



Johanne Heggernes Anuglen
Eir autonomistøttande læringsmiljø

Adresse Fossveien 24
0551 Oslo
Norge

Telefon (+47) 22 99 55 00

Post Postboks 6853
St. Olavs plass
N-0130

PPU – Dans
Avdeling Dans 2019

Faktura Postboks 386
Alnabru
0614 Oslo

Org.no. 977027233
Giro 8276 0100265

KHIODA
Kunsthøgskolen i Oslo,
Digitalt Arkiv

<https://khioda.khio.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 videreføre/del 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
Eksamens type: skriftlig hjemmeeksamen
Emnekode: PPDPE/PPDFD
Emnenavn/fag: Pedagogikk og fagdidaktikk

Kandidatnummer: 1505

Dato for innlevering: **20.05. 2019 kl. 12.00**

Eit autonomistøttande læringsmiljø

Eksamensoppgåve,

Praktisk-pedagogisk utdanning i dans

Kunsthøgskolen i Oslo

2019

***”Korleis kan eg som danselærar leggje til rette for eit
autonomistøttande læringsmiljø?”***

Innhald

1. Innleiing	3
2. Kort presentasjon av case	5
3. Teori	5
3.1 Avklaring av omgrep	6
3.1.1 "Autonomi"	6
3.1.2 "Læringsmiljø"	6
3.1.3 Denne oppgåva si forståing av eit "autonomistöttande læringsmiljø"	6
3.2 Teorien om sjølvbestemming	7
3.3 Målorienteringsteori: motivasjonelle læringsmiljø	7
3.4 Kunnskapsløftet	9
3.5 Undervisningstradisjon i jazzdans	9
3.6 Den didaktiske relasjonsmodellen	10
4. Drøfting.....	10
4.1 Autonomi og utfordringar i fagtradisjon og skuleverk	11
4.2 Elevane sin motivasjon forstått ut frå målorienteringsteori.....	13
4.3 Tiltak for eit autonomistöttande læringsmiljø	15
4.3.1 Tilpassa opplæring.....	16
4.3.2 Innhald	16
4.3.3 Læringsaktivitetar	17
4.3.4 Tilbakemeldingar og vurdering	19
5. Avslutning.....	21
Litteratur	23

1. Innleiing

Vi (elevene) stod oftest spredt ut i rommet, med ansikt mot pedagogen, som selv stod foran og viste bevegelser. Vi observerte, lyttet og prøvde fysisk å imitere bevegelser i egne kropper. Det dreide seg om å plukke opp så mye som mulig, så raskt som mulig, ut fra dansepedagogens fysiske og verbale føringer. (...) Frustrasjonen av ikke å forstå pedagogens instruksjoner, kunne ofte ta fokus bort fra virkelig å finne en god vei inn i egen utførelse. Opplæringsstrategien bar preg av ensidighet. Vi stilte oss aldri kritisk til dette den gang, det var sånn det skulle være. (Haugland & Nordgård, 2014, s. 3)

Som student ved den praktisk-pedagogiske utdanninga i dans ved Kunsthøgskolen i Oslo har eg måtta ta eit oppgjer med min eigen pedagogiske praksis. Spørsmål som: *"Kven er eg som lærar?"* og *"Kven ønskjer eg å vere som lærar?"* skapte tidleg ei konflikt for meg, då eg oppdaga at undervisninga mi, i møte med eldre elevar, ikkje alltid samsvarer med kva eg ønskja å oppnå med danseundervisninga.

Som lærar ønskjer eg å dyrke fram sjølvgåande elevar som har ei tryggleik i seg sjølv og ei sterke drivkraft for dansefaget. Samtidig er det viktig for meg at elevane har eit høgt fagleg og danseteknisk nivå. Eg ønskjer altså mykje for danseundervisninga, men då eg gjekk ut i praksis, som jazzlærar i den vidaregåande opplæringa, opplevde eg korleis tid og ein læreplan fylt med kompetanse mål gjorde at hovudfokuset flytta seg frå eleven til innhaldet. Måten eg styrte klassa på, vart som ein tydeleg leiar og kunnskapsformidlar, utan å ha elevane sine interesser fremst i siktet.

Danielsen og Tjomsland (2013, s. 458-459) gjer greie for to aspekt som gjer det viktig at elevane evnar å styre seg sjølv. Det første er at det bidreg til at skullearbeidet vert gjennomført av indrestyrte grunnar. Det andre er at det er ein kjernekompentanse i det demokratiske samfunn; elevane lærer å tenkje og handle sjølvstendig, og dei tar vare på eigne interesser og utviklar strategiar for å nå måla sine (Rychen & Salganik, referert i Danielsen & Tjomsland, 2013, s. 459). Denne forma for sjølvstyre kallar dei *autonomi*. På bakgrunn av dette har eg valt temaet *autonomistøttande læringsmiljø* for denne oppgåva.

Sagdahl (2019) omtalar autonomi som sjølvstyre uavhengig av ytre påverknad. Dette spenningsforholdet synest eg er interessant; korleis kan eg som lærar bidra til at mine elevlar på sikt kan ha lyst til å arbeide og kjenne at dei sjølve er i høgsetet for si eiga læring og utvikling?

Problemstillinga eg har valt for denne oppgåva er:

Korleis kan eg som danselærar leggje til rette for eit autonomistøttande læringsmiljø?

Eg vil starte med å introdusere ei oppleving frå praksisperioden min ved ein vidaregåande skule. Deretter vil eg gjere greie for sentrale omgrep, og presentere teori som vil vere utgangspunkt for vidare drøfting; *teorien om sjølvbestemming* og *målorienteringsteorien* med utgangspunkt i *motivasjonelle klima*. Eg vil og seie noko om *læreplanen Kunnskapsløftet, undervisningstradisjonen i jazzdans* og den *didaktiske relasjonsmodellen*. Deretter vil eg drøfte kva som kan vere utfordrande med å leggje til rette for eit autonomistøttande læringsmiljø, og korleis miljøet eg skapte under praksisperioden kan ha hatt noko å seie for elevane sin motivasjon. Avslutningsvis vil eg sjå på konkrete tiltak for korleis eg som lærar kan støtte elevane sin autonomi.

Ettersom bakgrunnen for val av tema var opplevingane mine ved ein vidaregåande skule som jazzdanslærar, vil eg avgrense denne oppgåva til å omhandle korleis eg som *jazzdanslærar* kan legge til rette for eit autonomistøttande læringsmiljø i den *vidaregåande opplæringa*. I denne oppgåva har eg valt å sjå på case med eit kritisk blikk på læraren si undervisning, og vil difor presisere at elevane si oppleving ikkje kjem fram. Det er nok og mange fleire faktorar enn dei denne oppgåva belyser, som ville hatt betyding for utfallet i case. Denne oppgåva handlar om korleis ein som lærar legg til rette *læringsmiljøet*, som seier noko om at det må skje ei form for læring. Då kunne det vore interessant å sjå på læringsteori - kanskje særleg den sosiokulturelle då den handlar om korleis menneske *lærar* i samhandling med andre, altså i eit *miljø*. Grunna oppgåva sitt omfang vil eg ikkje gå inn i læringsteorien i denne oppgåva. Eg vil og presisere at eg ikkje kjem til å gå i djupna av klasseleiing, sjølv om eg dette heng tatt saman med læringsmiljøet.

2. Kort presentasjon av case

Som del av utdanninga ved Kunsthøgskolen i Oslo var eg ute i ein seks veker lang praksis i ein vidaregåande skule. Der underviste eg ein andreklasse ved danselinja i jazzdans som del av faget *Scenisk dans 1*. Eg fekk møte ei samansett elevgruppe med ulike dansetekniske bakgrunnar, samt ulik motivasjon for å gå danselinja. Opplevingane med denne elevgruppa vil gjennomgåande prege den vidare drøftinga.

