

Kunsthøgskolen i Oslo, avdeling Dans

Lærerutdanning

Utdanning: Praktisk- pedagogisk utdanning

Eksamenstype: skriftlig hjemmeeksamen

Emnekode: PPDPE / PPDFD

Emnenavn/fag: Pedagogikk og fagdidaktikk

Kandidatnummer: 20221

Dato for innlevering: **19.05.2022 kl. 09.00**

Innholdsfortegnelse

INNLEDNING	3
TEORIGRUNNLAG.....	4
MOTIVASJON OG MÅLORIENTERING	4
KROPP.....	5
SELVVERD	5
ROSENBERGS TEORI OM PSYKOLOGISK SELEKTIVITET.....	6
COVINGTONS TEORI OM SELVVERD.....	8
ERIK ERIKSONS TEORI OM PSYKOSOSIAL UTVIKLING, OG IDENTITET	8
BEHAVIORISTISK TEORI OM FORSTERKNING	9
EMPIRISK DEL	11
METODE.....	11
RESULTATPRESENTASJON.....	12
DISKUSJON	14
KARAKTERER.....	15
FORSTERKNING OG SAMARBEID.....	15
UTVIKLING OG IDENTITET	16
NEDERLAGSREDUSERENDE STRATEGIER.....	17
SELVBESKYTTELSE.....	18
KROPPEN	18
AVSLUTNING.....	19
REFERANSER	21

Innledning

«Jeg kommer inn i rommet, etablerer en sirkel, ser dem inn i øynene, smiler til dem, snakker med dem, får positiv respons og kontakt med alle sammen». En fin start på timen og et trygt og godt etablert rom. Hvordan kunne denne timen som startet så fint, bli så vanskelig å lede? Dette var den femte timen jeg underviste dem og jeg hadde observert dem enda fler. Jeg visste at denne klassen var mer urolig enn de andre, men de var så fagsterke så jeg trodde kanskje det gjorde dem interesserte. Tydeligvis ikke. Jeg trodde vi hadde fått god kontakt, og det hadde vi nok kanskje også, men hvorfor måtte jeg ta i bruk så mange didaktiske grep og virkemidler akkurat i dag? Timen endte godt. Jeg var en aktiv klasseleder som klarte å snu rommet flere ganger og endre strukturer i oppgavene jeg ga dem slik at det skulle passe deres form for tilstedeværelse denne timen. Det gikk fint. Men det følte ikke godt. I hvert fall ikke der og da. Etterpå følte det litt godt. Fordi jeg hadde klart å bruke de didaktiske verktøyene jeg hadde lært. For et halvt år siden ville jeg nok ikke klart å dra denne timen i land på samme måte. Men hvorfor ble timen sånn? Hvorfor utfører de ikke oppgavene etter beste evne? Hvorfor hører de ikke på det jeg har å si? Hvorfor hører de ikke på hverandre? Hvorfor gir de ikke alt de har? Hvorfor går de ikke inn i oppgavene med hele seg? Forrige time vi hadde sammen var jo kjempefin.

I min praksis ble jeg oppmerksom på en problemstilling som interesserte meg og som jeg ikke klarte å få helt grep om. Jeg opplevde svært ulik innsats hos elevene fra time til time i de fysiske dansefagene og klarte ikke å se noe tydelig mønster på dette knyttet til hverken fag, lærer, dag eller time. Scenarioet over opplevde jeg under min praksis i videregående skole i større eller mindre grad ved flere anledninger og med ulike klasser. Elevene er ungdommer som er midt i utvikling og forandring og det er ikke alltid lett å forutse hva som fungerer den ene eller den andre dagen. Det er selvfølgelig svært mange mulige grunner til hvorfor akkurat denne timen ble som den ble. Likevel undrer jeg meg over hva som gjør dem så variert interesserte. Jeg opparbeidet en god kommunikasjon med elevene, lyttet til deres ønsker for timene og endret og tilpasset opplegget underveis slik at det skulle gi dem både utfordringer og mestringfølelse. Likevel opplevde jeg svært ulik grad av innsats hos elevene fra time til time. Hva kan være årsaken til dette? Ut ifra disse observasjonene har jeg formulert følgende problemstilling:

Hvilke motivasjonsmessige faktorer synes å påvirke elevene på vgs til å legge innsats i dansefaget?

For å besvare denne problemstillingen skal jeg i denne oppgaven redegjøre for relevante teoretiske perspektiver som kan si noe om motivasjon. Teoriene jeg skal presentere er motivasjon og målorientering, kroppens betydning, selvvverd, beskyttelse av selvvverd, psykososial utvikling og teori om forsterkning. Jeg skal også presentere resultater fra en liten undersøkelse jeg gjennomførte i praksis for så å drøfte resultatene opp mot den utvalgte teorien. Ved å innhente empiri om temaet og få direkte svar fra elevene har jeg også fått deres syn på noen av forholdene. Vi skal gjøre rede for ulike teorier og sette disse opp mot empirien for å finne ut av hvilke mulige motivasjonsmessige faktorer som synes å påvirke elevene på vgs til å legge innsats i dansefaget.

Teorigrunnlag

Motivasjon og målorientering

Indre og ytre motivasjon har etterhvert blitt to svært kjente begreper for meg og belyser hvor motivasjonen stammer fra. Stammer den fra en genuin glede eller interesse over den aktuelle handlingen som skal utføres kaller vi det indre motivasjon. Og i motsatt fall, stammer den fra en ytre faktor som eksempelvis belønning eller straff kaller vi det ytre motivasjon. Dette ser vi av Deci og Ryans teori om indre og ytre motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 151).

Likevel er bildet mer nyansert enn som så, og Anita Woolfolk betegner indre og ytre motivasjon som en linje, hvor disse to motivasjonstypene er ytterpunktene (Woolfolk, 2004, s.276). Eksempelvis kan en person som ønsker å oppnå et resultat fritt velge å arbeide med en oppgave som ikke gir direkte tilfredsstillelse, men oppnåelsen i slutten av arbeidet driver motivasjonen og gir tilfredsstillende belønning. Dette påpekes av Woolfolk som midtdelen av motivasjonslinjen. De er verken helt indredrevet eller helt ytre-drevet (Woolfolk, 2004, s.276).

