

Kunsthøgskolen i Oslo, avdeling Dans

Lærerutdanning

Utdanning: Praktisk- pedagogisk utdanning

Eksamenstype: skriftlig hjemmeeksamen

Emnekode: PPDPE / PPDFD

Emnenavn/fag: Pedagogikk og fagdidaktikk

Kandidatnummer: _____ 20226 _____

Merknad: Besvarelsen skal merkes med kandidatnummer, ikke navn.

Dato for innlevering: **19.05. 2022 kl. 09.00**

Innholdsfortegnelse

1. Problemstilling	3
Skaderisiko på danselinja i videregående skole	4
2. Tilpasset opplæring	5
Tilpasset opplæring i lovverket	5
Pedagogisk og organisatorisk differensiering	5
Tilpasset opplæring i ulike læringsteorier	5
3. Motivasjon.....	6
Hva er motivasjon?.....	6
Deci og Ryans selvbestemmelsesteori.....	8
Hva er gunstig motivasjon?	10
4. FOU-prosjekt	11
Metode	11
Resultater	12
5. Tilpasset opplæring i danseundervisningen	16
Betydningen av kommunikasjon mellom lærer og elev for motivasjon	16
Fysiske læringsaktiviteter for elever som kan delta delvis	18
Fysiske læringsaktiviteter for elever som ikke kan delta	21
Muntlige læringsaktiviteter	21
Skriftlige læringsaktiviteter	22
Mentale læringsaktiviteter	23
6. Oppsummering og konklusjon	24
7. Kilder	27
8. Vedlegg.....	28
Vedlegg 1: Spørreskjema til lærere.....	28
Vedlegg 2: intervjuguide til elevene	29
Vedlegg 3: Tilpassede læringsaktiviteter for elever som ikke kan delta på ordinær måte.....	30
Vedlegg 4: Oppgaveark for elever som observerer dansetimen	31

Tilpasset opplæring for motivasjon ved skader og sykdom i videregående skole

1. Problemstilling

Dans er ikke risikofritt, og de fleste dansere vil oppleve å gå gjennom perioder med skade(r) opptil flere ganger i løpet av karrieren. Dette fikk jeg, som mange andre, begynne å kjenne på kroppen allerede som elev. Både skader og sykdom gjorde at jeg periodevis måtte tilpasse øvelser i timene, og til tider ikke kunne delta på undervisningen i det hele tatt. Jeg husker godt hvordan det skar i danseshjertet og tæret på motivasjonen å måtte holde tilbake mens resten av klassen min fikk danse time etter time. Etter å ha vært i praksis på danselinja ved en videregående skole har jeg observert at dette er en tilsynelatende vanlig utfordring. Hver eneste time hadde jeg elever som enten måtte se på timen eller forholde seg til skader som begrenset hvordan de kunne delta på undervisningen. Som lærer ønsker jeg selvsagt at mine elever skal ha det bra, være motiverte og få best mulig utbytte av undervisningen. Jeg kjente derfor et sterkt ønske om å ha flere verktøy i verktøykassa for å kunne møte og tilpasse enda bedre for disse elevene. Det har ledet meg til problemstillingen:

Hvordan kan jeg bruke tilpasset opplæring for å opprettholde god motivasjon hos elever i videregående skole som ikke kan delta fullt i danseundervisningen på grunn av skader eller sykdom?

For å belyse problemstillingen har jeg hentet informasjon fra lærere og elever fra ulike videregående skoler om hvordan de opplever skader og sykdom påvirker motivasjon for dansefag. Deres erfaringer om blant annet utfordringer, faktorer som påvirker motivasjon, og konkrete tilpasningsmetoder som brukes av lærerne, vektlegges mye i denne oppgaven. Det er fordi opplevelsene og kunnskapen deres gir et verdifullt innblikk i praksisfeltet, utover mine egne erfaringer. I denne oppgaven vil jeg først redegjøre kort for hva tilpasset opplæring er, og hvilke rammer og lover man er pålagt å følge som lærer i videregående skole. Her skiller nemlig skoleverket seg fra annen danseundervisning, som kveldsskoler og kulturskoler. Videre, vil jeg forklare noen sentrale temaer i motivasjonsteori. Dette er nødvendig for å kunne se erfaringene fra praksisfeltet i en større sammenheng og trekke linjer mellom danseundervisning og forskning. For å besvare problemstillingen vil jeg se elevene og lærernes erfaringer opp imot motivasjonsteori og drøfte hvordan funnene kan brukes i praksis.

Skaderisiko på danselinja i videregående skole

Ifølge treningslærens prinsipper for progresjon, belastning og restitusjon er det viktig å trappe opp treningsmengde og treningsintensitet gradvis, med tilstrekkelig restitusjon og ut ifra enkeltutøverens forutsetninger (Gjerset et al., 2015, s. 38, 52, 570). Dersom man ikke følger disse prinsippene øker risikoen for belastningsskader (Gjerset et al., 2015, s. 570).

Overgangen mellom ungdomsskole og videregående kan derfor være en særlig skadeutsatt epoke for dansere på danselinja. For mange elever økes treningsmengden betydelig i denne perioden, når dans ikke lenger bare er en fritidsaktivitet, men også et skolefag. For elever som ikke har danset før, vil opptrappingen ofte være enda brattere. Belastningsøkningen på vgs. utgjør altså en skaderisiko for elevene, og er en logisk forklaring bak observasjonene mine fra praksis om høy forekomst av skader.

I tillegg til skader, kan også danselever settes ut av spill av sykdom. Når jeg skriver om sykdom i denne oppgaven, går jeg ut ifra at elevene befinner seg et sted i sykdomsforløpet hvor de kan være på skolen, men behøver ekstra tilrettelegging. Dette har vært ekstra relevant under pandemien. Ungdom på videregående skoler har vært utsatt for mye smitte, og det rapporteres høye smittetall fra skoler rundt om i landet. Tidligere i år kunne vi blant annet lese om at 350 elever ved Bodø vgs., deriblant hele danseklassen på vg3, hadde vært koronasyke (Andersen, 2022). I denne saken ble både motivasjon og vurderingsgrunnlag trukket frem som store utfordringer som følge av høy koronasmitte og høyt fravær. Vi vet at koronasykdom påvirker oss forskjellig. Mens noen erfarer et kortvarig smitteforløp med få symptomer, blir andre sykere og har problemer med ettervirkninger i lengre tid etterpå (Johannesen, 2021). Dette fører til at noen vil ha behov for en lenger opptreningsperiode enn andre, og kreve mer tilrettelegging. Koronasykdom kommer selvsagt i tillegg til annen form for sykdom, som også kan skape begrensninger for elevene. Lærerne forholder seg til dette komplekse landskapet av sykdom og skader gjennom blant annet tilpasset undervisning.

2. Tilpasset opplæring

Tilpasset opplæring i lovverket

Alle elever i norsk skole har rett på tilrettelegging og tilpasning. Dette stadfestes i Opplæringslova, hvor det står at «opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lærekandidaten» (Opplæringslova, 1998, §1-3). I Læreplanverkets overordnede del utdypes det at tilpasningen kan skje gjennom «arbeidsformer og pedagogiske metoder, bruk av læremidler, organisering, og i arbeidet med læringsmiljøet, læreplaner og vurdering» (utdanningsdirektoratet, 2017, s.16). Det vil si at man som lærer har plikt til å møte elevenes evner og forutsetninger, ved å gjøre tilpasninger i undervisningen som sørger for at eleven får best mulig læringsutbytte. En måte å gjøre dette på er ulike former for differensiering.

Pedagogisk og organisatorisk differensiering

Differensiering av undervisningen kan foregå på to måter; organisatorisk eller pedagogisk. Når man deler opp grupper etter forutsetninger kalles dette organisatorisk differensiering (Hanken & Johansen, 2021, s. 93). Dette skjer blant annet når man nivåinndeler grupper på kulturskolen eller skiller de ulike klassetrinnene fra hverandre på skolen. Elevene plasseres i grupper hvor de har forutsetninger som gjør at de vil kunne jobbe med det samme lærestoffet, med ca. samme tempo og vanskelighetsgrad. Selv ved organisatorisk differensierte grupper vil det alltid være noe variasjon i forutsetninger, som også vil kreve en grad av pedagogisk differensiering for å tilpasse opplæringen til enkelteleven. Ved pedagogisk differensiering tilrettelegger man etter de ulike elevenes behov innad i samme gruppe. Dette kan, ifølge Hanken og Johansen (2021), gjøres gjennom nivådifferensiering, tempodifferensiering eller stofflig differensiering. Det vil si at elevene kan jobbe med ulikt lærestoff, eller samme lærestoff i ulikt tempo eller nivå. Man kan også gi ulik mengde læringsstøtte til elevene.