I starten opplevde eg elevgruppa som svært engasjert. Eit høgt energinivå og hardt arbeid vitna om ivrige elevar; alle lytta aktivt til krava eg stilte og strevde etter å oppfylle dei. I alle fall så lenge *eg* leia læringsarbeidet. Etter kvart la eg meir av ansvaret over på elevane; dei skulle skape materiale, tøye slik dei trong eller øve sjølvstendig på det vi gjorde i klassa. Då såg all arbeidslyst ut til forsvinne - og elevane sa seg tidleg ferdig med arbeidet. Det såg med andre ord ikkje ut som dei var så ivrige etter å ta fatt på læringsarbeidet likevel, og grunnen til at dei tidlegare arbeidde hardt, såg ikkje ut til å vere at læringsarbeidet i seg sjølv interesserte dei. Dette fekk meg til å undre på om eg som lærar legg til rette for ein altfor ytrestyrt motivasjon, og om eg tek alt for mykje ansvar for at energinivået er høgt. Spørsmålet blir då: Korleis kan eg som lærar bidra til at elevane vert indre og vedvarande motiverte i arbeidet, også når eg trekk meg unna?

Noko eg i tillegg la merke til var at då eg i startfasen stilte elevane enkle spørsmål, var alle ivrige etter å svare. Eg var nøgd med kunnskapsnivået. Men etterkvart såg eg at elevane ikkje kunne anvende kunnskapen sin – dei berre repeterte det dei tidlegare hadde høyrt. Kunne denne mangelen på anvendelek kunnskap henge saman med mangelen deira på eigeninnsats? Desse to aspekta ved case vitnar om mangel på sjølvstendigheit i forhold til *regulering av innsats og fagleg forståing*, så korleis kunne denne mangelen forklarast, og kan eg som lærar påverke denne mangelen på sjølvstendigheit i ei positiv retning ved tilrettelegging av læringsmiljøet? Før eg grip fatt på alle spørsmåla, vil eg presentere teorien eg vil bruke for vidare drøfting.

3. Teori

Eg vil starte med å avklare omgrepa *autonomi*, *læringsmiljø* og kva eg legg i eit *autonomistøttande læringsmiljø*. Deretter vil eg leggje fram teorien eg har teke utgangspunkt i for denne oppgåva, nemleg delar av Deci og Ryan sin *teori om sjølvbestemming* og

målorienteringsteorien med fokus på kva den seier om *motivasjonelle klima*. Deretter vil eg seie noko om læreplanen *Kunnskapsløftet* og *den formidlingspedagogiske tradisjonen i jazzdans*. Det siste eg vil seie noko om er den *didaktiske relasjonsmodellen* som verktøy for planlegging og analyse av undervisning.

3.1 Avklaring av omgrep

3.1.1 "Autonomi"

Sagdahl (2019) viser korleis *autonomi* ikkje er eit ein tydig omgrep, men at den vanlegaste forståinga er at det er handlingar sprunge ut av ønskjer, verdiar, eller motivasjonar som aktøren sjølv identifiserer seg med. Autonomi er med andre ord *sjølvstyre*. Danielsen og Tjomsland (2013, s. 458 og 461) seier at autonomistøtte i praksis er elevmedverknad og at å oppleve autonomi eller elevmedverknad handlar om opplevinga av eigarskap til skulekvardagen.

3.1.2 "Læringsmiljø"

Utdanningsdirektoratet (2016) seier at: ”Med læringsmiljø mener vi de samlede kulturelle, relasjonelle og fysiske forhold på skolen som har betydning for elevenes læring, helse og trivsel”. *Læringsmiljø* er altså eit komplekst omgrep, men ein enkel definisjon er: ”... det miljøet, den atmosfæren, den sosiale interaksjonen og den undervisningen og veiledningen som elevene erfarer eller opplever på skolen” (Skaar, Viblemo & Skaalvik, referert i Bergkastet, Dahl & Hansen, 2009, s. 14).

Bergkastet et al. (2009, s. 15 og 18) seier også at korleis læraren løyser si rolle som leiar, har stor påverknad for miljøet i klasserommet. Vidare seier dei at læraren, gjennom sine val under planlegging og gjennomføring av undervisninga, kan påverke mange av dei forholda som har samanheng med læringsmiljøet. I denne oppgåva vil eg avgrense læringsmiljøet til å omhandle den undervisninga, og dei forholda læraren kan påverke.

3.1.3 Denne oppgåva si forståing av eit ”autonomistøttande læringsmiljø”

Ut frå desse definisjonane vil eg definere eit *autonomistøttande læringsmiljø* som eit miljø og ein undervisningssituasjon der elevane opplever at dei får ta eigne val, medverke til eiga læring og utvikling og at interessene og behova deira blir teke i vare. Danielsen og Tjomsland (2013, s. 461) seier at autonomistøtte ikkje betyr at elevane skal gjere som dei vil utan at

læraren forventar noko, og dette er eit viktig aspekt; eit autonomistøttande læringsmiljø vil vere eit miljø med rom for *val* og *ansvar*.

3.2 Teorien om sjølvbestemming

Deci og Ryan har ”utvikla ein teori om motivasjon som kallast *teorien om sjølvbestemming*” (Manger, 2013, s. 154). Teorien går i følgje Manger (2013, s. 154-155) ut på at menneske treng å dekke behova sine for *autonomi*, *kompetanse* og *tilknyting* til andre menneske. Til saman vil desse tre behova leggje til rette for sjølvbestemming eller ein *indre motivasjon*. Motivasjon er det som set i gong ein aktivitet, held den ved like og bestemmer kor mykje ein legg i aktiviteten. Ein *indre motivasjon*, er dersom ein er motivert ut frå indre krefter og aktiviteten vert heldt ved like på grunn av interesse. Dette i motsetnad til ein ytre motivasjon der aktiviteten vert haldt ved like fordi ein ønskjer å oppnå lønning.

(Imsen, 2014, s. 294-295)

For ikkje å gå ut over grensene for denne oppgåva vil eg her berre konsentrere meg om behovet for *autonomi*. Eg vil og sjå på kva teorien seier om kva som fremmer og avgrens det, og korleis eg som lærar kan leggje til rette for eit læringsmiljø som støttar dette behovet. Dette altså til tross for at dei tre komponentane i teorien er avhengige av kvarandre, og at Deci og Ryan referert i Manger (2013, s. 155) seier at alle dei tre behova må takast i vare for at individet skal utvikle sjølvbestemming.

I sjølvbestemmingsteorien vert følgjande sagt om autonomi: ”Behovet for autonomi handlar om at individet sine eigne ønske og ikkje ytre påskjøning eller press frå andre må få styra livet” (Deci & Ryan, referert i Manger, 2013, s. 154). Deci og Ryan referert i Manger (2013, s. 155) seier at elevar berre kan oppleve autonomi dersom dei blir oppmuntra til initiativ og sjølvregulering av læraren. Dei vil ikkje vil få kjensle av sjølvbestemming dersom undervisninga er lærarsentrert med ytre påskjøning.

