengig om du utøver, skaper er deltagende eller observerer vil du oppleve med hele deg; du sanser, bearbeider, reflekterer, kobler det sammen med tidligere erfaringer, analyserer og etter hvert lagrer det som et minne. Som mennesker er vi kroppene våre og opplevelsene skjer via kroppen, subjektivt. Læringsprosessen vil ikke kunne skilles fra kroppen og alt vi opplever som væren i verden skjer via og gjennom vår kropp i møte med våre omgivelser (Haraldsen, 2012, s. 19-20).

Erfaring og erkjennelse er dynamisk og en viktig del av læringsprosessen. Kroppen er både et handlende subjekt og et mottakende objekt, både noe som beveger og blir beveget. Dette kan ses i forlengelse av Merleau-Pontys forståelse av den fenomenologiske kroppen. Mennesket og kroppen kan ikke skilles fra verden, da kroppen er situert i og representerer menneskets grunnleggende væren i verden. Det kroppslige og sanselige er tilstede i alt vi gjør, både kognitive, følelsesmessige, visuelle og intuitive. Det eksisterer og utvikles i kroppen som helhet. I det som kan ses på som intellektuell virksomhet, som å tenke, snakke og skrive er kroppen delaktig i handlingen. Denne sosiokulturelle virksomhetsteorien, som disse tankene bygger på, viser da til en forståelse om at all erkjennelse, all læring og all form for kunnskapstilegnelse skjer gjennom kroppslig opplevelse, erfaring og praksis. Det vil

derfor være et helt nødvendig premiss for læring å øve opp dette (Haraldsen, 2012, s. 20-21).

3.2.0 Undervisningstradisjon i dans

En persons opplevelse av det motivasjonelle klima handler om opplevelsen av hva som blir verdsatt og framhevet av lærerne og trenere, og jevnaldrende i miljøet (Tvedt, 2011, s. 22)

Det er en lang tradisjon med mesterlærertadisjon i dansekunstudanning og opplæring. Her kommer da den utøvende og metodekompetansen sterkt frem og i fokus. Skapende og opplevde dimensjon blir sammen med den reflekterende et viktig tilskudd til ferdighetene som oppøves og tilegnes (Haraldsen, 2012). Den praktiske kunnskapen i dansen, som kan inneholde ferdighetskunnskap og fortrolighetskunnskap, utøvende, skapende og opplevde dimensjoner går for å være taus kunnskap. Michael Polyani er en tenker som tidlig presenterte tanker om den tause, kroppslige og intuitive kunnskapen, som noe som virker i tillegg til den verbale kunnskapen (facial knowledge) (Handel og Lauvås 2000).

Taus kunnskap kan kjennetegnes ved at den kan, til tider, være vanskelig å beskrive, mangler språk og symboler og tilegnes igjennom erfaring. Andre eksempler på slik type kunnskap kan være å sykle, kjenne igjen et ansikt, utøve kunst samt ulike former for yrkeskunnskap. En slik form for kunnskap kan ikke erverves ved å høre på formidlingsundervisning, skrive eller lese. Det er en nødvendighet at denne type kunnskap læres gjennom praksis og handling og dette igjen gjør at kunstpedagogikken har noen andre utfordringer enn tradisjonell pedagogikk. Det sies at denne kunnskapen ikke kan læres via kunnskap om kunstarten, som å vurdere, men ved praktisk møte og læring gjennom kunstarten. (Haraldsen, 2012). Den kan karakteriseres som opplevelsesbasert, kroppslig, situert, deltagende, distribuerende og sosial (Dysth 2001) Læringsprosessen er teoretisk og forskningsmessig utviklet innenfor sosiokulturell læringsteori og virksomhetsteori.

3.2.1 Danseundervisning i videregående skole

Glad (2012, s. 97-97) sier at undervisningstradisjonen i dans er *formidlingspedagogisk*. I formidlingspedagogikken er fagets innhold i sentrum foran elevene, og det er typisk for tradisjonen at læreren er autoritær og formidler kunnskap til tause elever (Lyngsnes & Rismark, 2015, s.40-41). Glad (2012, s. 97) viser til at karakteristiske trekk ved denne tradisjonelle formidlingspedagogiske undervisningen er: At dansen tar utgangspunkt i en

bestemt sjanger eller form, elevarbeidet er basert på talentutvikling, undervisningen er lærersentrert, sluttproduktet står i sentrum og ikke skapende prosesser, og teknikktraining har stor betydning. Det har de siste årene vært stor endring i fagets innhold, struktur og måter det formidles og læres videre (Glad, 2012).

I videregående skole undervises det nå i mai 2021 i moderne dans/samtidsdans som en del av faget *Danseteknikker* i vg1 dans. Det er uttalt i målene for faget at moderne er et av tre hovedteknikkene under *Danseteknikker*. Imidlertid i de nye læreplanene i Kunnskapsløftet 2020 er det foretatt endringer som gir mulighet for ulike fortolkninger fra skole til skole i forhold til hvilke dansefag som vektlegges (<https://www.udir.no/>) Dette gir muligheter for at noen skoler kan velge å spesialisere sitt tilbud mot en eller flere dansesjangere, eller fortsette som tidligere med fokus på alle tre dansestilene som går under scenisk dans.

3.2.2 Mesterlære som undervisningsform

Læring er en kompleks, transformerende del av hverdagslivet, og *mesterlære* eller *lærlingutdanning* kan være en egnet betegnelse for dette (Nielsen & Kvale, 2014, s. 37)

Mesterlære er et begrep som har fått nedslag i Norden. Her lærer “noviser” i faget gjennom å delta i en gruppe med kompetente personer som praktiserer et yrke eller en virksomhet. Mesterlære har eksistert i lang tid som en metode eller tilrettelegger for læring, dog har den ikke hatt en sentral plass i formell teoridanning rundt læring. Et annet begrep som har dukket opp som kan handle litt om det samme er “*Apprenticeship learning*”. Dette er løftet inn i bestemte retninger av læringsteori og kan slik sett ses på at det er inkludert på den formelle teoretiske arenaen (Lauvås og Handel, 2013).

Haraldsen (2012) sier at metodene danseelever og studenter møter vil påvirke læringsprosessene og herunder kan veiledning og underveisvurdering være gode verktøy i utviklingen av elevenes kompetanse. Elevene og studentene vil, som en del av deres estetiske handlingskompetanse, trenge å lære seg bevissthet rundt hvordan fag, metoder, læringsprosess og sosiale omgivelser virker inn på læringsresultatet. Haraldsen viser til Pettersen og Løkkee (2004) som nevner en annen viktig komponent som er elevene og studentenes egen rolle i sin egen utviklingsprosess (Haraldsen, 2012, s.16)

Mesterlære er nært knyttet til *situert læring*, et sosiokulturelt perspektiv på læring. Nielsen & Kvale (1999, s.19) trekker frem fire hovedtrekk ved mesterlære. Disse er: *Praksisfellesskap*, som betyr at mesterlære finner sted og læres i et fellesskap som kan være på tvers av generasjoner, å synnliggjøre læring, å lære på tvers av praksisfellesskap. Et annet aspekt de trekker frem er *Tilegnelse av faglig identitet*, som går på at innlæring av faget foregår i flere trinn og er avgjørende for at vedkommende skal skaffe seg en faglig identitet. *Læring uten formell undervisning* nevnes som et tredje aspekt som går på at læring foregår ved observasjon og imitering av mesteren. Dette kan foregå ved å lære igjennom utførelse, gjennom å øve, gjennom imitasjon og kroppen som lærende subjekt, å lære ved å undervise. Siste aspektet er *Evaluering gjennom praksis*. Her foregår en evaluering av kompetanse igjennom å komtinuerlig teste ferdigheter og motta tilbakemeldinger. (Lauvås & Handal, 2013, s. 60-61)

Dans kan ses på som en form for *modell-læring* (Bandura 2000). Den som blir observert, i dette tilfelles lærer eller mester, vil fungere som en modell for læring. I Skaalvik & Skaalvik (2019, s. 46-47) fremheves Banduras prinsipper rundt modell-læring og det pekes på noen betingelser for at modell-læringen skal finne sted. Disse betingelsene er: oppmerksomhet, prosessering av informasjon, motivasjon og potensial til å utføre atferden. Modell-læring handler i noen tilfeller om komplekse ferdigheter, som kan ses i blant annet dans. Modellen bør ha gode ferdigheter for at riktig teknikk skal kunne observeres. Det er imidlertid ikke slik at dersom du har gode ferdigheter i noe er det ensbetydende med å være en god modell (Skaalvik & Skaalvik, 2019, s.49)

3.2.3 Mesterlære i dagens samfunn

I dansekunstopplæring og utdanning har det i lang tid vært tradisjon med pedagogikk basert på mesterlæretadisjon. Det har i nyere tid vært pekt på noen utfordringer ved å holde på dette pedagogiske rammeverket, som ikke er oppdatert til dagens samfunn. Ideen om situert læring og mesterlære er ikke i god nok takt med det moderne samfunn som den henvender seg til” (Lauvås og Handel,2013, s. 79) ”Vurdering og veiledning i kunstopplæring og kunstutdanning” er et FOU prosjekt i regi av praktisk- pedagogisk utdanning i dans og teater ved Kunsthøgskolen i Oslo. Heidi Haraldsen har hatt ansvar for faglige arbeidet, forskning, rapport og kursutvikling. Hun skriver dette om scenekunstutdanningene ved Kunsthøgskolen i Oslo, inkludert retning dans:

Scenekunstutdanningene har i for liten grad vært gjennomgått en anbefalt utvikling, i det som kan forstås som en modernisert retning. Men i lys av rammefaktorer som tid og studentenes modenhet, ser jeg også at det er vanskelig gjennomførbart innenfor en treårig BA struktur. Mye av endringsprosessen handler også om å fornye pedagogikken som ligger til grunn i den sterke mesterlæretradisjonen. Ved å gjennomføre pedagogisk utviklingsarbeid rettet mot å utvide og modernisere synet på lærerrolle, elev og læring, samt se på hvordan pedagogisk bruk av veiledning og vurdering aktivt kan brukes i læringsprosessene, tror jeg at det er et visst handlingsrom og utnyttet potensial innenfor studieplanenes rammer, som likevel kan bidra til bevegelse i riktig retning. (Haraldsen, 2012, s. 29-30)

Videre i sin rapport ser Haraldsen (2012) med et kritisk blikk på scenekunstutdanningen der det beskrives at kritikk kan rettes indirekte mot utdanningen som undervises i “tradisjonell form!” med hovedfokus på de tekniske og utøvende aspektene, det tause og praktiske. Dette går på bekostning av både det skapende, de refleksive og teoretiske perspektivene (Haraldsen, 2012)

Mesterlære alene strekker ikke til i et moderne og foranderlig samfunn likegyldig hvilket arbeidsdomene vi snakker om, men det gjør heller ikke teoretisk og skolastisk undervisning. En av oppgavene i en kritisk rehabilitering av mesterlære å finne den mest fruktbare kombinasjonen av teoretisk refleksjon og mesterlære (og beslektede former for situert læring). Brukt alene er nok mesterlære best egnet til å danne personlig kompetanse på områder hvor oppgavene, målene, løsningsmulighetene og problemtypene er relativt stabile og velkjente (Lauvås og Handel, 2013, s.79).