Tilpasset opplæring i ulike læringsteorier

De ulike læringsteoriene har litt forskjellige syn på hvordan tilpasset opplæring legges opp, og hva det er. I behaviorismen tenkes det at «de fleste elever kan mestre et hvilket som helst læringsmål bare de får tilstrekkelig med tid og riktig instruksjon» (Woolfolk, 2004, s. 146). Ifølge Woolfolk, vil man med behavioristisk tilnærming dele hovedmålene i mindre delmål, som eleven må mestre før de anses som klare til å begynne på neste mål eller nivå. I kognitiv

konstruktivisme vil tilpasset opplæring blant annet si å ta hensyn, og forholde seg, til Piagets stadier for kognitiv utvikling og likevektsprinsippet (Woolfolk, 2004, s. 56). Undervisningen tilpasses på den måten elevenes evner, kunnskap og modningsnivå. Ettersom danseundervisning stort sett foregår i gruppe, med mye interaksjon mellom både lærer og elev og mellom elevene er sosiokulturelt læringsperspektiv ekstra relevant.

Samhandling med andre er en sentral del av sosiokulturell læring. Innen dette læringsperspektivet handler tilpasset opplæring om at elevene skal være i den proksimale utviklingssonen. Vygotsky omtaler dette som området mellom hva eleven vil være i stand til alene, og hva eleven får til med læringsstøtte fra mer kompetente personer (Woolfolk, 2004, s. 76). Når undervisningen foregår i den proksimale utviklingssonen vil eleven stadig strekke og utvikle seg, ved å mestre oppgaver eleven ikke kunne gjort på egenhånd. For å være i den proksimale utviklingssonen er det en forutsetning at innhold og vanskelighetsgrad tilpasses eleven. Ved hjelp av læringsstøtte, omtalt som stillas i sosiokulturelt perspektiv, kan lærer sørge for at elev befinner seg i denne sonen. Dette stiller høye krav til pedagogisk differensiering og kjennskap til elevforutsetningene.

3. Motivasjon

Hva er motivasjon?

Motivasjon defineres av Woolfolk som «en indre tilstand som forårsaker, styrer og opprettholder atferd» (Woolfolk, 2004, s. 274). Med andre ord, kan vi si at det handler om den indre drivkraften som gjør at du setter i gang en aktivitet, målet ditt og utholdenheten din i aktiviteten. Vi kan snakke om motivasjon ut ifra både kvalitet og kvantitet. Det er nødvendig å skille disse dimensjonene ved motivasjon fordi mengden motivasjon som en elev tilsynelatende har, ikke sier noe om *hva* som motiverer eller *hvorfor* eleven motiveres. Selv om en elev har veldig mye motivasjon, behøver ikke dette nødvendigvis bety at motivasjonen er av god kvalitet som vil gagne eleven på sikt. Et eksempel på dette kan være en elev som er sterkt motivert for å bevise ovenfor andre at vedkommende ikke er dum eller dårlig. Dette kan fungere som kraftig drivkraft, men er ikke en optimal tilnærming. Vi skiller derfor mellom ulike typer motivasjon.

Ytre motivasjon, indre motivasjon og amotivasjon

Deci og Ryans selvbestemmelsesteori skiller mellom ytre motivasjon, indre motivasjon og amotivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 151). Begrepene ytre- og indre motivasjon forteller oss hvor årsaken til motivasjonen er lokalisert. Ytre motivasjon er knyttet til noe utenfor aktiviteten, i motsetning til indre motivasjon hvor aktiviteten «gir glede eller tilfredsstillelse i seg selv» (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 151). Et eksempel på indre motivert atferd kan være en elev som øver på en koreografi fordi eleven er glad i å danse. Aktiviteten er da både selvbestemt og lystbetont. I tillegg til ytre- og indre motivasjon, har vi også amotivasjon. Amotivasjon er en tilstand hvor man «ikke har noen intensjon om å gjøre en bestemt handling», og skyldes ofte at man ikke ser verdien av eller tror man vil kunne oppnå ønsket resultat av aktiviteten (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 151). Hvis eleven hverken liker å danse, tror den vil mestre koreografien eller ønsker å bli god til å danse, vil det virke meningsløst å øve på koreografien. Dette vil sannsynligvis føre til amotivasjon hos eleven, hvis det ikke er insentiver til stede som kan gi ytre motivasjon.

Ytre motivasjon kan deles i underkategoriene kontrollert ytre motivasjon og autonom ytre motivasjon. Kontrollert ytre motivasjon er helt avhengig av ytre insentiver, som belønning og straff. Eleven fra forrige eksempel kunne for eksempel bli motivert til å øve på koreografien hvis den ble lovet en premie for å gjøre det. Den autonome ytre motivasjonen er derimot selvbestemt og frivillig, slik som den indre motivasjonen. Den skiller seg likevel fra indre motivasjon ved at aktiviteten ikke er lystbetont, men utføres fordi man har «internalisert verdien av aktiviteten», og kalles derfor også internalisert motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 152). Aktiviteten utføres altså fordi man ser nytteverdien av aktiviteten, heller enn at man synes den er spesielt spennende i seg selv. Et eksempel kan være en elev som utfører et opptreningsprogram for en skade, slik at eleven kan begynne å danse igjen. Det er da verdien av å kunne danse som motiverer, heller enn selve opptreningsprogrammet.

Målorientering

Man må være bevisst over at elever med samme atferd ikke nødvendigvis har samme mål, og at elever som har like mål ikke nødvendigvis viser samme atferd. Dette henger blant annet sammen med hvilken målorientering de har. Målorientering omhandler, ifølge Woolfolk, «årsakene til at vi søker å nå mål, og de standardene vi bruker for å evaluere våre framskritt på veien mot disse målene» (Woolfolk, 2004, s. 283). En elev som er mest opptatt av hvordan den blir oppfattet av andre, og motiveres av sammenligning, er egoorientert. Motsatt, kan en

elev være drevet av selve oppgaven og lyst til å lære. Dette omtales som en oppgaveorientert elev. Ego- og oppgaveorientering forteller oss altså hvor hovedfokuset til elevens motivasjon ligger. I virkeligheten har man sjelden kun én type målorientering, men én vil likevel være dominerende (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 179).

Man kan i tillegg skille mellom et tilnæringsfokus eller unngåelsesfokus for begge målorienteringene. Mens en egoorientert elev med tilnæringsfokus kan ha som mål å fremstå som bedre enn klassekameratene, vil en egoorientert elev med unngåelsesfokus være opptatt av å ikke være dårligere enn klassekameratene (Woolfolk, 2004, s. 285). Begge har altså et konkurranseaspekt ved motivasjonen sin, men har to ulike tilnæringer til sammenligningen. På samme måte vil en oppgaveorientert elev med tilnæringsfokus, ifølge Woolfolk, være motivert av å mestre oppgaven, mens en med unngåelsesfokus vil unngå å feile i oppgaven.

Om elevene utvikler egoorientering eller oppgaveorientering kan i stor grad påvirkes av læringsmiljøet på skolen, og hvilke signaler elevene mottar fra lærere. Hvis læringsmiljøet verdsetter prestasjon og resultater mer enn læringsprosess, og har formelle vurderinger med like vurderingskriterier for alle, vil dette fremme egoorientering hos elevene (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 210). Dette er ekstra viktig å være bevisst over dersom man er danselærer i videregående skole, hvor elevene får karakterer. Det vil også være med å fremme egoorientering hvis elevene jobber selvstendig med den samme oppgaven i en situasjon hvor resultatet er lett synlig (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 201). Flere av danselinjas rammefaktorer legger altså opp til utvikling av egoorientering, noe man bør være bevisst over for å kunne være en motvekt som fremmer oppgaveorientering hos elevene.

