

# Kunsthøgskolen i Oslo, avdeling Dans

## Lærerutdanning

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

Kandidatnummer:	20224
-----------------	-------

Dato for innlevering:	<b>19.05. 2022 kl. 09.00</b>
-----------------------	------------------------------

# Motivasjon og Mestringsklima

## Innholdsfortegnelse

<b>1</b>	<b>INNLEDNING</b> .....	<b>3</b>
<b>2</b>	<b>MOTIVASJONSTEORI</b> .....	<b>4</b>
<b>2.1</b>	<b>MOTIVASJONSBEGREPET</b> .....	<b>4</b>
2.1.1	<i>Ulik årsakslokalisering til motivasjon</i> .....	<i>5</i>
<b>2.2</b>	<b>KAN MOTIVASJON OBSERVERES?</b> .....	<b>5</b>
<b>2.3</b>	<b>HVA DEFINERES SOM GOD MOTIVASJON</b> .....	<b>6</b>
<b>3</b>	<b>KOGNITIV OG SOSIALKOGNITIV TILNÆRMINGER TIL MOTIVASJON</b> .....	<b>7</b>
<b>3.1</b>	<b>FØRLØPEREN TIL FORVENTNING OM MESTRING</b> .....	<b>7</b>
<b>3.2</b>	<b>ALBERT BANDURAS TEORI OM MESTRINGSFORVENTNING</b> .....	<b>8</b>
3.2.1	<i>Kilder og påvirkende faktorer til mestringsforventning</i> .....	<i>9</i>
3.2.2	<i>Høye og lave mestringsforventninger</i> .....	<i>10</i>
3.2.3	<i>Attribusjon og mestringsforventning</i> .....	<i>10</i>
<b>3.3</b>	<b>ECCLES' «EXPECTANCY-VALUE»-TEORI</b> .....	<b>11</b>
<b>3.4</b>	<b>DECI OG RYANS TEORI OM SELVBESTEMMELSE OG INDRE MOTIVASJON</b> .....	<b>13</b>
<b>4</b>	<b>METODE BRUKT I EGEN EMPIRI</b> .....	<b>15</b>
<b>4.1</b>	<b>KVALITATIVT DESIGN OG UTVALG</b> .....	<b>15</b>
<b>4.2</b>	<b>ANALYSESTRATEGI</b> .....	<b>15</b>
<b>4.3</b>	<b>FORSKNINGSETISKE ASPEKTER</b> .....	<b>15</b>
<b>5</b>	<b>RESULTATPRESENTASJON</b> .....	<b>16</b>
<b>6</b>	<b>DISKUSJON</b> .....	<b>18</b>
<b>6.1</b>	<b>INDRE OG YTRE ÅRSAKER TIL MOTIVASJONEN</b> .....	<b>18</b>
<b>6.2</b>	<b>ECCLES' «EXPECTANCY-VALUE»-TEORI OG SELVBESTEMMELSESTEORIEN</b> .....	<b>19</b>
<b>6.3</b>	<b>BEHOVET FOR KOMPETANSE OG FORVENTING OM MESTRING</b> .....	<b>20</b>
<b>6.4</b>	<b>PEDAGOGISKE IMPLIKASJONER AV MESTRINGSFORVENTNINGS TEORIEN</b> .....	<b>21</b>
<b>6.5</b>	<b>AUTONOMISTØTTE</b> .....	<b>22</b>
<b>7</b>	<b>DIDAKTISKE IMPLIKASJONER</b> .....	<b>23</b>
<b>7.1</b>	<b>HVORDAN KAN JEG SOM LÆRER OVERFØRE FUNNENE FRA EMPIRI OG TEORI TIL PRAKSIS</b> .....	<b>23</b>
<b>7.2</b>	<b>HVILKE TILTAK KAN JEG KONKRET GJØRE I PRAKSIS</b> .....	<b>24</b>
<b>8</b>	<b>AVSLUTNING</b> .....	<b>26</b>
<b>9</b>	<b>LITTERATURLISTE OG KILDEHENVISNING</b> .....	<b>27</b>

## 1 Innledning

Som elev ved danselinjen på Ski vgs. fra 2009-2012, og som venninne og bekjent av en rekke andre som har gått på danselinjen i årene 2007-2017, har jeg sett en tendens til at elever mister motivasjonen for å danse i løpet av danselinjen. Dette gjelder selv om flere av disse elevene har hatt en stor lidenskap for dans, og uavhengig om de har danset hele livet eller begynte å danse rett før de startet på videregående skole. Jeg er derfor nysgjerrig på om motivasjonen endrer seg fra elevene var barn, til de er ungdommer, og hvordan dans som skolefag kan fremme eller motvirke motivasjon hos elevene. Et eksempel fra min tid på danselinjen: var at min beste venninne som jeg opplevde hadde stor glede av dansen, valgte å bytte linje til studiespesialisering etter kun ett år på danselinjen. Hun byttet ikke kun linje, men valgte å slutte helt med dansen også på kveldstid. Dette gjorde sterkt inntrykk på meg, og jeg forstod aldri helt hvilke faktorer som fikk henne til å plutselig endre motivasjonen for å drive med dans.

På bakgrunn av min interesse forklart over og empiri innhentet i praksisperioden skal jeg i denne oppgaven undersøke faktorer som kan påvirke endring i motivasjon og se på om motivasjonen for å danse forandrer seg gjennom oppveksten, og i årene elevene går på danselinjen. Gjennom oppgaven ønsker jeg å finne frem til konkrete tiltak på hvordan jeg som lærer på best mulig måte kan bidra til å motvirke tap av motivasjon. I tillegg finne frem til hvordan jeg kan bidra til å stimulere god motivasjon og skape et godt mestringsklima hos elevene som går på danselinjen. Problemstillingen min er som følger: *hva er motivasjon, hvilke faktorer synes å påvirke motivasjonen til danseelever på vgs. og hvordan kan jeg som lærer bidra til å stimulere god motivasjon hos mine elever slik at de ikke mister motivasjonen for å danse?*

I denne oppgaven skal jeg redegjøre for motivasjonsbegrepet og ulike motivasjonsteorier. Så skal jeg presentere resultatene fra min FOU-studie, før jeg drøfter teori mot empiri og praksis. Avslutningsvis oppsummerer jeg hovedpoengene fra oppgaven og foreslår hvordan jeg kan sette teorien ut i praksis og bidra til et godt mestringsklima hos elevene.

