



Adresse Fossveien 24
0551 Oslo
Norge

Telefon (+47) 22 99 55 00

Post Postboks 6853
St. Olavs plass
N-0130

Faktura Postboks 386
Alnabru
0614 Oslo

Org.no. 977027233
Giro 8276 0100265

Maria Risto Kippe

Et godt motivasjonsklima for danseundervisning

PPU Dans
Avdeling Dans 2020

KHIODA
Kunsthøgskolen i Oslo,
Digitalt Arkiv

www.khioda.no
khioda@khio.no

Publikasjoner som arkiveres/publiseres i KHIODA reguleres av Lov om opphavsrett til åndsverk.

Opphavsmannen beholder opphavsretten til materialet i KHIODA, men gir brukerne tillatelse til å sitere fra verket, samt videreformidle det til andre, i henhold til åndsverkslovens regler. En forutsetning er at navn på utgiver og opphavsmann angis.

Kommersiell bruk av verket er ikke tillatt uten etter skriftlig avtale med opphavsmannen.

Kunsthøgskolen i Oslo, avdeling Dans

Lærerutdanning

Utdanning: Praktisk- pedagogisk utdanning
Eksamenstype: skriftlig hjemmeeksamen
Emnekode: PPDPE / PPDFD
Emnenavn/fag: Pedagogikk og fagdidaktikk

Kandidatnummer: 20216

Merknad: Besvarelsen skal merkes med kandidatnummer, ikke navn.

Dato for innlevering: **20.05. 2020 kl. 09.00**

Innhold

Innledning.....	3
Hoveddel:	3
Ulike teoretiske tilnæringer til motivasjon.....	3
Indre og ytre motivasjon.....	5
Målorienteringsteorien – growth og fixed mindset	5
Motivasjonsklima - mestringsklima og prestasjonsklima	7
Læreplanverket.....	10
Praksis og tiltak	10
Læringsmiljø – stimulere til et godt mestringsklima.....	10
Tilbakemeldinger – for å skape mestringsfølelse	12
Oppgaveorientert og resultatorientert.....	13
Relasjon lærer og elev	15
Ytre påvirkninger av lærer	16
Konklusjon	18
Litteraturliste:	19

Problemstilling: Hvordan kan jeg som lærer bidra til å skape et godt motivasjonsklima i min undervisning?

Innledning

Denne oppgaven handler om motivasjon. Motivasjon er et relevant tema fordi det kan bidra til økt ønske om læring, og det kan hjelpe elevene til å forstå at deres innsats er avgjørende for videre progresjon i utviklingen av ferdigheter. Mer konkret vil denne oppgaven utforske viktigheten av motivasjon blant danseelever i videregående skole, og fokusere på motivasjon i lys av lærerrollen. Her vil besvarelsen vurdere betydningen av lærerens rolle for å skape et godt motivasjonsklima blant elevene med tanke på deres ferdighetsutvikling. Oppgavens problemstilling er derfor: Hvordan kan jeg som lærer bidra til å skape et godt motivasjonsklima i min undervisning? For å besvare denne problemstillingen vil jeg først se på hvordan motivasjon betraktes i utvalgte motivasjonsteorier. Videre vil jeg se på hvilke motivasjonsutfordringer en lærer kan møte i en danseklasse og hvilke tiltak jeg som lærer kan iverksette. Dans er en krevende fysisk aktivitet som kan trenge både god motivasjon, trivsel og en sunn kropp for å kunne oppnå gode faglige resultater. I denne oppgaven har jeg valgt å sette søkelys på målorienteringsteorien av Nicholls som tilhører den sosialkognitive tilnærmingen til motivasjon (Stornes, Tvedt & Bru, 2013). Denne teorien har fokus på elevenes tankesett og tilnærming til læring og utvikling (Stornes et al., 2013). Jeg mener at målorienteringsteorien appellerer til problemstillingen, og oppgavens betydning og aktualitet. Tidligere forskning har vist at bruk av denne teorien kan bidra til positive resultater på atferd, helse og trivsel i forbindelse med deltakelse i en fysisk aktivitet (Cid et al., 2019).

Hoveddel:

Ulike teoretiske tilnærminger til motivasjon

Motivasjon kan defineres som det som setter i gang og forblir en målrettet handling, og styrer vår drivkraft og engasjement for en oppgave eller aktivitet (Stornes et al., 2013). Relatert til dans og andre fysiske aktiviteter er motivasjon derfor nødvendig for å ville begynne å oppsøke dans, og for å fortsette med å oppnå en kontinuerlig utvikling og progresjon. Motivasjon er en sentral faktor for læring og videre utvikling.

Det finnes mange teorier om motivasjon. Fire hovedgrupper av generelle tilnærminger er den behavioristiske, den humanistiske, den kognitive og den sosiokulturelle tilnærmingen (Woolfolk, 2004).

Den behavioristiske tilnærmingen handler om å forsterke ulike handlinger som elevene gjør, som igjen får en konsekvens (Woolfolk, 2004). Dette er for eksempel gjentatt atferd av elevene på grunn av jevnlig oppmerksomhet til det som blir gjort (Woolfolk, 2004). Det hedonistiske prinsipp tilhører den behavioristiske tilnærmingen til motivasjon og omhandler at elevene vil søke det som er komfortabelt og unngå det som er ubehagelig, og her vil belønning ses på som et hensiktsmessig virkemiddel til opplæring (Lyngsnes & Rismark, 2014).

Den humanistiske tilnærmingen innebærer å handle ut fra elevenes behov, og innenfor denne tilnærmingen finner vi blant annet Abraham Maslow og hans hierarki (Woolfolk, 2004). Denne teorien innebærer å handle ut fra medfødte og grunnleggende behov på ulike nivåer, som overlevelse og tilhørighet (Woolfolk, 2004). Maslow mener at motivasjonen oppstår når vi ikke får tilfredsstilt våre behov og at den avtar dersom behovene på de ulike nivåene er tilfredsstilt (Woolfolk, 2004). Denne teorien legger til grunn at eleven må ha lært en ferdighet før jeg som lærer kan gå videre til neste steg i ferdighetsopplæringen, og at det da er viktig som lærer å se alle elevene ut fra deres forutsetninger og behov hver dag.

Forventning x verdi-teori handler om verdien av elevenes motivasjon, og denne teorien tar for seg elevenes forventninger, samt elevenes verdi av å nå et spesielt mål (Woolfolk, 2004). Forventning x verdi-teorien påpeker altså hvor viktig motivasjonen er for å nå et mål, hvor individets innstilling og holdning til en aktivitet spiller en stor rolle.