Deci og Ryans selvbestemmelsesteori

Ifølge Deci og Ryans selvbestemmelsesteori er indre motivasjon betinget av tre grunnleggende psykologiske behov som alle mennesker antas å ha. Disse omtales som behovet for autonomi eller selvbestemmelse, behovet for kompetanse og behovet for tilhørighet (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 149). I hvilken grad disse behovene imøtekommes er avgjørende for utviklingen av indre motivasjon, men også generelt for mental helse og velvære, ifølge Skaalvik og Skaalvik. Det vil si at elevers indre motivasjon, mental helse og velvære fremmes når autonomi-, kompetanse- og tilhørighetsbehovene møtes i en aktivitet, og tæres på dersom behovene ikke tilfredsstilles i aktiviteten.

Av de tre grunnleggende behovene i selvbestemmelsesteorien er det behovet for autonomi som vektlegges mest av Deci og Ryan (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 149). Behovet for autonomi eller selvbestemmelse handler om å være opphavet til egne handlinger. Hvis man handler ut ifra selvbestemmelse opplever man at aktiviteten er frivillig, springer ut fra egne interesser eller internaliserte verdier (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 149). Et autonomistøttende læringsmiljø gir elever valgmuligheter der det er mulig, begrunner valg som tas ovenfor elevene og hjelper dem å se relevans i lærestoffet (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 222). Ifølge Deci og Ryan er selvbestemmelse en forutsetning for at man skal være indre motivert, men det er også til stede i ytre autonom motivasjon. Ved ytre autonom motivasjon har man internalisert verdien av handlingen, og handler derfor ut ifra egen vilje, selv om aktiviteten ikke nødvendigvis er lystbetont, som indre motivert atferd er.

Behovet for kompetanse handler om å føle seg kompetent når man utfører oppgaven. Denne følelsen er «en viktig drivkraft for å engasjere seg i utfordrende oppgaver og for å ha utholdenhet når oppgavene blir krevende» (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 150). Det er altså viktig at elever får utfordringer som de føler de har nok kompetanse til å mestre, slik at de ikke gir opp når de møter motgang. Kompetansefølelsen vil øke ønsket om å gjenta aktiviteten, mens motivasjonen vil bli dårligere dersom de ikke opplever å mestre aktiviteten, ifølge Skaalvik og Skaalvik. Å finne balansegangen mellom å gi utfordringer som elevene kan strekke seg etter, uten at det blir for vanskelig, er altså viktig for å dekke kompetansebehovet. Derfor er det blant annet viktig å kjenne elevene sine godt.

Forskning viser at elever viser større motivasjon for arbeidet når de «opplever læreren som varm og omtenkstom» (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 150). I disse tilfellene blir elevenes tilhørighetsbehov imøtekommet. Behovet for tilhørighet inkluderer følelsen av å «bli likt, respektert og verdsatt», og handler om at elevene har behov for et positivt forhold til både læreren sin og sine medelever (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 150). Å føle seg inkludert og verdsatt i et støttende og positivt klasse- og arbeidsmiljø vil altså virke positivt på elevenes indre motivasjon, ifølge selvbestemmelsesteorien. Deci og Ryan understreker at dette behovet ikke er en absolutt forutsetning for indre motivasjon i alle settinger, men at tilhørighet til en gruppe er viktig i sosiale situasjoner som skoleklasser og arbeidsplasser (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 150). Det er dermed svært aktuelt for danseelevene på videregående skole.

Hva er gunstig motivasjon?

Å være indre motivert anses som den optimale formen for motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 151). Samtidig, er det viktig å poengtere at en elev realistisk sett ikke vil kunne være indre motivert hele tiden. I en variert skolehverdag vil man sjelden kunne treffe elevenes interesser hundre prosent av tiden. Arbeidet vil dermed ikke alltid oppleves som lystbetont eller gi glede i seg selv. Derfor er det også nyttig å utvikle autonom ytre motivasjon, eller internalisert motivasjon. Både indre motivasjon og autonom ytre motivasjon kan altså være gunstig for eleven. Felles for disse to er den høye graden av selvbestemmelse og at man er lite avhengig av ytre insentiver til å gjøre eller være utholdende i aktiviteten.

I forhold til målorientering, anses oppgaveorientering med tilnæringsfokus som det mest gunstige. Forskning om målorientering viser at elever med oppgaveorientering og læringsorienterte mål blant annet ser ut til å være mer motivert for skolearbeidet og ha lavere angst i læringssituasjoner (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 181). Oppgaveorienterte elever tenderer også mot å attribuere resultater til innsats, se på feil som noe man kan lære av og evner som noe man kan forandre gjennom innsats, søke hjelp ved behov, velge adekvate læringsstrategier og ha god utholdenhet i møte med vansker (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 181). Egoorienterte elever, på den andre siden, er i større grad opptatt av sosial sammenligning og attribuerer prestasjoner til evner, som de anser som stabile og lite foranderlige (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 181). De tenderer mot å oppfatte feil som truende mot selvet, gir lettere opp i møte med vansker og yter kun høy innsats når de forventer å enten mestre en oppgave eller prestere bedre enn andre (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 181).

Det kan tenkes at målorientering og attribusjonsmønster vil være ekstra betydningsfulle for elevens reaksjon på, og håndtering av, en skadesituasjon. Når man har skade eller sykdom er man ikke lenger i stand til å prestere som vanlig, og er kanskje nødt til å periodevis utebli fra den fysiske treningen. Dette vil blant annet begrense elevens mulighet til å demonstrere kompetanse i dans ovenfor andre. Ifølge Skaalvik og Skaalvik er det å demonstrere kompetanse viktigere enn å tilegne seg kompetanse for egoorienterte elever (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 180). Egoorienterte elever anser dessuten oftere evner som noe statisk, og attribuerer oftere resultater til ukontrollerbare faktorer. I en skadesituasjon kan dette for eksempel være at eleven forklarer skaden ut ifra ukontrollerbare årsaker som «kroppen min er ikke laget for dans» eller «kroppen min fungerer ikke». En elev som attribuerer til kontrollerbare faktorer, ville derimot kanskje forklart skaden ut ifra faktorer som dårlig

tilpasset arbeidsmengde og manglende restitusjon. Hvis man attribuerer til kontrollerbare faktorer er det lettere å opprettholde troen på at innsats nytter, ifølge Skaalvik og Skaalvik (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 120). En oppgaveorientert elev vil derfor sannsynligvis være bedre rustet til å håndtere skadesituasjonen.

4. FOU-prosjekt

Metode

Jeg gjennomførte et lite FoU-prosjekt for å finne metoder som ivaretar elevenes motivasjon når de har sykdom og/eller skade som begrenser dem i dansetimer. Jeg brukte kvalitativ deduktiv metode i to undersøkelser for å samle empiri. Jeg tok i bruk et anonymt spørreskjema (vedlegg 1) for å undersøke hvilke metoder lærere bruker til å tilpasse opplæringen. Skjemaet hadde åpne tekstfelt, hvor lærerne kunne formulere seg fritt. Spørreundersøkelsen ble delt direkte til to videregående skoler med danselinje, i tillegg til at det ble lagt ut i en lukket Facebook-gruppe for dansefeltet i Norge. Åtte lærere svarte.

Jeg intervjuet også fire elever fra danselinja på to forskjellige skoler for å samle informasjon om hvordan de opplever at skade og sykdom påvirker motivasjonen deres. Jeg tok utgangspunkt i selvbestemmelsesteorien i utformingen av spørsmålene for å se nærmere på hvilke behov som styrkes og svekkes i ulike situasjoner. I tillegg, spurte jeg elevene om deres erfaringer med tilpasset opplæring, og hvordan tilretteleggingen kunne blitt gjort bedre for å bevare motivasjonen deres. Jeg brukte en semistrukturert intervjuguide (vedlegg 2), slik at jeg kunne endre rekkefølge på spørsmålene og stille oppfølgingsspørsmål.

Alle deltakerne ga opplyst samtykke til å delta i FoU-prosjektet, og jeg oppbevarte ingen personidentifiserende opplysninger. Da jeg analyserte dataene, trakk jeg ut elever og læreres erfaringer og konkrete metoder for tilpasning av undervisningen. Jeg sammenlignet også undersøkelsene for å finne generelle forskjeller og likheter mellom lærere og elevers opplevelser. Etersom lærerne i undersøkelsen er anonyme, kan jeg ikke vite om svarene er fra de intervjuede elevenes lærere eller andre lærere.