## 2 Motivasjonsteori

### 2.1 Motivasjonsbegrepet

«Motivasjon defineres vanligvis som en indre tilstand som forårsaker, styrer og opprettholder adferd» (Woolfolk, 2004, s. 274). Motivasjonsteoretikere har lenge skilt mellom det som kalles *indre* og *ytre* motivasjon. «Den avgjørende forskjellen mellom de to typene motivasjon er vår grunn til å handle, det vil si hvorvidt årsaken lokaliseres i eller utenfor oss selv» (Woolfolk, 2004, s. 275).

Woolfolk beskriver indre motivasjon, når aktiviteten i seg selv er nok og interessen, gleden og tilfredsheten for aktiviteten fungerer som en slags belønning. Ytre motivasjon blir beskrevet når aktiviteten gjøres på bakgrunn av eksterne faktorer som for eksempel ved straff eller ytre belønning (Woolfolk, 2004, s. 275).

Deci og Ryans teori om selvbestemmelse og indre motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 151) skiller ytre motivasjon, indremotivasjon og amotivasjon fra hverandre. Deci og Ryan deler den ytre motivasjon videre i to ulike kategorier; kontrollert ytre motivasjon og autonom ytre motivasjon. Kontrollert ytre motivasjon kjennetegnes ved at den er basert på effektlovens prinsipper om press eller straff der eleven ikke vil føle noe valg i styring av aktiviteten. «Effektloven» blir omtalt i adferdspsykologien og forklarer at hvis eleven blir belønnet for en bestemt atferd vil antageligvis atferden gjentas, mens hvis eleven blir straffet for en bestemt atferd vil antageligvis atferden minke (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 140). Behavioristiske læringsteorier (atferdspsykologien), legger vekt på teorien om forsterkning og viser at straff og belønning kan ha en ytrekontrollert innflytelse på en elevs motivasjon. Autonom ytre motivasjon kjennetegnes ved en indrestyrt kontroll da motivasjonen er basert på en selvbestemt aktivitet ut ifra normer og verdier, der man ikke nødvendigvis ser verdien i aktiviteten, men ser verdien av å fullføre den. Indre motivasjon beskrives når interessen for aktiviteten er nok i seg selv og personen ser verdien i aktiviteten uten noen form for ytre konsekvens. Deci og Ryan beskriver amotivasjon når en person hverken ser verdien i aktiviteten de holder på med, og heller ikke har noen hensikt med å gjennomføre den (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 151).

### 2.1.1 Ulik årsakslokalisering til motivasjon

Woolfolk redegjør for årsakslokaliseringen til motivasjon, og skriver at atferden vår kan bli styrt av både indre årsakslokalisering/indre motivasjon og ytre årsakslokalisering/ ytre motivasjon (Woolfolk, 2004, s. 275). Noen psykologer forklarer motivasjon på basis av personlighetstrekk og individuelle kjennetegn, mens andre psykologer forklarer det på basis av en midlertidig situasjon, tilstand. Personlighetstrekk og individuelle kjennetegn blir forklart ved at mennesker har ulike behov, interesser og frykt og vil prestere, unnvike eller arbeide hardt mot noe ut ifra deres personlighet eller individuelle kjennetegn. Tilstand, midlertidig situasjon blir av andre psykologer mer vektlagt og ser på hvor motivert en elev er for en gitt situasjon. Et eksempel på dette er: selv om eleven ikke er motivert for å arbeide i utgangspunktet, kan eleven bli motivert av å jobbe hvis det er en prøve dagen etter som han ønsker å prestere godt på. Woolfolk skriver at de to ulike årsaksvirkningene til motivasjonen vanligvis er kombinert av både trekk og tilstand (Woolfolk, 2004, s. 275).

Ser vi på årsaksvirkningene personlighetstrekk/individuelle kjennetegn og tilstand/midlertidig situasjon. Kan vi se at de interne faktorene som interesse, behov, og verdi kan bidra til å skape en indre motivasjon eller autonom ytre motivasjon mens de eksterne faktorer som staff, belønning og sosialt press vil kunne skape det som Deci og Ryan omtaler som kontrollert ytrestyrt motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 151).

## 2.2 Kan motivasjon observeres?

Ifølge Skaalvik og Skaalvik (2018) kan motivasjon omtales i to ulike dimensjoner, henholdsvis en kvantitativ og kvalitativ dimensjon. Disse to dimensjonene skiller seg ved at kvantitativ sier kun noe om *hvor* motivert personen er mens kvalitativ sier også noe om grunnlaget for motivasjonen. Skaalvik & Skaalvik påpeker at det er mulig å se *hvor* motivert en elev er ut ifra en kvantitativ dimensjon. I en kvantitativ motivasjonsforståelse blir elevens innsats det essensielle. Ut ifra dette synet vil lærer oppleve at motivasjon er noe elevene har mer eller mindre av, men uten å ha kunnskaper om *hvorfor* eleven er motivert. I en kvantitativ motivasjonsforståelse vil vi ikke få svar på om eleven faktisk er motivert for faget, oppgaven eller om det er

andre faktorer som spiller inn. I en kvalitativ dimensjon av motivasjon derimot blir det ikke bare lagt fokus på det observerbare, men også på hva som er grunnlaget til motivasjonen. Spørsmålet blir ikke bare *hvor* motiverte elevene er ved å se på innsatsen som ytes, men også *hva* eller *hvorfor* eleven utfører eller legger innsats inn i arbeidet. Ved å se motivasjonen ut ifra en kvalitativ dimensjon vil det bli tydeligere hva eleven motiveres av og for, og hvordan lærere kan støtte opp under og stimulere til god motivasjon hos eleven (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 138).