Teori om målorientering prøver å forklare grunnene til at elever utfører diverse aktiviteter. Det skilles mellom oppgaveorientering og egoorientering. Oppgaveorientering kan vi også kalle læringsorientering eller mestringsorientering, og baserer seg på at læring er et mål i seg selv hvor mestring, forståelse og innsikt settes høyt. Prestasjonsorientering er et annet ord for egoorientering og begrunnes i at læring ikke er et mål i seg selv. Egoorienterte elever er heller opptatt av hvordan de blir oppfattet i læringssituasjonen og at andre ser på dem som flinke. Vi

ser videre at egoorienterte elever ofte ser på gode resultater som det samme som gode evner. Når disse elevene opplever en situasjon som vanskelig å prestere i, kan de føle trussel mot selvverdet (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s.179-180). Dette skal vi se nærmere på i kapittelet om selvverd.

Kropp

Willy Aagre refererer i sin bok, *Ungdomskunnskap - hverdagslivets kulturelle former*, til Maurice Merlau-Ponty som hevder at det kroppslige og sjelelige lever i et komplekst samarbeid. Vår bevissthet er alltid knyttet til noe utenfor oss selv og intensjonen bak våre handlinger underbygger dette (Aagre, 2014, s. 93). Refleksene i valgene våre er omtalt av Aagre som både intersubjektive og kroppslige reflekser. Det vil si at våre valg blir tatt på bakgrunn av hva vårt sosiale fellesskap har validert som godkjent, altså den intersubjektive siden, og utspiller seg i sanselige handlinger, altså den kroppslige siden (Aagre, 2014, s. 94). Etterhvert som ungdom er i utvikling utvikler de også en større kritikk og et større ordforråd av det som er sanselig. Blant disse sanselige observasjonene finner vi kroppen. I alle subkulturer og gruppesammensetninger eksisterer det oppfatninger av hva som er akseptert og hva som ansees som unormalt. Aagre påpeker videre at ettersom kroppen er i endring og utvikler seg gjennom tenårene kan bedømmelsen av egen og andres kropp føre til enten selvaksept eller selvkritikk (Aagre, 2014, s. 94). Liv Duesund referer også i sin bok, *Kropp, kunnskap og selvoppfatning*, til Merlau-Ponty og gir uttrykk for at kroppen vår er en forutsetning for at vi skal få oppleve både oss selv og verden rundt oss (Duesund, 2001, s.35). Med Aagre og Duesund sine innspill i bakhodet vil det være naturlig å trekke linjer til elevenes kroppslige utvikling som en faktor for motivasjon. Da elevenes kropp er i en utviklingsfase er den stadig i endring og ungdommene må lære å kjenne den på nytt og på nytt for hver utvikling som tar form. Dette kan være en frustrerende periode og kan også føre til usikkerhet hos elevene. Dette skal vi se nærmere på i kapittelet om selvverd. Hvis vi legger til grunn at kropp og sjel henger sammen og at dette er en forutsetning for vår oppfattelse av den sanselige verden, er en ungdoms fysiske utvikling svært avgjørende for dens handlinger. Det intersubjektive aspektet peker i retning av å ta valg basert på våre sosiale forhold som også er en faktor for handling (Aagre, 2014, s.94).

Selvverd

Å ta valg basert på fellesskapets oppfatning om hva som er greit, ikke greit, fint, stygt, tiltrekkende eller frastøtende er en naturlig handling, men kan også være et tegn på et usikkert

selvbilde eller en usikker selvoppfatning. Teorier om behov og motivasjon legger til grunn at mennesker har behov for å bli anerkjent av sine omgivelser og et behov for en positiv selvoppfatning (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 155). Skaalvik og Skaalvik påpeker at selvoppfatning, behovet for selvverd og å beskytte sitt selvverd er kilder som påvirker vår motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s.166).

Maslows behovshierarki deler menneskers behov inn i to kategorier, vekstbehov og mangelbehov, hvor sistnevnte blant annet inneholder behov for selvverd, anerkjennelse og positiv selvoppfatning (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s.145-146). Selvoppfatning er det totale bildet av hvordan vi oppfatter oss selv, mens selvverd er den subjektive oppfatningen av verdien vi legger i alle våre kvaliteter og er ikke nødvendigvis en objektiv fremstilling av egne egenskaper (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 98). Selvverd er knyttet til følelser og tryggheten om en grunnleggende egenverdi, og opptrer som et vurderende element av oss selv. Selvverd vil derfor fungere som en kilde til selvoppfatning. Elever med lavt selvverd har ofte et uklart bilde av seg selv og er mer avhengig av miljøet rundt seg for å få bekreftelse. Dette fører til sårbarhet for andres uttalelser og derfor også usikkerhet i sosiale sammenhenger. Disse elevene blir svært opptatt av hvordan de blir oppfattet av andre og trenger bekreftelse fra miljøet rundt seg for å føle seg bra (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s.99). I tillegg vil de føle et sterkere behov for å beskytte seg selv dersom de opplever at de ikke strekker til i den sosiale normen som er etablert i omgangskretsen. Teorien om avvikende atferd som selvbeskyttelse får vi fra Howard Kaplan (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s.166). Han hevder at det finnes to veier for selvbeskyttelse når vi føler trusler mot selvverdet vårt, *unngåelse* og *angrep*. Unngåelsen kan skje både fysisk og mentalt, hvor dette kan utspille seg i å fysisk ikke være tilstede eller å mentalt koble seg ut ved eksempelvis mobilbruk eller prat med medelever. I begrepet angrep, legger Kaplan både fysiske og symbolske handlinger. Sistnevnte kan utspille seg ved at elevene eksempelvis forstyrrer undervisningen, bråker eller tar avstand fra utføre oppgaver, mens fysiske handlinger kan være vold mot elever og lærere (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s.168).

Rosenbergs teori om psykologisk selektivitet

Det finnes flere teorier om hva vi mennesker gjør for å beskytte vårt selvverd, blant annet Morris Rosenbergs teori om psykologisk selektivitet. Vi ser av Rosenbergs teori at elevenes behov for selvbeskyttelse i skolen er en avgjørende faktor for deres motivasjon. Da elevene har færre muligheter for å gjøre selektive valg i skolen vil dette utarte seg i andre former, som

for eksempel oppførsel og holdninger (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s.166). Teorien går ut på at vi ved hjelp av selektive valg beskytter oss mot faktorer vi oppfatter som truende for selvverdet vårt. Disse selektive valgene er kategorisert i fem beskyttelsesmekanismer: Selektivt valg av verdier; tolkning; standard; referansegruppe; og situasjoner og aktiviteter (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s.162).