Resultater

Utfordringer fra lærers perspektiv

Fra lærernes side er det mange utfordringer å forholde seg til når elever har skader eller sykdom. Utfordringen som flest lærere oppga i skade/sykdomssituasjon var vurdering. Andre utfordringer som ble nevnt var å tilrettelegge for riktig belastning for elevene under opptrening, å få elevene til å selv forstå hvordan de kan «jobbe rundt» situasjonen og manglende utstyr på skolen til å drive alternativ trening. I tillegg bekymret lærerne seg for om tilretteleggingen gikk utover medelever, «driv» og energi i klassen, og at både eleven med skade/sykdom og klassen for øvrig ville miste kontinuitet i treningen. Dette virket å gå mer inn på noen lærere enn andre. Noen oppga at de fikk dårlig samvittighet av å ikke klare å gi «den tilretteleggingen den (eleven) kan trenge», og at «noen elever trenger mer veiledning og oppmerksomhet i løpet av danseklassen enn jeg klarer å gi dem». Andre oppga at tilpasning påvirket undervisningen deres i mindre grad.

Påvirkning på elevers motivasjon

Elevene ga uttrykk for at motivasjonen ble dårligere når de hadde skade eller sykdom som gjorde at de ikke kunne delta som vanlig. Samtidig uttrykte de en forståelse for at man også kunne lære mye av å jobbe alternativt. Elevene fortalte også at jo lenger skaden varte, desto mer påvirket det motivasjonen deres. Tilsvarende tilbakemeldinger fikk jeg av lærerne. Elevenes svar om hva som ødela for motivasjon pekte på både kompetanse-, autonomi- og tilhørighetsbehovene fra selvbestemmelsesteorien. Ved uteblivelse på grunn av skade opplevde elevene lite mestring og utvikling (kompetansebehovet) og følte seg lite inkludert i undervisningssituasjonen (tilhørighetsbehovet). Tilhørighetsbehovet virket å bli mest svekket når elevene måtte se på undervisningen. En elev beskrev også at motivasjonen ble påvirket i ulik grad avhengig av om eleven følte at den selv kunne påvirke skadesituasjonen (autonomibehovet). Dette kunne blant annet handle om hvorvidt eleven opplevde at den hadde en viss kontroll over hvordan skaden utviklet seg. Hvis skaden ble bedre ved egentrening og belastningsstyring virket dette mindre negativt på motivasjonen. Mer komplekse skader som gjerne har lang rehabilitering, ukjent årsak og kompleks smerteproblematikk var derimot svært ødeleggende for både motivasjon og generelt velvære. En elev beskrev det slik;

Jeg følte jeg gjorde øvelser og gikk til behandling, men at ingenting hjalp meg, så det var skikkelig fælt. Det påvirket veldig motivasjonen. En ting er å sitte stille og ikke kunne delta, men når du prøver å delta og så gjør det vondt hele tiden blir det veldig slitsomt på det mentale også (danseelev vgs.).

Elevene fortalte også at skadene deres tok såpass stor plass i tankene deres at det til tider gikk utover evnen til å konsentrere seg om undervisningssituasjonen, og resulterte i en følelse av stagnasjon i utviklingen. En elev forklarte at «det går for mye fokus til skadene og for mye fokus til hvordan jeg kan jobbe uten å ha vondt til at jeg klarer å tenke på det som jeg burde tenke på for å få en fremgang». Denne opplevelsen ble delt av samtlige elever som ble intervjuet.

Alle ytret også stor bekymring for å «havne bak klassen». En elev reflekterte over at vedkommende oppfattet seg selv som mer motivert av konkurranse og ytre faktorer når eleven hadde skade enn når eleven ikke hadde skade, noe som kan tyde på styrket egoorientering. De andre elevene viste også trekk som kunne tyde på egoorientering. En annen elev beskrev for eksempel at den var «veldig redd for at jeg skal komme tilbake fra skaden og så har alle fått alt til helt perfekt og så får ikke jeg til noen ting, og har plutselig blitt kjempedårlig». Om elevene ble mer egoorienterte, eller bare mer bevisst over tendensen de hadde til å sammenligne seg, var ikke undersøkelsen min egnet til å svare på.

Hvordan tilpasses opplæringen?

Både lærerne og elevene oppga at elevene fikk mye ansvar for å tilrettelegge for seg selv i undervisningen. Alle elevene etterlyste mer læringsstøtte i dette arbeidet fordi de mente at de ikke hadde nok kompetanse til å tilrettelegge øvelsene for et tilsvarende læringsutbytte som originalversjonen. Når elevene følte at de ikke klarte å tilpasse øvelsen på en god måte virket dette svært negativt på motivasjonen deres. Elevene forklarte at arbeidet ofte føltes «halvveis» og «slurvet», med lite mestring, og at fokuset ofte ble på hva de ikke fikk til. Med andre ord, opplevde elevene kompetansebehovet som mindre imøtekommet i disse situasjonene. De fortalte også at de fikk mindre korreksjoner fra læreren i de egenreviderte øvelsene, noe som virket demotiverende. Dette kan knyttes til mindre imøtekommelse av både kompetanse- og tilhørighetsbehovet.

Både lærerne og elevene oppga god kommunikasjons som viktig for å håndtere skade- og sykdomssituasjon. Elevene ga uttrykk for at de følte seg tryggere på å tilpasse øvelsene på egenhånd når de hadde snakket med læreren om det før timen, selv om lærer egentlig allerede visste at eleven hadde skade/sykdomsproblematikk. Fra elevperspektivet ble oppfølging fra, og samtaler med, lærer trukket frem som noe av det aller viktigste for å bevare motivasjon. Elevene oppga at de da følte seg sett, fikk støtte til hva de fortsatt kunne jobbe med for å utvikle seg, samt bedre forståelse for hvordan de kunne tilrettelegge selv. I denne begrunnelsen peker lærerstøtten på imøtekommelse av alle de tre behovene i selvbestemmelsesteorien.

Metoder for tilpasning

I spørreundersøkelsen og intervjuene kom det frem en rekke konkrete metoder for tilpasning som elevene og lærerne hadde erfaring med. Noen av metodene handlet om fysisk tilpasning av øvelser, mens andre handlet om hvordan man kan aktivisere elever som ser på.

For elever som ikke kan delta fysisk på undervisningen er dette tiltakene som kom frem i undersøkelsen;

Læreren ...

- har en samtale med eleven om situasjonen, hvor det planlegges opptrapping, tilrettelegging og alternative arbeidsmetoder eller vurderingssituasjoner
- gir alternative oppgaver, enten skriftlige eller fysiske

Eleven ...

- observerer undervisningen
- skriver egne notater eller svarer på oppgaveark fra lærer (mens eleven observerer)
- Undersøker et gitt tema, og presenterer funnene for klassekameratene
- visualiserer øvelser uten å gjøre dem fysisk (mental trening)
- skriver oppgave om skaden sin
- gjør eget treningsopplegg i dansesalen eller i treningsrom, trener hos fysio eller gjør annen form for alternativ trening (eks. svømming)
- gir tilbakemeldinger til medelever og svarer på spørsmål fra lærer

For elever som kan delta delvis ble disse tiltakene brukt;

Læreren ...

- Kommer med forslag til tilpasning av øvelser, enten for bevegelser eller fokusområde i øvelsen som vil være mer hensiktsmessig for eleven
- Veileder i opptrappingsarbeid og belastningsstyring

Eleven ...

- markerer øvelser
- gjør øvelser på alternativ måte, sittende på en stol eller som gulvbarre
- deltar på alt i undervisningen, men tilpasser bevegelsene selv etter behov

Jeg vil systematisere metodene, og gå nærmere inn på flere av dem i drøftingsdelen av oppgaven.

5. Tilpasset opplæring i danseundervisningen

På de fleste videregående skoler deles danseklassene inn etter alder, som er en form for organisatorisk differensiering. Utenom trinnindelingen, foregår det meste av den tilpassede opplæring i form av pedagogisk differensiering. I denne delen av oppgaven vil jeg gå nærmere inn på hvilke metoder for pedagogisk differensiering som kom frem av FOU-prosjektet, hvilke erfaringer elever og lærere har med dem, og hvordan metodene kan koples til teori om motivasjon. Jeg valgte å kategorisere metodene etter hvordan eleven aktiviseres, gjennom muntlige-, skriftlige-, mentale- eller fysiske læringsaktiviteter. Kategorien fysiske læringsaktiviteter skiller mellom metoder for elever som kan delta delvis og elever som ikke kan delta fysisk. Se vedlegg 3 for skjematisk fremstilling av alle metodene. I praksis kan metoder fra forskjellige kategorier brukes til samme elev i samme undervisningsøkt, avhengig av hvilke forutsetninger eleven har i skade/sykdomssituasjonen. Hva som vil være hensiktsmessig for den enkelte elev vil være individuelt, og det vil derfor være lurt å kommunisere godt med eleven i løpet av hele skade- eller sykdomsforløpet.