### **2.3 Hva defineres som god motivasjon**

Både indre, autonomytte og kontrollert ytre motivasjon er årsak til handling og defineres som motivasjon, men de blir ikke alle sett på som god motivasjon. Gagne og Deci i (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 151) definerer kontrollert ytre motivasjon som en påtvunget motivasjon, der handlingen ikke er selv valgt. Handlingen blir derfor ofte utført med lite entusiasme. Autonom ytre motivasjon eller indre motivasjon defineres derimot som en handling styrt av individets syn på normer og verdier og aktiviteten blir utført frivillig og ofte med større entusiasme. Med andre ord kan god motivasjon forstås som indre eller autonom ytre motivasjon og når eleven selv har et ønske om å gjennomføre en aktivitet på bakgrunn av sine interesser og verdier.

### **3 Kognitiv og sosialkognitiv tilnærminger til motivasjon**

En persons problemløsning og tekning er det de kognitive teoriene legger vekt på når de omtaler motivasjon. Kognitive teorier kan ses på som en reaksjon på behaviorismen. I motsetning til behaviorismen er det ikke reaksjonen på tilstander eller eksterne hendelser som gir grunnlaget for å handle, men personens tolkning av disse (Woolfolk, 2004, s. 278). I kognitive teorier antas mennesket å være meningssøkende, mennesket er nysgjerrig og undersøkende fordi det ønsker å forstå. I kognitive teorier holder vi på med aktiviteter fordi det er spennende, fordi det vekker interesse, og gir en mental tilfredstillelse (Imsen, 2020, s. 339). Indre motivasjon blir også tillagt større betydning, enn ytre motivasjon i kognitive teorier (Imsen, 2020, s. 339). I sosialkognitive teorier er fremdeles de kognitive prosessene vektlagt, men i denne teorien blir også det sosiale samspillet med omgivelsene fremhevet. En sentral person innenfor denne teorien er Albert Bandura og hans teori om mestringsforventning. Bandura vektlegger både den indre og ytre motivasjonen (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 158-160). Kort skal jeg redegjøre for Atkinsons teori før jeg videre redegjør for Albert Banduras teori om mestringsforventning, Eccles' «Expectancy-value»-teori og selvbestemmelsesteorien til Deci og Ryan, og hvordan en elevs motivasjon kan ses i lyset av disse teoriene.

#### **3.1 Forløperen til forventning om mestring**

Atkinson utviklet en teknisk-matematisk modell som skulle forklare atferd ved prestasjonssituasjoner. Modellen la vekt på både forventning om suksess og verdi som grunnlag for motivasjon, men den er for ufravikelig til å brukes i praksis (Skaalvik og Skaalvik, 2018, s. 155). Nyere motivasjonstekning baserer seg på flere av de samme elementene som Atkinsons teori går ut på. Teorien til Atkinson bygger på resultatet av tre hovedelementer som samvirker i en bestemt situasjon og danner grunnlaget for presentasjonsmotivasjonen. Disse tre hovedelementene er:

- Et generelt motiv til å oppnå suksess og unngå nederlag
- forventning om suksess og nederlag i konkrete situasjoner
- verdien av suksess og nederlag knyttet til bestemte oppgaver. (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 155)



Atkinsons teknisk matematiske formel for prestasjonsmotivasjon i en bestemt situasjon ser slik ut:

$(M_s \times F_s \times V_s) - (M_m \times F_m \times V_m)$ . Tegnforklaring:  $M_s$  = generelt motiv for å oppnå suksess,  $F_s$  = Forventning om suksess,  $V_s$  = Verdien av suksess for personen,  $M_m$  = generelt motiv for å mislykkes,  $F_m$  = forventning om å mislykkes,  $V_m$  = betydningen eller verdien av å mislykkes. (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 156)

En svakhet med formelen er at personlighetslignende egenskaper ved elever blir sett som stabile faktorer. Siden det generelle motivet for å lykkes multipliseres med forventningen om suksess, vil prestasjonsmotivasjonen alltid bli lav unntatt situasjon om det generelle motivet for å lykkes i utgangspunktet er lavt (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 156). Atkinsons teori viser likevel at situasjonsbestemte faktorer er påvirkende på prestasjonsmotivasjon i en bestemt situasjon. Verdier og forventninger som er situasjonsbestemte faktorer utdypes videre i teoriene til Bandura og Eccles.

Albert Bandura og Eccles som jeg nå skal redegjøre for har begge likhetstrekk med Atkinsons teori om prestasjonsmotivasjon. Atkinson og Bandura mener begge at den viktigste årsaken til mestringsforventning er «autentiske mestrings erfaringer», men Bandura vektlegger i større grad tolkningen av mestrings erfaringene (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 158). Eccles «expectancy-value»-teori tar utsprang i Atkinsons teori, men tar bort motiver av stabile personlighetstrekk og er ikke utformet i en teknisk matematisk-form slik som Atkinsons teori er (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 186).

### **3.2 Albert Banduras teori om mestringsforventning**

«Bandura mener at atferdsteorien bare forklarer deler av læringsprosessen fordi den fokuserer på ytre forhold, mens det er nødvendig å legge vekt på både ytre og indre faktorer relatert til læring» (Lyngsnes & Rismark, 2020, s. 51). I Albert Banduras sosialkognitive teori om mestringsforventning (self-efficacy) forklarer han hvordan forventninger om mestring kan ha innvirkning på en elevs motivasjon. Bandura skiller selverd, selvbildet og mestringsforventning fra hverandre. I Woolfolk står det

at mestringsforventning er en «kontekst-spesifikk vurdering av kompetansen til å utføre en viss oppgave» (Woolfolk, 2004, s. 293). Mestringsforventningen er fremtidsorientert og omhandler hvordan vi utfører visse oppgaver på bakgrunn av vurderingen vi gjør av egne evner og ikke de faktiske evnene vi har. Ifølge Banduras teori kan en elev ha et lavt selvverd og fremdeles ha en høy mestringsforventning på et område og motsatt. Bandura definerer mestringsforventning slik: «troen på ens egne evner til å organisere og utføre de handlingene som er nødvendige for å nå gitte mål» (Woolfolk, 2004, s. 293).