Sosiokulturell tilnærming til motivasjon handler om læring i et fellesskap, og det at vi lærer av å være sammen med andre mennesker (Woolfolk, 2004). Ifølge Woolfolk (2004) er sosiokulturell tilnærming til motivasjon når elever blir motiverte av å være med i en gruppe og et fellesskap der det ønskes å lære, og der elevene setter fellesskapet høyt.

Den kognitive tilnærmingen til motivasjon handler om hvordan vi tolker og forstår de ulike situasjonene vi er i (Woolfolk, 2004). Innenfor denne tilnærmingen til motivasjon har vi den kognitive teoretikeren Bernard Weiners med sin attribusjonsteori (Woolfolk, 2004). Denne teorien handler om spørsmål angående ulike situasjoner, der elevene kan spørre seg selv hvorfor det gikk som det gikk (Woolfolk, 2004). Her vil elevene prøve å finne svar på og fortolke, for eksempel hvorfor de fikk den karakteren de fikk, eller hvorfor de ikke får til en dobbel piruett. Attribusjonsteorien er altså når elevene søker en årsak til sin suksess og sitt nederlag, og det samme gjelder for tanken om sine medelevers fremgang og nederlag (Woolfolk, 2004). Dette handler om en følelse av kontroll, der elevene ønsker å finne svar på hvorfor ting fungerer og hvorfor det ikke gjør det, og det er slik vi utvikler oss videre og kan føle på mestring.

Indre og ytre motivasjon

Indre og ytre motivasjon er to typer motivasjon hvor driven kan komme fra ulike innflytelser, og kan både positivt og negativt påvirke elever i trening. Ifølge Quested og Duda (2011), er elever som er drevet av både indre og ytre påvirkninger mer forventet å være sårbare for andres dømmekraft. Woolfolk (2004) nevner at alle har opplevd å være motiverte, hvor man aktivt jobber mot et mål selv om det kan være utfordrende eller kjedelig. Det vil variere om elevene er drevet av indre eller ytre motivasjon, og elevene vil i noen tilfeller være både indre og ytre motiverte da situasjoner og hendelser er forskjellige. Noen eksempler på hva som kan drive oss og styre vår atferd vil blant annet være behov, sosialt press, forventninger og interesse (Woolfolk, 2004). Pedagogens oppgave blir å jobbe mot økt motivasjon blant elevene for å hjelpe de med å håndtere disse faktorene som kan påvirke deres atferd og driv i dansetimen. Indre motivasjon er en driv som kommer innenfra hvor elevene utfører en aktivitet på bakgrunn av interesse og trivsel, mens ytre motivasjon er en driv som kommer utenfra hvor elevene utfører en handling for å tilfredsstille noen andre enn seg selv (Reiss, 2012). Indre motivasjon oppstår når man unngår press, når man oppnår et kompetansegivende miljø og når læringen er selvbestemt (Åsland, 2010). Det kan være viktig for elevenes indre motivasjon at de selv får være med å medvirke til hvordan undervisningen skal foregå, og at læreren skaper et læringsmiljø som legger til rette for deltagende elever (Åsland, 2010). Woolfolk (2004) påpeker at dersom man utfører en aktivitet på grunn av indre motivasjon, trenger man ikke belønning eller straff da aktiviteten i seg selv gir nok glede og tilfredstillelse. Ytre motivasjon vil derimot ifølge Woolfolk (2004) si at eleven gjør en aktivitet for å oppnå en gevinst eller for å oppnå andre positive effekter og som ikke har noe med elevens interesse for oppgaven å gjøre. Det er vanskelig å vite om elevene er indre eller ytre motiverte da det ofte ikke er et spesifikt skille mellom disse, og som lærer er det derfor essensielt å skape en god klassedynamikk som kan bidra til mindre press og mer selvbestemt og kompetansegivende undervisning.

Målorienteringsteorien – growth og fixed mindset

Målorienteringsteorien er utviklet av Nicholls, og setter søkelys på hvordan vi tolker vår egen kompetanse på ulike områder (Cid et al., 2019). Målorienteringsteorien tar for seg hvordan elevene definerer sin suksess og sine nederlag, og at elevenes tanker om egne evner er avgjørende da det vil påvirke både deres motivasjon og atferd i den bestemte situasjonen (Cid et al., 2019). Målorienteringsteorien er en sosialkognitiv tilnærming til motivasjon, som betyr at den innebærer både kognitive og sosiale aspekter (Stornes et al., 2013). Målorientering forklarer grunnen til hvorfor eleven har satt seg et bestemt mål, og at eleven jobber mot det

konkrete målet (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Motivasjonen til elevene vil også bli påvirket av de målene de selv setter seg (Woolfolk, 2004). Blant annet nevner Woolfolk (2004) at dersom målene elevene setter seg selv er oppnåelige innen en kortere periode, vil motivasjonen for å utføre aktiviteten være høyere. Dette betyr at det vil være vesentlig for meg som lærer å ikke sette for høye og mange krav eller mål på en gang, men heller la elevene utforske færre prinsipper om gangen slik at de ikke blir overveldet og demotivert av for mye jobb eller innsats. Målorienteringsteorien har undersøkt ulike tilnærminger til prestasjonssituasjoner, og hvorfor elever kan ha ulike tankesett og innstillinger til de samme oppgavene selv om deres ferdigheter og kunnskaper er de samme (Stornes et al., 2013).

Det er forskjell på et growth mindset og et fixed mindset, og dette handler hovedsakelig om ulike måter å tolke situasjoner på. Et individ med et growth mindset vil sette søkelys på læring og hvordan forbedre sine allerede eksisterende ferdigheter og kunnskaper (Cid et al., 2019). Denne måten å tenke på kan vi kalle oppgaveorientert. Oppgaveorienterte individers forståelse av egne evner stammer fra deres forpliktelse og innsats i oppgavene de utfører (Cid et al., 2019). En elev som er oppgaveorientert vil spørre om hjelp ved behov, og setter sin læring i sentrum fremfor hvordan han/hun blir oppfattet av andre elever eller lærere (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Oppgaveorienterte elever fokuserer altså på egen utvikling og ser verdien av forpliktelse og mestring. Det vil være essensielt å skape et godt læringsmiljø for å bidra til oppgaveorienterte elever slik at de også kan samarbeide og hjelpe hverandre (Skaalvik & Skaalvik, 2015). I motsetning til en elev med et oppgaveorientert tankesett, vil en elev med et fixed mindset sette søkelys på resultatet av aktiviteten de utfører, og vil ofte sammenligne sine ferdigheter med andre elever (Cid et al., 2019). Et fixed mindset kan vi også kalle et resultatorientert tankesett. Fokuset her ligger altså ikke på utviklingen av ferdigheter, men på kvaliteten av utførelsen. Resultatorienterte elever jobber hovedsakelig for å bli positivt vurdert av andre, og vil se på sine prestasjoner som en konsekvens av sine ferdigheter (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Resultatorienterte elever ønsker også å legge skjul på utfordringer og mindre gode resultater (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Disse elevene vil se på sine karakterer på skolen eller sine ferdigheter som et nivå på egen status og popularitet (Stornes et al., 2013). Målorienteringsteorien påpeker at elevenes motivasjon ikke bare utvikles av elevenes personlige faktorer utenfor skolen, men også deres læringsmiljø på skolen (Stornes et al., 2013).