Betydningen av kommunikasjon mellom lærer og elev for motivasjon

I FOU-prosjektet kom det frem at god kommunikasjon og oppfølging fra lærer så ut til å være vesentlig for at elevene skulle ivareta god motivasjon. Selv om kommunikasjon mellom elev og lærer ikke nødvendigvis klassifiseres som en form for tilpasset opplæring, er det en forutsetning for å kunne tilpasse. Samtaler med eleven legger et viktig grunnlag for å forstå elevforutsetningene og finne ut av hvilken fremgangsmåte som vil gagne eleven. Jeg velger derfor å inkludere dette som steg én i tilpasningsarbeidet for å bevare motivasjon hos elevene.

Ifølge elevenes svar styrket samtaler med lærer autonomi-, kompetanse- og tilhørighetsbehovene. De forklarte at lærerne hjalp dem å forstå hvordan de fortsatt kunne utvikle seg (kompetansebehovet), hvordan de selv kunne tilpasse øvelser (autonomibehovet) og at de følte seg sett (tilhørighetsbehovet). En elev trakk frem oppfølging fra lærer som den viktigste faktoren for å opprettholde motivasjonen. Elevsamtaler virker altså å være særlig viktig å prioritere når elevene har skade eller sykdom. Et stort problem, som ble påpekt av både lærere og elever, er imidlertid at det er for lite tid til denne typen oppfølging.

Ideelt sett, skulle man hatt tid til både å ha lengre samtaler med eleven om situasjonen deres, i tillegg en innsjekk før økta. Dessverre er dette lettere sagt enn gjort i en travel skolehverdag med allerede tettepakket timeplan. Skal man bruke tid fra dansetimen, ofre lunsj og friminutt eller bare akseptere at det ikke er nok tid tilgjengelig? FOU-prosjektet fant ingen perfekte løsninger på dette problemet. Her gjøres individuelle vurderinger fra enkeltlærere om hvilke behov som veier tyngst, og hvilke løsninger som kan fungere i den gitte situasjon. En metode jeg selv har erfaring med, og observert blitt brukt av andre lærere, er å bruke pedagogisk differensiering til å «kjøpe seg» tid med enkeltelever i undervisningen. Dette kan blant annet gjøres ved at lærer gir samarbeidsoppgaver til klassen mens det holdes enkeltsamtaler.

En annen vanlig strategi er å være tilgjengelig for å prate noen minutter før timen og å bruke starten av timen på innsjekk. Uansett hvor tiden til samtaler tas fra, vil jeg fremheve viktigheten av å ta disse elevsamtalene ettersom det ser ut til å være såpass viktig for elevenes motivasjon og læringsutbytte. Hvis det kan føre til både høyere motivasjon og bedre læringsutbytte vil jeg selv påstå det er verdt investeringen, selv om det tar tid fra noe annet.

Det kan også tenkes at samtaler med eleven vil kunne støtte oppgaveorientering ved at lærer hjelper eleven å finne trygghet i prosessen de er i, hjelper å sette oppnåelige mål og strategier for å oppnå målene, samt se verdien av det alternative arbeidet eleven gjør. For å fremme oppgaveorientering burde man, ifølge Skaalvik og Skaalvik, fokusere på mestring og forståelse, fremfor prestasjon og resultater, snakke om feil som en naturlig del av læringsprosessen og la elevene få se at de forbedrer seg, ifølge Skaalvik og Skaalvik (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 210).

Ifølge Ames (1992) vil det å gi elever reell medbestemmelse, oppgaver med optimal utfordring, hjelpe elevene til å sette realistiske, personlige og kortsiktige mål og hjelpe elevene i å utvikle effektive læringsstrategier fremme oppgaveorientering (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 210). Tilpasset opplæring er altså essensielt for utvikling av oppgaveorientering. I en situasjon hvor elevens mulighet for deltakelse i danseundervisningen er begrenset, er det som regel nødvendig å tilpasse målene slik at eleven opplever forbedring og mestring. For å styrke medbestemmelsen kan det virke gunstig å involvere eleven i hvordan tilpasningen skal legges opp, som hvilke mål og strategier som motiverer og gir godt læringsutbytte for eleven.

Lærerne observerer at «har man en plan å gå etter med gradvis opptrapping er det lettere å holde motet og motivasjonen oppe». Dette kan nok ha sammenheng med en økt følelse av kontroll over situasjonen, og dermed høyere imøtekommelse av autonomibehovet. Hvis lærer har mulighet til å støtte eleven på denne måten, gjerne i samspill med fysioterapeut, kan dette altså være gunstig for elevenes motivasjon.

Fysiske læringsaktiviteter for elever som kan delta delvis

Reviderte øvelser

En vanlig form for tilpasning for elever som har begrensninger og utfordringer som de kan jobbe rundt er å endre øvelsen; enten i form av roligere tempo, ta bort eller endre bevegelser, forandre teknisk fokus eller å gjøre øvelsen på stol eller gulv. Dette er typisk for elever som for eksempel er under opptrening eller elever som har skader som ikke påvirker hele kroppen. På den måten får eleven være mest mulig med på det samme som resten av klassen.

Det var delte meninger blant de intervjuede elevene om hvordan det å gjøre reviderte versjoner av øvelser påvirket motivasjonen deres. Noen påpekte at det kunne virke motiverende fordi man kan få jobbet fysisk og i større grad føler seg som en del av gruppa, til forskjell fra når man ser på. Dette kan koples til høyere imøtekommelse av behovene for kompetanse og tilhørighet fordi eleven kan jobbe med oppgaven sammen med klassen. Måten øvelsene tilpasses varierer.

Gulvbarre

En metode som kom fram av elevintervjuene var at eleven lærer å endre barre-øvelser til gulvbarre. I gulvbarre jobber man med sittende eller liggende versjoner av vanlige ballettrinn, på en måte som kan være mer skånsom for noen elever. Metoden virket motiverende fordi eleven fikk en følelse av å jobbe med samme «lærestoff» som de andre og være en del av undervisningssituasjonen (behovet for tilhørighet). Det gjorde også at eleven kunne føle utvikling og mestring mens den jobbet med tekniske elementer på en trygg måte (behovet for kompetanse). Ved å gi eleven kunnskap om hvordan eleven selv kan tilrettelegge øvelsene på en måte som er gunstig for eleven, støttet læreren også elevens autonomi i skadesituasjonen.

Alle tre behov fra selvbestemmelsesteorien dekkes altså i denne tilnærmingen. Eleven får anvende og videreutvikle sin kompetanse ved å tilrettelegge øvelsen på en hensiktsmessig måte, forbli en del av gruppa fordi man jobber med samme «lærestoff» og handle ut ifra egne valg fordi eleven kan tilpasse etter egne behov. Dessuten, kan dette gjøre eleven mer selvgående i fremtiden fordi den har tilegnet seg nyttige verktøy å ta med videre i andre danseklasser. Samtidig, frigjøres tid til korreksjoner for både elevene med og uten skade eller sykdom. Ettersom flere av de spurte lærerne i spørreundersøkelsen trakk frem vanskeligheten av å vie nok oppmerksomhet til alle elevene, er dette også en betydningsfull fordel med denne metoden.

Motivasjonsmessige utfordringer ved egenreviderte øvelser

Elevene opplevde at reviderte øvelser også kunne virke negativt på motivasjonen når kompetansebehovet ikke ble møtt. Ifølge elevene følte det ofte som å «gjøre øvelsen halvveis» eller «slurvete» når de ikke kunne gjøre den lærerskapte øvelsen, noe som førte til lav grad av mestringsfølelse. Konkrete tilbakemeldinger fra lærer så ut til å veie opp for noe av den negative effekten fordi det ga elevene noe konkret å jobbe med. Samtidig oppga elevene at de fikk mye færre, eller ingen, tekniske tilbakemeldinger når de gjorde egenreviderte versjoner av for eksempel hoppeøvelser, eller gjorde øvelsen på stol. Spesielt om eleven måtte jobbe alternativt over tid, oppga de at det var vanskelig å finne elementer å jobbe med selv. Ut ifra elevenes svar kom det tydelig frem at dette ødela for motivasjonen, og over tid kunne føre til amotivasjon for å delta. Det er selvsagt nyttig å være bevisst over dette som lærer, slik at man kan sørge for korreksjoner og tilbakemeldinger til alle elevene. Likevel, vil det være på tide å se etter alternative løsninger dersom eleven ikke kan delta fullt over lengre tid, og opplever såpass lavt læringsutbytte og imøtekommelse av kompetansebehovet at ødelegger motivasjonen.