Nielsen skriver i *Mesterlære* (Nielsen & Kvale, 2014) om hvordan studenter på musikkonservatoriet gradvis adapterer en ønsket livsstil som i større og større grad dreier seg rundt musikken. En student sier dette:

Man venner seg litt etter litt til å si nei til å være sosial, (...), og man blir etter hvert litt ensom, eller hvordan skal jeg si det; det er vanskelig å delta i alminnelige samtaler om hverdagstemaer, fordi man aldri leser aviser eller hører radio eller slike ting. Jeg tror at

man sakte, men sikkert blir ganske mye fagidiot, og ens venner blir bare musikere og ikke noe annet. (Nielsen & Kvale, 2014, s.120)

Det skrives videre om at studentene gradvis adapterer en fremherskende livsstil og må som følge av dette endre relasjoner til andre kontekster. Relasjoner viskes ut og det dreier seg mye om å forholde seg til de kunstneriske verdiene som er dominerende på konservatoriet (Nielsen & Kvale, 2014). Angelo & Kalsnes (2014, s. 127) skriver at det i mesterlæretradisjon i kunstfag ikke er kun ferdigheter og kunnskap som overføres, men også bakenforliggende verdier, oppfatninger og holdninger til kunst og kunstundervisning. Dette er heller ikke et ukjent fenomen i opplæring og utdanning av dansekunstnere. Det kan se ut til at det fortsatt rår noen maktstrukturer og forventninger om hva det vil si å utdanne seg til og være kunstneren.

En annen som har sett på undervisningstradisjon i dans er Tone Pernille Østern på bestilling fra Danseinformasjonen. I artikkelen *Oppdragelse til nikkedukkedanser eller dansekunstner?* i boka *Bevegelser- Norsk dansekunst i 20 år* tar Østern for seg ulike utdanningsinstitusjoner i samtidsdans og hun skriver (Svendal, 2016, s. 283) at hun allerede i forespørselen fra Danseinformasjonen kunne ane diskurser på kollisjonskurs om hva norske danseutdanninger er og skal være i samtid og fremtiden. Begrepet *Nikkedukkedanser* innebærer en dansefaglighet som handler om å være god på å kopiere andres bevegelser, være velvillig og ikke yte motstand mot tekniske eller koreografiske, ideer heller mot autoritære undervisningsstiler (Østern, 2016, s. 283). Videre peker Østern på at nikkedukke-diskursen er dominant og fortsatt har mye makt i Norge når det gjelder uttalt eller underforstått forståelse av hvordan læring i dans skjer og hva dansefaglig kunnskap er. Videre skriver hun at nikkedukkedanser-diskursen er konstituerende i den forstand at mange danse-aspiranter har som ideal å bli en velvillig danser som er dyktig på å herme og kopiere idealbevegelser. Hun oppfordrer til motstand og endring rundt den sosial praksisen som har fått vokse frem (Østern, 2016, s. 284).

3.2.4 Videreføring av undervisningstradisjon

Lauvås og Handel kritiserer lærerutdanning som vektlegger mesterlære ved å peke på at tendensen i utdanning av profesjonelle yrker hovedsaklig legges til praksis. At lærerutdanning

i yrker som bygger på mesterlære nesten utelukkende kan være praktiske er utfordring i det nye mestere går ut og skal lære faget videre (Lauvås & Handal, 2013, s. 64-65).

I sin rapport oppfordrer Haraldsen (2012) til noen endringsprosesser for å kunne fornye pedagogikken som ligger til grunn i mesterlæretradisjonen. Videre ytrer hun at ved å gjennomføre et pedagogisk utviklingsarbeid vil det være mulig å utvide og modernisere synet på lærerrolle, elev og læring. Videre tar hun for seg hvordan veiledning kan benyttes og det potensiale som er i økt bruk av den læringsaktiviteten (Haraldsen, 2012, s.29)

3.3 En mulig retning?

Eleven skal på sikt oppnå å bli en kompetent utøver som da innehar kvaliteter som at h*n kan være analytisk, kalkulerende og artikulerte. På et enda høyere nivå, for eksempel på høyskoleutdanningsnivå vil målet være å bli en ekspertutøver som er holistisk, intuitiv og uartikulert i sin utøvelse. Dette sier noe om læringsprosessen og hvordan det må tilrettelegges for at prosessen kan finne sted. Det er hensiktsmessig med mye støtte og hjelp tidlig, mens det gradvis i prosessen går over til at eleven er mer selvgående med selvstendig utøvelse og læring.

Et kjent pedagogisk prinsipp, stilasprinsippet, innebærer en utvikling fra mye til ingen støtte. Begrepet stammer fra den sosiokulturelle pedagogen Vygotsky, og linker det til *Den proksimale utviklingssonen*. Stilasprinsippet er sentralt i både mesterlære og veiledningsforløpet (Haraldsen, 2012, s.16-17) Det ønskelige er at eleven opplever selvbestemmelse og indre motivasjon på veien mot å bli en kompetent utøver.

Lev Vygotski (1986) hevder at "lærlingen" kan oppleve ny læring gjennom situasjoner hvor det er tilrettelagt gjennom støtte og hjelp fra en kyndig fagperson, mesteren.

Læringsaktivitetene som den kyndige mesteren benytter for å legge til rette for læring benevnes som *sillasering*. I dette ligger det at mesteren legger til rette igjennom øvingssituasjoner og mottar støtte, instruksjoner, oppmuntring og korreksjoner i forløpet av. En del av tilretteleggingen handler om å ha god kjennskap til elevens kompetanse for å legge opp nivået så nærme elevens som mulig. Det bør være noe å strekke seg etter men undervisningen bør ikke ligge på et nivå som er alt for langt unna eleven, da det vil oppleves demotiverende og opplevelsen av mestring blir lav (Lauvås & Handal, 2013).

En mulig retning kan være, slik Haraldsen (2012) oppfordrer til i sin rapport, økt grad av veiledning som del av læringsaktivitet. Hvilke muligheter finnes i det å utvikle gode strategier og strukturer for veiledning for økt motivasjon, læring og måloppnåelse? Oppgaven vil se videre på hva veiledning er og hvordan det kan benyttes som læringsaktivitet i danseundervisning. Hvilke muligheter gir det i arbeide for økt motivasjon for læring blant elevene? Kan det bidra til autonomi og et godt klima for læring?

3.3.1 Hva er veiledning?

Veiledning har klare likhetstrekk med andre prosesser som har læring, forandring eller mestring som mål, og hvor innsikt, forståelse og refleksjon står sentralt (Tveitan, 2013, s. 33)

Veiledning er ingen ny pedagogisk metode eller virksomhet. Det finnes lange tradisjoner for veiledning og flere ulike former for veiledning. Veiledning kan defineres som et paraplybegrep (Tveitan, 2013). Veiledningsfeltet har blitt stort og omfattende og kan grense til andre begreper som konsultasjon, rådgivning, mentorship (engelsk), guiding, terapi og coaching. At veiledningsbegrepet kan brukes synonymt med flere andre begrep og pedagogiske metoder gjør at begrepsforståelsen kan bli uklar og det er en fare for at feltet blir utydelig og utvannet (Tveiten, 2013).

3.3.2 Begrepet veiledning

Begrepet veiledning brukes i mange ulike sammenhenger og betydninger. Definisjoner av veiledning og betydningen av ordet avgjøres utifra hvilken sammenheng veiledningen foregår. Begrepet brukes både i offentlige dokumenter, faglitteratur, i fag- og studieplaner for grunnskole, på høyskole og universitet. Begrepet brukes relatert til yrkesutøvere, elever, studenter, markedsføring, bruksanvisninger, til brukere av helse- og sosialtjenester og mer. Når veiledningen foregår og inngår i en faglig virksomhet bør yrkesutøveren ha et faglig fundament. Det er viktig å vite hva man gjør, hvorfor og hvordan. Dette for at veiledningen skal ha en retning og ikke bli tilfeldig (Tveitan 2013).

Veiledning er brukt mye i ulike sektorer, i yrker som blant annet sykepleiere, psykologer, sosionomer, lærere og organisasjonskonsulenter. Det er derfor slik at terminologi og begrepsutvikling bærer noe preg av å ha blitt utviklet sektorvis. Således kan det sies at veiledningsfeltet til en viss grad har blitt delt opp i revirer hvor det sektorvis utvikles lokalt,

og med noe skeptis til andre yrkesgruppers utvikling (Lauvås & Handel, 2000)

Som pedagoger er vi også part i dette bildet; vi syntes det er merkelig å måtte kalle noe for “pedagogisk” veiledning ut i fra den tanken at veiledning er en form for pedagogisk virksomhet. Dersom veiledningen ikke skal være “pedagogisk”, sier vi, hva skal den være da (Lauvås & handel, 2013, s.37).