Ved selektivt valg av verdier mener Rosenberg å legge verdi i det som betyr mest for en selv og det en kanskje har størst forutsetning for å mestre. Ved å selektere ut verdier i ulik grad vil vi kunne beskytte selvverdet vårt mot negativ påvirkning dersom vi feiler i aktiviteter vi har ilagt liten verdi (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s.163). Selektiv tolkning ilegges betydningen av hvordan vi tolker graden av ulike elementer og hva som for eksempel er en høy eller lav grad av elementet. Skaalvik og Skaalvik påpeker at Rosenberg, i teorien om selektiv tolkning, har utelatt faktoren om at personen blir vurdert av andre. Likevel hevder Skaalvik og Skaalvik som en positiv faktor at selektiv tolkning kan veie opp for andres vurdering av en selv. Elevenes standard bygger på deres tidligere erfaringer og tenderer ofte mot det som er oppnåelig for den enkelte. Ved å selektivt velge standarder vil en kunne beskytte sitt eget selvverd mot å mislykkes dersom standarden er for høy. Dette vil i praksis kunne oppfattes som mangel på motivasjon. Rosenberg påpeker likevel at valg av standard kan komme som et resultat av sosial sammenlikning basert på hvem du assosierer deg med og hva dere anser som god prestasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s.164). Videre ser vi av Rosenbergs teori at å opptre selektivt i valg av referansegruppe også påvirker selvverdet vårt positivt og virker beskyttende mot negativ innflytelse. Vi velger derfor ofte venner som vurderer oss positivt. I en klasse har vi ikke mulighet til å velge sosiale omgivelser, men kan selektivt velge referansegruppe som er på lik linje med oss selv i prestasjonsnivå (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s.165). Til slutt redegjør Rosenberg for at selektivt valg av situasjoner også beskytter vårt selvverd. Vi setter oss selv i situasjoner vi tror vi kommer til å mestre og unngår situasjoner vi føler oss utrygge i. Det påpekes også av Rosenberg at i skolen vil denne formen for selektivt valg være vanskelig da skolen er ilagt innhold, oppgaver og aktiviteter som er obligatorisk for elevene å delta i dersom de vil bestå skolegangen (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s.165). Vi ser også av teorien om psykologisk selektivitet at behovet for selvbeskyttelse i skolesammenheng vil være av betydning for elevenes motivasjon.

Covingtons teori om selvvverd

Martin Covington er også en teoretiker som har tatt for seg temaet selvvverd. Han er opptatt av motivasjonsmotivet for skolearbeid når selvvverdet blir truet. Ifølge Covington ser små barn på innsats som begrunnelse for suksess. Innsats og prosess blir derfor høyt vurdert og øker muligheten for å mestre en oppgave. Jo eldre vi blir jo større verdi legger vi i evner fremfor innsats. Det vil si at eldre elever ofte baserer resultatene sine på evner og at dette gir en større verdi en å ha lagt ned en god jobb eller en god innsats. Dette fører også til at elevene slutter å konkurrere med seg selv, og sammenlikner seg mer og mer med andre. Vi ser av denne sammenlikningen at prestasjonene til eldre elever styrker eller svekker deres selvvverd basert på om prestasjonene er gode eller dårlige. Innsatsen de legger ned teller heller lite i selvvverdets sammenheng (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s.168). Dette kan, som vi har sett tidligere, føre til prestasjonsorienterte elever heller enn oppgaveorienterte elever. Covingtons teori baserer seg også på teoriene om mestringsforventning og attribusjon.

Mestringsforventning handler om elevenes forventninger om i hvilken grad de vil mestre en oppgave (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s.122), og attribusjon handler om årsaksforklaringen bak utfallet (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s.119). Covington legger frem at innsats kan ha to ulike utfall. Det kan føre til bedre prestasjoner og videre økt mestringsfølelse som igjen kan gi økt følelse av selvvverd. Det andre utfallet er å se på innsats som en risiko. Dersom man legger stor innsats i noe og allikevel ikke mestrer å prestere vil dette kunne tolkes som et tegn på dårlige evner og videre føre til svekket selvvverd (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s.170). Følgelig vil elevenes tidligere mestringserfaringer legge grunnlaget for deres forventninger om mestring og sette standarden for om innsats vil føles som truende eller ikke. På bakgrunn av disse to utfallende vil innsats kunne sees på som en todelt vei. En elev som har lave mestringsforventninger vil, for å beskytte eget selvvverd, kunne legge inn liten innsats for å ha mulighet til å tilskrive prestasjonene til innsats, dersom eleven skulle mislykkes. Covington påpeker imidlertid at dette ikke er en ideell måte å beskytte selvvverdet vårt på da dette kan hemme læring (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s.171).

Erik Eriksons teori om psykososial utvikling, og identitet

Erik Erikson utviklet en teori som han kalte menneskets 8 aldre. Denne har bakgrunn i menneskets psykososiale utvikling og tar for seg åtte steg i menneskets utvikling. Da denne oppgaven dreier seg om elever i videregående skole velger jeg å presentere stadium fem og seks som disse elevene befinner seg i. Disse to stadiene blir betegnet som «identitet og rolleforvirring» og «intimitet eller isolasjon» (Woolfolk, 2004, s.88). Her vil både