### 3.2.1 Kilder og påvirkende faktorer til mestringsforventning

*Mestringserfaringer, vikarierende erfaringer, sosial overtagelse og fysiologiske og emosjonelt energinivå* er fire forhold til mestringsforventning som Bandura nevner i hans teori (Woolfolk, 2004, s. 293). Når en elev har opplevd suksess og unngått nederlag vil dette styrke *mestringserfaringene* og kan bidra til økt forventning om mestring neste gang eleven vil utføre en oppgave på det aktuelle eller lignende område (Lyngsnes & Rismark, 2020, s. 53). Bandura legger vekt på prestasjoner av rollemodellen og observasjonslæring i forklaringen på de *vikarierende erfaringene*. «jo mer eleven identifiserer seg med rollemodellen, desto større innvirkning har den vikarierende erfaringen på elevens mestringsforventning» (Woolfolk, 2004, s. 293). Keyser og Barling fant ut i en undersøkelse basert på 6. klassinger at barn baserer sine mestringsforventninger i større grad på rollemodeller mens voksne baserer mestringsforventningene i større grad på mestringserfaringer. Barn som ser sin rollemodell lykkes vil i større grad selv forvente å lykkes, mens barn som ser sin rollemodell mislykkes vil i større grad selv forvente å mislykkes (Woolfolk, 2004, s. 294). Lyngsnes og Rismark skriver at modellen kan være en «person vi identifiserer oss med, som likner på oss selv, eller som er noen vi ønsker å ligne på» (Lyngsnes & Rismark, 2020, s. 52).

Den tredje kilden til mestringsforventning som Bandura nevner er *sosial overtagelse*. Den kan bli gitt som en tilbakemelding på en prestasjon eller en slags «pep-talk». Hvor stor påvirkningskraft overtaler har på eleven vil avhengig av pålitelighet, dyktighet og troverdigheten til den som overtaler. Denne kilden til mestringsforventning blir tatt i bruk når eleven til tider kan tvile på egne evner, og kan bidra til å motivere til en ekstra innsats, og til hardt arbeid som kan ende med at

eleven til slutt lykkes. Sosial overtagelse bidrar ikke til langsiktig mestringsforventning (Woolfolk, 2004, s. 294).

I Woolfolk beskrives den fjerde faktoren som *fysiologiske og emosjonelt energinivå* og i Lyngsnes og Rismark blir den fjerde faktoren som Bandura påpeker beskrevet som *grupperarbeid*. Jeg har valgt å belyse begge. Woolfolk redegjør for energinivået til eleven sett i sammenheng med mestringsforventning ved at en elev som er begeistret og psykisk forberedt vil kunne styrke sine mestringsforventninger, og presterer bedre på en gitt situasjon. En elev som er engstelig, og bekymret vil kunne svekke sine mestringsforventninger fordi de presterer dårligere noe som igjen kan bidra til en dårlig mestringserfaring (Woolfolk, 2004, s. 290, 293). Lyngsnes og Rismark skriver at Bandura fremhever *grupperarbeid* som den fjerde faktoren (Lyngsnes & Rismark, 2020, s. 53). Forklaringen er at når elever jobber med gruppearbeid har elevene som oftest større forventning om mestring enn om de arbeider på egenhånd og at oppnåelse av suksess i gruppearbeid vil være med på å styrke effekten av mestringsforventning.

### 3.2.2 Høye og lave mestringsforventninger

Lave mestringsforventninger beskrives når en elev ikke lenger har tro på egne evner til å gjennomføre en gitt oppgave, uavhengig av innsats som blir ilagt oppgaven (Woolfolk, 2004, s. 294). Elever med lave mestringsforventninger kan utvikle det Lyngsnes og Rismark beskriver som «skjuleteknikker» der eleven prøver å unngå å være synlig i aktivitetene som gjennomføres (Lyngsnes & Rismark, 2020, s. 53). «Stilt overfor utfordringer vil elever som tviler på sin egen kompetanse, redusere innsatsen eller gi opp» (Saalvik & Skaalvik, 2004, s. 158). Derimot vil elever som har høye forventninger til å mestre en oppgave, sette seg høyere mål, ha mer utholdenhet og finne raskere frem til nye strategier til å løse oppgaven om de gamle metodene ikke fungerer (Woolfolk, 2004, s. 294). Målene som elevene setter seg, og deres forventning om å mestre disse målene vil påvirke deres motivasjon for aktiviteten.

### 3.2.3 Attribusjon og mestringsforventning

Attribusjon og mestringsforventning påvirker hverandre (Woolfolk, 2004, s. 294). Banduras teori ser på hvordan elever attribuerer evner til kontrollerbare og

ukontrollerbare faktorer. Elever som opplever nederlag, men som betrakter evnene til noe de erverver seg ved innsats vil ikke oppleve nederlag som en negativ faktor til videre forventning om mestring. Derimot vil elever som ser på evner som en stabil faktor oppleve at nederlag vil kunne redusere forventninger om mestring. Det kan også virke negativ på elevens selvvurdering (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 159). En elevs attribusjon til evner og innsats som indre kontrollerbare faktorer styrker mestringsforventningene når eleven opplever suksess. Attribuerer eleven suksessen til flaks eller andres handlinger styrkes ikke nødvendigvis elevenes mestringsforventning. Elever som har høy mestringsforventninger og som opplever nederlag vil tilskrive det til mangel på innsats, mens en elev med lave mestringsforventninger vil tilskrive det mangel på evner (Woolfolk, 2004, s. 294). på grunnlag av flere gjennomførte studier om motivasjon av flere forskere skriver Woolfolk at «vi har grunnlag for å si at høy mestringsforventning fremmer motivasjonen, selv når man har urealistisk stor tro på egen mestring» (Woolfolk, 2004, s. 294).