3.3.3 Veiledning og undervisning

Skillet mellom veiledning og undervisning vil defineres ulikt, avhengig av hva slags form for veiledning det er snakk om og hva slags undervisning. I prosjektorganisert undervisning vil metoden oftere kunne være veiledning enn at lærer inntar en rolle som formidlende lærer. Lærerrollen har blitt utvidet, omdefinert og forandret seg siden 60-tallet. Veiledning kan bevege seg inn mot ren undervisning men det er et tydelig skille mellom det som er planlagt, som et planlagt undervisningsforløp, i kontrast til det tradisjonelle mer åpne veiledningsforløpet. Formålet er ofte det samme, å kvalifisere til mer kompetente yrkesutøvere. I veiledningen vil ikke målene og forløpet være satt på samme måte. Fasiten kommer underveis i et veiledningsforløp mens det i undervisning ofte er satt et ønsket mål eller kompetanse som skal oppnås. Hvor linjene dras for hva som er veiledning og hva som er undervisning vil i stor grad påvirkes av hvilke syn man har på undervisning. Veiledning kan betraktes som en undervisningsform, men det vil være veldig subjektivt hvor linjen går for hva som kan betegnes som det ene eller det andre (Lauvås & Handel, 2013, s. 44).

Caplan hevder at veiledning kan gå mer inn i ren undervisning men at skillet går imellom et planlagt læringsforløp i undervisning, og mer ad hoc-preget veiledning. Det er samme formål med mål om kvalifisering som mer kompetente yrkesutøvere av et fag, men i et rendyrket veiledningsforløp vil de konkrete målene være langt mer tilfeldige og prosessen kan lede til flere ulike utfall (Lauvås & Handel, 2013).

Veiledningsforløpet utvikles underveis ettersom man i fellesskap vinner innsikt i flere aspekt som handler om den veilededes behov og ønsker. Skillet mellom veiledning og undervisning vil defineres ulikt, ikke bare utifra hva slags form for veiledning det er snakk om, men også utifra hva slags syn man har på undervisning. Dersom undervisningsbegrepet er snevert vil undervisningen i stor grad være knyttet til lærerens formidling. Veiledning kan være å

betrakte som en undervisningsform, men kan også ses som en del av andre undervisningsformer/læringsaktiviteter (Lauvås & Handal, 2013, s. 44)

3.3.4 Veiledning i kunstfag

Veiledningsoppgaven er kompleks og komplisert og det er ikke tilstrekkelig at mesteren viser og forklarer. Lærlingen, eller eleven, bør få prøve ut, øve og korrigeres. Hvordan denne korrigeringen og veiledningen foregår er veldig ulikt fra yrke og praksis. (Lauvås & Handal, 2013). I yrkesutdanning, med tradisjonell mesterlære som metode, har det vært en lang tradisjon med bruk av veiledning. Mester har veiledet elev/svenn i utviklingen av sin kompetanse. Denne veiledningen har gjerne fulgt et mønster som kan karakteriseres med: *demonstrasjon, øving og korreksjon*. Mesteren eller andre mer erfarne har demonstrert riktig utførelse, lærling/elev øver og deretter får korreksjoner. Dette er en form for veiledning. (Handel & Lauvås, 2013)

“Å se” praksis, slik en lærer gjør daglig innenfor kunstoppplæring, er ulike måter å *forstå* praksis på, og den forståelsen er infisert med teori, enten den er uttalt og bevisst eller helt ubevisst og implisitt (Haraldsen, 2012, s. 12). Graden av teoretisk tilfang vil bidra til økt refleksjon og ha en påvirkning for utvidelse av sitt praktiske repertoar. Ved flere perspektiv og teoretiske begreper vil svarene potensielt kunne bli mer komplekse og fleksible. Med dette vil det kunne komme et økt usikkerhet og utilstrekkelighet da svarene ikke blir like klare og ensartede. Veiledning i kunstfag vil bidra til at elevene finner nye veier i en prosess og kan oppnå motivasjon og støtte til å gå inn i det ukjente.

3.3.5 Veileder eller lærer?

En som blir veileder, kan ikke bare reagere med ryggmargen. Det er en viktig del av veilederfunksjonen å analysere situasjonen og finne fram til hva slags veiledning den krever (Lauvås & Handal, 2013, s. 55)

Det gjelder i de aller fleste yrker at det finnes flere måter å utføre en yrkesrolle på og ikke en bestemt. Tidligere var det oppfatning om at det var en korrekt måte å utforme, fylle og utføre en yrkesrolle og at den korrekte framgangsmåten var det mesteren som satt med fasiten på. Til kontrast må veilereden avstå fra å komme med en universell forklaring og i stedet veilede til refleksjon. Det er dog en fallgrube for veileder å være mest opptatt av å fremme egne tanker og synspunkter enn fokuspersonens (Lauvås & Handal, 2013)

Det er viktig å være klar over etikk og maktaspekt i veiledningen da veileder sitter i en posisjon hvor de kan mer og i stor grad kan styre en retning. Veileder vil også kunne få informasjon om fokuspersonen av sensitiv karakter da det er nærliggende at egne behov, muligheter og begrensninger kommer frem i veiledningen. Grensen til manipulasjon er veldig nær og det er derfor viktig at veileder innehar veilederkompetanse samt er bevisst sitt etiske ansvar (Tveitan 2013). Denne bevisstheten er noe som allerede ligger i lærerrollen og derfor ikke noe nytt fenomen.

Det at veilederbegrepet kan inneholde så mye og oppleves uhåndgripelig eller uklart vil kreve en tydelighet fra veileder. Veileder vil trenge å være bevisst på hva hen legger i begrepet og ha en kontinuerlig refleksjon rundt rollens innhold og egen funksjon. Den andre part, fokusperson(ene) bør også være bevisst og reflektere rundt veiledningen; innhold, hensikt og retning. En forventningsavklaring tidlig i prosess vil være fordelaktig (Tveitan, 2013).

Lauvås & Handel (2013) bruker betegnelsen kvalifisert veiledning om den veiledningen som gis av personer med riktig kompetanse og i en profesjonell kontekst. Veiledningen er betyngningsfull, profesjonell assistanse i individers og grupperes læring og utvikling, og et viktig supplement til annen pedagogisk virksomhet (Lauvås & Handel 2013).

3.3.6 Hensikt med veiledning

Hensikten med veiledning vil være å styrke fokuspersonen, i dette tilfelle elevens, mestringskompetanse. Hva som ligger i mestring vil kunne variere utifra rammer; personavhengig, situasjon og kontekst. En suksessfull veiledning vil kunne gjøre fokuspersonen bevisst egne ressurser og hvordan benytte seg av disse. Mestringskompetansen kan styrkes igjennom fokusering, refleksjon, bevisstgjøring og trening. Definisjonen og betydningen av veiledningen kan forstås i sammenhengen den foregår (Tveiten 2013).

I veiledning er dialogen hovedformen. En dialog foregår mellom to eller flere personer men dreier seg ofte rundt en eller flere fokuspersoner. Veiledningen har en formell funksjon og dialogen vil være asymmetrisk. Dialogen skal basere seg på humanistiske verdier og kunnskap. Dette kan handle om for eksempel respekt, ansvar, likeverd, ønske den andre vel og alle mulighetene som ligger i det å være menneske. Dialogen baserer seg også på kunnskap om veiledning, læring og kommunikasjon. Det kan også handle om etikk, jus og andre fag,

helt avhengig av hva som er fokus og kontekst for veiledningen. Veiledningen blir ofte både faglig og personlig da det handler om egne subjektive refleksjoner, bearbeidelse og en personlig prosess som vil være helt ulik fra situasjon til situasjon og menneskene som er sammen i prosessen. Fokuspersonen vil i stor grad være med å forme prosessen. Veilederen vil være en katalysator og legge til rette for et godt utgangspunkt for læring (Tveiten, 2013).

3.3.6.1 Legge til rette for å styrke mestringskompetanse

Det er mange innganger og tilnærminger på veien til å styrke eleven/fokuspersonens mestringskompetanse. Dialogen er en metode og ofte hovedformen innenfor metoden veiledning. I tillegg finnes flere andre fremgangsmåter og verktøy som handler om fasilitering av læring og bidra til oppdagelser gjøres og læringen finner sted. Det som er en fellesnevner er at eleven selv gjør oppdagelsene og må være investert i prosessen for å oppnå ønsket resultat (Tveiten 2013).

Veilederen skal primært ikke komme med fasit men legge til rette for at den som veiledes finner veien selv og kommer frem til svarene selv. Svaret betyr ikke at det er en konkret løsning som er fasit eller ønsket resultat. Det kan være flere ulike retninger og svar som er mulige, og det ønskelige er å finne den riktige veien og svar som blir riktig for akkurat den fokuspersonen. For å komme frem til dette svaret trenger veileder å være påkoblet, tilstede, lytte og stille de riktige spørsmålene som ikke er for ledende men heller er en katalysator for eleven å selv finne svaret (Tveiten 2013).

Det er en øvingssak å lytte aktivt og ikke selv vite hvor veien går som veileder. Det bør være en åpenhet for at prosessen kan gå i flere ulike retninger. Konteksten i skolen med lærerplaner og mål vil være styrende for hva elevene skal lære seg. Veiledningen må styres utifra kompetansen som skal oppnås (Tveiten 2013).

Veileders oppgave er å legge til rette for læringsprosessen som skal foregå. Det innebærer å starte en prosess hvor det er rom for å reflektere over egne erfaringer, utfordringer og fremdrift. I en tradisjonell veiledningsprosess bør det, for å ivareta en affektiv prosess legges til rette for fokus på følelser, verdier og holdninger. Kontekst og rammer som tid spiller inn på hvor mye rom dette kan få i en prosess. En affektiv prosess kan ivaretas gjennom dialog men også andre metoder vil kunne være nyttige å benytte seg av. Uavhengig av metoder vil det være hensiktsmessig at det legges til rette for kognitiv bearbeidelse av affektive prosesser på

et metaplan. Det bør alltid snakkes om de affektive prosessene i etterkant for å tydeliggjøre, reflektere og optimalisere læringen. Et eksempel kan være dersom det er brukt rollespill som metode. I etterkant vil det da være nyttig å snakke om erfaringen og hva som skjedde (Tveiten 2013). Hvilke oppdagelser kom ut av dette, hvordan opplevdes det i rollene, lærte du noe nytt?