3.3 Målorienteringsteori: motivasjonelle læringsmiljø

Danielsen og Tjomsland (2013, s. 445-446) snakkar og om korleis elevar som opplever tilknyting, kompetanse og autonomi vil ha ein større motivasjon for skulearbeidet. Vidare seier dei at dersom elevane, frå læraren si side, opplever aktiv støtte som stimulerer dei tre komponentane nemnde ovanfor, vil læringsmiljøet bli *meistringsorientert*. I dette miljøet vil elevane si læring og utvikling vere i fokus. Stornes, Tvedt og Bru (2013, s. 317) snakkar om

korleis dette læringsmiljøet, som dei kalla eit *motivasjonelt klima* (heretter: ”motivasjonelt læringsmiljø”), vil ha betydning for elevane si *målorientering*. Målorientering er tankemønstre om kvifor vi søker eit mål og evaluering av prosessen (Woolfolk, 2014, s. 283).

Eit meistringsorientert læringsmiljø er i følgje Stornes et al. (2013, s. 318) eit klima der *innsats* vert verdsett, og elevane si *faglege forståing* er i fokus saman med elevane si *oppleving av meistring og fagleg utvikling*. I tillegg seier denne teorien noko om korleis feiltrinn vert sett på som naudsynte for utvikling. Dette læringsmiljøet vil hjelpe elevane med å bli meistringsorienterte. Dette vil igjen føre til at dei kjenner at hensikta med læringsaktivitetane er at dei skal tilegne seg ny kunnskap, utvikle evnene sine og gjere framsteg. Desse elevane er ofte motiverte av indre årsaker, og dei stimulerast til ein langvarig innsats uavhengig av ytre faktorar (Woolfolk, 2014, s. 284).

Stornes et al. (2013, s. 318) seier at det motsette av eit meistringsorientert læringsmiljø vil vere eit *prestasjonsorientert*. I dette miljøet vil læraren vektlegge elevane sine prestasjonar i samanlikning med kvarandre og sjå på feil som manglande kompetanse. Elevane som er prestasjonsorienterte vil ha som mål med læringsarbeidet å demonstrere evnene sine for andre (Woolfolk, 2014, s. 284).

Nordahl (2012, s. 13) seier at ein kan forstå klasseleiing ut frå til dømes læraren si evne til å skape eit positivt læringsmiljø og motivere elevane til arbeidsinnsats. På bakgrunn av dette synest eg det er relevant å seie noko om kva for klasseleiar ein som lærar kan vere, fordi dette vil ha noko å seie for til dømes korleis læraren legg opp til ulike motivasjonelle læringsmiljø. Det finst ulike lærarstilar, men den *autoritære* er den som blir oftast nemnd i denne oppgåva, fordi den heng saman med den formidlingspedagogiske tradisjonen. Denne læraren er i følgje Nordahl (2012, s. 31-32) ein lærar som utøver stor grad av kontroll og struktur i undervisninga, utan varme. Eit anna døme på klasseleier, er den *authoritative* læraren. Dette er ein lærar som ser og anerkjenner elevane, samtidig som han har læring og undervisning i siktet. Eg kjem ikkje til å gå i djupna av klasseleiing i denne oppgåva, men ettersom eg skal snakke om læraren si tilrettelegging av miljøet, vil læraren si leiing likevel ha ei overordna betydning.

3.4 Kunnskapsløftet

Som praksisstudent arbeidde eg etter læreplanen *Kunnskapsløftet*. Ein læreplan vil ifølgje Lyngsnes og Rismark (2015, s. 153) fungere som eit rammeverk og gi retning for arbeidet i skulen.

Kunnskapsløftet fungerer altså som ei felles ramme for opplæringa, og inneholder mål for kva elevane skal kunne etter kvart årstrinn i den vidaregåande opplæringa. Kunnskapsløftet sine læreplanar for fag inneholder *kunnskapsmål*. Desse måla angir kva for *kunnskapar, ferdigheiter og haldningar* elevane skal sitte att med etter end utdanning (Lyngsnes & Rismark, 2015, s. 173). Øzerk (2006) seier at Kunnskapsløftet ”opererer (...) med *produktorienterte målformuleringer* i læreplaner for fag” (s. 366). For jazzdans i faget *Scenisk dans I* skal elevane kunne: ”vise grunnleggende teknikk i jazzdans”, ”anvende relevant terminologi i jazzdans” og ”formidle ulike elementer fra jazzdansens dynamikk og musikalitet” (Utdanningsdirektoratet, 2006). Vidare er desse måla igjen konkretisert i mange delmål i lokale læreplanar. Måla for opplæringa er altså sett, men det er langt på veg opp til kvar enkelt lærar å bestemme innhald og læringsaktivitetar. Det blir likevel framheva i *Prinsipp for opplæringa* at skulen skal ” leggje til rette for elevmedverknad” og ”fremme tilpassa opplæring og varierte arbeidsmåtar” (Utdanningsdirektoratet, 2015). Ein lærar kan med andre ord leggje til rette for eit læringsmiljø der elevane får medverke, så lenge dei når kompetansemåla sett for faget.

3.5 Undervisningstradisjon i jazzdans

Som nemnt innleiingsvis, opplevde eg utfordringar knytt til det å undervise *jazzdans*. Seinare i oppgåva vil eg drøfte korleis tradisjonell undervisning av dette faget kan gjere at pedagogar nokre gonger kan ha innhaldet i sentrum. Eg vil derfor no kortfatta belyse kva undervisningstradisjonar som ligg til grunn i dette faget.

Glad (2012, s. 97-98) seier at undervisningstradisjonen i dans er *formidlingspedagogisk*. Formidlingspedagogikken har innhaldet eller faget i sentrum, framføre elevane, og typisk for tradisjonen er at læraren er autoritær og formidlar kunnskap til tause elevar (Lyngsnes & Rismark, 2015, s. 40-41). Glad (2012, s. 97) viser at karakteristiske trekk ved denne tradisjonelle formidlingspedagogiske undervisninga er: At dansen tek utgangspunkt i ein bestemt sjanger eller stil, elevarbeidet er basert på talentutvikling, undervisninga er lærarsentrert, sluttproduktet står i sentrum og ikkje skapande prosessar, og teknikktrening har

stor betydning. Vidare knyter Glad (2012, s. 98) formidlingstradisjonen beskriven over til *jazzdans*, og seier at ei meir utforskande tilnærming framleis er nokså uvanleg innanfor denne dansesjangeren. Ho påpeikar at det er i ferd med å endre seg.

Kassing og Jay (2003) viser i kapittelet ”Sample Units for Dance Forms” i boka *Dance teaching methods and curriculum design* at jazzdansen har mange ferdigheter som skal lærest. Dei seier følgjande om korleis elevane skal arbeide i klassa: ”In the jazz dance class, students conform to concert dance class etiquette. They remain quiet and courteous to the dance teacher” (Kassing & Jay, 2003, s. 351).

3.6 Den didaktiske relasjonsmodellen

Når eg mot slutten av oppgåva skal drøfte kva for tiltak som kan støtte autonomi, vil eg nytte nokre av kategoriane i den didaktiske relasjonsmodellen; *innhald*, *læringsaktivitetar* og *vurdering (tilbakemelding)*. Grunnen til at eg vel denne modellen, er at det er avgjerande for kva for læringsmiljø som oppstår korleis læraren planlegg og gjennomfører undervisninga (sjå ”3.1 Avklaring av omgrep”). Den didaktiske relasjonsmodellen er av Lyngsnes og Rismark (2015, s. 86) omtalt som eit verktøy for å *planlegge* undervisninga.