Videre skal jeg redgjøre for Eccles' «expectancy-value»-teori som i likhet med Bandura legger vekt på forventning om mestring, men skiller seg fra mestringsteorien ved at verdier også i stor grad blir vektlagt (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 188).

### **3.3 Eccles' «expectancy-value»-teori**

Motivet for valg av aktivitet og utholdenhet blir i Eccles teori resultatet av forventningene elevene har for å mestre aktiviteten og aktivitetens egenverdi for elevene. Eccles legger dermed vekt på både verdier og forventninger om mestring. Den betydelige forskjellen på denne teorien og Banduras teori om mestringsforventning er betydningen av verdier for valg av mål. I likhet med Bandura blir *Forventning om mestring* av spesifikke oppgaver tilskrevet opplevelsen av tidligere mestringserfaringer, oppgavens vanskelighetsgrad, hvordan elevene attribuerer resultater, forventninger av lærere og elever og i tillegg legger Eccles teori vekt på generell akademisk selvvurdering (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 186). I teorien til Eccles antas *verdien* å bli påvirket av forventninger og holdninger fra venner, foreldre, lærere, rolleforventninger som kjønnsrolle, sosiale roller og

selvoppfatning, dette vil påvirke verdigrunnet til ulike områder og oppgaver. Wigfield og Eccles skiller mellom fire ulike verdi aspekter som eleven legger til grunn for å gjennomføre en oppgave eller aktivitet. Disse fire verdiene blir betegnet i Skaalvik & Skaalvik som: *personlig verdi, indre verdi, nytteverdi og kostnad*.

*Personlig verdi* blir sett i relevans med elevens selvoppfatning. Om en elev har stor tro på at han er god i ett fag vil det bli viktig for eleven å prestere og oppnå gode resultater for å bekrefte sin egen selvoppfatning. Resultatet kan bidra til å bekrefte elevens oppfattelse av seg selv. *Personlig verdi* blir betegnet som «importance» og viser til viktige mål en person har ambisjoner om å oppnå (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 186).

*Indre verdi* kan også beskrives som Deci og Ryans definisjon på indre motivasjon. Wigfield og Eccles beskriver indre verdi, når interessen og gleden for å utføre aktiviteten er verdiene som ligger til grunn får å utføre selve aktiviteten. Når jeg senere redegjør for Deci og Ryans selvbestemmelsesteori vil vi se at tilfredsstillelse av de grunnleggende behovene er med på å styrke indreverdi eller indre motivasjon. Skaalvik og skaalvik legger også til at når eleven ser sammenheng og mening i lærestoffet så vil den indre verdien øke (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 187). Det bringer oss videre til den tredje verdien som blir betegnet som nytteverdi.

*Nytteverdi* blir sett i sammenheng med hvor nyttig aktiviteten som blir utført er for å oppnå personens fremtidige mål. Om aktiviteten blir sett på som viktig for å nå fremtidsrettet mål vil aktiviteten ha en høy nytteverdi. Dette fordi personen ser nytten av å gjennomføre aktiviteten. Viktigheten av å skape en relevans mellom faget, fremtidsplaner og aktiviteter i og utenfor skole sammenheng blir derfor stor for å gi eleven nytteverdi (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 187). «En rekke undersøkelser viser at eleven blir mer motivert og yter høyere innsats på skolen hvis de ser verdien av skolefagene» (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 187).

*Kostnad* i denne sammenheng blir beskrevet som «alle de negative aspektene som kan være knyttet til å engasjere seg i en bestemt oppgave» (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 187). Aktiviteter vi engasjerer oss for, vil også medfølge en kostnad. Kostandene som kan følge en aktivitet kan være at personen ikke har tid til å utføre andre aktiviteter som også engasjerer og er lystbetont. Jo større verdi disse andre aktivitetene som faller bort har for personen jo større kostnad vil personen føle at

den aktuelle aktiviteten har. Et eksempel er: at jeg som profesjonell danser elsker å jobbe som danser, men fordi det er svært tidkrevende går det utover tiden jeg får sammen med familie og venner, siden tid sammen med familie og venner er en viktig verdi for meg vil kostnaden av å jobbe som danser bli høy. Skaalvik & Skaalvik (2018) påpeker at andre kostnader kan være knyttet til store anstrengelser ved en aktivitet, eller angst ved bestemte aktiviteter. Disse kostnadene vil øke i tråd med vanskelighetsgraden utover elevens forutsetninger (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 187).

### **3.4 Deci og Ryans teori om selvbestemmelse og indre motivasjon**

Deci og Ryan snakker om grunnleggende psykologiske behov i deres teori om selvbestemmelse og indre motivasjon. *Behovet for autonomi eller selvbestemmelse, behovet for kompetanse og behovet for tilhørighet* er de grunnleggende behovene som Deci og Ryan gir størst oppmerksomhet (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 149). Deci og Ryan mener også at tilfredstillelse av behovene er nødvendig for å fremme den naturlige indre motivasjon og driven i mennesket. De har to tilnærminger til indre motivasjon, den første hvor interessen og gleden i aktiviteten er nok i seg selv og ikke styrt av ytre faktorer. Den andre er indre motivert atferd på bakgrunn av tilfredstillelse av grunnleggende psykologiske behov. «Tilfredstillelse av de grunnleggende psykologiske behovene antas å være en betingelse for indre motivasjon, men også for mental helse og velvære» (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 149).