Når kunnskapen blir virksom går den over til å bli kompetanse (jf. virksomhetsteori) og på veien dit er handling er et sentralt element i forhold til læring gjennom scenekunsten. Begrepet kompetanse kommer fra det latinske ordet *competitia* og betyr å være skikket. Tidligere var dette gjerne relatert til å ha en formell kompetanse, mens det i nyere tid har fått en utvidet forståelse og bruksområde. Nå inkluderes også, og verdsettes, verdien ved å inneha realkompetanse. Kompetanse kan ses på som den totale verktøykassen for å løse ulike oppgaver og håndtere situasjoner. Den er mestrings- og bruksorientert og inkluderer et helhetlig kunnskapssyn. I scenekunstopplæring er både *handling* og *kompetanse* sentrale begrep og kan ses i klar sammenheng med estetisk kompetanse.

3.3.7 Fokusperson- den som veiledes

Det er viktig at fokuspersonen, i denne sammenheng eleven, er klar over at prosessen og læringen er i stor grad avhengig av egen innsatsen og tilstedeværelse. Det kan virke litt slitsomt å være så aktiv hele tiden. Hvorfor kan jeg ikke bare få servert/vite hva svaret er kan det kanskje være nærliggende å tenke? Hvorfor må jeg jobbe så mye for det? Dette sier noe om viktigheten av at man tidlig i forløpet tydeliggjør og avgrenser hva veiledningen er og hva som forventes av de ulike partene i veiledningen. Fokuspersonen er nødt til å være veiledbar og her har veileder et ansvar for å informere og legge til rette for en felles forståelse tidlig i forløpet. Grensene for veiledningen er da viktig at er avklart og forstått. Dersom veiledningen er mer lærende og rådgivende fremfor spørsmålgivende er det viktig å avklare om det er valgfritt å følge råd, oppfordring eller lignende (Tveiten 2013).

I en kontekst hvor skolen er arena vil det være litt annerledes enn dersom det er et annet form for veiledning knyttet til profesjon. Et alternativ er å finne en måte å få fokuspersonene til å gi råd til seg selv. Da er tanken at kompetansen sitter hos elev/fokusperson men den trenger hjelp til å hentes frem av veileder. Da er de riktige spørsmålene avgjørende for om fokusperson kommer frem til svaret (Tveiten 2013). Fokuspersonen må våge å gå inn i det ukjente i en aktiv prosess som kan inneholde både kognitive, affektive og psykomotoriske

aspekt. Dette kan for eksempel være at veiledningen kan inneholde tanker, verdier, holdninger, følelser, handlinger og kroppsreaksjoner som er knyttet til hovedpersonens erfaringer. Dette viser viktigheten av hva som ligger i veileders ansvar og betydningen av et helhetlig syn på mennesker og veiledning (Tveiten 2013).

3.3.8 Veiledning sett i mesterlære

Kompetansen i håndverkstradisjonen er relatert til en yrkesfunksjon eller et håndverk, ikke primært til det å veilede noen (Tveiten, 2013, s.23).

Det er et aspekt av veiledning som ligger i håndverkstradisjonen mesterlære og undervisning i dans. Tradisjonelt sett har lærlingen eller svennen lært av mesteren, som besitter ønsket kunnskap og kompetanse. Mye av kunnskapen har blitt betegnet som taus eller inneforstått og derfor har store deler av læringen foregått ved at lærling/fokuspersone lærte ved å observere mesteren og arbeide selv under veiledning fra mesteren. I dag foregår læringen i fysiske fag slik i stor grad fortsatt selv om teori og andre metoder også har fått rom i læringsprosessen (Lauvås & Handal, 2013).

Veiledning har alltid spilt en rolle i yrkesutdanning hvor lærlinger/svenner til alle tider har fått veiledning av mestere. Lærlingene har observert mesternes utførelse av ulike oppgaver, mesteren har instruert, gitt råd og demonstrert. Videre har mesteren vurdert lærlingens utførelse og bestemt veien videre og hva lærlingen skal øve seg på. Veiledning i mesterlære har gjerne fulgt noen mønstre og kan karakteriseres ved ordene *demonstrasjon, øving og korreksjon*. Innenfor håndverkstradisjon har mesteren forvaltet en god del kunnskap og kompetanse som ikke er artikulert, og ikke kan læres via bøker eller annet. (Lauvås & Handal, 2013)

I noen profesjonsutdanninger, for eksempel innen kunstfag og dans, har denne tradisjonen stått så sterkt at det fortsatt er den som i hovedsak brukes i dag. Noen vil definere overføringen fra mester til lærling/elev/fokuspersone kan ses på som veiledning. Det kan være at læring i skolen bør inneholde en viss andel av mester-lærling tradisjon. Fokuset i læringen er på mesteren, som sitter med sannheten/svaret og kompetansen. Det legges til rette for å lære ved at man er aktiv men her er det tydelig hva fasiten er, som kan ses noe i kontrast til hvordan tradisjonell veiledning søker etter svar som ikke er fastbestemt eller entydig. Læringen skjer ved observering og kopiering av mesteren (Tveiten, 2013)

Veldig mye av kunnskapen som formidles i håndverks og mesterlæretradisjon er taus eller inneforstått. Ofte er denne kunnskapen hos mesteren og overføring av kunnskapen skjer dermed ved kopiering av mesteren som er ekspert. Veiledningen i denne tradisjonen er formidling av kunnskap gjennom aktive prosesser. Det er ofte veldig konkrete og avgrensede ferdigheter som skal læres. Moral og umoral er også noe som da gjøres til gjenstand for refleksjon og kan adapteres i denne prosessen. Ved å fokusere på affektive aspekter i veiledningen kan man bli mer etisk bevisst gjennom veiledningen (Tveitan, 2013)

Mye av veiledningspraksisen foregår i undervisningen og ivaretas av den enkelte lærer. Den er ikke nedfelt i studieplanene og inngår som en sentral del av mesterlæretradisjonen. Jeg mener likevel at det er utviklingsmuligheter i å styrke lærernes bevissthet og kompetanse rundt bruk av veiledning som læringsfremmende, og i å utvikle kollegialt samarbeid rettet mot dette arbeidet slik at kvaliteten og refleksjonen økes. I forhold til den veiledningen som foregår utenfor undervisningssituasjon, viser analysene at det er stor uklarhet i forhold til hensikten, formen, innholdet og rollefordelingen i denne. Det potensialet som ligger i å bruke veiledning som pedagogisk metode for å stimulere studentens egen læringsdyktighet og kompetanse, med et sterkt faglig, refleksivt og praksisteoribyggende fokus er ikke fullt utnyttet (Haraldsen, 2012, s.74)

Her oppfordres det av Haraldsen (2012) til å utforske mulighetene som ligger i økt bruk av veiledning som læringsaktivitet. Denne oppfordringen vil jeg belyse noe i drøfting i kapittel 4. Hvilke potensiale er det for å motivere danseelevne ved å bruke veiledning for å fremme autonomi?

4.0 Drøfting

Det observeres dalende motivasjon for læring blant elevene i norsk skole fra ungdomsskolen som følge av prestasjonsorientert fokus i skolen (Stornes, Tvedt & Bru, 2013).

Hovedproblemstillingen for oppgaven var: *Hvordan fremme motivasjon for læring i dansefag på danselinje i videregående skole?* Drøftingen er delt opp etter underpørsmålene. Ved å drøfte underspørsmål er tanken at oppgaven kan belyse, reflektere og svare på noen aspekt av problemstilling.

- 1) Hvordan tilrettelegge for et mestringsorientert læringsmiljø i danseundervisningen?
- 2) Hvordan legge til rette for at eleven opplever autonom ytre motivasjon i danseundervisningen?
- 3) Hvordan kan veiledning som læringsaktivitet bidra til å fremme den autonome selvstendige eleven?

Flere spørsmål er relevant å belyse. Noen blir besvart mens andre blir stående ubesvarte og for videre refleksjon. Noen svar reiser flere nye spørsmål. Skaalvik & Skaalvik (2019) peker på at det finnes mange ulike teorier rundt motivasjon, dels overlapper de hverandre og dels er de motstridende. De mange ulike motivasjonsteoriene viser hvor komplekst og sammensatt bilde av elevenes motivasjon er. Det sier noe om at det ikke finnes et riktig svar med to streker under. Drøftingen er strukturert etter *hva, hvorfor og hvordan*. *Hva* tar for seg hva spørsmålet innebærer. *Hvorfor* tar for seg begrunnelse for at dette belyses og er relevant til problemstilling. *Hvordan* drøfter mulige løsninger sett i lys av didaktisk relasjonstenking med hovedfokus på prinsippet læringsaktivitet.

4.1 Hvordan fremme et mestringsorientert læringsmiljø?

Hvordan og hvorfor tilrettelegge for et mestringsorientert læringsmiljø i danseundervisning på videregående skole? Det er mange positive funn i forskning rundt målorienteringsteori som peker i retning av at mestringsorientert målorientering kan være positivt for elevenes motivasjon for læring. Funn rundt prestasjonsorientert målorientering peker i retning av negativ påvirkning for elevenes motivasjon for læring. Hvorfor er det slik og hva kan vi gjøre i skolen for å legge til rette for et mestringsorientert læringsmiljø? Som tidligere pekt på i teoridel kan flere aspekt rundt danseundervisning i videregående skole tyde på at det ofte kan oppleves som et prestasjonsorientert læringsmiljø. Kan dette endres?

HVA?