Å ikke kunne gjøre den originale øvelsen som læreren har laget fungerer som en konstant påminnelse til eleven om at den ikke kan danse som den er vant og har lyst til. Den negative virkningen på motivasjonen av dette så ut til å være ekstra fremtredende hos elevene som beskrev seg selv som «konkurransemennesker» eller veldig opptatt av prestasjon. Begge disse er trekk som koples til egoorientering. Det kan tenkes at en elev som ofte sammenligner seg med medelever, vil bli sterkt påvirket av å ikke kunne prestere tilsvarende medelevene. Samtidig, vil det å ikke kunne gjøre øvelsen også virke negativt for en oppgaveorientert elevs motivasjon. Den oppgaveorienterte eleven vil likevel sannsynligvis være bedre rustet til å

håndtere situasjonen fordi den tenderer til å sette realistiske mål, sammenligne seg mindre med andre og attribuere resultater til kontrollerbare faktorer (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 181). Dette er nyttige ferdigheter når man må finne mestring og læring i alternative øvelser over tid. Det vil derfor være gunstig å aktivt arbeide autonomistøttende for å fremme oppgaveorientering, spesielt ettersom rammefaktorene i videregående skole i utgangspunktet legger opp til egoorientering.

Lage nye øvelser

Ved langvarige skader kan elever ende opp med å utebli fra enkelte typer øvelser, for eksempel hopp, svært lenge. I disse tilfellene vil sannsynligvis læringsutbyttet av å markere øvelsen etter hvert være minimalt, og det kan være hensiktsmessig å gi eleven andre oppgaver for å bevare både motivasjon og læring. For å styrke kompetansebehovet, er det nødvendig at eleven opplever passelig mengde utfordringer. Dette kan man for eksempel gjøre ved å la eleven lage en helt ny versjon av øvelsen, hvor eleven kan jobbe med de tekniske elementene fra øvelsen på en annen måte. I hopp jobber man for eksempel blant annet med artikulasjon gjennom føttene, bruk av plié og eksplosivitet. Disse elementene kan også jobbes med uten å hoppe.

En måte å utforme av en alternativ øvelse, kan være å la eleven finne og velge noen av de tekniske elementene fra originaløvelsen og skape en ny øvelse rundt disse. Her kan man la flere elever samarbeide, og være læringsstøtte for hverandre. Hvis flere elever får skade- eller sykdomsproblematikk i løpet av semesteret, som gjør at de også må stå over samme øvelse, kan elevene lære bort sin egen versjon til hverandre. I denne metoden kan lærer tilpasse oppgaven og læringsstøtten slik at elevene befinner seg i den proksimale utviklingssonen, og ivaretar kompetanse-, tilhørighet- og autonomibehovene i større grad enn hvis de skulle markert hoppeøvelsen hver dansetime. Samtidig, åpner det for at elevene får mulighet til å reflektere rundt tekniske elementer i øvelsen og anvende kunnskapen sin i en ny setting. Dette kan dermed også være relevant for dybdelæring i dans. De alternative øvelsene kan enten gjøres parallelt med originalen eller i grupper, for eksempel mens resten av klassen har pause mellom hoppeøvelsene.

Fysiske læringsaktiviteter for elever som ikke kan delta

Når elevene ikke kan danse i det hele tatt, er det vanskeligere å inkludere dem gjennom fysisk tilpasning. Det er likevel viktig å la elevene få bruke kroppen i den grad det er mulig, slik at de opplever å fortsatt kunne bruke kroppen på andre måter. Dette hjalp, ifølge elevene, for å opprettholde troen på at kroppen fortsatt «fungerer», selv om de har skade. Hvilken grad fysisk tilpasning er mulig vil selvfølgelig være avhengig av om eleven har sykdom eller skade, og dens alvorlighetsgrad. En vanlig metode å tilpasse fysisk for elever med skade, er å la dem trene alternativt, enten i dansesalen eller et annet sted, som treningsrom eller hos fysioterapeut. Hvis treningen gjøres på en måte som gir eleven følelse av mestring og utvikling kan treningen virke motiverende fordi kompetanse- og autonomibehovet møtes. Progresjon i skadeforløpet kan virke betryggende for elevene, og gi dem en bekreftelse på at innsatsen deres nytter. Dette er essensielt for imøtekommelse av autonomibehovet og kan gi økt følelse av kontroll over situasjonen.

Muntlige læringsaktiviteter

En av de vanligste formene for tilpasset opplæring for elever som ikke kan danse, er å la eleven observere. Her står man i fare for at eleven etter hvert blir svært passiv og at motivasjonen daler. Dette kom tydelig frem i elevintervjuene, hvor observasjon ble sammenlignet med «å se på TV» og elevene oppga de ikke følte seg som en del av undervisningssituasjonen i det hele tatt. For å gjøre opp for denne negative virkningen på motivasjonen, og særlig følelsen av tilhørighet, er det viktig å aktivisere og inkludere eleven så mye som mulig. Dette kan blant annet gjøres gjennom muntlige oppgaver, hvor elevene fungerer som stillas for hverandre, i henhold til sosiokulturell læringsteori. Vanlige strategier er å be eleven som observerer om å gi tilbakemeldinger til medelevene sine eller være assistent i koreografiarbeid.

En annen måte å aktivisere elevene på, som kom frem gjennom intervjuene, er at lærer gir elevene en oppgave som de skal presentere for resten av klassen. Oppgaven omhandler gjerne temaet for timen, en innflytelsesrik dansesjanger, koreograf el. slik at den oppleves relevant og gir en alternativ inngangsvinkel til lærestoffet. Eleven leter selv frem informasjon, som den presenterer i slutten av timen. I tillegg til at det kan virke positivt på imøtekommelsen av elevens kompetanse- og autonomibehov, åpner det også muligheten for gode refleksjonssamtaler med hele klassen. Elevene får mulighet til å sette det dansetekniske

arbeidet i en større kontekst og reflektere over dette. En forutsetning for at denne metoden skal virke motiverende er at elevene ser verdien av arbeidet selv, at lærer tar seg nok tid til å gjennomføre metoden ordentlig og løfter frem hvordan det gagnar klassen å lære av hverandre på denne måten. Da kan tilhørighetsfølelsen også ivaretas i større grad, selv om eleven sitter og observerer.

Skriftlige læringsaktiviteter

En annen måte å aktivisere elever som observerer undervisningen er å be dem skrive egne notater og observasjoner eller svare på skriftlige oppgaver. Elevene mente at en kombinasjon av egne notater og lærergitte spørsmålsark var mest motiverende, da dette ga en god blanding av læringsstøtte og frihet. I henhold til selvbestemmelsesteorien kan man kople dette til imøtekommelse av kompetanse- og autonomibehov. En betydningsfull fordel med spørsmål- eller oppgaveark er at det gir elevene støtte til hva de skal se etter, og gjør det dermed lettere å få læringsutbytte av observasjonen. Dette er spesielt viktig hvis eleven er på et lavt faglig nivå eller har lite erfaring med å tilegne seg kunnskap gjennom observasjon, og derfor behøver mer stillas for å være i den proksimale utviklingssonen. Det vil også være lurt å gi læringsstøtte dersom en elev har måttet observere veldig lenge, da det erfaringsmessig blir stadig vanskeligere å opprettholde motivasjon og få læringsutbytte jo lenger man må observere dansetimer. I FoU-prosjektet fikk jeg tilsendt et eksempel på hvordan et oppgaveark for observasjon på en videregående skole ser ut (vedlegg 4). Oppgavearket inkluderer både refleksjonsspørsmål og en visualiseringsøvelse. På slutten av timen deler eleven noe av det den har notert med klassen.