kjærlighetsforhold og forholdet til jevnaldrende være viktige hendelser i elevenes liv. I stadium fem handler livet om å finne en egen identitet, både kjønnsidentitet, politisk, religiøs og yrkesmessig. I stadium seks, som elevene nå beveger seg over i, handler livet etterhvert i større grad om å utvikle nære relasjoner. Dersom eleven ikke lykkes med dette kan utfallet være selvisolasjon (Woolfolk, 2004, s.88). En opparbeidelse av identitet vil derfor være avgjørende for å skape gode, nære relasjoner. I boka *Pedagogisk psykologi* betegnes identitet som det komplekse svaret på spørsmålet om: «Hvem er jeg?» (Woolfolk, 2004, s. 90). Anita Woolfolk påpeker fire ulike alternativer i identitetsutviklingen, foreslått av James Marcia, hvor to av dem er å foretrekke (Woolfolk, 2004, s.91). Den første foretrukne identitetsstatusen er identitetsoppnåelse. Denne oppnåelsen handler om å ha mål og forventninger om egen identitet og aktivt følge disse. Likevel trenger ikke identitetsoppnåelsen å være endelig og kan endre seg også i voksen alder. Det neste foretrukne alternativet i utviklingen kalles moratorium. Erikson brukte dette begrepet for å betegne at elevene bruker lengre tid på å gjøre valg som påvirker identiteten. Dette synes å være positivt da elevene går gjennom en gradvis utforskningsprosess i de forsinkede valgene istedenfor å kaste seg ut i en drastisk endring. Identitetsovertakelse innebærer å «kle på seg» en rolle andre forventer at du skal ta. I dette stadiet av identitetsutviklingen har ikke elevene utforsket ulike identiteter og deres egne foretrukne mål og verdier, og vil derfor følge etter det andre mener at de «er». Til slutt har vi identitetsforvirring hvor betydningen ligger i ordet, forvirring over egen identitet. Dette fenomenet oppstår når eleven verken evner å utforske eller forplikte seg til en identitet. Usikkerhet kan derfor oppstå og eleven vil streve med å komme frem til en konklusjon om hvem de er, hvem de ønsker å være eller hva de vil oppnå i livet. Dette kan føre til hjelpeløshet og reserverte elever. Når ungdommer ikke kommer forbi stadiene identitetsforvirring eller identitetsovertakelse vil de ha vanskelig for å tilpasse seg andre og derfor også vanskelig for å bygge opp nære relasjoner (Woolfolk, 2004, s.91).

Behavioristisk teori om forsterkning

Behavioristisk læringsteori bygger på tanken om at læring er en endring i atferd (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s.32). Denne endringen kan påvirkes av konsekvenser for handling ved forsterkning eller straff. Det finnes fire ulike kategorier forsterkning og straff som alle utgjør en konsekvens av atferd og dermed enten forsterker en handling eller minsker sjansen for at handlingen gjentas. Positiv forsterkning utføres ved anerkjennelse av en persons handlinger. Dersom en elev har utført noe ønskelig kan lærer rose eller gi annen belønning for arbeidet, som øker sjansen for at denne ønskelige handlingen gjentas. Belønning kan også komme i

form av gode karakterer slik at elevene ser at innsatsen nytter. Dette kan videre føre til positive mestringserfaringer og mestringsforventninger. Men positiv forsterkning kan også føre til gjentakelse av en uønsket handling. Dersom en uønsket handling også blir anerkjent, ved eksempelvis latter eller at lærer spiller med på den uønskede handlingen, vil også denne atferden forsterkes. Det vil derfor være av betydning å velge sin positive forsterkning med omhu. I motsetning til positiv forsterkning som tilfører en belønning, vil belønningen i tanken om negativ forsterkning utspille seg i å fjerne et ubehag. Dersom eleven utfører en handling som gjør at et ubehag blir fjernet, så vil dette øke sannsynligheten for at denne handlingen gjentas. Positiv straff virker som det motsatte av positiv forsterkning, altså du legger til et ubehag. Eleven opptrer da med uønsket atferd som resulterer i straff eller andre former for uønsket stimuli. Til slutt har vi negativ straff som viser seg i form av å ta bort en ønsket gode. Dette kan eksempelvis være å fjerne goder som å se film i slutten av timen, å ha avspenning på slutten av timen eller at en elev ikke får være med på forestillingen klassen skal sette opp. Alle disse utfallene forsterker eller svekker en form for atferd og vil derfor være av betydning for elevenes motiverte handlinger (Woolfolk, 2004, s. 133-135).

Her er det mulig å trekke linjer til Deci og Ryans teori om indre og ytre motivasjon. Behavioristisk teori om forsterkning vil være eksempler på ytre motivasjon, altså ytre faktorer som påvirker motivasjonen. Skaalvik og Skaalvik påpeker derimot at forsterkning også kan ha negative konsekvenser på interessen for den ønskede aktiviteten. De mener at det kun er observerbar atferd som kan belønnes og det vil derfor ikke alltid være rettferdig fordeling av belønningen. På bakgrunn av forsterkningsteorien vil det ikke ha noen hensikt for elevene å arbeide med noe som er usynlig for læreren, da dette ikke vil kunne gi direkte ros. På den andre siden ser vi for eksempel at gode karakterer er en form for belønning som kan komme som respons på det usynlige arbeidet (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s.142). Likevel påpeker Skaalvik og Skaalvik at ikke alle elever bryr seg om karakterer, som fører til at denne formen for positiv forsterkning ikke vil ha noen effekt. I tillegg er karakterer en relativ belønning. En god karakter som kan gi motivasjon hos en elev, kan være en dårlig karakter for en annen elev og bringe med seg svekket motivasjon. Av den grunn vil det ikke være mulig å se betydningen av motivasjon på bakgrunn av forsterkningsteorien uten å ta hensyn til de kognitive sidene ved elevene, som eksempelvis mestringsforventning, selvvurdering og ambisjonsnivå (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s.141).

Empirisk del

Metode

Denne undersøkelsen har arbeidstitel og problemstilling: ”Hva påvirker elevenes motivasjon til å ”gi alt” i en praktisk dansetime på vgs?”. Jeg ønsket å få svar på hvilke faktorer som bidrar til å enten drive elevenes motivasjon opp eller å trekke den ned. Spørsmålene i undersøkelsen er enkelt formulert slik at det skulle være lett for elevene å svare. I tillegg har det vært utdypningsmuligheter som oppfølging til enkelte spørsmål. Undersøkelsen tar ikke hensyn til varierte former for motivasjon slik som eksempelvis indre og ytre motivasjon, men tar for seg motivasjon som en faktor som får en til å utføre, opprettholde, eller forsterke lysten til å opprettholde en handling over tid. Spørreskjemaets definisjon på å ”gi alt” lyder: «å gjøre så godt du kan, å være tilstede både mentalt og fysisk, være fokusert, være konsentrert, yte den energien som kreves av deg i oppgavene du blir bedt om å gjennomføre og gi det lille ekstra.» Jeg startet å definere dette prosjektet etter jeg hadde vært i praksis i 3 uker. Ved å undervise elevene selv og observere andre undervise elevene ser jeg stor forskjell i elevenes konsentrasjon, fokus, energi og tilstedeværelse fra time til time. Det kan også utarte seg ulikt selv om timen består av det samme innholdet. Hvorfor har elevene så ulikt fokus og tilstedeværelse fra time til time? Og har lærers tilnærming til elevene noen påvirkningskraft på deres motivasjon til å ”gi alt”? Dette ønsket jeg å finne ut.