Innhald handlar om kva arbeidet skal handle om. Innhaldet kan veljast ut frå fagets eigenart, samfunnet sine interesser og elevane sine behov (Lyngsnes & Rismark, 2015, s. 98-99). ”*Læringsaktivitetar* dreier seg om den aktiviteten som foregår i læringsituasjoner (...) Dette omfatter både læreres undervisning og elevenes arbeid” (Lyngsnes & Rismark, 2015, s. 101-min uthaving). Øzerk referert i Lyngsnes og Rismark (2015, s. 102) seier at ein læringsaktivitet og kan seiast å vere ein planmessig framgangsmåte mot eit mål, og at det er framgangsmåtane lærarane bruker for å leggje til rette for elevane si deltaking, forståing og læring. *Vurdering* er ofte knytt til elevane sine prestasjonar. Vurderinga kan delast i to: *vurdering for læring*, der vurderinga skjer underveis i opplæringa og skal bidra til å fremme læring, og *vurdering av læring*, der vurderinga skjer til slutt, og skal gi informasjon om elevane sin kompetanse (Lyngsnes & Rismark, 2015, s. 119-120).

4. Drøfting

I denne delen av oppgåva vil eg drøfte kva for utfordringar som kan ligge bak det å vere danselærar i den vidaregåande skulen sett ut frå *læreplanen* og *undervisningstradisjonen i*

jazzdans i forhold til autonomistøtte. Deretter vil eg sjå på case ut frå *motivasjonelle læringsmiljø* og *teorien om sjølvbestemming*. Hensikta med kapittelet er å belyse eventuelle utfordringar rundt det å leggje til rette for eit autonomistøttande læringsmiljø som jazzdanslærar i den vidaregåande opplæringa. Vidare vil eg sjå på korleis ein som danselærar kan legge til rette hensiktsmessig under dei same rammene.

4.1 Autonomi og utfordringar i fagtradisjon og skuleverk

Det første eg vil sjå på, er undervisningstradisjonen i jazzdans. Som nemnt innleatingsvis opplevde eg ein konflikt då eg skulle undervise dette faget, både på grunnlag av formidlingstradisjonen, og dei mange ferdighetene som skal læra. Glad (2012, s. 97) seier at den tradisjonen du sjølv er lært opp under, vil prege di eiga undervisning. I lys av sitatet eg innleia denne oppgåva med, der Trude Haugland og Anja Nordgård minnast sine opplevelingar som danseelevar, kan eg sjå ein samanheng mellom den tradisjonen eg har vore ein del av som elev, og rolla eg seinare til tider har teke som lærar; som ein kunnskapsformidlar. Også Quested og Duda snakkar om danseundervisninga på ein lærarstyrt måte:

Ballet teaching environments have traditionally been perceived as authoritarian settings in which the power and knowledge rests with the instructor. Such environments provide minimal opportunity for student input and choice. Some teachers may consider this to be the most appropriate atmosphere in which to teach a formalized dance genre that demands precision in the execution of set techniques.
(Quested & Duda, 2011, s. 10)

Sjølv om dette sitatet viser korleis lærarar i *klassisk ballett* styrer undervisninga, trekk eg parallellear til jazzundervisninga - det samsvarar med opplevelingane til Haugland og Nordgård. Også Glad (2012, s. 98) snakkar om undervisningstradisjonen i klassisk ballett og jazzdans som det same. Sitatet viser også at nokre lærarar synest dette miljøet, styrt av ein autoritær lærar, er det beste, grunna dei mange ferdighetene som skal læra. Men er det gitt at denne måten å formidle kunnskapen på er den mest hensiktsmessige for elevane sitt læringsutbytte?

Grunna den sette forma, kan ein forstå at nokre lærarar meiner dette er den mest hensiktsmessige måten å formidle kunnskapen på. Dersom elevane skal medverke, kan det tenkast at dette kjem til å ta tid. Kanskje tenkjer desse lærarane at dei kjem fram til eit like bra, om ikkje betre resultat dersom dei leiar læringsarbeidet i form av å formidle fysisk og

verbalt og korrigere elevane til dei når måla. Då kan ein forstå at nokre lærarar meiner at elevmedverknad ikkje er den beste måten å formidle kunnskapen på; læraren sit jo med meir kunnskap enn elevane, og kvifor ikkje berre formidle denne?

Quested og Duda seier følgjande om forsking gjort på autonomistøttande læringsmiljø: "Our findings highlight the importance of providing dance teachers with the knowledge and skills that will enable them to create an autonomy supportive atmosphere that can coexist with teaching traditions" (2011, s. 10). Men må undervisninga av faget og elevmedverknad sjåast på som to parallelle prosessar, eller kan det sjåast som to sider av same sak? Som Glad (2012) trekk fram, vil den undervisningstradisjonen lærarar sjølv har vore ein del av, prege korleis dei underviser faget sitt. Ho viser og korleis det ikkje har vore tradisjon for kreative tilnærmingar i jazzdansfaget, men at det held på å snu. Likevel kan det ut frå dette tenkast at lærarane manglar kunnskap om å la elevane medverke på ein måte som også fremmer læringsarbeidet. Det kan altså sjåast å vere ei utfordring for det autonomistøttande læringsmiljøet at faget har så mange ferdigheitar som må lærast, og at det er vanskeleg å forene dette med elevmedverknad. Spørsmåla rundt desse utfordringane, vil eg ta opp igjen seinare i oppgåva.

Som vist tidlegare, opnar læreplanen for at lærarar skal kunne velje den læringsaktiviteten og det innhaldet dei ønskjer i undervisninga, så lenge elevane når *kompetansemåla*. Eg forstod tidleg i praksisperioden at kompetansemåla, og ikkje minst *målbar* kunnskap, stod høgt. Kompetansemåla i faget *Scenisk dans I* var alle av det Lyngsnes og Rismark (2015, s. 96) kallar for ferdigheitsmål; mål som seier noko om kva for ferdigheiter elevane skal sitje att med; elevane skal kunne *vise, anvende* og *formidle*. For å vise til det Quested og Duda seier: når det er ferdigheiter som skal lærast vekk, tyr lærarane til ei autoritær undervisning, og kompetansemåla for akkurat dette faget ser med andre ord ikkje i seg sjølv ut til å legge til rette for ei autonomistøttande undervisning. Eit anna poeng her er dette: Stornes et al. (2013, s. 321-322) seier at når lærarane får administrative prøvar, vil dei kjenne at dei må tilpasse innhaldet til prøvane, og at dette kan gå ut over den kreative tilnærminga til faget. Sjølv om faget *Scenisk dans I* ikkje har sentralgitte eksamenar, vil kompetansemåla vere det som skal målast og *nåast*. Hopfenbeck og Lillejord (2013, s. 235-236) åtvarar mot målstyringa og seier at faren er å redusere aktiviteten i skulen til berre det som kan målast. Dette tenkjer eg viser at det er utfordrande for ein lærar å både ta omsyn til kompetansemåla og til prinsippa for opplæring.

Det kan nok tenkast at dette fokuset på mål kan bidra til at fokuset har enkelt for å flytte seg frå eleven til innhaldet, og at den enklaste måten å formidle kunnskapen på, igjen er gjennom ein kunnskapsformidlar. Også Eccles et al., referert i Danielsen og Tjomsland (2013, s. 460) seier at overgangen frå barneskule til ungdomsskule ofte inneber færre val for elevane og meir lærarstyrt aktivitet, og at elevane sitt behov for autonomi ikkje i same grad vert støtta. Sjølv om læreplanen for alle trinn er målstyrt, er det først på ungdomstrinnet vurdering i form av karaktersetting vert ein realitet. Kanskje er det derfor det først er då elevane mister medverkinga i undervisninga.