Elevenes målorientering vil styre hvor mye elevene involverer seg i skolearbeidet. Elevene som er mestringsorienterte fokuserer på at læringen i seg selv er et mål, mens elevene som er prestasjonsorienterte kan være mer opptatt av prestasjon i enden av en prosess, som en karakter eller forestilling. Opplevelsen av kompetanse vil derfor oppleves ulikt for de to ulike retningene. På samme måte er forståelsen og innstillingen til innsats ulikt, hvor det hos den mestringsorienterte eleven oppleves positivt med innsats, ønsker den prestasjonsorienterte gjerne et godt resultat uten så mye nedlagt innsats. Den prestasjonsorienterte ser på kunnskap og kompetanse som noe du har, ikke tilegner deg gjennom hardt arbeid. Det vil være ulike variabler innenfor disse to målorienteringene og det er ikke gjeldende for alle.

Det hevdes at de som er mestringsorienterte er bedre rustet for å takle motgang da de, i kontrast til de prestasjonsorienterte, velger å se på avslag, motstand, dårlig resultat som en veiviser for hva de kan jobbe videre med for å lære og tilegne seg mer kunnskap. Den mestringsorienterte eleven har fokus på å lære mens den prestasjonsorienterte raskt sammenligner seg med andre og nederlaget virker i større grad truende for selvet (Skaalvik & Skaalvik, 2019). Hva kan vi gjøre i skolen for å legge til rette for mestringsorientert læringsmiljø innenfor rammene som fremmer prestasjonsorientering?

Et mestringsorientert miljø vil kjennetegnes ved at eleven er agent i eget liv og på mange måter styrer egen læring ved å ta initiativ, se etter muligheter og løsninger. Selvbestemte aktiviteter leder ofte til en indre motivasjon, eller autonom ytre motivasjon. Hvordan kan lærer tilrettelegge for selvbestemmelse og slik bidra til at det kan bli et mestringsorientert miljø? Selvbestemmesle i danseundervisning kan i praksis bety valgmuligheter når det gjelder innhold og arbeidsformer.

HVORFOR?

Skolens rammer fremmer et prestasjonsorientert læringsklima, som i følge Behavioristiske læringsteorier er å betrakte som styres av belønning og straff (Skaalvik & Skaalvik, 2019). Belønningen kommer i form av karakterer, ros, privilegier og straff kan komme i form av ekstra oppgaver. Det er individuelt hvordan karakterer påvirker motivasjon, men fokuset kan da bli på prestasjon fremfor læring. Slik vil en prestasjonskultur vedlikeholdes i de rammene

skolen tilbyr i dag. Det kan ses på som motivasjon knyttet til belønning og straff kun er med å opprettholder et prestasjonsorientert fokus (Skaalvik & Skaalvik, 2019).

Motivasjon er en betingelse for ny læring og mange hevder at motivasjon er noe som læres i skolen. Motivasjon kan også forklare elevenes atferd (Skaalvik & Skaalvik, 2019). For å tilrettelegge for motivasjon for læring i skolen er det flere variabler som er avgjørende og det ser ut til på at elevenes målorientering er en viktig faktor. I tillegg pekes det på tre grunnleggende psykologiske behov som er å finne i Deci og Ryens teori om indre motivasjon. Behovene for tilhørighet, kompetanse og selvbestemmelse er noe skolen kan legge til rette for ved å skape et trygt og inkluderende læringsmiljø. Det er nødvendig at elevene opplever tilhørighet til et sosialt fellesskap for å kunne prestere. Den mestringsorienterte retningen innenfor teorier om målorientering ses på som den optimale for eleven. Det gir gode vekstvilkår for elevenes læring og utvikling både faglig og sosialt (Skaalvik & Skaalvik, 2019).

Dansefaglig er det noen læringsprosesser elevene skal igjennom hvor prosessen er målet fremfor en prestasjon i slutten av prosess. Vil det være et hinder for elevens læring dersom fokuset blir på prestasjon i enden av prosessen? Dette vil kunne forstyrre utforskningen og den læringen en prosess vil kunne bringe dersom eleven er fullt investert i prosessen.

HVORDAN?

Hvordan gi eleven verktøy som også potensielt vil kunne ha en overføringsverdi til arbeidsprosesser med andre fag? En mestringsorientert elev vil oppleve økt grad av autonomi, som vil påvirke motivasjon og tilnærming til læring. Elevens forventning om å mestre kan endres ved å endre ulike tankemønstre rundt læringsprosessen. Hvordan kan lærer bidra til dette? Muligens ved å være en støtte for eleven i å konstruere egen faglig forståelse og fremme opplevelsen av tilhørighet, kompetanse og selvbestemmelse.

Nyere forskning har pekt på de kognitive sidene ved elevens motivasjon. Hvilke tanker, forventning og verdier har elevene? Hvordan kan lærerne tilrettelegge dersom dette er kunnskap som er kjent for dem? Kan det være en utfordring at skolen er så mål- og prestasjonsorientert? *Hvordan og hvorfor* kan det være positivt å fremme et mestringsorientert læringsmiljø i danseundervisningen? Skolen er på mange måter en arena for å fremme en prestasjonsorientert målorientering med prøver, oppgaver, eksamener og karakterer. Det er i

mange tilfeller en nødvendighet for at lærer skal kunne måle elevenes måloppnåelse, men det tar vekk fokuset fra læring og prosess.

Kunnskapen i dansekunst, såvel som i andre kunstfag, er ofte både personlig og konstruert. Kunnskapen som skal erverves gjennom deltagelse, handling og refleksjon kan ikke alltid settes to streker under, det er ikke alltid en konkret uttalt sannhet. Selv med mål i læreplaner er det variasjoner og vil ikke være så konkret som for eksempel å regne et mattestykke riktig. Som det har kommet frem tidligere i oppgaven skal den dansefaglige kompetansen tilegnes i ulike sammenhenger og har flere aspekt som skal fungere sammen i en læringsprosess.

En læringsprosess i fysisk danseundervisning, for eksempel i faget *Danseteknikker* i videregående skole, vil nødvendigvis måtte erfares gjennom at eleven selv utøver kroppslig. Læringsprosessen vil ikke kunne skilles i fra kroppen, men oppleves og tilegnes gjennom utøvelse. Det er nødvendigvis da et premiss å øve opp metoder for å tilegne seg ønsket kompetanse. Metodene elevene møter i undervisningssammenheng vil kunne påvirke hvordan målorientering elevene peiler seg inn på.

Læringsaktiviteten lærer velger, i tillegg til flere andre didaktiske faktorer, vil ha innflytelse på elevenes motivasjon. I formidlingspedagogikk har det tradisjonelt vært fokus på teknikk og sluttproduktet. Dette er med på å opprettholde en prestasjonsorientert målorientering. Dette ser det ut til at kan gjenspeiles i de læreplanene som nå skiftes ut med nye. I de nye planene er det ikke fokus på teknikk i samme grad som tidligere. Det kan tolkes dit hen at prosessen er i større grad i fokus. Det kan tolkes dit hen at det blir muligheter for å undervise dans ved å variere læringsaktivitet i større grad enn tidligere. Kanskje det er tid for å utfordre tradisjonen mesterlære og formidlingspedagogikk som læringsaktivitet/undervisningsmetode i danseundervisningen?

Det er en utfordring at begrepet *Nikkedukkedanser*, som Tone Pernille Østern har undersøkt, fortsatt lever i dansefeltet og opprettholder tidligere erfaringer og myten om den tause danseren som følger instruksjoner og gjør som h*n blir instruert. Dette kan være en utfordring for elevenes motivasjon på sikt. Et slikt syn er med på å vedlikeholde et prestasjonsorientert miljø der det handler om prestasjon og resultater.

Andre utfordringer knyttet til å fremme et mestringsorientert læringsmiljø er rammene i skolen som styrer hva som er mulig. Her vil blant annet tid og mål/læreplaner by på potensielle hindringer. På grunn av oppgavens omfang vil ikke disse utfordringene belyses utover det som er nevnt.

4. 2. Hvordan legge til rette for at eleven opplever autonom ytre motivasjon?

Hvorfor og hvordan bør det legges til rette for autonom ytre motivasjon? Og hvordan er dette relevant for å fremme motivasjon for læring på danselinje i videregående skole? Kan denne drøftingen bidra til svar på oppgavens overordnede problemstilling? Hvilke utfordringer og muligheter er det ved å arbeide med dette i skolen? Hva er mulig å få til innenfor skolens rammer?

HVA

Hva er autonom ytre motivasjon og hvordan legge opp undervisningen for å fremme denne formen for motivasjon? Begrepet *Autonom ytre motivasjon* er tatt ut fra Deci og Ryens teori om selvbestemmelse (Skaalvik & Skaalvik, 2019). Det skilles ofte i pedagogisk litteratur imellom ytre og indre motivasjon, men et fellestrekk som er å se i flere teorier er det iboende behovet menneske har for å utvikle kompetanse og føle seg kompetente. Deci & Ryens teori bygger sin teori rundt tanker om at menneske i tillegg har behov for autonomi og tilhørighet. Deci & Ryen skiller mellom *kontrollert ytre motivasjon* og *autonom ytre motivasjon*. En *autonom ytre motivasjon* tilsier at handlingen er egeninitiert. Hva vil det si i danseundervisning? Og hva kan utfallet være dersom handling ikke er selvbestemt? I skolen vil en del rammer legge føring for graden av selvbestemmelse. Er det rom for at lærer i større grad kan legge til rette for noen grad av selvbestemmelse og slik fremme en *autonom ytre motivasjon*? Hvorfor er det ønskelig å legge til rette for *autonom ytre motivasjon*?

I følge Deci & Ryens (Skaalvik & Skaalvik, 2019) selvbestemmelsesteori er det tre grunnleggende psykologiske behov som bør dekkes for å være motivert. Det er behovet for *tilhørighet*, *kompetanse* og *selvbestemmelse*. Hvilke tiltak kan vi gjøre i danseundervisningen, for å fremme en autonom ytre motivasjon, ved å legge til rette for at disse behovene dekkes? Hvilke tiltak kan gjøres for å fremme et autonomistøttende læringsmiljø? Hvilke konflikter og utfordringer kan en møte på?