Jeg valgte å benytte meg av kvantitativ metode for å innhente informasjon fra informantene. Jeg opprettet et digitalt spørreskjema med avkrysningsalternativer og enkelte muligheter for begrunnelser og elevenes egne uttalelser. Jeg valgte denne formen for innsamling av data i håp om høyere svarprosent. Dette med bakgrunn i tanken om at det ville bli lettere for elevene å svare dersom de kun trengte å krysse av for svaralternativer og at de i tillegg kunne utdype enkelte steder dersom de hadde behov for det. Jeg sendte ut spørreskjemaet digitalt til 27 mulige deltakere og fikk positiv respons fra 21 av dem, altså en svarprosent på 77%. Befring påpeker at en svarprosent på 75% vil være å regne som tilfredsstillende og det er derfor nærliggende å tro at resultatene i denne undersøkelsen kan være av betydning (Befring, 2016, s. 79). Deltakerne var elever i 2. og 3. klasse på danselinjen ved en videregående skole. De konstante egenskapene her er at alle elevene går på danselinjen, på den samme skolen og alle elevene har de samme danselærerne. Disse faktorene til grunn kan kanskje vise oss at elevene uttaler seg fra omtrent samme ståsted med omtrent like erfaringer i bakhånd. Det gir derfor en form for validitet i svarene deres. Hvis vi skal se på den andre siden vil vi også kunne se variable egenskaper som en utfordring i denne undersøkelsen (Befring, 2016, s. 122). Disse

variablene kan eksempelvis være elevenes ulike forhold til lærerne, elevenes sosiale relasjoner i klassen, ulike mestringserfaringer og generelle personlighetstrekk som gjør at elevene responderer på både arbeidsmåter og andre forhold ulikt. Mestringserfaringer handler om elevenes opplevelser av hvordan de har mestret ulike oppgaver eller timer tidligere (Skaalvik & Skaalvik, 2021 s.125). Disse faktorene fremkommer ikke i datainnsamlingen og vi må derfor ha dette i bakhodet når vi analyserer svarene og trekker konklusjoner i denne empiriske undersøkelsen.

Målingene som er gjort i denne undersøkelsen kan uttrykkes i tallverdier og er derfor det vi som nevnt kaller kvantitativ metode (Befring, 2016, s. 122). En fordel med denne typen innhenting av data er, som det også blir påpekt av Befring, at informantene opptrer anonymt (Befring, 2016, s. 77). Det er ikke innhentet noen personopplysninger og det fremkommer heller ingen referanser til elevene. Jeg vil derfor understreke at denne undersøkelsen ikke krever meldeplikt.

Resultatpresentasjon

Jeg fikk noen tydelige og konkrete svar på faktorer som påvirker elevene til å ”gi alt” i de fysiske dansetimene på skolen. Blant annet kommer det frem at elevene er aller mest motiverte i timene rett før og rett etter lunsj, og motsatt vei, minst motiverte i den første timen og i den siste timen på dagen. Dette er en enkel rammefaktor, men som vi ser har en stor betydning for elevene da det er deres hverdag og deres liv dette dreier seg om. Det fremkommer også av undersøkelsen at 61,9% av elevene blir enten litt mer motivert, mer motivert eller mye mer motivert av å få korreksjoner underveis i timen, mens de resterende 38,1% ikke merker noen forskjell i motivasjonen av å få korreksjoner. Ingen har tydet til at de får mindre motivasjon av korreksjoner og fremovermeldinger. 61,9% hevder at de blir like motivert av muntlige og fysiske korreksjoner, 23,8% ønsker fysiske korreksjoner, 4,8% foretrekker muntlige tilbakemeldinger, mens de resterende 9,5% uttrykker at de ikke blir motivert av noen form for korreksjoner. I et annet spørsmål hevder 8 av 21 elever at de får mindre motivasjon av å ikke få noen form for korreksjoner. På bakgrunn av disse svarene vil det derfor være viktig som lærer å gi gjennomtenkte korreksjoner og ta bevisste valg og vurderinger i disse situasjonene. Det skal vi se mer på i diskusjonen.

Jeg opplevde også på denne skolen at det var mye fokus rettet mot vurderinger og karakterer. Jeg spurte derfor elevene i undersøkelsen om de blir mer motivert til å ”gi alt” i dansetimene

når de vet de skal få karakterer på en fremtidig vurdering. Her fikk jeg svært interessante målinger og hele skalaen med svaralternativer har blitt tatt i bruk av informantene. Vi ser at 14 elever blir enten litt motivert, motivert eller veldig motivert ved at de har en fremtidig vurdering i sikte. 4 elever blir ikke motivert eller har ingen formening, mens 3 elever antyder at de får mindre motivasjon til å ”gi alt” ved å skulle ha en vurdering. Jeg spurte dem også motsatt vei om de ville hatt mer eller mindre motivasjon til å gi alt i en dansetime dersom de ikke skulle ha noen form for vurdering. Her fikk jeg også svært ulike målinger, men over halvparten, så mye som 12 elever ville vært verken mer eller mindre motivert av dette. 7 elever svarer at de enten ville vært litt mer, mer eller mye mer motivert ved å ikke skulle ha vurdering, mens 2 elever ville blitt litt mindre eller mindre motivert. Dette er en tydelig form for ytre faktor som fører til ytre motivasjon, men som nevnt tar ikke denne undersøkelsen hensyn til ulike typer motivasjon, kun motivasjon som en bidragsyter. Det er interessant å se elevenes ulike svar på om vurdering gir dem motivasjon, og det vil derfor være viktig for lærer å være bevisst disse variasjonene hos elevene. En annen interessant observasjon i disse svarene er at når vi snur om på spørsmålene så ser vi at vi får andre svar. Jeg opplever derfor at det er hensiktsmessig å legge vekt på formuleringen av spørsmålene og også stille det samme spørsmålet på ulike måter for å sikre at informantene oppfatter spørsmålene på riktig måte. Likevel ser vi at svarene drar i omtrent samme retning.

Videre spurte jeg elevene om læreren som underviste timen hadde noe å si for deres motivasjon til å gi alt i dansetimen. Her svarte 19 av 21 «ja» og de fikk videre begrunne i fritekst. De fleste begrunnelsene retter seg mot at de ønsker å bli anerkjent, sett, få et smil, få ros og at læreren generelt sett har en positiv og energisk holdning. Jeg ønsker også å sitere et svar fra en av informantene:

Fordi jeg mener at det er viktig at læreren og elevene kommuniserer godt og støtter hverandre. Selvsagt skal man ha en positiv tankegang selv om at ”dette klarer jeg”, men å få et klapp på skulderen av læreren betyr mye, spesielt på en hard dag. Det er godt å få positiv tilbakemelding av læreren, en som man ser opp til og ønsker å lære av.