Eg har no sett på korleis undervisningstradisjonen i jazzdans og kompetansemåla i faget *Scenisk dans I*, kan vere med på å gjere det vanskeleg for lærarar å leggje til rette for eit autonomistøttande læringsmiljø, gjennom eit stort fokus på *resultat*. Det er likevel ikkje noko som tilseier at det *må* vere slik, og som lærar har ein fridom til å velje annleis når det gjeld læringsaktivitetar og innhald. Verken undervisningstradisjonen i jazzdans eller læreplanen sine kompetansemål ser i utgangspunktet ut til å leggje til rette for autonomi. Derfor tenkjer eg at læraren si vissheit rundt det å skape eit læringsmiljø som fremmer autonomi er viktig, og korleis kan ein eigentleg som lærar gjere det? I det følgjande kapittelet vil eg sjå nærare på case og prøve å belyse den ved hjelp av *målorienteringsteori* og *teorien om sjølvbestemming*.

4.2 Elevane sin motivasjon forstått ut frå målorienteringsteori

Under presentasjon av case stilte eg spørsmål ved om eg som lærar la til rette for ein alt for ytrestyrt motivasjon, og korleis eg som lærar kan leggje til rette for at elevane vert vedvarande engasjerte, også når eg trekk meg unna. I denne delen av oppgåva vil eg drøfte erfart case, men berre når det gjeld det eine aspektet, nemleg mangelen på eigeninnsats, opp mot ulike motivasjonelle læringsmiljø og teorien om sjølvbestemming. Kva for læringsmiljø vart eigentleg skapt, og kan det sjåast i samanheng med elevane sin mangel på motivasjon?

I starten var som tidlegare nemnt elevane engasjerte. Då tok eg ansvaret for læringsarbeidet, og tok rolla som ein tydeleg leiar; eg viste og forklarte elevane kva dei skulle gjere, og dei øvde medan eg korrigerte. Ros vart gitt dersom dei nådde målet som var sett og formidla. Måten læringsarbeidet vart leia på, var i starten einsidig, og utan å gi elevane så mykje ansvar og val. Undervisninga var bygd på deira *behov* i arbeidet fram mot *kompetansemåla*. Måla vart tydeleg formidla, og ros vart gitt til enkeltelevar eller elevgruppa når måla var nådde. På

den måten var tanken å leggje til rette for ei kjensle av meistring for elevane. Quested og Duda skriv om korleis elevar kan bli påverka av korleis læraren styrer læringsarbeidet når sette mål er i fokus:

Autonomy supportive coaches and teachers enable and encourage initiative and choice in learning, share the other's perspective, and strive to minimize the use of pressures and demands. In contrast, controlling coaches and teachers are more likely to set a specific agenda for learning, with diminished opportunities for choice. In a dance environment lacking in autonomy support, pressures, rewards, and punishments are typically employed to coerce a behavioral outcome that is not in accordance with the dancers' preferred choices and desires. (Quested & Duda, 2011, s. 4)

I dette sitatet viser Quested og Duda korleis den lærarstyrte undervisninga med klåre mål i slike kan seiast å vere motsatsen til eit autonomistøttande læringsmiljø. Dette viser og Nordahl (2012, s. 38); dersom rettleiinga blir for resultatorientert, vil ikkje elevane oppleve autonomi og ein indre motivasjon for læringsarbeidet. Ut frå dette kan det tenkast at mangelen på val og fridom i klassa, ikkje stimulerte autonomien til elevane. Ein autonomi i form av handlingar med utspring i interesser, ønskjer, verdiar og motivasjonar som dei sjølv identifiserte seg med. Ettersom autonomistøtta mangla, kan ein heller ikkje ut frå det Danielsen og Tjomsland (2013) seier (sjå 3.3 Målorienteringsteori: motivasjonelle læringsmiljø), leggje til rette for eit meistringsorientert læringsmiljø. Måten ros og tilbakemeldingar vart gitt på, kan kanskje seiast å vere kontrollerande - målet skulle nås gjennom hardt arbeid, og slik resultatfokusering resulterer som vi har sett fort i eit prestasjonsorientert læringsmiljø.

I eit prestasjonsorientert læringsmiljø vil elevane, som vi har sett, vere styrt av ytre motivasjonsfaktorar. Dersom det faktisk oppstod eit prestasjonsklima, var det kanskje ikkje så rart at fokuset til elevane retta seg mot å prestere og få løn i form av ros. Ein kan og forstå at motivasjonen for vidare arbeid forsvann, når løn ikkje lenger var innan rekkevidde ved at ansvaret vart given til elevane sjølv. Elevane var, slik eg oppfatta dei, nesten *avhengig* av den ytre påverknaden i form av ros. På den måten kan det sjå ut som eg som lærar vart den største motivasjonsfaktoren. Stornes et al. (2013) seier at i eit *meistringsorientert læringsmiljø* derimot, vil elevane heller møte utfordringar på ein offensiv måte, og bli stimulert til langvarig innsats uavhengig av ytre påverknad - noko eg ikkje kunne sjå hos elevgruppa. Om

det hadde vore til hjelp å vere meir lydhøyr for kva som interesserte dei og kva ønskjer dei hadde, eller om det var miljøet i seg sjølv som avgrensa motivasjonen, er ikkje enkelt å svare på. Det ser likevel ut til at ei anna tilrettelegging av læringsmiljøet kunne ha bidrige meir til autonomistøtte, noko som i sin tur kunne ha ført til at kvar enkelt elev ville kjend eit større ansvar for eigeninnsats.

Eg har no vist korleis ei lærarstyrt undervisning kan påverke elevane i retning av prestasjonsorientering, og dermed korleis elevane ikkje blir motiverte og autonome i læringsmiljøet. Før eg går vidare, vil eg sjå på forholdet mellom autonomi og det *meistringsorienterte læringsmiljøet*. Om det er autonomistøtte som fremmer dette miljøet eller om det er dette miljøet som fremmer autonomi kan vere vanskeleg å svare på. Som eg gjorde greie for under ”3.3 Målorienteringsteori: motivasjonelle læringsmiljø”, vil lærarar som stimulerer dei tre behova frå teorien om sjølvbestemming, *autonomi, kompetanse* og *tilhørsle*, legge til rette for eit slikt læringsmiljø. Samtidig seier Danielsen og Tjomsland (2013, s. 446) at prosessar i det meistringsorienterte miljøet kjenneteiknast av varme, struktur og *autonomistøtte*. Det ser altså ut som litteraturen seier at korleis læraren støttar elevane sine behov, kan vere med på å skape eit meistringsorientert læringsmiljø, **og** at læraren gjennom å leggje til rette for dette, kan støtte elevane sitt behov for autonomi. Ut frå korleis eit meistringsorientert læringsmiljø vert definert, tenkjer eg at dette miljøet vil vere med på å støtte elevane i deira utvikling av autonomi; eit miljø som vektlegg elevane si faglege forståing og progresjon, tenkjer eg krev aktive elevar som må *medverke* til eiga læring for å konstruere si eiga faglege forståing. Denne argumentasjonen tenkjer eg understreker forholdet mellom autonomistøtte og det meistringsorienterte læringsmiljøet.