Tilpasset opplæring gjennom skriftlig arbeid kan også gjøres utenfor dansetimen. Spesielt for elever som har langvarige utfordringer med skade eller sykdom, kan dette være aktuelt. En elev med komplisert kneskade kan for eksempel få i oppgave å skrive om kneskaden. Selv om oppgaven ikke er direkte koplet til tilpasning for dansetrening, vil det gi eleven bedre forståelse for skaden sin, og hvordan eleven kan jobbe for å bedre den. Dette vil kunne styrke elevens evne til å tilpasse når eleven skal trene seg opp, i tillegg til å forstå hvordan eleven kan påvirke skaden, noe som kan styrke følelsen av autonomi i skadesituasjonen.

Mentale læringsaktiviteter

Å la elever observere timen uten videre oppfølging fra lærer er vanlig, men virker svært negativt på elevenes motivasjon, ifølge FOU-prosjektet mitt. Ettersom både følelsen av tilhørighet, selvbestemmelse og kompetanse svekkes, vil dette være en dårlig metode å tilpasse for at elevene skal bevare motivasjon. En annen måte for tilpasset opplæring, hvor eleven også arbeider selvstendig, er visualiseringsøvelser. Mental trening har blitt mer vanlig de siste årene, og er for eksempel et eget fokusområdet for idrettspsykologiavdelingen ved Olympiatoppen (*Idrettspsykologi*, u.å.). Det er likevel lite utbredt i dans ennå, og var noe elevene etterlyste mer kunnskap om i FOU-prosjektet. Det kan tenkes at manglende kompetanse blant danselærerne muligens står i veien for å utnytte denne tilpasningsmetoden til det fulle.

En måte å bruke mental trening i tilpasset undervisning, som kom frem i FOU-prosjektet, var visualisering. Dette var inkludert i oppgavearket (vedlegg 4) for skriftlig tilpasning ved en videregående skole. I oppgaven instrueres eleven til å ligge med lukkede øyne og visualisere at den gjør øvelsen sammen med klassen, mens eleven hører på musikken og kjenner på energien i rommet. Alternativt, kan eleven velge å visualisere seg selv utenfra. Mens eleven visualiserer skal fokuset være på «hvordan du kan gjøre øvelsen fullt ut, med musikken og riktig teknisk» (vedlegg 4).

Ingen elever i FOU-prosjektet nevnte erfaring med visualiseringsøvelser, eller hvordan dette ville påvirke motivasjonen deres. Ut ifra selvbestemmelsesteorien kan vi anta at det vil virke positivt på motivasjonen dersom eleven opplever visualiseringen som nyttig og noe de selv har lyst til, en måte å utvikle seg på, eller som inkluderende i undervisningssituasjonen. For at dette skal skje kreves blant annet kompetanse fra lærer til å forklare øvelsene godt, slik at elevene kan jobbe selvstendig og er trygge nok på metoden til å få læringsutbytte og se verdien av den. Hvordan metoden oppfattes av den enkelte elev vil nok variere stort, og sannsynligvis være avhengig av elevens faglige og motivasjonsmessige utgangspunkt. Det vil uansett kunne være et nyttig verktøy for å skape variasjon i dansetimen for elever med skade eller sykdom, som i seg selv kan virke motiverende.

6. Oppsummering og konklusjon

Skader eller sykdom som gjorde at elevene ikke kunne delta normalt i danseundervisningen hadde negative effekter på motivasjonen, ifølge både elevene og lærerne i FOU-prosjektet. Elevene følte seg lite inkludert i undervisningssituasjonen, følte lav grad av mestring og utvikling, og lite kontroll eller autonomi over situasjonen sin når de ikke kunne være med på deler av, eller hele, dansetimen. Dette peker på lav imøtekommelse av alle de tre behovene i Deci og Ryans selvbestemmelsesteori. I hvilken grad de ulike behovene ødela for motivasjon varierte mellom elevene og metodene. For å kunne tilpasse undervisningen på en måte som ivaretar elevens motivasjon er det derfor essensielt å kjenne eleven og elevforutsetningene godt. Generelt, virket tilhørighetsbehovet å bli svekket mest når elevene måtte observere. Kompetansebehovet var utfordrende å dekke i alle settinger, men spesielt når elevene markerte eller tilpasset øvelser selv over lengre tid. Autonomibehovet var særlig svekket ved langtidsskader, hvor elevene ikke følte de ble bedre eller kunne påvirke hvordan skaden utviklet seg. Hvis man er klar over hvilke behov som svekkes, er det lettere å vite hvordan man skal gå frem for å ivareta eleven.

Å ikke kunne gjøre originaløvelsen fungerte som en konstant påminnelse om at eleven ikke kunne prestere som før, og motivasjonen ble dårligere. Spesielt over tid, virker det derfor lite hensiktsmessig å la eleven markere samme øvelse. I disse tilfellene kan det være gunstig å ty til andre metoder for tilpasning. Elevene fortalte at motivasjonen ble betydelig svekket fordi de følte liten grad av mestring og kompetansebehovet ble ikke imøtekommet. Støtte og tilbakemeldinger fra lærer så ut til å gjøre opp for noe av denne effekten fordi elevene fikk bedre forståelse for hva de kunne jobbe med. Dessverre opplevde elevene at de fikk mindre oppmerksomhet fra lærer når de markerte eller reviderte øvelser på egenhånd. Generelt overlates mye av dette ansvaret til eleven selv. Det er derfor viktig å gi konkrete elevene verktøy for hvordan de kan jobbe i slike situasjoner for å fortsette å kjenne på læring og utvikling, uten å være veldig avhengig av lærer. Samtidig, må man som lærer være obs på å fortsette å gi tilbakemeldinger til elevene som markerer eller tilrettelegger øvelser.

Resultatene fra FOU-prosjektet viste at det er stor variasjon i hvilke metoder for tilpasset opplæring som brukes i danseundervisningen, hvorav noen metoder ser ut til å være mer egnet til å bevare elevens motivasjon enn andre. En av de vanligste metodene, å la eleven observere

fra sidelinja, virket å være ødeleggende for motivasjonen over tid. Dette var fordi elevene følte seg helt separat fra klassen, og opplevde lav grad av selvbestemmelse og kompetanse. For å fremme god motivasjon, er det viktig å imøtekomme autonomi-, kompetanse- og tilhørighetsbehovene ved å aktivisere og inkludere elevene i undervisningssituasjonen. Dette kan gjøres gjennom fysiske, skriftlige, muntlige og mentale læringsaktiviteter. Hvilke metoder som er mest hensiktsmessige vil variere fra elev til elev, og være avhengig av lærers kompetanse og mulighet til å følge opp eleven. En kombinasjon av ulike tiltak vil sannsynligvis virke motiverende fordi det skaper variasjon for elevene som ikke kan delta som normalt på danseundervisningen.

Uavhengig av hvilke tilpasningsmetoder man benytter seg av, ble kommunikasjonen mellom lærer og elev løftet frem som vesentlig for elevenes motivasjon. Tett oppfølging fra lærer styrket elevens følelse av autonomi og kontroll i skadesituasjonen. Dette var blant annet fordi lærer ga trygghet og bekreftelse på prosessen eleven var i, og støttet eleven i tilretteleggingsarbeidet slik at kompetansebehovet imøtekommes bedre. Dette er betydningsfullt ettersom svekket følelse av autonomi var vanlig ved langtidsskader og svært ødeleggende på motivasjonen til elevene. Oppfølgingen var også veldig positiv for imøtekommelsen av elevens tilhørighetsbehov fordi elevene følte seg sett og ivaretatt.

Elevene uttrykte frykt for å havne bak klassekameratene sine når de ikke kunne delta fullt på undervisningen, og viste flere trekk på egoorientering. FOU-prosjektet var ikke egnet, eller ment, til å analysere elevenes motivasjonsprofil. Denne observasjonen er likevel med å fremheve viktigheten av å aktivt arbeide for å fremme oppgaveorientering på vgs. Oppgaveorientering knyttes til flere tendenser som er viktige for god kvalitetsmotivasjon, og som kan være spesielt gunstige i en skade- eller sykdomssituasjon. Eksempler på dette, er at oppgaveorienterte elever oftere tenderer til å attribuere resultater til innsats, anse ferdigheter som foranderlige gjennom innsats og sammenligne seg i lavere grad med andre (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 181). Dette kan tenkes å være ekstra verdifullt for å opprettholde motivasjonen når eleven må jobbe alternativt over tid. For å fremme oppgaveorientering er det viktig at lærer er bevisst hvilke signaler som sendes til elevene, fokuserer på mestring og forståelse heller enn prestasjon, støtter eleven i å sette realistiske mål og strategier for å nå dem.