Det finnes fire ulike målorienteringer, og disse er mestring, prestasjon, unngå arbeid og sosial målorientering (Woolfolk, 2004). Å unngå arbeid handler om at elevene helst ønsker å fullføre oppgaver så fort som mulig, og disse elevene ønsker å anstrenge seg så lite som mulig i det de

utfører, også kalt arbeidsskye elever (Woolfolk, 2004). Sosial målorientering går ut på at elevene har som mål å opprettholde sin tilknytning til venner og andre sosiale aktiviteter, og at dette kan komme i veien for deres læring (Woolfolk, 2004). Imidlertid er det mestring og prestasjon som står i fokus i denne besvarelsen da dette trolig appellerer til danseundervisning som fysisk aktivitet hvor mestring og prestasjon står sterkt med tanke på elevenes ulike tankesett og fokus.

Motivasjonsklima - mestringsklima og prestasjonsklima

Mestring handler om å lære og elevene med et mål om mestring fokuserer ikke på å sammenligne seg med andre, mens prestasjon handler om å se så bra ut som mulig (Woolfolk, 2004). Elevenes forventninger om mestring vil øke deres motivasjon, konsentrasjon, innsats og utholdenhet, og som igjen vil bidra til at elevene kan mestre neste oppgave de blir gitt (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Elever med et prestasjonsfokus vil ikke sette søkelys på å faktisk lære, men på å utkonkurrere andre (Woolfolk, 2004).

Motivasjonsklimaet i en klasse er hva læreren og elevene verdsetter i forhold til læringsarbeidet (Stornes et al., 2013). Motivasjonsklimaet kan påvirke elevenes målorientering og kan ha en viktig påvirkning på deres tankesett (Stornes et al., 2013).

I forbindelse med motivasjon skiller Stornes et al. (2013) mellom mestringsklima og prestasjonsklima, som verdsetter og setter søkelys på forskjellige faktorer ved elevenes arbeid. Et mestringsklima handler om å sette elevenes innsats høyt og et mestringsklima vil se på feiltrinn og utfordringer som en del av læringsprosessen (Stornes et al., 2013). Noe av det viktigste med et mestringsklima er å få elevene til å forstå og lære faget uten å unngå oppgaver, og å skape mestringsglede som behøver innsats over lenger tid (Stornes et al., 2013). Mestringsforventning hos en elev er når eleven har tro på at oppgaven kan utføres, og når eleven forventer å greie å gjennomføre enhver oppgave eller øvelse (Skaalvik & Skaalvik, 2015). I et mestringsklima er målet å få elevene til å møte utfordringer på en måte som vil få de til å takle dette på en gunstig måte uten å miste sin motivasjon for videre læring (Stornes et al., 2013). Elevenes mestringsforventning kan variere innenfor et fag, og for å skape mestringsforventning blant alle elevene i klassen må læreren bidra til at oppgavene er tilpasset hver enkelt elev sine forutsetninger (Skaalvik & Skaalvik, 2015).

Et prestasjonsklima derimot, vil fokusere på at elevene skal gjøre alt riktig og vil dersom de ikke gjør det, se på det som manglende ferdigheter (Stornes et al., 2013). Elevenes tankesett vil bli påvirket av motivasjonsklimaet i klasserommet, da deres fokus på læring og undervisning

vil bli formet etter lærerens syn på motivasjonsklimaet (Stornes et al., 2013). Dersom elevene sammenligner sine ferdigheter og læreren skaper et prestasjonsklima, legges ikke verdien av undervisningen på videre utvikling og prosess, men på konkurranse og elevenes resultater. Dette kan føre til lavere motivasjon og danseglede blant elevene. Hagger og Chatzisarantis (2007) foreslår at konkurransefylte miljø kan bidra til ideell utfordring og respons hvor utfallet er forbedret indre motivasjon. Litt konkurranse i en danseklasse vil det trolig bli, og kanskje kan et konkurransefylt miljø i et mestringsklima bidra til økt motivasjon og interesse. Det vil uansett være viktig som lærer å skape et motivasjonsklima hvor ikke prestasjonen til elevene er avgjørende for deres ferdigheter og verdi da dette kan skape et konkurransefylt miljø hvor elevene ender opp med å sammenligne seg med sine medelever.

Elever som driver med dans møter utfordringer hver dag som for eksempel skader, konkurranse og ensomhet med de kontinuerlige fysiske og mentale daglige kravene av faget (Hagger & Chatzisarantis, 2007). Å skape et godt mestringsklima kan bidra til økt motivasjon blant elevene og kan skape en bedre klassedynamikk. Forskning viser at mestringsorienterte elever utfører bedre faglige prestasjoner, i tillegg til at mestringsorientering bidrar til at elevene ser større verdi av arbeidet sitt og at de er mer utholdende når det oppstår utfordringer (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Det vil som lærer være viktig å bidra til mestringsorientering blant elevene da det kan hjelpe elevene med interesse og engasjement for faget, uavhengig av om målet er en profesjonell dansekarriere eller ikke.

En elev med et mestringsfokus eller et oppgaveorientert tankesett ønsker utfordringer og bruker dypere kognitive prosesseringsstrategier (Woolfolk, 2004). Det er bevist at mestringsorienterte elever har en mer positiv innstilling til læring og undervisning, og at både mestringsorientering og et mestringsklima har sammenheng med bedre konsentrasjon, mindre atferdsutfordringer og bedre trivsel (Stornes et al., 2013). Dette tyder på at elever med et slikt tankesett vil jobbe med oppgaver med et mål om å lære og utvikle seg, og at et mestringsklima kan bidra til at disse faktorene står høyt i undervisningen.