*Selvbestemmelse* er behovet som blir størst vektlagt i denne teorien. Hvis en aktivitet er selvbestemt så er den bestemt av indre kontroll. Dersom en aktivitet er påvirket av ytre faktorer blir den kategorisert som ytre kontroll. «Jo større grad av ytre kontroll desto mer vil indre motivasjon bli undergravd» (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 149). Deci og Ryan påpeker at for å fremme indre motivasjon trenger eleven å føle grad av autonomi og selvbestemmelse.

Følelsen av *kompetanse* kommer frem som viktig for elevenes utholdenhet når oppgavens vanskelighetsgrad øker. Om eleven føler seg kompetent i en aktivitet vil dette også være med på å øke lysten til å gjenta aktiviteten (Skaalvik & Skaalvik,

2018, s. 150). Her ser vi klare likhetstrekk med Banduras teori om mestringsforventning. Når en elev føler seg kompetent på et område øker også interessen for aktiviteten og den indre motivasjonen blir styrket (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 153).

Elevenes behov for å bli verdsatt og likt i en klasse av både lærere og og medelever går under den siste kategorien, *behovet for tilhørighet*. Forskning viser at emosjonellstøtte, tilhørighet og positive relasjoner mellom lærere og elever fremmer motivasjonen for arbeidsoppgaver i skolesammenheng og videre at det å bli behandlet med respekt og følelse av tilhørighet vil øke motivasjonen og bedre mental helse (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 150).

## **4 Metode brukt i egen empiri**

### **4.1 Kvalitativt design og utvalg**

For å undersøke ulike årsaker til hvordan motivasjon kan ha blitt forandret eller påvirket gjennom å begynne på danselinjen har jeg anlagt et kvalitativt forskningsdesign med intervju som metode for innsamling av data. Informantene som er blitt intervjuet er alle elever ved danselinjen på en videregående skole. 4 av informantene går i 1. Klasse og 4 informanter går i 3. Klasse. Intervjuet fant sted på vårsemesteret 2022. I mitt utvalg er alle informantene fra samme videregående skole, har samme lærere, og bor i samme fylke. Intervjuet handlet om deres minner om tidligere motivasjon for dans og deres motivasjon for dansen i dag og som skolefag.

### **4.2 Analysestrategi**

For å analysere dataene har jeg brukt koding, der jeg har markert stikkord som kategoriserer eller beskriver utsagnene til informantene. I sitatene som brukes i denne oppgaven har jeg fokusert på meningsinnholdet. Spørsmålene jeg stilte var både åpne og noen mer konkret. Det bidro til åpne samtaler samtidig som at informantene måtte ta konkret stilling til enkelte spørsmål. For å få en oversikt over indre og ytre motivasjon, og i hvilken grad motivasjonen til informantene er selvbestemt analyserte jeg svarene deres opp mot Deci og Ryans videre kategorisering av indre og ytre motivasjon. I tillegg har jeg plukket ut noen svar jeg videre skal analysere opp mot de pedagogiske implikasjonene til Eccles' «expectancy-value»-teori, Banduras teori om mestringsforventning, og Deci og Ryans teori om selvbestemmelse og indre motivasjon.

### **4.3 Forskningsetiske aspekter**

Alle informanter har gitt samtykke til forskningen og vet hva det skal brukes til. FOU-prosjektet er ikke meldepliktig til NSD, da alle informanter var over 16 år på tidspunkt ved intervju og det ble ikke tatt noen opptak. Alle informanter er anonyme, og personvern er ivaretatt.



## 5 Resultatpresentasjon

I analysen av materialet har jeg kategorisert informantutsagnene med følgende merkelapper: *følelser for aktiviteten, sosial tilhørighet og relasjoner, utfordringer og mestringsfølelse, kompetanse, mål, vurdering og dansesjanger*. Disse kategorien synes å gå igjen på tvers av intervjuene og fremkommer der informantene snakker om ulike kilder til motivasjon. Felles for informantene er at de uttrykker at motivasjonen for å drive med dans hadde endret seg fra de var barn, og spesielt til de hadde begynt på videregående skole. Det var også en merkbar forskjell mellom informantene i første klasse og informantene i tredje klasse. I første klasse var høye mål og ambisjoner fremtredenene. En informant uttalte:

Jeg synes det er veldig gøy å danse, jeg har merket utvikling og ønsker å fortsette å utvikle meg enda mer. Når jeg danser deler jeg en glede med de andre og vi er en god gjeng. Målet mitt er å jobbe så godt jeg kan for å oppnå å bli profesjonell danser. (informant I, første klasse, vår 2022)

I tredje klasse lå fokuset mer på ulike «kostnader» som danselinjen hadde ført med seg. En slik kostnad som fremkom i intervjuene var utfordringene med å få prioritert nok tid til dans, både på skolen og utenom skolen når de måtte bruke mye tid på øvrig skolearbeid. Det virket som om ingen tredjeklassinger som jeg intervjuet hadde høye ambisjoner om å gå videre med dansen, og de var usikre på om de ville ha nok tid til å prioritere å fortsette med dans som hobby ved siden av nye studier til høsten. Dette kom blant annet til uttrykk i følgende:

Når jeg begynte på danselinjen så hadde jeg ikke nok kapasitet til å fortsette på kveldsskolen og da mistet jeg motivasjonen. Jeg ønsket ikke å slutte på kveldsskolen for der var det ikke noe karakterer og jeg kunne slippe meg løs. (informant B, tredje klasse, vår 2022)

Jeg vet ikke om jeg kommer til å fortsette med dans etter videregående skole, hvis jeg ikke fortsetter profesjonelt må jeg prioritere tid til andre studier og jobb. Derfor vet jeg ikke hvor lenge jeg kommer til å danse. (informant A, tredje klasse, vår 2022)