4.3 Tiltak for eit autonomistøttande læringsmiljø

Eg vil no sjå på korleis ein som lærar i den vidaregåande opplæringa kan leggje til rette for eit læringsmiljø som støttar elevane sin autonomi. Eg vil sjå dette på den bakgrunn at ein elles er så mål- og resultatfokusert både under den faglege tradisjonen i jazzdans og som lærar i ein elles målstyrt skule. Eg vil behalde den drøftande tilnærminga, og sjå punktvis på ulike aspekt, særleg knytt til planleggingsprosessen ved undervisninga. Kvart av punkta, med unntak av det første, vil opne med ei drøfting. Denne er på bakgrunn av case, teorigrunnlag og den tidlegare drøftinga, før eg presenterer forslag til konkrete tiltak. Fordi eit meistringsorientert læringsmiljø fremmer kvar enkelt sin progresjon, tenkjer eg eit viktig

aspekt er den *tilpassa opplæringa*. Den vil fungere overordna og farge alle dei andre kategoriane eg skal inn inn på. Derfor startar eg der:

4.3.1 Tilpassa opplæring

Lyngsnes og Rismark (2015, s. 139-142) viser korleis tilpassa opplæring er eit komplekst omgrep, men eg vel å ikkje gå i djupna av det her. Haug (2013) seier at: "Tilpasset opplæring handler om å utvikle skolen (...), slik at den rommer alle og tar hensyn til den enkelte" (s. 415).

Tilpassa opplæring handlar altså om dei tiltaka ein som lærar tek for at alle elevar skal få utbytte av undervisninga. Haug (2013, s. 419) seier også at elevar kjem med ulike interesser, føresetnader og erfaringar. Ut frå dette tenkjer eg at alle bør få ei opplæring som samsvarar med deira føresetnadjar for å få størst mogleg utbytte av undervisninga. Dette kan kanskje sjåast i samanheng med den autoritative læraren, som både ser elevane og har læring som siktemål. I og med at autonomi kjem av å kunne velje, og ei autonom handling er ei handling sprunge ut av interesser, tenkjer eg at den tilpassa opplæringa på mange måtar kan verke som nøkkelen til det autonome behovet.

Bakgrunnen for den tilpassa opplæringa seier Haug (2013, s. 417) var ein studie gjort på 1930-talet. Denne studien konkluderte med at elevane ikkje nådde måla som var sett for opplæringa av to grunnar; læringsaktivitetane var ikkje tilpassa elevane, og den altfor lærarstyrte undervisninga resulterte i at alle elevane, uavhengig av føresetnadjar, måtte gjennom det same. Dette samsvarar med opplevinga eg hadde som lærar i den vidaregåande opplæringa; elevane hadde lite sjølvstendigheit i faget, læringsarbeidet var nokså lærarstyrt og kompetansemåla gav læringsarbeidet retning. Alle elevane kjem med ulike interesser og behov, og som nemnt, var elevgruppa samansett. Så korleis kan ein legge til rette for autonomistøtte for kvar enkelt?

4.3.2 Innhold

Ettersom elevane hadde ulike erfaringar med dans, hadde dei ulike føresetnadjar for å meistre innhaldet i klassa. Likevel viste elevane lite sjølvstendig fagleg forståing. Tidlegare gjorde eg greie for ulike faktorar som kunne vere med å bestemme val av innhold. På bakgrunn av tidlegare drøfting, kan det sjå ut som innhald vart valt ut frå faget sin eigenart og elevane sine behov i form av kva dei trong for å nå dei ferdighetsbaserte kompetansemåla. Likevel kan det

sjå ut som elevane sine behov i form av interesser og ønskjer ikkje alltid har blitt like godt ivareteke. Om dette kan sjåast i samanheng med mangelen på anvendeleg kunnskap skal eg sjå nærmare på no. Lyngsnes og Rismark skriv nemleg: ”Dersom innholdet defineres uavhengig av elevenes læreforutsetninger, kan innholdet komme til å fungere som ”pådyttet” lærdom og ende opp som det Piaget kaller figurativ kunnskap” (2015, s. 100). Figurativ kunnskap blir definert som ”(...) kunnskap som kan gjentas, men ikke anvendes i nye situasjoner” (Lyngsnes & Rismark, 2015, s. 65). Det kan sjå ut som om eit satt innhald, med jazzdans og kompetansemål som hovudfokus, utan så mykje tanke på elevane sine interesser, kan føre til pådytta kunnskap. Denne kunnskapen har dei kanskje ikkje eit eige forhold til, og kan derfor berre reproducere den. Det ser med andre ord ut som at dersom innhald er tilrettelagt elevane frå start av, kan dei få ei større fagleg forståing.

Quested og Duda (2011, s. 10) foreslår på bakgrunn av teorien om sjølvbestemming å la elevane få ta val innanfor rammer av struktur for å støtte autonomikjensla til elevane. Dette tenkjer eg kan vere ein god måte å ivareta faget sin eigenart, leggje til rette for kompetansemåla og ivareta Læreplanens krav om tilpassa opplæring; å legge opp ulike alternativ til øvingar, og la elevar velje den som er mest nærliggjande deira dansefaglege nivå og interesser. Samtidig styrer øvinga dei i retning av kompetansemåla. Dette tenker eg kan vere eit døme på autonomistøtte. Andre alternativ kan vere variasjonar som legg opp til val; elevane kan velje retningar, rekkefølgje og tempo sjølv, men øvinga er likevel fastsett på førehand.

4.3.3 Læringsaktivitetar

Eg nemnde tidlegare at mange lærarar nok kan ha enkelt for å tenkje at den mest effektive måten å lære frå seg ferdigheitar, er å nytte den formidlingspedagogiske tradisjonen. Eg stilte då spørsmål ved om det å formidle kunnskap frå ein lærar som forklarar og visar, er den beste måten å få elevar til å tilegne seg stoffet. Mykje tyder på at autonomi er viktig for elevane sitt læringsutbytte fordi det kan ha betydning på til dømes kor uthaldande dei er. Aktivt arbeid med autonomistøtte synest eg difor er vanskeleg å argumentere mot. Når eg no skal sjå på korleis ein som lærar kan leggje til rette læringsaktivitetane på ein måte som støttar autonomi, vil eg ta opp igjen spørsmålet mitt frå tidlegare i oppgåva: Er det beste for å gjere elevane autonome og fagleg sterke å sjå på arbeidet med dette som to parallelle prosessar, eller kan det foreinast?

I praksis møtte eg ei elevgruppe med lite fagleg djupne. Som vist kan tilrettelegging av innhald vere eitt aspekt ved å forklare dette, men kva med læringsaktivitetar eller metodar ein kan bruke for å nå dei resultatorienterte måla? Nordahl (2012, s. 14) seier at læring finn stad når elevane er aktive og bidreg. Når eg styrte læringsarbeidet, var elevane svært aktive fysisk, men var dei nødvendigvis aktive kognitivt? Til ei viss grad var dei nok det; dei måtte hugse øvingar og prøvde å korrigere seg etter tilbakemeldingane som vart gitt. Utover dette kravde eg sjeldan at elevane var aktive kognitivt. Dei trong til dømes ikkje *reflektere* over kva dei gjorde.

Danielsen og Tjomsland (2013, s. 460) trekk fram det å støtte elevane si *uavhengigkeit i tenking* som viktig i arbeidet med å møte elevane sitt behov for autonomi. Dette trur eg kan vere vanskeleg dersom ikkje elevane får medverke i læringsaktivitetane. Dersom ein som lærar alltid står framme og forklarar korleis ein sjølv tolkar og opplever ulike tekniske prinsipp, kan det tenkast at det er vanskeleg for elevane å danne si eiga forståing. Eg trur nemleg ikkje at alle forstår dei same tekniske prinsippa på same måte. Døme på det kan vere det dansetekniske omgrepet ”senter”. Eit ord eg sjølv syntest var vanskeleg som danseelev å forstå. ”Å finne senter” vart presentert som noko konkret, og eg syntest alltid det då var rart at ingen forklarte det likt. Seinare forstod eg at det like mykje er eit mentalt bilet som ein aktivitet, og at det kan visualiserast ulikt for alle. Dersom ein som lærar alltid står framføre og legg fram kunnskapen sin, vil kanskje elevane miste si faglege konstruering. Eit miljø som ikkje opnar for at elevane får danne denne forståinga, vil heller ikkje bli eit meistringsorientert læringsmiljø - der vert jo nettopp elevane si *forståing* av faget prioritert.