Elevenes prosess og progresjon er essensielle elementer i et mestringsklima. Et prestasjonsklima derimot vil bidra til dårligere innstilling blant elevene, spesielt i oppgaver som de synes er anstrengende og krevende å utføre (Stornes et al., 2013). Dersom læreren skaper et prestasjonsklima fremfor et mestringsklima kan man oppleve uinteresserte elever med en negativ innstilling som vil skape lavere indre motivasjon, og dette kan også påvirke klassens miljø og fokus. Det finnes også to typer prestasjonsorientering, som er offensiv og defensiv prestasjonsorientering (Stornes et al., 2013). Offensiv prestasjonsorientering handler om å

utføre en oppgave eller øvelse bedre enn de andre elevene, mens defensiv prestasjonsorientering handler om å unngå å gjøre feil i det som utføres (Stornes et al., 2013). Det vil være avgjørende for pedagogen å sørge for et godt læringsmiljø, og et godt motivasjonsklima hvor mestring og utvikling står i fokus, slik at elevene kan føle seg trygge og anerkjent i timene. Forskning viser at lite selvtillit, dårlige evalueringer av egen kropp og andre relaterte bekymringer er hovedsakelig dominerende blant danseelever (Quested & Duda, 2011). Det er essensielt at læreren gir elevene en trygghet som gir de muligheten til å stole på egne avgjørelser og slik at de kan tro på seg selv i større grad. Jeg mener dette kan bidra til økt motivasjon og interesse blant elevene.

Relasjonen mellom lærer og elev kan være grunnleggende for å oppnå best mulig motivasjonsklima i undervisningen og for å skape et best mulig klassemiljø. I et mestringsklima vil det være greit å gjøre feil, og elevene kan sette søkelys på individuelle evner og sin egen utarbeidelse, i stedet for å la andre elementer ta konsentrasjonen og oppmerksomheten fra oppgaven. Balci (2019) nevner at lederen, altså læreren i dette tilfelle, vil påvirke sine elever med sin målorientering, og at det er positivt om læreren også gjør feil for å vise at det er greit. På den måten kan elevene forstå at de ikke alltid må prestere på det høyeste nivået.

Elevene kan være både mestringsorienterte og prestasjonsorienterte, og kan skåre lavt og høyt på begge delene eller de kan skåre høyt på den ene og lavt på den andre (Balci, 2019). Ifølge Balci (2019) skårer eliteutøvere høyt på både mestringsorientering og prestasjonsorientering, og de som er drevet av enten mestringsorientering eller begge deler, gjennomfører øvelser eller oppgaver på høyt nivå. Det er relevant med eliteutøvere i denne besvarelsen da dans også er en fysisk aktivitet som krever mye både fysisk og mentalt, og denne påstanden viser at elevenes målorientering er essensielt når det kommer til deres prestasjoner og modning.

Mestring og prestasjon har også en sammenheng med indre og ytre motivasjon da elever med mestringsmål blir motiverte av indre faktorer, mens elever med prestasjonsmål blir motiverte av de ytre påvirkningene (Woolfolk, 2004). I tillegg til at elevene kan være både indre og ytre motiverte, kan de også være drevet av både mestringsmål og prestasjonsmål (Woolfolk, 2004). I danseundervisning kan man tenke seg at det vil være fokus på både mestring og prestasjon da det ofte blir fokusert på hvordan en teknikk gjøres riktig i tillegg til at elevene da fort kan sammenligne seg med andre elever i klassen. Kanskje ønsker pedagogen et mestringsklima med fokus på måten elevene jobber, men er ikke bevisst på at et prestasjonsklima fort oppstår i slik undervisning. Undervisningens mål og innhold styres også av læreplanverket for videregående skole.

Læreplanverket

Læreplanverket er også en faktor. I videregående skole vil læreplanen påvirke mine valg angående mål og innhold. Et eksempel på en formulering av kompetansemålene for faget danseteknikker er som følger: «Elevene skal kunne vise grunnleggende prinsipper for klassisk ballett, jazzdans og moderne dans / samtidsdans» (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 7). Dette kompetansemålet omhandler ferdighetsutvikling, noe som indikerer et fokus på prestasjon og resultat. Til tross for et prestasjonsfokus er det et mål om å skape gode prosesser som bærer preg av mestring og utvikling. Et annet eksempel er: «Elevene skal kunne utforske og beskrive de ulike danseteknikkenes stil og bevegelseskvaliteter» (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 7). Dette kompetansemålet handler om at elevene er i en utforskende prosess hvor de utvikler sin bevissthet og forståelse om hvordan kroppen fungerer i dans. Denne prosessen og utforskningen kan føre elevene nærmere sine potensielle ferdigheter i faget. Som lærer er det essensielt å finne gode strategier for å nå kompetansemålene, men fortsatt ha fokus på elevenes mestring og utvikling. Dersom jeg som lærer ivaretar denne balansen, kan det trolig bidra til økt motivasjon og interesse blant elevene.

Praksis og tiltak

Case - Elever med ulike målorienteringer

Lisa – fokuserer kun på resultatet, og tar ikke til seg tilbakemeldinger som blir gitt underveis. Lisa gir fort opp dersom hun ikke utfører øvelsen godt nok på første forsøk (resultatorientert).

Mia – fokuserer på å mestre, og ser viktigheten av prosessen og egen utvikling i sin trening (oppgaveorientert).

Hanne – er flink av natur og ser ingen grunn til å yte mer innsats enn det hun allerede gjør. Hanne er fornøyd så lenge bevegelsene hun utfører ser fine ut (resultatorientert).

Kevin – jobber hardt og legger mye jobb i både alternativ trening og dansetrening. Kevin fokuserer på sin fremgang, og er motivert til å lære. Kevin ønsker hovedsakelig konstruktive tilbakemeldinger (oppgaveorientert og resultatorientert).

Læringsmiljø – stimulere til et godt mestringsklima

Det er utfordrende å være danseelev, og spesielt da kroppen er elevenes instrument. Kroppen kan være et sårbart tema, og dersom elevene er i en alder hvor kroppen utvikles kan både de fysiske og psykiske forutsetningene variere og det kan være individuelle forskjeller på, for eksempel, deres selvtillit. Som pedagog er det spesielt viktig å skape et godt læringsmiljø slik

at ikke kroppsfokus, selvkritikk og andre negative tanker om egne evner tar overhånd, og slik at elevene får muligheten til å utvikle seg i et godt og inkluderende klassemiljø. Her kan jeg som lærer for eksempel bidra med trygghet i form av sosiale oppgaver som handler om samarbeid og trygghet overfor hverandre. Kanskje kan dette være et hovedfokus i en oppstartsfase for å anerkjenne alle, eller bare som et avbrekk i en teknikktime? I lys av Stornes et al. (2013) sin teori om mestringsklima med fokus på innsats og utvikling, kan det være essensielt å få elevene til å forstå at deres erfaringer og utfordringer i en danseklasse er en del av deres fremgang og læring. Jeg tror at elevene vil kjenne på et godt læringsmiljø dersom dette blir ivaretatt og dersom jeg som lærer kan hjelpe elevene med å verdsette det de mener er vanskelig. Det kan være gunstig å lære elevene at deres utvikling og læring tar tid, og at det er helt vanlig å ikke mestre en øvelse på første forsøk. Dersom dette blir et fokus i undervisningen, mener jeg at det kan bidra til et gunstig motivasjonsklima med oppgaveorienterte elever.