Flere forteller at de begynte å danse da de var i barneskolealder, gjerne etter foreldrenes ønske eller fordi venner skulle begynne. Deres indre motivasjon for å

danse kan vi dermed forstå som noe som vokser gjennom aktiviteten. I forskningen fant jeg at *sosial tilhørighet og relasjoner* ble nevnt som påvirkende faktorer på motivasjonen for å fortsette eller tidvis slutte å danse. Dette spesielt i tidlig alder, men sosiale relasjoner og tilhørighet var også påvirkende i nåværende alder. Det kom frem at når informantene var barn danset de fordi det var *gøy*. «*Gøy*» var den mest uttrykte følelsen for aktiviteten hos informantene. Når informantene forklarte hvorfor de danset i dag, ble svarene mer komplekse enn hvorfor de danset når de var barn. Alle informantene beskrev det fremdeles som *gøy* å danse, men i tillegg forteller flere informanter at de danser fordi dansen gir *utfordringer og mestringsfølelse*. Det kom frem i empirien at jo eldre de ble jo mer seriøs og forpliktende føler de dansen har blitt. Flere trekker frem at det ikke lenger danser kun for *gøy*, men at *mestringsfølelse, kompetanse og mål* spiller inn på hvorfor de ønsker å danse.

Det ble nevnt at å få *vurdering i dans*, var skummelt og noe informantene ikke var kjent med før videregående skole. En informant uttrykte:

Det var vanskelig og skummelt å få vurdering i dans. Jeg fikk mindre motivasjon når jeg ble klar over at jeg hadde dårlig teknikk, spesielt sammenlignet med resten av klassen. (informant C, førsteklasse, vår 2022)

Det ble også nevnt at danselinjen de gikk på hadde *ulike dansestiler* enn det informantene var vant med fra private kveldsskoler.

## 6 Diskusjon

### 6.1 Indre og ytre årsaker til motivasjonen

I mitt FOU-arbeid har jeg vært interessert å se hvordan motivasjonen endrer seg hos elevene på danselinja i videregående skole. Problemstillingen for denne oppgaven er: *hva er motivasjon, hvilke faktorer synes å påvirke motivasjonen til danseelever på vgs. og hvordan kan jeg som lærer bidra til å stimulere god motivasjon hos mine elever slik at de ikke mister motivasjonen for å danse etter videregående skole?*

Når elevene i førsteklasse og i tredjeklasse svarer på motivasjonen for å danse i dag har førsteklasse elevene til felles at de virker sultne på å lære mer, mens elevene som ble intervjuet fra tredjeklasse virker mette. Som beskrevet over uttrykte alle informantene en glede over å danse som i Eccles' «expectancy-value»-teori blir kategorisert som en indre verdi eller det som Deci og Ryan kaller en indre motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 187). Flere av tredjeklasse elevene uttrykte ikke kun indremotivasjon, men også ytre påvirkende faktorer til motivasjonen. En tredjeklassing uttrykte:

Jeg danser fordi jeg går på danselinjen, det er et avbrekk fra andre ting, det er gøy. Motivasjonen endret seg ikke fra barneskolen til ungdomskolen. Men jeg hadde ikke danset moderne, jazz og klassisk ballett før, så derfor endret den seg på videregående. Når man går på danselinja så må man, mens på kveldsskolen så var det mer av egen interesse og jeg gikk på house og hip-hop som var en annen stil. (Informant E, 3. klasse, vår 2022)

Ut ifra min tolkning av selvbestemmelses teorien til Deci og Ryan vil dette indikere både indremotivasjon, men også det Deci og Ryan kaller autonom ytremotivasjon eller kontrollert ytremotivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 151). Jeg tolker det som at eleven føler seg forpliktet til å fortsette på danselinjen, og føler lite valg. At eleven føler seg forpliktet kan ifølge selvbestemmelsesteorien både være på grunn av ytre kontrollerbare årsaker i form av press eller det kan være at eleven har internalisert verdien av å fullføre danselinjen, selv om det i seg selv ikke alltid er lystbetont (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 152). Med utgangspunkt i Eccles teori kan det være knyttet til *personlig verdi* der målet om å fullføre skolen i seg selv kan være et viktig mål for elevens selvoppfatning (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 186).

Eleven forteller også at det er gøy, og jeg tolker det derfor som at motivasjonen eleven har for å danse er sammensatt av både indre og ytre årsaker.

## 6.2 Eccles' «expectancy-value»-teori og selvbestemmelsesteorien

Etter å ha analysert svaret til informant «E» opp mot Eccles teori, tolker jeg det som at eleven kan ha mistet noe av den indre verdien for å danse da dansestilene som appellerte til vedkomne ikke ble brukt på danselinjen. En pedagogisk implikasjon av Eccles teori nevner at personlig verdi og interesseverdi er viktig for opprettholdelse av motivasjon. Derfor bør lærere så godt de kan, prøve å *skape interesse* for fagstoffet i all undervisning. En annen implikasjon er at ikke alle kan ha de samme interessene og det er derfor også viktig ifølge Eccles teori å *vise fagets nytteverdi*. Dette kan gjøres ved å forklare eleven nytten eller la eleven selv reflektere over nytten aktiviteten kan ha (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 188).

En annen danseelev i 3. klasse fortalte tilsvarende at motivasjonen hadde endret seg på videregående skole:

Jeg startet å danse fordi mamma meldte meg på, men jeg fortsatte fordi det var gøy å bevege hele kroppen [...]. Ja, motivasjonen endret seg [...] når jeg begynte på danselinjen så hadde jeg ikke nok kapasitet til å fortsette på kveldsskolen og da mistet jeg motivasjonen. Jeg ønsket ikke å slutte på kveldsskolen for der var det ikke noe karakterer og jeg kunne slippe meg løs. (Informant B, 3. kl. vår 2022)

Ved å analysere svaret opp mot Eccles teori ser vi at eleven startet med en *indre verdi* for dansen, det var «gøy å bevege hele kroppen» men når eleven kom på danselinjen, ble tiden for knapp til å fortsette på kveldsskolen. Fordi kveldsskolen muligens hadde større *verdi* enn danselinjen kan *kostnaden* for å fortsette på danselinjen blitt stor og det kan ha vært den utløsende årsaken til at eleven opplevde tap av motivasjon. I Skaalvik & Skaalvik står det «Oppgavens verdi synker jo større kostnaden ved å engasjere seg i oppgaven er» (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 187). Ved å trekke inn de pedagogiske implikasjonene til selvbestemmelsesteorien og til teorien om mestringsforventning kan elevens motivasjon også ses i sammenheng med kompetanse og forventning om mestring.