HVORFOR

En elev som ikke er motivert i skolen kan betegnes av lærer som umotivert, men ifølge Deci & Ryens teori kan dette betegnes som amotivasjon. Elevens motivasjon kan ses i sammenheng med elevens forventning om mestring, som også påvirker hvordan motivasjon og adferd eleven har knyttet til læring i en gitt kontekst. Aktiviteter som er selvbestemte leder ofte til indre motivasjon. Hva kan gjøre at en aktivitet oppleves selvbestemt? En betegnelse for en indre motivasjon kan være å komme i flytsonen. Dette kan skje når personen opplever selvstendige valg og opplever at egne ferdigheter strekker til. Ikke alle aktiviteter i skolen er av slik art at det oppleves selvbestemt og det er da ofte andre faktorer i bilde som tilsier at motivasjon for gjennomføringen blir styrt av ytre faktorer (Skaalvik & Skaalvik, 2019).

Indre motivasjon, i følge Deci & Ryen, er ikke avhengig av noen belønning da aktiviteten er nok i seg selv. Mens ytre motivasjon er avhengig av en ytre faktor som motiverer. Hva kan motivere i skolen? Behovet for autonomi, selvbestemmelse, kompetanse og tilhørighet er grunnleggende behov som må dekkes i følge Deci & Ryen (år). Dersom disse behovene dekkes vil det være et godt grunnlag for faglig læring og god mental helse. Selvbestemmelse kan ses på og handle om ønske om at en selv er kilde til egne handlinger og bestemme adferd utifra egne interesser. I skolen er det aktiviteter som utføres på grunn av ytre påvirkning, som belønning/straff, karakter og mer. Disse aktivitetene kan ses på som ytre kontroll og i kontrast til aktiviteter som er selvbestemte og da betegnes som indre kontroll.

Hvordan få elevene til å mestre kompetanse, for å få et ønske om å gjenta aktiviteten? Lærer bør kjenne elevene godt og tilrettelegge innholdet etter deres læreforutsetninger. Hvordan fremme et læringsmiljø hvor elevene er motivert for å lære mer? Det er et behov for tilhørighet og tilknytning til andre mennesker, og her spiller lærerens relasjon til elevene en viktig rolle. Læreren må se elevene, anerkjenne de og tilpasse opplæringen så godt det lar seg gjøre. Hva kan være utfallet dersom lærer ikke ser og støtter eleven? Det har også vært en tradisjon innenfor mesterlære og danseundervisning (Lyngnes & Rismark, 2015) at lærerrollen er autoritær og formidler kunnskap til tause elever. Det kan tenkes at økt bevissthet rundt lærerrollen og hva den bør inneholde er positivt.

Hvordan og hvorfor tilrettelegge for motivasjon for læring på danselinjen i videregående skole? Kan det være positivt at elevene opplever autonomi og har en *autonom ytre motivasjon* for skolearbeidet? Er det nødvendig at elevene er motivert, og hva skjer om de ikke er det? Jo

høyere grad av ytre kontroll jo mer sannsynlig er det at motivasjon undergraves, og i skolen hvor det er en del satte rammer vil det kunne være en fordel å fremme selvbestemmelse på de områdene det er mulig for at elevene skal oppleve autonomi. Det fremstår i litteraturen fordeler som gjør det vanskelig å argumentere i mot autonomi. Dersom elevene opplever høyere grad av selvbestemmelse kan det tenkes at således opplever de økt motivasjon? Hvordan kan elevene få et selvstendig forhold til dansen som gir et større eierskap? Det kan tenkes at egen utvikling da oppleves som noe som ligger i deres egen kontroll. Det vil være verdifullt i *Tilegnelse av faglig identitet* som går på at innlæring av faget foregår i flere faser og trinn. Ved økt motivasjon kan det tenkes at innsats økes og slik kan det være i tråd med ønske, som i diskusjonsspørsmål en, å fremme en mestringsorientert målorientering som verdsetter innsats.

HVORDAN

Behovet for tilhørighet

Læringsprosessene i kunsthøgskole og dans innebærer at elevene skal i prosesser hvor kunnskapen skal erverves igjennom deltagelse, handling og egen refleksjon (Haraldsen, 2012, s. 14).

Hvorfor trengs *tilhørighet* i en slik læreprosess? Hvordan påvirkes motivasjon for læring dersom ikke dette behovet dekkes? Det kan tenkes at dersom skolen jobber med dette vil det bidra til å skape et trygt og inkluderende læringsmiljø. Det er en nødvendighet at elevene opplever at de tilhører et sosial fellesskap for at de skal kunne mestre arbeidsoppgavene som forventes gjennomført i skolen skriver Skaalvik & Skaalvik (2019). Er det slik at læringsmiljøet må være trygt og inkluderende? Hva kan være konsekvensene om ikke det er tilfelle? Tidligere nevnte teorier om målorientering peker på at et mestringsorientert miljø kjennetegnes ved at elevene tør å prøve og feile i undervisningskontekst på skolen. Dersom det ikke oppleves trygt i klasserommet vil det være en utfordring å fremme autonomi.

Hva slags relasjon elevene imellom, og mellom lærer og elev, kan være hensiktsmessig? Skaalvik & Skaalvik (2019) viser til at når eleven opplever at lærer ser og respekterer deres perspektiv og gir de valgmuligheter opplever de å bli tatt på alvor. Det går an å tenke seg opplevelsen av å høre til forsterkes ved at eleven opplever støtte og respekt. Eleven er ikke bare en i mengden, men blir sett som individ. Hvordan kan lærer tilrettelegge for at elevene ser og respekterer hverandre?

Behovet for selvbestemmelse

Selvbestemmelse kan handle om å oppleve at du er i høysete for egen læring og bestemmer egne handlinger og således velger din egen vei. I undervisning av dans kan det handle om å gi elevene valgmuligheter eller sette egne mål innenfor skolen rammer og fagets overordnede mål. Lærer følger opp ved å veilede eller tilrettelegge slik at det kan la seg gjennomføre.

I danseundervisning kan det handle om en kreativ tilnærmming og valg av læringsaktivitet vil være avgjørende. Som i målorienteringsteori, kan det være en fordel å fremme fordeler ved innsats. Hvordan kan egen innsats være med å påvirke at elevene opplever selvbestemmelse? Hvis elevene er mer delaktige og viser høyere grad av innsats vil det kunne være muligheter for andre tilnærminer til innhold, og lærer kan ta en mer veiledende rolle fremfor en autoritær mester som sitter på fasit.

En kan tenke seg at en metode kan være at elevene gir seg selv korreksjoner. Det kan oppleves selvbestemt når korreksjon eller tilbakemelding kommer fra en selv og ikke fra lærer. Helt konkret kan de stå i en balanse med øyne igjen og kjenne etter hvor de trenger å justere for å finne balansen.

I noen former for dans vil det være enklere å legge til rette for autonomi og selvbestemmelse. Det vil være mulig å legge til rette for økt grad av selvbestemmelse også i danseformer som er mer formbaserte, som klassisk ballett. Det tilsier at lærer bør være mer kreativ i sin tilrettelegging og planlegging av undervisningen.

Behovet for kompetanse

Det tredje behovet Deci & Ryens (Skaalvik & Skaalvik, 2019) selvbestemmelsesteori vektlegger er *behovet for kompetanse*. Allerede i 1959 publiserte White en artikkel som senere har betydd mye for forskning rundt motivasjon. Skaalvik & Skaalvik (2019) peker på at det i senere tid er motivasjonsteoriene til Deci & Ryen som er mest sitert. Et fellestrekk er at motivasjon springer ut ifra et grunnleggende behov for utvikle kompetanse. Menneske har behov for å føle seg kompetente og dette kan lede til aktiviteter som utforsking og manipulasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2019).

Hvordan kan det i skolen legges opp til at elevene får dette behovet dekket og således danner et godt utgangspunkt for motivasjon? Hvordan kan dette gjøres i undervisning av dans på videregående skole, innenfor rammene som er i skolen? Følelsen av kompetanse er

avgjørende når oppgavene tiltar og det blir mer krevende. Hva kan gjøres i skolen for at elevene skal oppleve at de innehar kompetanse og opplever mestring? Og hva er konsekvensen dersom de ikke opplever det? Som Skaalvik & Skaalvik (2019) påpeker er tilpasset undervisning nødvendig for elevens mestring. Det handler om at lærer i skolen, som tilrettelegger undervisningen, tar noen valg i planlegging av undervisning som kan ha betydning for motivasjon og læring.

Hvorvidt elevene opplever kompetanse vil være avhengig av mestring. Hva forventer de å mestre? Hvordan kan lærer tilpasse og tilrettelegge slik at elevene opplever mestring og kompetanse? Hva skjer med elevens motivasjon dersom det stadig arbeidet med oppgaver som ikke mestres? Eleven vil kunne oppleve at kompetansen svekkes og motivasjonen for å begi seg inn i nye utfordringer vil gradvis dale.

Glad (2012) peker på at formidlingstradisjonen i dans tidligere har hatt innholdet i sentrum foran elevene. Det går an å spørre seg hva dette kan påvirke graden av tilpasset opplæring? Elevene er på ulikt nivå og lærer på ulike måter. For å oppleve mestring og således lære og oppleve kompetanse vil det være aktuelt at lærer benytter flere innganger til læring ved å varierer bruken av læringsaktiviteter. Lauvås & Handel (2013) peker på at mesterlære alene ikke strekker til. Hva er det i mesterlære som tilsier at vi bør holde på denne måten å undervise på? Er det rom for autonom ytre motivasjon ved å benytte seg av denne formen for læringsaktivitet? Hvordan kan læringsaktivitet være en støtte og hjelpe den enkelte elev?