Tid kan alltid være stressende, da det er mange øvelser og prinsipper som skal gjennomgås. Uansett mener jeg at det er avgjørende å finne tid til ulike sosiale øvelser eller oppgaver for å styrke gruppens kontakt med hverandre. Da et godt mestringsklima handler om å sette innsats og læring høyt, vil jeg som lærer være en viktig bidragsyter i elevenes tanker om et godt klassemiljø og læringsmiljø. Et poeng med et mestringsklima er at elevene skal håndtere utfordringer de møter underveis i timen og en prosess for å ikke miste motivasjon for sin videre læring. Det vil være avgjørende at pedagogen skaper et godt læringsmiljø allerede fra start slik at elevene kan kjenne på et motivasjonsklima som løfter frem deres mestring og prosess, og som vil styrke elevenes tanker og ønsker om videre utvikling. Vi kan ta utgangspunkt i både Mia og Kevin, som ser viktigheten av sin læring og mestring. Dersom læreren kan få flertallet av sine elever til å anerkjenne sin innsats og fremgang, vil nok læringsmiljøet bli preget av et godt mestringsklima. I tillegg vil relasjonen mellom lærer og elev bli styrket, og dynamikken blant elevene bli bedre. Vi kan ta utgangspunkt i Woolfolk (2007) sine tanker om at elevenes mål vil påvirke deres motivasjon, og at dersom elevene setter seg mål som er oppnåelige over en kortere periode, vil driven for aktiviteten være større. I tilknytning til denne påstanden kan det være betydningsfullt hvilket motivasjonsklima jeg som lærer velger å sette høyt. Pedagogen kan være en viktig bidragsyter i elevenes valg av mål, og kan dermed bidra til et motivasjonsklima som handler om å fremgang og som kan skape et bedre læringsmiljø for hele klassen.

Tilbakemeldinger – for å skape mestringsfølelse

Jeg som pedagog kan utforske hvordan jeg kan hjelpe elevene med å kjenne på mestringsfølelse, ved blant annet å se alle og å gi individuelle tilbakemeldinger hver time. Dette kan innebære å gi minst en positiv tilbakemelding til hver enkelt. Forskning viser at tilbakemeldinger er viktige for å nå mål som er satt og for elevenes utvikling (Grimstad, 2011, s. 14). Positive tilbakemeldinger kan bidra til at elevene føler seg aksepterte og det vil føre til knyttede bånd mellom menneskene det gjelder (Grimstad, 2011, s. 14). Positive tilbakemeldinger kan altså være med på å styrke elevens selvtillit og motivasjon. Å være tydelig på hva som gjøres bra, kan være en vesentlig tilbakemelding og kan være avgjørende i elevens utførelse og oppfatning av seg selv og sine evner. Blant annet nevner McLean (2009) at stabilitet når det kommer til våre emosjoner og vår selvsikkerhet, er avgjørende for å slippe stress og for å ha tro på oss selv. Dette kan indikere at elevenes tanker om seg selv vil være avgjørende for deres tro på egne ferdigheter, og at gode tilbakemeldinger kan være med å bidra til mindre stress for elevene. Dette kan gjelde både positive og konstruktive tilbakemeldinger som kan få elevene til å kjenne på trygghet og mestring i mine timer.

Vi kan se på målorienteringsteorien (Cid et al., 2019), som tar for seg elevenes tolkninger om egne ferdigheter. Det er sentralt hvordan eleven fortolker sine personlige evner og kunnskaper da dette vil ifølge målorienteringsteorien påvirke individets motivasjon og atferd. Som pedagog er det essensielt å gi positive tilbakemeldinger da det kan gi eleven en positiv tankegang som kan stimulere til oppgaveorientering og et ønske om å lære og utvikle seg videre. I tilknytning til dette er det viktig å gi konstruktive tilbakemeldinger som kan styrke elevens teknikk og progresjon. Som pedagog kan det være en viktig faktor å stimulere til oppgaveorientering og et godt mestringsklima slik at elevene kan ta innover seg både positive og konstruktive tilbakemeldinger som en del av sin forståelse og mestring av faget. I lys av å være oppgaveorientert vil det ifølge Cid et al. (2019) være viktig som lærer å tenke over de tilbakemeldingene som blir gitt for å skape et motivasjonsklima der elevene forstår viktigheten av å være opptatte av egen progresjon og mestring. Som lærer kan jeg sørge for at elevenes innsats og fremgang er det som står i fokus for undervisningen. For eksempel kan det være spesielt viktig å gi elever som Lisa og Hanne tilbakemeldinger på hvor godt de jobber eller hvordan de tar til seg tilbakemeldingene som blir gitt.

Fra praksis på videregående skole var det elever som foretrakk positive tilbakemeldinger, og som mente at disse tilbakemeldingene vil hjelpe de til å bli best mulig. Blant annet kan Kevin være et godt eksempel her. Kevin er en elev som gjerne ønsker konstruktive tilbakemeldinger

da han ser på dette som en del av sin læring, og som en mulighet for progresjon i sitt arbeid. Konstruktive tilbakemeldinger kan bidra til utvikling og fremgang, men kanskje har Kevin behov for flere positive tilbakemeldinger enn det han tror. Det kan være motiverende med positive tilbakemeldinger som markerer at eleven gjør noe riktig, og at jobben som ligger bak tydelig vises i timen. Elever som Kevin har et ønske om å bli så gode som de kan bli, og jobber hardt for å bli perfekt i sine utførelser. Som påpekt i teoridelen, nevner Balci (2019) at det er positivt om læreren gjør feil for å vise elevene at det er greit at man ikke alltid er perfekte i det vi gjør. Dette kan være en essensiell faktor for at elevene skal tro på de positive tilbakemeldingene læreren gir, og for å påpeke at innsatsen ofte er god nok. Jeg mener uansett at konstruktive tilbakemeldinger er viktige for elevenes progresjon når det kommer til danseferdigheter, men at de positive tilbakemeldingene er avgjørende for elevenes tanker og tro på seg selv. Jeg tror at elevene vil dra nytte av positive tilbakemeldinger for å forstå at de er flinke og for å kjenne på mestring.