For at elevene skal opprettholde motivasjon i en skade- eller sykdomssituasjon er det altså viktig å sørge for at autonomi-, kompetanse- og tilhørighetsbehovene imøtekommes i størst mulig grad. Ved å kjenne eleven og kommunisere godt underveis vil man ha bedre forståelse for hva som ødelegger for motivasjonen, og hvordan man kan støtte eleven for å bevare motivasjon. Oppfølging fra lærer er dessuten veldig verdifullt for motivasjonen til elevene fordi elevene føler seg sett, og det gir lærer mulighet til å berolige eleven med hvor den er i prosessen og hvordan man kan jobbe fremover. Dette kan også fremme oppgaveorientering. Man burde generelt alltid arbeide for å fremme oppgaveorientering ettersom oppgaveorientering er mest gunstig for eleven både med og uten skader eller sykdom, mens flere rammefaktorer på danselinja legger opp til egoorientering.

7. Kilder

- Andersen, B. (2022, februar 21). *Fraværsgrensen: Skyhøyt fravær på videregående skole*. NRK. https://www.nrk.no/nordland/fravaersgrensen_-skyhoyt-fravaer-pa-videregaende-skole-1.15863435
- Gjerset, A., Nilsson, J., Helge, J. W., & Enoksen, E. (2015). *Idrettens treningslære*. Gyldendal undervisning.
- Hanken, I. M., & Johansen, G. (2021). *Musikkundervisningens didaktikk*.
- Idrettspsykologi*. (u.å.). Hentet 15. mai 2022, fra <https://olympiatoppen.no/fagomrader/idrettspsykologi/>
- Johannesen, T. (13.08.2021). *Long covid*. Norsk Helseinformatikk. <https://nhi.no/for-helsepersonell/fra-vitenskapen/langvarig-covid-long-covid/>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2018). *Skolen som læringsarena selvoppfatning, motivasjon og læring*. Universitetsforl.
- Woolfolk, A. E. (2004). *Pedagogisk psykologi*. Tapir akademisk forlag.

8. Vedlegg

Vedlegg 1: Spørreskjema til lærere

1) Hvor ofte har du elever som ikke kan delta fullt i undervisningen pga. skader eller sykdom?

2) Hvilke utfordringer møter du i skolehverdagen knyttet til elever som er skadet, syke eller av andre grunner ikke kan delta fysisk på hele eller deler av undervisningen?

3) Hvordan opplever du at elevenes motivasjon påvirkes når de ikke kan delta normalt i undervisningen?

4) Hvilke konkrete metoder bruker du for å inkludere elever som ikke kan delta 100% fysisk i undervisningen for å opprettholde motivasjonen til elevene?

5) Etter å f.eks. ha vært ute med skade eller hatt covid-19 blir man som regel anbefalt en gradvis opptrapping av treningsmengden. Hvordan forholder du deg til elever i denne situasjonen, og hvordan påvirker det undervisningen din?

Vedlegg 2: intervjuguide til elevene

Forskningsspørsmål	Intervjuspørsmål
(Kartlegge elevens erfaringer med skader/sykdom som hindrer deltakelse i dans)	På hvilken måte har skade/sykdom påvirket hvordan du kan delta i danseundervisningen?
Hvordan vurderer eleven at motivasjonen sin blir påvirket av skader og sykdom?	Hva skjer med motivasjonen din når du ikke kan delta normalt på danseundervisningen? Hva motiverer deg i dansefagene? Hvordan påvirkes disse spesifikke faktorene når du har skade/sykdom?
Hvordan påvirkes elevens autonomi-, kompetanse- og tilhørighetsbehovene fra Selvbestemmelsesteorien i danseundervisning når eleven har skade eller sykdom?	Lærer du noe når du ser på dansetimer? Opplever du noen form for mestring når du ser på dansetimer? Opplever du noen form for mestring når du er med på deler av dansetimer? Føler du at du fortsetter å utvikle deg når du har skade/sykdom eller opplever du en stagnasjon i utviklingen? Påvirker dette motivasjonen din? (hvis ja; hvordan?) I hvilken grad føler du at du inkluderes i undervisningssituasjonen når du ikke er med og danser (hele tiden)? Føler du at du er en del av gruppa på samme måte som før, eller påvirkes følelsen din av tilhørighet på noen måte når du ikke kan delta? Påvirker dette motivasjonen din? (hvis ja; hvordan?) Hvordan opplever du din mulighet til elevmedvirkning og medbestemmelse når du ikke kan være med på alt? Påvirker dette motivasjonen din? (hvis ja; hvordan?) I hvilken grad opplever du at du har kontroll over skadesituasjonen din? Påvirker dette motivasjonen din? (hvis ja; hvordan?)
Hvilke erfaringer har eleven med tilpasset opplæring i dans?	Hva gjør lærerne for å tilpasse for deg når du har skade eller sykdom?
Hva mener elevene skal til for å opprettholde god motivasjon i dansefag når de ikke kan delta som normalt?	Hva kunne lærerne gjort bedre for å tilpasse for deg når du har skade eller sykdom? Hva er viktig for at du skal opprettholde motivasjonen din når du har skade eller sykdom? Hvordan kunne dette blitt tilrettelagt bedre? Er det noe mer du vil tilføye som du tenker er relevant for temaet om tilrettelegging av dansetimene for å opprettholde motivasjon?

Vedlegg 3: Tilpassede læringsaktiviteter for elever som ikke kan delta på ordinær måte

Tilpassede læringsaktiviteter for elever som ikke kan delta ordinært på danseundervisning

Muntlige læringsaktiviteter	Skriftlige læringsaktiviteter	Mentale læringsaktiviteter	Fysiske læringsaktiviteter	
			Eleven kan delta delvis	Eleven kan ikke delta
Gi tilbakemeldinger til medelever	Skrive egne notater	Observere	Endre eller markere øvelser (belastningsstyring ved å tilpasse f.eks. tempo, kraft, trinn eller fokusområde i øvelsen)	Trene styrke eller bevegelighet i dansesalen, på treningsrom eller hos fysioterapeut
Gjøre research om et gitt tema og presentere funnene til medelevene	Svare på utdelt oppgaveark	Visualisere, gjøre mental trening	Lage ny øvelse med lignende fokusområde	Trene alternativt utenfor dansesalen, som svømming eller sykling
Være assistent for lærer, for eksempel i koreografiarbeid	Skrive oppgave om skade/sykdomssituasjonen, eks. teoretisk tilnærming eller refleksjonsnotat		Endre øvelsene til for eksempel gulvbarre, sittende på stol eller pilatesball	

Vedlegg 4: Oppgaveark for elever som observerer dansetimen

1. Hva er temaet for timen? Hvorfor tror du dette temaet er relevant for faget. Se gjerne på læreplanmålene som ligger på fagsiden.
2. Reflekter over oppbygningen av timen og hvorfor vi gjør de ulike øvelsene.
3. Velg en øvelse du vil gå i dybden på, skriv ned øvelsen med riktig terminologi og eventuelt tellinger. Forklar korrekt utførelse og skriv ned relevante korreksjoner.
4. Velg tre tilbakemeldinger som læreren gir til elevene. Hvordan er de relevante for deg?
5. Hva ser du i medelevene dine som du kan få utbytte av selv?
6. Er det noen eller noe som inspirerer deg i timen? Hvorfor?
7. Velg en øvelse som du vil gjøre som mental trening. Du gjør den i sammen med dine medelever med musikk. Mens de gjør øvelsen fysisk, legger du deg ned og lukker øynene. Du skal prøve å kjenne deg selv gjøre øvelsen innenfra, med musikken og energien som er i rommet. Da aktiverer du de samme nervebanene som du gjør når du gjør øvelsen fysisk. Du kan også velge å se deg selv gjøre øvelsen utenifra. Fokus skal være på hvordan du kan gjøre øvelsen fullt ut, med musikken og riktig teknisk.
8. Hvordan kan du bruke det du har lært i dag i andre klasser?
9. Bli inspirert av medelevene dine! På slutten av klassen får du dele noen tanker med dem. Trekk frem minst to positive observasjoner og to konstruktive tilbakemeldinger.