Dette svaret omfatter mange aspekter som kan rettes mot forholdet mellom motivasjon og kommunikasjon mellom lærer og elev. Det at eleven påpeker at det er viktig med god kommunikasjon og at lærer og elev skal støtte hverandre viser til viktigheten av å se på timen som et samarbeid. Gjensidig respekt og å lytte til hverandre vil være to viktige hovedpunkter å ta med seg. Vi har allerede sett på teorier om psykososial utvikling, selververd og

behavioristisk teori om forsterkning som vil være relevante tendenser knyttet til dette svaret. Jeg anser derfor disse utviklingsfasene som viktige å være bevisst for å kunne ta aktive valg om hvordan å forholde seg til hverandre.

Videre fikk deltakerne spørsmål om deres motivasjon kunne endre seg gjennom timen, og hvis dette er tilfellet, hva som får deres motivasjonen til å endre seg positivt og negativt gjennom timen. Her fikk informantene utdype i fritekst. Som fellesnevner for faktorer som endrer motivasjonen i positiv retning gjennom timen har vi mestringsfølelse, bli sett av lærer, bli anerkjent, energi fra de andre i rommet og positive tilbakemeldinger. Det vi ser av svarene for negativ endring av motivasjon er at forholdene rundt en selv har stor innvirkning på egen motivasjon. Negative samarbeidspartnere, dårlig energi i rommet og negativt ladet holdning fra lærer og medelever er fellestrekk for denne siden av motivasjonsendringen. Dette viser igjen til viktigheten av å se på timen som en helhet og et samarbeid om et felles fokus. Med fotfeste i didaktiske teorier ønsker jeg å belyse viktigheten av aktiv klasseledelse og tydelig valg av formuleringer og innganger til timer og øvelser generelt (Lyngsnes & Rismark, 2020, s.128). Vi ser av undersøkelsen at elevene blir svært påvirket av forholdene rundt seg, og en lærer som tar hensyn til dette og opptre som en god og trygg leder vil være av relevans for positiv motivasjonsutvikling hos elevene.

For å evaluere denne undersøkelsen vil jeg trekke frem at vi har hatt en tilfredsstillende svarprosent og at alle informantene er og forblir anonyme. I tillegg er spørsmålene i undersøkelsen enkelt formulert og derfor lettere for elevene å svare på. Til ettertanke kunne det vært interessant og sett hvordan svarene hadde vektet seg dersom jeg hadde unnlatt å gi dem alternativet «verken/eller» i flere av spørsmålene. I undersøkelsen har jeg kun samlet informasjon fra andre og tredje klasse og har ikke kunnet skille mellom disse. Jeg ser i ettertid at det hadde vært svært interessant å sende undersøkelsen til både første, andre og tredje klasse på vgs og sett om det hadde vært noen tendenser eller utviklinger av betydning over tre år. Dette vil jeg ta med meg videre i senere prosjekter.

Diskusjon

Med bakgrunn i teorien jeg nå har presentert og empirien fremstilt over, ser vi at det er en hel del faktorer som påvirker elevenes motivasjon, enten i en positiv eller negativ retning. Vi ser også at det heller ikke er mulig å være sikker på akkurat hvilke faktorer som treffer i hvilken retning. I foregående avsnitt presenterte jeg resultatene fra spørreundersøkelsen jeg utførte

med elever fra vgs som informanter. Flere momenter synes interessante å ta med i den videre diskusjonen. På bakgrunn av undersøkelsen synes følgende faktorer å påvirke elevenes motivasjon til å legge innsats i faget: Karakterer, positiv forsterkning, samarbeidsaspektet i timen, utvikling og identitet, behov for selvbeskyttelse og kroppens betydning. I denne delen diskuterer jeg disse faktorene opp mot den teorien jeg har redegjort for.

Karakterer

Da elevene ble spurt om karakterer gir dem motivasjon, ser vi av empirien at vi fikk vi treff på hele skalaen. Det vil derfor være vanskelig å vite hva som gir den ene eleven motivasjon, da det ikke nødvendigvis er det som gir den andre eleven motivasjon. Vi må derfor se oss om etter andre muligheter for å underbygge motivasjon hos de elevene som ikke blir motivert av karakterer. Som en didaktisk implikasjon av disse ulikhetene ser jeg at det vil være svært hensiktsmessig som lærer å variere vurderingsformene for å best mulig treffe hele gruppen. Jeg opplevde på min praksisskole at lærerne opererer med en type vurderingsform som består av at elevene utfører en teknikkklasse og deretter vurderer lærerne hvordan elevene presterer individuelt. Jeg forstår det derfor som et mulig utfall at elevene kan knytte opplevelsen av vurdering og karakterer opp mot en slik klasse og danne en negativ erfaring med disse situasjonene. Vi har tidligere presentert teorien om egoorientering og prosessorientering eller mestringsorientering. Dersom egoorienterte elever opplever vurderingssituasjonene som vanskelige å prestere i vil de kunne oppleve det som truende på selvverdet (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s.179-180). En trussel mot selvverdet har vi også sett av flere selvverdsteorier at kan føre til behov for selvbeskyttelse som igjen kan observeres som mangel på motivasjon. På bakgrunn av dette forstår jeg det som hensiktsmessig å løse opp i en slik satt vurderingsmetode og variere vurderingssituasjonene for å bidra til at flere elever kan oppleve å bli vurdert og få karakterer som en positiv faktor for motivasjon.