For å tilrettelegge undervisningen for å dekke elevens behov for kompetanse kan mesteren, eller danselæreren, benytte seg av læringsaktiviteter som legger til rette for læring som benevnes som *stillasering* (Lauvås & Handel, 2013) Her er det da avhengig av at lærer vet elevens nivå og således legger undervisningen på et nivå som er nærme elevens nivå. En utfordring er når det i en klasse på videregående skole i dans er ulikt nivå. Hva skjer dersom ikke undervisningen er tilpasset nivået til den enkelte elev? Hvordan legge opp undervisningen så alle blir sett, får støtte, opplever mestring og kompetanse? Dette er spørsmål jeg vil ta med over i drøfting rundt veiledningens potensiale. Er det noen verktøy fra veiledning som kan benyttes i større grad i undervisning av dans i videregående skole? Ved å tilpasse opplæringen kan et autonomistøttende læringsmiljø få vokse frem. I stor grad vil dette handle om å tilpasse innholdet og læringsaktivitet til elevforutsetninger.

4.3 Hvordan kan veiledning som læringsaktivitet bidra til den autonome selvstendige eleven?

I de foregående delene har det vært reflektert og drøftet ulike innganger til elevenes motivasjon for læring i undervisning av dans på videregående skole. I denne delen vil jeg belyse hvilke muligheter og utfordringer ved å benytte veiledning som læringsaktivitet for å fremme elevenes motivasjon.

HVA

Det finnes lange tradisjoner for veiledning og det er virksomt i flere felt utover læring (Tveitan, 2013). Skillet mellom hva som er veiledning og hva som er undervisning defineres ulikt. Det er avhengig av hva slags form det er på veiledning eller undervisningen. I prosjektundervisning ved danselinje på videregående skole er det rom for at lærer har en mer veiledende rolle. Kan det tenkes at det her er et potensiale for økt grad av autonomi? Hva skiller veiledning og undervisning?

Veiledning kan bevege seg mot ren undervisning og skillet er ikke tydelig. Hvordan kan en skille veiledning som læringsaktivitet fra andre måter å undervise eller lære bort? I det tradisjonelle veiledningsforløpet er ikke alltid veien bestemt. Det er rom for at prosessen kan lede i ulike retninger. I undervisning er det ofte et planlagt undervisningsløp som leder frem til mål i læreplanen. Hva kan skje underveis i prosessen dersom veiledning brukes i større grad? Er det rom for dette og hvordan kan det se ut i praksis? Hva er potensiale og hva er mulige utfordringer? Veiledning kan ses som en egen læringsaktivitet men kan også ses på en del av andre undervisningsformer eller læringsaktiviteter (Lauvås & Handel, 2013).

Veiledning har lenge vært en del av læringsprosessene i kunstfag som en del av mesterlære. Kan veiledning i undervisning av dans være tilstede i økt grad?

HVORFOR

Det kan se ut til at det i nye læreplaner er rom for å benytte seg av veiledning som læringsaktivitet i større grad enn tidligere. Haraldsen (2012) ser positivt på mulighetene som ligger i økt grad av veiledning i undervisning av dans. Dans kan til tider oppleves prestasjonsorientert og kan veiledning bidra til et mestringsorientert fokus hvor undering, utprøving og innsats anses som positivt?

Haraldsen (2012) påpeker at teoretisk tilfang kan bidra til å utvikle det praktiske repertoaret. Kan det tenkes at ved mer veiledning, og da bruk av ulike verktøy som dialog, kan mer av den tause kunnskapen bli satt ord på og elevens refleksjonsnivå økes? Hvordan kan det konkret foregå i undervisning som trenger en god del praktisk erfaring, øving og observasjon for å øve opp den faglige kompetansen? Trenger det å gå på bekostning av dette? Er veiledning en mulig vei eller er det for tidkrevende innenfor skolens rammer? Det er flere spørsmål som kan reises og drøftes, mens andre velges bort i denne omgang. Noen spørsmål setter i gang refleksjon og reiser nye spørsmål.

Hvilke utfordringer kan en møte på i en slik prosess? Det kan være lurt å avklare forventninger til elevenes egeninnsats. Potensialet som ligger i veiledningen er avhengig av at den som veiledes er *tunet inn* og tilstede. Veiledningen er avhengig av begge parter, og at eleven deltar aktivt i prosessen. Hvilke potensiale ligger i veiledning? Det er mulighet for at flere perspektiv, begreper og refleksjon vil bidra til en økt forståelse for dansefaget. Med veiledning kan økt usikkerhet og utilstrekkelighet komme da mer kunnskap fører til en forståelse for hvor mange muligheter og retninger prosessen kan lede. Det kan også oppleves usikkert for eleven å ikke få svaret avklart fra lærer. Hvordan kan veiledningen legges opp så det oppleves som en trygg prosess? Hva trengs og hvordan kan lærer fasilitere det på en god måte?

Haraldsen (2012) påpeker at det er en lang tradisjon i danseundervisning og dansekunst med praktisk og utøvende fokus. Dette påvirker læringsprosessene. Går det an å tenke i andre baner og prøve ut andre læringsaktiviteter? Hvordan kan veiledning fungere i en undervisningskontekst på videregående skole? Det går an å se for seg ulike forløp som bærer preg av mer veiledning. Kan den klassiske dialogen innenfor veiledning fungere i et praktisk fag som dans og hva kan det tilføre? Det trenger ikke å gå på bekostning av den fysiske utførelsen av dans, men dialogen og spørsmålene til fokuspersonen/e kan komme jevnt i undervisningen og igangsette refleksjon.

Hvordan lærer fasiliterer og legger til rette for læring er vesentlig for elevenes motivasjon og at potensiale i læreprosess kan utløses. Hvordan bør lærer fasilitere en god veiledning av sine elever? En viktig del av veilederfunksjonen er å analysere situasjonen og derfra finne ut hva slags veiledning den krever (Lauvås & Handel, 2013). Mesteren, i tradisjonell mesterlæretradisjon, sitter med fasiten. Hvordan kan veiledning brukes som del av

læringsaktivitet i undervisning av dans i videregående skole og således fremme autonomi? Går det an å løsrive seg mer fra den tradisjonelle mesteren, som ofte har vært autoritær, til en veiledende lærerrolle?

Det er viktig å være klar over etikk og maktaspektet i rollen som formidlende lærer. Hva slags makt forvalter vi? Både i andre læringsaktiviteter, såvel som ved bruk av veiledning, er lærer eller i en posisjon hvor de i stor grad kan styre retning for undervisningen. I skolen styres innholdet mot at overordnede mål nås, så en viss retning er nødvendig. Det er imidlertid grunn til å tro at det er mange mulige veier frem til å oppnå de faglige målene.

En kan spørre seg hva som er hensikten med å benytte seg av veiledning? Og hvordan kan det fremme autonomi? Ofte er hensikten med veiledning å styrke fokuspersonen og i skolen er dette eleven. Dersom veiledningen er suksessfull vil det kunne gjøre fokuspersonen bevisst egne ressurser og hvordan benytte seg av disse. Hvordan kan så mestringskompetansen fremmes? Igjennom fokusering, refleksjon, bevisstgjøring og trening vil danseeleven oppleve mestring og utvikling. Ved å oppleve at svaret kommer fra en selv vil det potensielt oppleves at prosess og tilegnet kunnskap er selvbestemt.

HVORDAN

Hvordan praktisk kan veiledning få ta plass som læringsaktivitet i undervisningen? Det er viktig å påpeke at det ikke hevdes at veiledning er noe nytt fenomen eller noe som ikke allerede er tilstede i undervisningen. Fokuset er å se på hvilke flere muligheter det er for å benytte seg av veiledning i undervisning av dans på videregående skole. Er det hensiktsmessig? Hva er utfordringene?

Det finnes flere ulike former for veiledning, men ofte er dialogen hovedformen og den kan være både faglig og personlig. Forløpet er individuelt og ulik fra situasjon til situasjon. Hvordan er fokusperson eller eleven en del av prosessen? I et veiledningsforløp er fokuspersonens innsats og deltagelse avgjørende for en fruktbar prosess. Veileder eller lærer vil fungere som en katalysator, men er helt avhengig av at eleven er investert og legger ned egen innsats i prosess. Hvordan kan eleven gjøre oppdagelser og utvikle seg i prosessen?

Det kan være hensiktsmessig å avklare noen forventninger mellom lærer og elev før veiledning. Lærer vil da ikke komme med noen fasit. Hvordan oppleves da dette for eleven?

Det kan se ut til at noen elever vil ønske å få svar fra lærer, mens andre vil gi seg hen til prosessen og utforske. Det krever en større grad av egeninnsats av eleven i et slikt forløp.

Proessen og læring er veldig avhengig av elevens tilstedeværelse og egen innsats. Hvordan få eleven med på en slik prosess? Det kan være lurt å legge opp til en liten samtale rundt forventninger og hvorfor undervisningen legges opp slik. Det kan oppleves veldig annerledes å lære dans ved en høyere grad av delaktighet og egeninnsats enn hva eleven er kjent med før de kommer inn i videregående skole. Undervisning av dans tradisjonelt har i stor grad handlet om å kopiere og strebe etter en satt form som mesteren utfører korrekt.

Hvordan kan lærer være en god veileder? Hva kreves av lærers tilstedeværelse i den prosessen? Det bør i prosessen være rom for at retningen kan gå flere veier, selv med styring mot målene i læreplanene. Hvordan kan elevene få rom til å undre seg, reflektere, diskutere og stille spørsmål? Det bør legges til rette for en kognitiv bearbeidelse av affektive prosesser på et metaplan. Den veiledende læreren bør være en god lytter og hele tiden analysere og vurdere hva som er den beste veien videre utifra den dialogen som skapes i prosess. I en prosess som krever mer av elev og fasit ikke blir presentert med en gang vil nødvendigvis også kunne skape noe usikkerhet for eleven. Hvordan kan lærer legge til rette for trygge rammer? Vi kan se tilbake på tidligere drøfting hvor behovet for tilhørighet, ifølge Deci & Ryan (2000) er grunnleggende behov som bør dekkes for autonomi og motivasjon. Det bør være en tillit til lærer for at elevene skal tørre å bevege seg inn i det ukjente.