Oppgaveorientert og resultatorientert

Målorienteringsteorien tar for seg, som påpekt ovenfor, et oppgaveorientert eller et resultatorientert tankesett (Cid et al., 2019). Elevene vil variere i tankesett og hvor fokuset deres for treningen ligger vil være ulik. Det vil være viktig å gi oppmerksomhet til bra innsats og ikke bare gode resultater. Er det kun det høye benet eller den doble piruetten som er det viktigste i øyeblikket? Eller er det måten eleven jobber på, og måten eleven faktisk utvikler seg på gjennom denne prosessen? Læreren motivasjon vil også være avgjørende. Er ikke den som underviser noe motivert eller interessert i faget, vil nok ikke dette bidra til økt motivasjon blant elevene. Pedagogen skal stå frem som et godt eksempel når det kommer til å formidle engasjement og begeistring for faget, progresjon og verdien av innsats. La oss forestille oss Lisa som ikke liker utfordringer og som gir opp dersom hun ikke får til øvelsen på første forsøk, og Mia som liker å prøve nye ting og som mener at hun kan lære seg hva som helst. Disse elevene har ulike forutsetninger og tankesett når det kommer til fremgang og modning, men har også store ulikheter når det kommer til holdninger og deres bidrag til et positivt klassemiljø. Kanskje utfører Lisa en øvelse bedre enn Mia, men det er uansett eleven med fokus på prosessen som vil ha størst fremgang over tid da Lisa mest sannsynlig vil være enten fornøyd eller ikke fornøyd med det som gjøres der og da. Dette kan være utfordrende for pedagogen. Fra praksis i videregående skole opplevde jeg noen elever som plukket opp øvelsene raskt og som generelt var et nivå over de andre ferdighetsmessig. Selv om jeg nevnte prinsipper og elementer som alle trengte å jobbe med, virket det ikke som disse elevene tok det til seg. Jeg tror noen elever

mener at de har gode nok evner dersom de kan øvelsen godt og dersom de er fornøyde med hvordan det ser ut i speilet. Selv om disse elevene jobbet hardt, fikk jeg ikke inntrykk av at de ytet det de faktisk kan. Imidlertid var det elever som ikke plukket opp øvelsene like raskt, men som jobbet godt med øvelsene og som viste at de virkelig ønsket å få det til. Her er det viktig at pedagogen ikke blir lurt til å fokusere kun på elevene som tar kombinasjoner fortere enn andre, da jeg tror dette fort kan bli utfallet til mange. Dette kan være fordi de tar mer plass og tør mer enn andre, og dette kan ta mye fokus både for læreren og andre elever. Motivasjonen til disse elevene kan komme av at de gjør det bra når det gjelder å plukke opp øvelser, og at de da er fornøyde med egen innsats. Jeg som lærer har her et ansvar for å inkludere alle, for eksempel når det kommer til hvor elevene er plassert i rommet og, som nevnt tidligere, tilbakemeldinger til hver enkelt elev. Dette kan bidra til at alle elevene ser sin verdi i klassen og at både de med et resultatorientert og et oppgaveorientert tanke sett kan utvikle seg videre. Det kan her være spesielt avgjørende at læreren sørger for et mestringsklima hvor elevene vil være mindre resultatorienterte og mer oppgaveorienterte. Dersom læreren kan utforske ulike måter å fremme innsats og fremgang på, tror jeg at elevene som er mer prestasjonsorienterte vil oppdage dette og kan selv bli mer oppgaveorienterte enn tidligere.

Et oppgaveorientert tanke sett kan være mer gunstig over tid da eleven med et resultatorientert tanke sett kan føre til lavere motivasjon og glede av å ikke se betydningen av progresjon og prosess (Stornes et al, 2013). Som lærer kan jeg verdsette hvordan elevene jobber med faget og sørge for at dette kommer tydelig frem for elevene. Ellers kan jeg som pedagog jobbe med kreative oppgaver som kan illustrere at prosessen og arbeidet i seg selv er minst like viktig som er godt resultat. La oss se for oss at vi møter Lisa, Mia, Hanne og Kevin i samme danseklasse. I denne klassen vil læreren møte utfordringer når det kommer til elevenes ulikheter med tanke på, blant annet, målorienteringer. Det er viktig for pedagogen å huske at selv om man underviser en gruppe, har elevene ulike ferdigheter og mål med å være i undervisningen og at det da blir viktig å tenke individualisering og differensiering. Læreren her må skape et godt motivasjonsklima for elevene, slik at alle kan finne interesse og motivasjon i timen.

I tillegg skal undervisningens innhold forenes i tråd med intensjoner i læreplanverket (Utdanningsdirektoratet, 2006). Jeg som lærer må balansere elevene sine interesser med disse intensjonene. Uavhengig av om elevene er oppgaveorienterte eller resultatorienterte, kan læreren finne metoder som elevene liker for å lære og som trigger danseglede og engasjement hos alle elevene. Det er også viktig å huske på at selv om elevene har ulike læreforutsetninger og målorienteringer, kan elevene jobbe seg mot samme retning da elevenes mål kan være ulike.

Jeg som lærer må tenke på at undervisningen skal legges til rette for ferdighetsutvikling selv om elevene har ulike nivå og mål. Som pedagog må jeg altså jobbe for differensiering av undervisningen.

Relasjon lærer og elev

Det er betydningsfullt å ha en god relasjon med elevene (Daniels, 2010), da det kan være vanskelig å motivere personer man ikke kjenner på riktig måte. Elever motiveres av ulike aspekter, og jeg mener derfor at god kommunikasjon mellom lærer og elever er avgjørende i en klasse. Læreren må, blant annet, ha kjennskap til hvilke elever som er positive til enda større utfordringer og hvilke elever som har behov for mer veiledning. Dette er viktige aspekter da elevene vil utvikles i ulike tempo og på ulike måter. Det vil være positivt å kjenne elevene på denne måten for å skape en god relasjon mellom lærer og elev for elevenes videre utvikling og motivasjon. Her er også målorienteringsteorien relevant da relasjonen mellom pedagog og elev vil påvirke elevenes tanker om seg selv og sine prestasjoner (Marzano, Scott, Boogren & Newcomb, 2017). En elev med dårlig kommunikasjon med læreren eller som er resultatorientert, vil nok kjenne på større usikkerhet dersom konstruktive tilbakemeldinger blir gitt eller dersom læreren gir en tilbakemelding som eleven kan reagere negativt på. Kanskje vil eleven kjenne på forvirring eller dårlig selvfølelse om læreren ikke gir nok positive eller konstruktive tilbakemeldinger. Eller kanskje gjelder det en elev som man bør være ekstra varsom rundt. Kommunikasjonen med læreren kan påvirke elevenes tankemåte, og en god relasjon her kan bidra til et felles fokus på et oppgaveorientert tankesett. For å skape et best mulig læringsmiljø mener jeg at denne relasjonen er avgjørende for både stimulans og motivasjon. Denne relasjonen vil ikke bare påvirke hver enkelt elev, men også dynamikken til hele klassen.