Forsterkning og samarbeid

Hvis vi tar et blikk tilbake på den behavioristiske teorien om forsterkning, ser vi at til og med positiv forsterkning, som er ment som en belønning fra lærers side, kan bli oppfattet demotiverende for en elev (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s.141). Da behavioristisk teori ikke tar for seg det kognitive aspektet av belønning og straff vil det ikke være mulig å se det store bildet i virkningen av forsterkningen eller straffen. I disse tilfellene vil det være svært viktig med tilpasset opplæring og kartlegge elevene slik at lærer blir kjent med elevenes handlingsmønster og verdier. Dette vil gjøre det lettere for lærer å gi adressert positiv

forsterkning og være enda tryggere på at forsterkningen virker i sin hensikt. Vi ser av empirien at elevene blir svært motivert av ros og komplimenter. Vi har nå sett at det vil være av betydning å bli kjent med elevene for å gi riktig person, riktig forsterkning. Informantene i undersøkelsen uttrykker i stor grad at også korreksjoner er med på å bidra til motivasjon. Godt over halvparten av deltakerne i undersøkelsen oppga at de ble mer motivert av og få korreksjoner gjennom timen, og 8 av 21 mener de blir mindre motivert av å ikke få korreksjoner gjennom timen. Igjen vil det være av hensikt å ta gjennomtenkte valg av tilbakemeldingene til den enkelte elev og også passe på en rettferdig fordeling av disse. Å gi korreksjoner er også et tegn på at lærer ser eleven og har forventninger til eleven. Betydningen av dette kan være at eleven velger å legge verdi i øvelsen den blir korrigeret i og dermed øker innsatsen for å mestre oppgaven som også bidrar til økt motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s.163). Det er videre oppgitt av en informant at timen er et samarbeid som krever gjensidig respekt. Det kommer også frem av undersøkelsen at timen ikke kun er et samarbeid mellom lærer og elev, men også mellom elevene som gruppe. Det blir påpekt av flere informanter i undersøkelsen at andres energi i timen påvirker deres motivasjon enten negativt eller positivt. «En god, tillitsfull og anerkjennende relasjon er med og bygger opp elevens tro på seg selv og fremmer læring og motivasjon» skriver Lyngsnes og Rismark (Lyngsnes & Rismark, 2020, s. 131). Det vil derfor være viktig for lærer å bruke tid, spesielt i de første møtene med en ny gruppe, på å bygge trygge, åpne relasjoner mellom lærer og elever og elever seg i mellom. Som et klart didaktisk grep vil det være av betydning å ta et møte med elevene og snakke om forventningsavklaringer. Videre påpeker Lyngsnes og Rismark at rutiner og faste rammer legger et godt grunnlag for trygghet, og de hevder også at dette er nært koblet til elevenes innsats og atferd. Faste rutiner, spesielt i overgangsaktiviteter og oppstart og avslutning på timen, viser seg å ha stor betydning for elevenes eierskap til timene (Lyngsnes & Rismark, 2020, s.128). Dette vil kunne bidra til å trygge gruppen og gjøre elevene bevisst på at de ikke står alene i timen, men påvirker hverandre i samarbeidet.

Utvikling og identitet

Vi ser videre av Eriksons teori om psykososial utvikling at elevene befinner seg midt mellom to faser i sin utvikling (Woolfolk, 2004, s.88). Disse to stadiene handler om elevenes søken etter å finne sin egen identitet og derfra utvikle nære relasjoner. Med dette i bakhodet vil vi kunne se for oss at elevene kan ha vanskelig for å forstå sin egen påvirkning på andre elever. Da livet i store trekk dreier seg om å finne seg selv, bli kjent med seg selv og utvikle en egen identitet, er elevenes fokus helt naturlig egoistisk rettet mot dem selv. Det blir oppgitt av

informantene i undersøkelsen at negative samarbeidspartnere og dårlig energi i rommet kan bidra til å svekke motivasjonen i løpet av en time. Som didaktisk implikasjon vil det derfor være av betydning å gjøre elevene bevisst denne påvirkningen og bidra til positive holdninger i timen. I tillegg til å skape en egen identitet ser vi også at elevene etterhvert skal begynne å bygge nære relasjoner. Å bygge nære relasjoner krever en underliggende forståelse av seg selv og en påbegynnende opparbeidelse av egen identitet. Dersom dette ikke ligger til grunn vil det være vanskelig å ta det neste steget i utviklingen, og vi ser av Eriksons teori at dette kan føre til en følelse av isolasjon. Dette er en uønsket konsekvens da det kan svekke både læring og utvikling av sosiale relasjoner. På bakgrunn av fasen elevene står i vil det være en naturlig oppgave som lærer å skape et åpent og trygt klassemiljø for å fremheve viktigheten av samarbeid og belyse den påvirkningen vi alle bidrar med.

Nederlagsreduserende strategier

Som vi ser av Covingtons teori finnes det to mulige utfall av å legge innsats i noe (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s.170). Det første vil være økte evner og videre økt selvverd, da vi ser at eldre elever ofte knytter selvverd opp mot evner. Det andre utfallet gjør seg gjeldende i min observasjon av elevene i vgs og handler om unngåelse av innsats som en mekanisme for beskyttelse mot et eventuelt nederlag. Vi har sett at eldre elever ofte legger større verdi i evner enn i innsats. Min forståelse er, som beskrevet i innledningen over og tilnærmede like hendelser i flere klasser, at elevenes beskyttelse av eget selvverd kan være en av mange mulige årsaker til denne oppførselen. I tillegg har jeg nevnt ovenfor at å legge større verdi i evner enn i innsats kan føre til resultatorientering istedenfor den ønskelige prosessorienteringen. Dette kan også være en årsak til elevenes oppførsel i timen, da viktigheten av prosessen blir mindre enn viktigheten av resultatet. Som nevnt er det et stort fokus på vurdering på skolen jeg har observert og det vil derfor være naturlig å tenke seg at elevene heller ønsker å prestere på vurderinger enn i timene, da det er evner som for dem påvirker selvverdet i størst grad. Elevene på denne videregående skolen har etter Covingtons teori mye å tape på selvverdet dersom de legger ned innsats og ikke lykkes (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s.170). Det vil derfor være nærliggende å trekke linjer fra Covingtons selvverdsteori opp mot elevenes oppførsel i timene. Vi har tidligere sett av Erikssons teori om psykososial utvikling at elevene er på søken etter egen identitet og dermed vil ha et stort behov for å beskytte sitt eget selvverd.