På bakgrunn av dette tenkjer eg at variasjon av læringsaktivitetar vil bidra til at alle får ein inngang inn til faget som kan passe dei; elevane kan observere, konkretisere for seg sjølv anten munnleg eller skriftleg, dei kan korrigere medelevar eller dei kan rettleie kvarandre taktilt. Eg ser at moglegitene er mange. Poenget er likevel at ein variasjon av læringsaktivitetar kan vere gunstig, dersom elevane skal oppnå ei større fagleg forståing - dei treng kanskje fleire inngangar til faget som er tilpassa dei, der dei heile vegen er aktivt med og kan medverke i sin eigen prosess ved å forstå faget. Likevel er denne arbeidsforma tidkrevjande samanlikna med å berre formidle kunnskapen til elevane. Utdanningsdirektoratet kallar denne forma for læring *djupnelæring*. Dette blir eit viktig omgrep i fagfornyinga i 2021. Dei skriv om verdien av denne arbeidsforma:

Vi definerer dybdelæring som det å gradvis utvikle kunnskap og varig forståelse av begreper, metoder og sammenhenger i fag og mellom fagområder. Det innebærer at vi reflekterer over egen læring og bruker det vi har lært på ulike måter i kjente og ukjente situasjoner, alene eller sammen med andre. (Utdanningsdirektoratet, 2019)

Sjølv om det er ein tidkrevjande prosess å la elevane medverke, kan det, ut frå sitatet, sjå ut som at det er vel investert tid, ikkje berre for elevane sitt eigarforhold til læring, men og for læringsutbytte deira. Likevel trur eg ikkje at det er all kunnskap elevane kan lære gjennom å delta like aktivt, noko må ein lære gjennom ei tradisjonell formidling; å forske seg fram til kvar minste rørsle og prinsipp ville nok vore meir frustrerande enn givande. Guthrie referert i Woolfolk (2014, s. 303) seier då også at for lite autonomi er keisamt og for mykje er forvirrande. Dette kan kanskje vere med å forklare kvifor elevgruppa frå case, ikkje la inn ein innsats, når det vart opna for at dei skulle få medverke. I tillegg tenkjer eg det er utfordrande å la elevane medverke så mykje sidan det at det er så *mange* mål ein skal gjennom i læreplanen Kunnskapsløftet. Kanskje er det her utfordringa med å legge til rette for ei djupare fagleg forståing ligg. Begge sider, både djupnelæring og den formidlingspedagogiske tradisjonen ser ut til å kunne spele ei positiv rolle for læringsutbytte. Likevel kan det sjå ut som eit fokus på læringsaktivitetar som vektlegg elevane si faglege forståing kan sjåast som det mest hensiktsmessige for å legge til rette for eit autonomistøttande, meistringsorientert læringsmiljø. For å vise til spørsmålet eg innleia dette delkapittelet med: Er det beste for å gjere elevane autonome *og* fagleg sterke å sjå på arbeidet med dette som to parallelle prosessar, eller kan dei foreinast? - for meg ser det ut som varierte læringsaktivitetar der elevane får medverke kan bidra til at elevane får ei djupare fagleg forståing, og kanskje difor eit stort læringsutbytte. Dersom elevane har ei djupare fagleg forståing, og større eigarskap til kunnskapen sin, vil ein som lærar kanskje sleppe å gå gjennom dei same tinga gong etter gong, fordi elevane sjølve ser samanhengane. På den måten kan det sjå ut som at å la elevane medverke, er godt investert tid.

4.3.4 Tilbakemeldingar og vurdering

Det siste eg vil ta føre meg, er korleis ein som lærar kan leggje til rette for tilbakemeldingar og vurdering som verkar autonomistøttande. *Teorien om sjølvbestemming* seier at jo meir ytre kontrollert elevane kjenner seg, jo mindre autonome. I den vidaregåande opplæringa får elevane karakterar på prestasjonane sine, noko som antakeleg legg til rette for ytre kontroll. I tillegg til dette har eg vist korleis eg tenkjer at lærarar enkelt kan kontrollere læringsarbeidet, i

form av tilbakemeldingar som er noko kontrollerande, når dei arbeidar målstyrt. Det eg ønskjer å sjå vidare på då er korleis ein kan skape eit autonomistøttande læringsmiljø gjennom tilbakemeldingar og vurderingar. For å få hjelp til å finne svar på dette vil eg støtte meg på målorienteringsteorien og det den seier om det meistringsorienterte læringsmiljøet nok ein gong. Det handlar nemleg om kva pedagogen vektlegg og dette tenkjer eg i stor grad kjem fram gjennom nettopp *tilbakemeldingane*.

I eit meistringsorientert læringsmiljø vil kvar enkelt elev sin progresjon, framføre elevane sin prestasjon, vere vektlagt. Tilbakemeldingar som viser elevane sin progresjon og rosar innsats, kan kanskje då sjåast å verke autonomistøttande. Samtidig kan ein knytte desse tilbakemeldingane til ”vurdering for læring”. Desse tilbakemeldingane har som hensikt å fremme det vidare læringsarbeidet. Eg tenker at dersom desse tilbakemeldingane blir gitt individuelt, og undervegs, slik at dei kan vise kvar enkelt elev at dei har hatt ein progresjon, legg dei til rette for eit meistringsorientert læringsmiljø.

”Vurdering av læring” kjem ein ikkje utanom som lærar i den vidaregåande opplæringa, då elevane skal ha karakterar. Men finst det noko ein kan gjere for å unngå at elevane vert så sterkt resultatorienterte under alle desse rammene? Imsen (2014, s. 356) åtvarar mot å organisere aktivitetane slik at elevane føler at dei blir vurderte. Ho seier heller at i prosessen skal elevane få erfare og at ein ikkje skal stresse med den komande vurderinga undervegs. Ut frå dette, kan det altså sjå ut til at læraren skal leggje til rette for erfaringsbaserte aktivitetar, der lærarar skal fungere som ei støtte for elevane sin progresjon i ein prosess, og ta ei meir vurderande rolle til slutt. Hopfenbeck og Lillejord (2013, s. 242-243) stiller seg på den andre sida kritisk til dette. Dei meiner elevane ikkje bør erfare at læraren går frå å vere den som rettleiar og støttar, til plutselig å skulle ta rolla som vurderer. For å unngå denne overraskinga tenkjer eg at elevmedverknad i vurderingsarbeidet kan vere til hjelp.

Det å la elevane få medverke i si eiga målsetjing, tenkjer eg kan vere ein måte å dekke behovet for autonomi, kompetansemål og tilpassa opplæring; elevane kan sjølve bestemme, ved hjelp av læraren, delmål ut frå kva behov dei har. Læraren sitt ansvar blir då å styre elevane i retning av dei kompetansemåla som er sett. Her har dei høve til å hjelpe elevane med akkurat det dei treng for å nå dei store måla. ”Mål som er spesifikke, moderat vanskelige og som sannsynligvis kan nås i nær fremtid, har en tendens til å styrke motivasjonen og utholdenheten” (Pintrich & Schunk, referert i Woofolk, 2014, s. 283). Dette trur eg kan vere

med på å la elevane sjå sin eigen framgang, og kanskje då gjere dei meir sjølvgåande og mindre avhengig av læraren si anerkjenning. Å gi elevane ansvar for eige læringsarbeid på denne måten må hjelpe for det autonomi handlar om; gi dei eigarskap til eiga utvikling, og gi dei kjensle av kontroll over eigen skulekvardag. Dersom elevane set eigne mål, kan og tilbakemeldingane som vert gitt, ta utgangspunkt i måla dei har sett. Woolfolk (2014, s. 295) skriv om korleis elevar som opplever eit skulemiljø som støttar autonomien deira, vil internalisere pedagogiske mål som sine eigne. Ut frå det ser det ut som det er fullt mogleg å arbeide med eit læringsmiljø som fremmer autonomistøtte, og framleis ha mange mål å ta omsyn til. Elevane må berre internalisere måla som sine eigne, og synast dei er viktige for dei personleg. Dette er også noko ein som lærar kan bidra med: forklare kvifor ein ønskjer at elevane skal gjere som ein seier - på denne måten forstår elevane kanskje hensikta ved læringsarbeidet, og opplever det som personleg viktig.