Fra å ha undervist som gjestelærer har jeg erfart at elever som er mer utadvendte eller som plukker opp øvelser raskere, vil ende opp med å få bedre kontakt med læreren da dette også kan være betryggende for pedagogen. Disse elevene kan ende opp med å ta større plass og kjenne på mer trygghet enn elevene som ikke har den samme relasjonen til læreren. Dette kan trolig føre til forskjellsbehandling selv om det ikke nødvendigvis er lærerens intensjon. Og kanskje vil elevene merke at læreren behandler elevene forskjellig på grunn av ulike årsaker, som elevenes ferdigheter, kunnskap eller personlighet. Elevene kan da få en følelse av at motivasjonsklimaet i klassen legger vekt på elevenes prestasjoner og ikke deres prosess og innsats. Derfor mener jeg at det er viktig å skape denne gode relasjonen allerede fra starten slik at hver enkelt elev kan kjenne på trygghet og tillit til læreren og til hverandre.

Ifølge Daniels (2010), er elevene flinke på å formidle hva de bryr seg om i skolen og hva de faktisk trenger, og hun mener at vi kan lære mye av å lytte til elevenes meninger og tanker om dette. Dette er en essensiell del av det å kommunisere godt med elevene, og kan påvirke motivasjonen og interessen elevene har til både faget og pedagogens tilnærming til det. I tillegg kan en god relasjon mellom lærer og elever bidra til selvstendige og initiativrige elever da stimulans og energi vil være mer til stede i et godt læringsmiljø og i et gunstig motivasjonsklima.

Det vil også være varierende nivå i en klasse, og kanskje ønsker ikke alle å oppnå en karriere innenfor dansen, og som lærer er det da avgjørende å skape motivasjon blant alle elevene uansett forutsetninger og mål. Det vil være viktig å gi alle muligheten til å kjenne på en følelse av mestring slik at hver enkelt elev kan føle seg motivert til å dra på dansetimen. Det vil være grunnleggende å opprettholde et godt miljø i klassen slik at elevene kan kjenne på et ønske om å utfordre seg videre, og for å gi alle elevene den dansegleden og entusiasmen de fortjener. Målorienteringsteorien kan også være en bevisstgjøring for pedagogen som har i oppgave å skape et godt motivasjonsklima i klassen og som har et stort ansvar når det kommer til kommunikasjonen mellom lærer og elever. Jeg mener, i lys av målorienteringsteorien, at elevenes målsettinger og tankesett kan være elementære og avgjørende faktorer i en danseklasse som læreren alltid er nødt til å ta stilling til for å skape et best mulig læringsmiljø.

Ytre påvirkninger av lærer

Som en ytre faktor kan jeg som pedagog bidra med økt motivasjon og en motiverende læringsarena ved å blant annet variere timene og ved å skape et fellesskap hvor alle elevene kan kjenne seg anerkjent og sett. Dersom elevene ikke føler seg akseptert, verdsatt eller komfortabel, vil de ikke ha fokus på det som foregår i timen, men fokus på andre faktorer (Marzano et al., 2017). Det er derfor viktig at læreren tar ansvar for elevenes trivsel og trygghet for å oppnå fokus, progresjon og motivasjon blant hver enkelt elev. Blant annet er utfordringer som passer hver enkelt elev avgjørende for å bidra til elevenes faglige utvikling og for å sørge for at deres engasjement og motivasjon holdes oppe over lengre perioder. Elevene ønsker ikke bare snille lærere, men lærere som har klare retningslinjer for hva som forventes og hva elevene skal oppnå i disse timene (Daniels, 2010). Pedagogen er et ekstremt viktig element i elevenes læring, og dersom personen som underviser ikke er forpliktet til arbeidet sitt eller ikke har en tydelig struktur på timene sine, vil heller ikke elevene bry seg i like stor grad om det som foregår. Dessuten vil ikke pedagogen da formidle entusiasme og motivasjon for faget på samme måte, og elevene vil ikke føle på mye begeistring eller glede for dansefaget. Daniels (2010)

nevner at læreren har skapt et godt læringsmiljø når elevene kjenner på selvstendighet og kontroll over handlingene og valgene de tar i timen. Det er altså avgjørende at læreren tillater elevene å være en del av avgjørelsene som blir tatt i timene, og at de kan kjenne på verdien av det de gjør. Dette kan over tid utvikle seg til å bli en indre motivasjon, og her vil altså læreren være en viktig faktor. Målorienteringsteorien er essensiell når det kommer til dette da dette kan være med på å endre elevenes tilnærming til oppgaver og andre danseøvelser. Dersom elevene er indre motiverte kan de se en annen verdi i faget ved å, blant annet, finne gode måter å løse oppgaver på i stedet for å kun sette søkelys på resultatet. I lys av Woolfolk (2004) sine tanker om hva som kan drive elever og som kan styre deres atferd, som forventninger og interesse, er disse klare eksempler på viktigheten av indre motivasjon. Dersom forventningene ikke føles oppnåelige eller interessen for faget er lav, kan elevenes motivasjon avta og deres glede for dansen vil ikke være like stor. Det er derfor viktig at jeg som lærer kan være en ytre påvirkning som over tid kan bidra til økt indre motivasjon, og dermed økt interesse og begeistring for faget. I tillegg vil det være en viktig oppgave for meg som lærer å bidra til oppgaveorienterte elever som er motiverte til å lære.

Pedagogen kan også bidra til indre motiverte elever ved å la de være en del av avgjørelsene som gjøres angående undervisningen. I lys av Åsland (2010) sitt syn på delaktige og selvbestemte elever, er det avgjørende for elevenes motivasjon å få være en del av beslutningene når det kommer til opplæringens innhold. Blant annet vil dette være essensielt for å skape et positivt og givende læringsmiljø hvor elevene selv forstår hvorfor faget og det vi gjør i timene er viktig for deres videre læring og utvikling. Her kan læreren skape et godt motivasjonsklima ved hjelp av kommunikasjon og ved å la elevenes tanker og ideer være viktige for undervisningen.