Selvbeskyttelse

Howard Kaplan retter også sitt søkelys mot selvbeskyttelse og gir oss to mulige retninger, unngåelse og angrep, hvor begge retningene gjør seg gjeldende i situasjonen over (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s.166-167). Ved å prate med medelever i timen og ikke følge med på hva lærer eller medelever sier unngår elevene læringssituasjonen. Som vi ser av Kaplan er dette et tegn på selvbeskyttelse dersom elevene føler en trussel mot eget selvverd. I casen i innledningen opplevde jeg også eksempler på symbolsk angrep som igjen kan utspille seg i prat, forstyrrelser av timen eller å ta avstand fra å utføre oppgaver. Vi ser ikke direkte avstand fra å utføre oppgaver i casen i innledningen, men vi ser en avstand fra å utføre gitte oppgaver med seriøsitet og mening. Dette fører igjen til forstyrrelser i undervisningen og forstyrrelser av medelever. Morris Rosenbergs teori om psykologisk selektivitet er også svært spennende å trekke frem. Denne teorien innebærer å selektivt velge hva som er viktig for en selv og handle ut ifra dette (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s.162-166). Ved at elevene selv ilegger aktiviteter ulik verdi vil de, basert på Rosenbergs teori, kunne legge innsats i de aktivitetene de har gitt stor verdi og minske innsatsen der verdien for dem er minst. Jeg ønsker også å trekke frem selektivt valg av situasjoner som en gjeldende faktor for motivasjon til å legge ned innsats. Elevene har liten mulighet til å velge aktiviteter og situasjoner i skolen da man ofte skal gjennom et visst pensum. Istedenfor at elevene kan velge bort obligatoriske aktiviteter har jeg observert at elevene heller legger større innsats i situasjoner de føler seg trygge i og mindre innsats i situasjoner der de er usikre. Dette kan variere fra time til time eller fra øvelse til øvelse. Vi kan derfor se for oss at dette også kan være en grunn til elevenes usammenhengende innsats. Effekten av å selektivt velge referansegruppe er også selvbeskyttelse. Ved å velge hvem elevene sammenlikner seg med sikrer de større sjanse for mestring og et beskyttet selvverd. I fysiske dansefag vil dette være et vanskelig tema da fagene i stor grad er basert på kroppslige forutsetninger. Som vi vet har vi alle svært ulike kropper, og valg av referansegruppe vil derfor kunne være vanskeligere i fysiske dansefag enn i teoretiske fag. På bakgrunn av teorien om selektivt valg av referansegruppe kan vi forstå at behovet for å beskytte eget selvverd er stor hos danseelevne. Når elevene ikke klarer å finne riktig referansegruppe kan det, som vi har sett, føre til lavere motivasjon.

Kroppen

Kroppen er et sentralt tema for ungdommene og kan være både sårt og spennende. Vi ser av både Aagre (Aagre, 2003, s.94) og Duesund (Duesund, 2001, s.34) at kroppen er utgangspunkt for mange oppfatninger og vurderinger av både oss selv og av andre. Som nevnt

kan valg av referansegruppe i fysiske fag være krevende da alle kropper er ulike, og med tanke på at kroppen er i stadig utvikling gjennom ungdomsårene vil også elevenes referansegrupper være i stadig endring. Da elevenes kroppslige forutsetninger kan endre seg i stor grad fra de begynner på videregående skole til de er ferdig, vil de også i løpet av skolegangen måtte være på jakt etter nye referansegrupper ved flere anledninger. Vi ser av Aagre at elevene i stor grad tar valg basert på hva som er sosialt akseptert i det aktuelle miljøet, og vurderingene av hverandre vil derfor ha stor betydning for elevenes valg. Antakelser om hva som til enhver tid er akseptert og kroppens stadige fysiske utvikling kan føre til usikkerhet og selvkritikk som igjen vil påvirke motivasjonen til å legge innsats i faget. Da vi allerede har sett på konsekvensene av et truet selvvverd, kan vi forstå at denne kroppslige usikkerheten er en bidragsyter til selvbeskyttelse og et motiv for enten styrket eller svekket motivasjon.

Avslutning

Denne oppgaven har handlet om danselevers ulike motivasjonelle utfordringer. Jeg har redegjort for det jeg anser som sentrale teoretiske perspektiver og diskutert implikasjonene av disse. Gjennom et undersøkende arbeid har jeg innhentet informasjon om elevenes egne syn på faktorer som enten øker eller svekker deres motivasjon til å legge innsats i dansefaget. Følgende faktorer fremsto som interessante: Selvvverd, selvbeskyttelse, utviklingsstadier, identitet, forsterkning og kropp. Disse faktorene ble igjen diskutert i lys av teorigrunnet og jeg pekte videre på sentrale didaktiske implikasjoner av ulike drivkrefter bak elevenes motivasjon.

Problemstillingen for denne oppgaven har vært: *Hvilke motivasjonsmessige faktorer synes å påvirke elevene på vgs til å legge innsats i dansefaget?* De sentrale funnene peker på elevenes behov for å føle seg sett, føle seg anerkjent og å være en del av en velfungerende time med et godt samarbeid. Det synes også av både teori og empiri at behovet for et beskyttet selvvverd står sterkt i elevenes valg av handlinger. Med bakgrunn i elevenes utviklingsstadier, både psykososialt og kroppslig, ser vi at usikkerhet rundt utvikling kan være en av mange motiver bak elevenes væremåte. For å svare på spørsmålet om hvilke motivasjonsmessige faktorer som synes å påvirke elevenes motivasjon til å legge innsats i dansefaget, kan det være interessant å snu om på spørsmålet og spørre: *Hvilke motivasjonsmessige faktorer bidrar til at elevene tar avstand fra å legge innsats i dansefaget?* Ved å se spørsmålet fra den andre siden kan det hjelpe oss å rette søkelyset mot hvilke forhold som må ligge til grunn for at elevene

skal kunne drives av motivasjon for å yte sitt beste. Som en fellesnevner for motivasjonsmessige faktorer som må ligge til grunn ønsker jeg å velge ordet trygghet. Trygghet i ulike situasjoner, trygghet i sitt psykososiale selv, trygghet i egen kropp, trygghet i relasjoner og trygghet i utviklingsprosesser kan vi se er fellestrekk i flere teorier som påvirker elevenes motivasjon. Det er ikke enkelt å bare skape trygghet, men vel så viktig å prøve så godt vi kan.

Referanser

Aagre, W. (2014). *Ungdomskunnskap – Hverdagslivets kulturelle former* (2. utg.).

Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS

Befring, E. (2016). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Cappelen Damm AS

Duesund, L. (1995). *Kropp, kunnskap og selvoppfatning*. Gyldendal Norsk Forlag AS

Lyngsnes, K. & Rismark, M. (2020). *Didaktisk arbeid* (4. utg.). Gyldendal Norsk forlag AS

Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2021). *Skolen som læringsarena* (3. utg.). Universitetsforlaget

Woolfolk, A. (2004). *Pedagogisk psykologi*. Tapir Akademisk Forlag