5. Avslutning

Gjennom denne oppgåva har eg prøvd å svare på: "Korleis kan eg som danselærar leggje til rette for eit autonomistøttande læringsmiljø?"

Eg innleia oppgåva med eit spenningsforhold: ettersom autonomi betyr sjølvstyre, spurte eg kva eg som lærar kan gjere for å støtte autonomien til elevane. Det er nok ikkje eintydig svar på dette, men mykje tyder på at læraren *kan* påverke nokre forhold som kan ha betydning på læringsmiljøet og autonomien til elevane. Det kan sjå ut som eit læringsmiljø der elevane sin individualitet, progresjon og faglege forståing står i fokus, kan vere med på å støtte elevane si kjensle av eigarskap til eigen skulekvardag.

Eit aspekt som kan sjå ut til å spele ei rolle i det som kan sjåast å vere eit autonomistøttande læringsmiljø, er læraren si vissheet. Ei vissheet rundt autonomistøtte ser ut til å kunne gjere lærarane meir lydhøyre for elevane sine interesser og ønskje, og det er nærliggjande å tru at ei undervisning som bygger på dette vil vere med på å støtte elevane sin autonomi. Denne vissheita ser særleg ut til å vere viktig for oss som er danselærarar der fagtradisjonen i seg sjølv ikkje legg opp til elevmedverknad, og dersom ein som lærar arbeider i ein målstyrt skule.

Læraren ser ut til å kunne leggje til rette undervisningssituasjonen på ein måte som kan støtte elevane sin autonomi, ved å til dømes la elevane ta val innanfor innhaldet, støtte elevane i sin

tankeprosess og leggje opp læringsaktivitetar som gir elevane høve til å konstruere sjølvstendigkeit i tankegang og fagleg forståing. Å la elevane få medverke i eiga målsetjing, og tilby gode forklaringar på kvifor elevane skal utføre arbeidet, ser og ut til å kunne spele ei rolle for at elevane kjenner at dei er i høgsete for eiga læring og utvikling. Det kan sjå ut til at tilbakemeldingane lærarane gir, bør vere støttande for elevane sin progresjon og innsats, og bygge på elevane sine individuelle mål. Dersom elevane får medverke til eiga læring, i eit miljø som prioriterer elevane sin prosess, faglege forståing og innsats, ser mykje ut til å tyde på at elevane sin langvarige motivasjon for skulearbeidet og deira faglege forståing vil auke.

Som danselærar ser det altså ut til at eg kan leggje til rette for eit autonomistøttande læringsmiljø, ved å la elevane medverke og arbeide ut frå eigne premisser på eit individuelt nivå.

Litteratur

- Bergkastet, I., Dahl, L. & Hansen, K. A. (2009). *Elevenes læringsmiljø - lærerens muligheter : en praktisk håndbok i relasjonsorientert klasseledelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Danielsen, A. G. & Tjomsland, H. E. (2013). Mestringsforventning, trivsel og frafall. I R. J. Krumsvik & R. Säljö (Red.), *Praktisk-pedagogisk utdanning : en antologi* (s. 441-466). Bergen: Fagbokforlaget.
- Glad, Å. L. (2012). *Dans på timeplanen : fagdidaktisk grunnbok* (2. utg.). Vollen: Tell forlag.
- Haug, P. (2013). Tilpasset opplæring for den enkelte i fellesskapet. I R. J. Krumsvik & R. Säljö (Red.), *Praktisk-pedagogisk utdanning : en antologi* (s. 415-440). Bergen: Fagbokforlaget.
- Hopfenbeck, T. N. & Lillejord, S. (2013). Vurdering etter Kunnskapsløftet. I R. J. Krumsvik & R. Säljö (Red.), *Praktisk-pedagogisk utdanning : en antologi* (s. 229-253). Bergen: Fagbokforlaget.
- Imsen, G. (2014). *Elevens verden : innføring i pedagogisk psykologi* (5. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kassing, G. & Jay, D. M. (2003). *Dance teaching methods and curriculum design*. Champaign: Human Kinetics.
- Lyngsnes, K. & Rismark, M. (2015). *Didaktisk arbeid* (3. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Manger, T. (2013). Motivasjon for skullearbeid. I R. J. Krumsvik & R. Säljö (Red.), *Praktisk-pedagogisk utdanning : en antologi* (s. 145-169). Bergen: Fagbokforlaget.
- Nordahl, T. (2012). *Klasseledelse*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Stornes, T., Tvedt, M. S. & Bru, E. (2013). Best med test? ; et motivasjonsteoretisk perspektiv på bruk av normative tester i grunnskolen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 97(4-5), s. 315-325.
- Woolfolk, A. (2014). *Pedagogisk psykologi*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Øzerk, K. (2006). *Opplæringsteori og læreplanforståelse : en lærebok med vekt på Kunnskapsløftet, Rammeplan for barnehager og aktuelle kunnskaper for pedagoger* (Rev. utg.). Vallset: Oplandske bokforl.

Nettkjelder

- Haugland, T. & Nordgård, A. (2014). *To læringsperspektiv i jazzdans : fra formidlingspreget danseundervisning til prosessorientert læringsfokus* (Master, Høgskolen i Oslo og Akershus). Henta fra https://oda.hioa.no/en/to-laeringsperspektiv-i-jazzdans-fra-formidlingspreget-danseundervisning-til-prosessorientert-laeringsfokus/asset/dspace:6551/nordgaard_mayp_2014.pdf
- Quested, E. & Duda, J.L. (2011). Perceived Autonomy Support, Motivation Regulations and the Self-Evaluative endencies of Student Dancers. *Journal of dance medicine & Science*, 97(1), 3-14. Henta fra https://www.academia.edu/2689142/Perceived_autonomy_support_motivation_regulations_and_the_self-evaluative_tendencies_of_student_dancers
- Sagdahl, M. (2019). autonomi-filosofi. *Store Norske Leksikon*. Henta 15. april 2019 fra https://snl.no/autonomi_-_filosofi
- Utdanningsdirektoratet. (2019, 13. mars). *Dybdelæring*. Henta fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/dybdelaring/>
- Utdanningsdirektorartet. (2016, 27. juni). *Hva er et godt læringsmiljø*. Henta fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/psykososialt-miljo/hva-er-et-godt-læringsmiljø/>
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læreplan i Scenisk dans – programfag i utdanningsprogram for musikk, dans, drama, programområde for dans* (DAN 2-01). Henta fra https://www.udir.no/kl06/DAN2-01/Hele/Komplett_visning
- Utdanningsdirektoratet. (2015). *Prinsipper for opplæringen – Læringsplakaten*. Henta fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/prinsipper-for-opplaringen2/læringsplakaten/>