En ramme som kan skape utfordring i den praktiske gjennomføringen er tid. Det kan ta lengre tid med veiledning da svaret skal komme fra elevene og det er individuelt hvor mye tid de kan trenge i en slik prosess.

5.0 Oppsummering og konklusjon

Dette kapittelet inneholder oppsummering og konklusjon på oppgavens problemstilling.

Kapittelet avsluttes med mulige reservasjoner i oppgaven og det antydes hva som kan være av interesse å arbeide med videre.

Innledningsvis fortalte jeg om min interesse rundt tema motivasjon og bakgrunnen for å skrive denne oppgaven. Jeg har undervist i dans siden 2008, og vært lærer for danseelever i

videregående skole siden våren 2019. Basert på funn i artikkelen til Stornes, Tvedt & Bru (2013) støtter det observasjoner om at motivasjon kan være en utfordring også for danseelever i videregående skole. Det reiser flere ulike spørsmål og problemstillinger samtidig som det ikke er mulig å gi et korrekt og entydig svar.

De mange ulike motivasjonsteoriene gjenspeiler kompleksiteten og har flere innganger til tematikken. I oppgaven er det valgt å presentere noen utvalgte motivasjonsteorier for så å rette mest oppmerksomhet mot Deci & Ryens selvbestemmelsesteori og teori om målorientering. Flere positive funn peker i retning av mestringsorientert målorientering for å fremme motivasjon i undervisning av dans. En av utfordringene er at rammene i skolen fremmer en prestasjonsorientert målorientering. Undervisningstradisjon i dans har lenge vært forbundet med mesterlære og i mine funn tolker jeg det dit hen at det fra flere kanter oppfordres til å tenke nytt rundt denne tradisjonen. For å avgrense oppgaven ytterligere er det rettet fokus mot læringsaktivitet og herunder valgt å se spesielt på hva veiledning kan tilby i arbeidet med motivasjon for læring. Haraldsen (2012) oppfordrer i sin rapport til å se mer til veiledning i undervisning av scenekunst og Østerns (2016) undersøkelser hentyder også i retning endring.

Elevenes målorientering styrer deres involvering i skolearbeidet og dette kan være en utfordring dersom skolen fremmer et prestasjonsorientert klima. Et mestringsorientert læringsmiljø kan kjennetegnes ved at eleven selv styrer egen læring og opplever autonomi. Selvbestemte aktiviteter kan lede til en indre motivasjon eller en autonom ytre motivasjon. I danseundervisningen kan det i praksis bety valgmuligheter knyttet til innhold og arbeidsformer. Dette kan legges til rette for ved valg av læringsaktivitet, som ved bruke av veiledning, hvor eleven i stor grad kan være med å styre retningen. Læreren fungerer som katalysator og legger til rette og således kan elevene oppleve autonomi. Det kan se ut til at høyere grad av ytre kontroll undergraver motivasjon og funn i litteraturen om fordelene med autonomi er tydelige.

Mine funn i litteraturen om veiledning sier at det er flere former for veiledning og det er et potensiale i å benytte seg av denne formen for læringsaktivitet. Det kan være lurt å avklare forventninger med elevene før økt grad av veiledning tas i bruk. Denne formen for læringsaktivitet tilsier at elevene bør være involvert og aktive i prosessen. Det er muligheter og

utfordringer knyttet til bruk av veiledning. En utfordring kan være tidsbruk da det i veiledning kan være fordelaktig med god tid.

Metoden i denne oppgaven har vært å gjøre en undersøkelse av litteratur. Det ble ikke funnet hensiktsmessig å bruke en spesiell metode. Det er gjort en gjennomgang av utvalgte teorier og litteratur for å se på hva den kan gi av innsikt knyttet til utvalgt tema og problemstilling. Etter beste evne har jeg forsøkt å se hva som finnes av litteratur og deretter gjort noen utvalg som presenteres og drøftes i oppgaven. Hadde jeg valgt andre teorier og litteratur kunne det gitt andre svar eller perspektiv.

5.1 Fått svar på problemstillingen?

Jeg ønsket å få svar på *Hvordan fremme motivasjon for læring i dansefag på danselinje i videregående skole*. For å avgrense oppgaven er det valgt noen underspørsmål som vil belyses ytterligere i drøftingsdelen:

1. Hvordan tilrettelegge for et mestringsorientert læringsmiljø i danseundervisningen?
2. Hvordan legge til rette for at eleven opplever autonom ytre motivasjon i danseundervisningen?
3. Hvordan kan veiledning som læringsaktivitet bidra til å fremme den autonome selvstendige eleven?

Oppgaven svarer delvis på problemstillingen ved å presentere teori, drøfte, reflektere og konkludere i avslutning. Det er allikevel utfordrende å gi et konkret entydig svar da drøfting rundt problemstilling har løftet nye spørsmål og problemstillinger. Jeg vil si at funn presentert i oppgaven belyser og kan gi noen svar på problemstilling og underspørsmål.

5.2 Mulige reservasjoner

Dette er en oppgave som er valgt utifra en interesse jeg som lærer har for motivasjon i undervisningssammenheng. Mine funn leses utifra min for forståelse og farges derfor i noen grad av dette. Det er derfor nødvendig å problematisere funnene og se på hvordan en slik subjektivitet kan påvirke undersøkelsen og utfallet på oppgaven. Litteraturen som er valgt ut er valgt med den tanken om at det kan bidra til å finne svar på problemstillingen. Det går an å spørre seg hvordan svaret på problemstillingen hadde vært dersom annen teori og litteratur ble valgt? Jeg har forsøkt å se ulike sider og se på litteraturen med et åpent blikk.

Jeg vil være forsiktig med å hevde at oppgaven gir noen nye svar men den presenterer et utvalg av hva litteraturen sier rundt tematikk. Oppgaven kunne vært spisset mer, omfanget tilsier det ikke var mulighet for å gå mer i dybden.

5. 3 Oppsummering og arbeidet videre

Når det kommer en anledning til å fordype seg i et fagfelt kan det være slik at flere dører åpnes enn lukkes. Det ses forbindelser og muligheter for andre fordypninger. Jeg har hele veien vært innom flere ulike innganger til arbeidet og arbeidet har generert i nye interesser for fordypning videre. Jeg valgte i denne omgang å avgrense oppgaven til å fokusere på motivasjon for læring av dans i videregående skole knyttet til undervisningstradisjonen i dans, med fokus på læringsaktivitet. Videre er det ønskelig å prøve ut noen av teoriene og litteraturen jeg har presentert og drøftet frem i praksis. Hvordan kan det litteraturen sier om motivasjonen fungere i en undervisningssituasjon? Tiden vil vise om det senere kan bli aktuelt med et forskningsprosjekt eller feltarbeid som omhandler dette. Det blir interessant å prøve ut hvordan disse funnene kan fungere som en støtte og muligens gi rom for andre tilnærminger til å motivere elevene for læring.

Litteraturliste

- Angelo, E. & Kalsnes, S. (2014) *Kunstner eller lærer? Profesjonsdilemmaer i musikk- og kunstpedagogisk utdanning*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Glad, Å. L. (2012). *Dans på timeplanen: fagdidaktisk grunnbok* (2.utg.) Vollen: Tell forlag.
- Haraldsen, H. H. (2011). *Veiledning og vurdering i kunstoppplæring og kunstutdanning*. (Rapport 1-2012, Kunsthøgskolen i Oslo). Hentet fra: https://khioda.khio.no/khio-xmloi/bitstream/handle/11250/157487/2012_01_Haraldsen_rapport_vurdering_veiledning_kunstoppklaering.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Haugland, T. & Nordgård, A. (2014). *To læringsperspektiv i jazzdans: fra formidlingspreget danseundervisning til prosessorientert læringsfokus* (Master, Høgskolen i Oslo og Akershus)
- Imsen, G. (2017). *Elevenes verden; Innføring i pedagogisk psykologi* (5. utg.). Oslo: Universitetsforlaget
- Lauvås, P., & Handal, G. (2013). *Veiledning og praktisk yrkesteori*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Lyngnes, K. & Rismark, M. (2015). *Didaktisk arbeid* (3.utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Manager, T. & Wormnes, B. (2012) *Motivasjon og mestring- Veien til effektiv bruk av egne ressurser*. Bergen: Fagbokforlaget
- Nielsen, K. , & Kvale, S. (2014). *Mesterlære. Læring som sosial praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Nordahl, T. (2012). *Dette vet vi om klasseledelse*. Oslo: Gyldendal Akademisk

Skaalvik, E.M., & Skaalvik, S. (2019). *Motivasjon for læring. Teori og praksis*. (6.opplag) Oslo: Universitetsforlaget

Skaalvik, E.M., & Skaalvik, S. (2019). *Skolen som læringsarena: selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.

Stornes, T., Tvedt, M. S. & Bru, E. (2013). Best med test? ; Et motivasjonsteoretisk perspektiv på bruk av normative tester i grunnskolen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*. Hentet fra: https://www.idunn.no/npt/2013/04-05/best_med_test_-_et_motivasjonsteoretisk_perspektiv_paa_bruk

Thorshaug, C. B. (2002). *Det ble en annen dans! ; en undersøkelse av endring i barns kreative danser etter kombinasjon av Laban og Vygotskij*. (Hovedfagsoppgave, Høgskolen i Oslo)

Tvedt, M. S. (2011). *Danselevers målorientering og opplevelse av det motivasjonelle klima i relasjon til selvoppfatning og emosjonelle problem*. (Master, Universitetet i Stavanger). Hentet fra: <https://uis.brage.unit.no/uis-xmlui/handle/11250/185677>

Tveiten, S. (2013). *Veiledning- mer enn ord*. Bergen: Fagbokforlaget

Østern, T.P., (2016). Oppdragelse til nikkedukke-danser eller dansekunstner? S.Ø. Svendal (Red), *Bevegelser; Norsk dansekunst i 20 år*. Leikanger: Skald forlag.