Læreren vil ha stor påvirkning på elevene, og kan derfor være avgjørende for sine elevers indre motivasjon, inspirasjon og målorientering. Om elevene har muligheten til å dele sine meninger om timens innhold, kan det bidra til at deres trygghet og klassemiljø blir forbedret, og det kan også være avgjørende for tilrettelegging av undervisningen for hver enkelt elev. Fra praksis har jeg observert at elevene ble begeistret over å, for eksempel, velge mellom to øvelser eller ved å få være en del av hvordan vi skal organisere oss i rommet. Selv om dette kan kreve en del jobb, var det tydelig at elevene ble engasjerte da de selv fikk være delaktige i avgjørelsene som skulle bli tatt. I tillegg var dette variasjon i timene, og elevene responderte positivt da dette virket verdifullt og tilfredsstillende for deres læring. Dersom jeg skulle undervist elevene fast og over en lengre periode, ville jeg tatt meg tid til å lytte til elevenes forslag og oppfatning av undervisningen, og jeg ville tatt hensyn til deres tanker om hvordan undervisningen kan foregå

videre. La oss se for oss en klasse som Lisa og Hanne er en del av. Disse to elevene ville trolig valgt øvelser som de føler de mestrer, over øvelser de behøver å jobbe med. Dette kan være en utfordring dersom jeg som pedagog lar elevene være en del av noen avgjørelser i timen. Dette kan uansett være god øving for elevene, men også for meg som lærer for å skape variasjon og deltagende elever.

Konklusjon

Motivasjon er en av de mest avgjørende faktorene i elevenes utvikling og mestring. Elevenes motivasjon og driv kan påvirkes av pedagogens måte å undervise på da motivasjonsklimaet er betydningsfullt for hvordan elevene ser på sin læring. Målorienteringsteorien handler om elevenes måte å tolke sin suksess og nederlag på, og tar for seg ulike motivasjonsklima som kan påvirke elevenes fokus for timen. Blant annet kan en elev være både mestringsorientert og prestasjonsorientert, selv om mestringsorientering kan være den mest gunstige målorienteringen da den setter søkelyset på elevenes mestring og videre utvikling. Som pedagog er det viktig å skape et godt motivasjonsklima som gir elevene muligheten til å gjøre feil og som vil sette elevenes innsats høyt. Jeg mener at en lærer som skaper et mestringsorientert klima kan se hver enkelt elev og kan anerkjenne elevenes ulikheter og forskjeller når det kommer til både læreforutsetninger og mål. Noen elever vil sette søkelys på resultatet av det de gjør, og vil mest sannsynlig sammenligne seg med sine medelever, mens andre elever vil fokusere på læring, innsats og mestring. Som pedagog vil det være essensielt å jobbe med elevenes fokus når det kommer til fremgang og deres forståelse av prosess og arbeidet de legger ned. Det er avgjørende å stimulere til et godt mestringsklima for å hjelpe elevene med å være oppgaveorienterte og for å se verdien av prosess. Elevenes innsats bør verdsettes slik at de selv kan kjenne på mestring og utvikling gjennom utfordringer de møter i en danseklasse. Som pedagog har jeg mye ansvar, som handler om mye mer enn bare elevenes ferdigheter. Det er avgjørende at læreren bidrar til økt interesse for faget og til et gunstig motivasjonsklima som verdsetter innsats og progresjon.

Litteraturliste:

- Balci, S. (2019, 8. september). Blir du motivert av mestring eller prestasjon? Hentet fra <https://forskning.no/arbeid-ledelse-og-organisasjon-oslomet/blir-du-motivert-av-mestring-eller-prestasjon/1369101>
- Cid, L., Pires, A., Borrego, C., Duarte-Mendes, P., Teixeira, D. S., Moutao, J. M. & Monteiro, D. (2019). Motivational determinants of physical education grades and the intention to practice sport in the future. *PLoS ONE*, 14(5), Doi: [10.1371/journal.pone.0217218](https://doi.org/10.1371/journal.pone.0217218)
- Daniels, E. (2010). Creating motivating learning environments: what we can learn from researchers and students. *English Journal*, 100(1), 25–29. Hentet fra [file:///C:/Users/Bruker/Downloads/Creating%20Motivating%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Bruker/Downloads/Creating%20Motivating%20(1).pdf)
- Grimstad, L. (2011). *Motiverende ledelse: «Hvordan kan ledere motivere personalet til å arbeide mot strategiske mål i en organisasjon?»* (Mastergradsavhandling, pedagogisk institutt ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet). Hentet fra https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/269291/401302_FULLTEXT01.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Hagger, M. & Chatzisarantis, N. (2007). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Exercise and Sport*. United States: Human Kinetics.
- Lyngsnes, K. & Rismark, M. (2014). *Didaktisk Arbeid*. Polen: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Marzano, R. J., Scott, D., Boogren, T. H. & Newcomb, M. L. (2017). *Motivating and Inspiring Students. Strategies to Awaken the Learner*. Bloomington, Indiana: Marzano Resources.
- McLean, A. (2009). *Motivating Every Learner*. Los Angeles: SAGE.
- Quested, E. & Duda, J. L. (2011). Perceived Autonomy, Support, Motivation Regulations and the Self-Evaluative Tendencies of Student Dancers. *Journal of dance medicine and science: official publication of the International Association for Dance Medicine and Science* 15(1), 3-14. Hentet fra [file:///C:/Users/Bruker/Downloads/2011QuestedDuda.PerceivedAutonomySupportMotivation...%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Bruker/Downloads/2011QuestedDuda.PerceivedAutonomySupportMotivation...%20(1).pdf)
- Reiss, S. (2012). Intrinsic and extrinsic motivation. *Teaching of Psychology* 39(2), 152 – 156. Hentet fra
- Skaalvik, E. Skaalvik, S. (2015). *Motivasjon for læring: teori og praksis*. Oslo: Universitetsforlaget AS.

- Stornes, T., Tvedt, M. S. & Bru, E. (2013). Best i test? – Et motivasjonsteoretisk perspektiv på bruk av normative tester i grunnskolen. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 97(4-5), 315-325. Hentet fra https://www.idunn.no/file/pdf/62811223/best_med_test_-_et_motivasjonsteoretisk_perspektiv_paa_bruk.pdf
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læreplan i danseteknikker* (MDD4-01). Hentet fra <https://www.udir.no/k106/MDD4-01/Hele/Kompetansemaal/danseteknikker>
- Woolfolk, A. (2004). *Pedagogisk psykologi*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Åsland, E. (2010, 25. august). Lærerrollen: Hva innebærer lærerrollen, og hvorfor er læreren den viktigste faktoren for å få elever til å yte best mulig sosialt og faglig? Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/laererrollen/152580>