### 6.3 Behovet for kompetanse og forventning om mestring

Ser vi på både selvbestemmelsesteorien og teori om mestringsforventning er følelsen av kompetanse eller forventning om mestring en forutsetning for å skape interesse og ha tro på seg selv som en reel bidragsyter til en gruppe (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 153). Når det gjelder kompetanse legger Bandura mer vekt på det kognitive aspektet mens Deci og Ryan legger større vekt på det affektive sidene ved følelser (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 150). Jeg har ikke kunnskaper om hvilke karakterer informant «B» har fått i løpet av videregående skole, men ut ifra teorien kan karakterer som blir gitt i skole sammenheng virke både positivt og negativt inn på en elevens selvverd (Imsen, 2020, s. 339). Resultatet vil også kunne påvirke positive og negative mestringserfaringer som legges til grunn for videre motivasjon slik som beskrevet i redegjørelsen for mestringsforventningsteorien. Attribuerer eleven resultatet i denne situasjonen til ukontrollerbare årsaker der evner er stabile å ikke kan endres kan det virke demotiverende for faget. Derimot kan resultatet virke motiverende om eleven attribuerer til kontrollerbare faktorer og ustabile evner (Woolfolk, 2004, s. 294).

Betydningen av veiledning, forklaring, og tilrettelegging kommer tydelig frem som pedagogiske implikasjoner i alle de tre teoriene som er redegjort for. Deci og Ryan snakker om autonomistøtte i skolen, Eccles om nytteverdi og Bandura om modellering, i tillegg til veiledning og forklaring (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 153, 161, 188). Lærers tilbakemeldinger er svært viktige å kan danne grunnlaget til om en elev utvikler høye eller lave mestringsforventninger i et fag. Måten en lærer gir tilbakemeldinger på og hvilke tilbakemeldinger som blir gitt kan påvirke elevens attribusjon til kontrollerbare eller ukontrollerbare årsaker (Woolfolk, 2004, s. 279)

Informant «B» nevner også at det er vanskeligere «å slippe seg løs» i timene på danselinjen da en blir vurdert og får karakterer. «på et eller annet tidspunkt har alle opplevd engstelse eller uro, tvil om egne evner og ansenhet» (Woolfolk, 2004, s. 289). Woolfolk omtaler engstelse som noe som kan hindre skoleprestasjoner. Engstelse og angst kommer også frem som en kostnad i Eccles teori. Om eleven er engstelig for vurderingssituasjoner vet jeg ikke sikkert, men ved å belyse teorien kan jeg se på hva jeg som lærer kan gjøre for å motvirke engstelse og forbedre motivasjonen og prestasjonene. Hvis en elev er engstelig, påvirker dette elevens

skoleprestasjoner, læring og konsentrasjon, og resultatet kan igjen påvirke det Bandura omtaler som mestringserfaringer (Woolfolk, 2004, s. 290).

#### **6.4 Pedagogiske implikasjoner av mestringsforventnings teorien**

I mine empiriske funn kom det frem at *mestringsfølelse og utfordringer* var noen av de mest fremtredenene faktorer til motivasjon. I Banduras teori om mestringsforventning peker de mest åpenbare pedagogiske implikasjoner på at skolen må gi tilpasset opplæring. (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 160).

Gjennomføring av tilpasset opplæring betyr at lærer skal legge til rette for arbeidsoppgaver og undervisning slik at de tilpasses elevforutsetningene. Bandura legger vekt på at den viktigste kilden til mestringsforventning er tidligere mestringserfaringer fra lignende situasjoner. Forventningene til mestring på ett område, spiller igjen inn på motivasjonen for hvor mye innsats som legges ned i arbeidet får å nå målene (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 158). Bandura understreker at skolen må gi utfordringer og ikke bare rutinepregede oppgaver for at en elev skal oppleve en reel mestring. Rutinepregede oppgaver fremmer automatisering og overlæring, men bidrar ikke nødvendigvis til såkalte mestringserfaringer.

Mestringserfaringer oppstår først når eleven har anstrengt seg for å mestre oppgaven. Derfor blir tilpasning for hver enkelt elev viktig slik at utfordringene som blir gitt er realistiske og overkommelige. Mestringsforventnings teori påpeker også at det er behov for veiledning og forklaring, og oppmuntring og støtte (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 161). Woolfolk påpeker viktigheten av at lærere hjelper engstelige elever med å sette seg realistiske mål og nevner at hjelpemidler som loggbøker, fremtidsplaner og målkort kan være til nytte når eleven sliter med å ta kloke valg ut ifra sine forutsetninger (Woolfolk, 2004, s. 290).

Sammenligner jeg resultatet fra egen empiri opp mot teoriene som jeg har redegjort for i denne oppgaven, ser jeg klare likhetstrekk på hva som fremmer og motvirker motivasjon. Indre motivasjon blir påvirket av personens interesse og indre verdi, behovene om tilhørighet, kompetanse og selvbestemmelsesrett. Innenfor behovet for kompetanse, kan vi også se at forventinger om mestring og mestringserfaringer kan påvirke den indre motivasjonen. Det kommer også frem viktigheten av elevenes syn på nytteverdien av en aktivitet, og at sosial overtagelse eller «Pep-talk» kan øke

motivasjonen i øyeblikket for å holde ut med aktiviteten lenge nok til å oppnå suksess. Vi har også sett at kostnaden som aktiviteten fører med seg kan påvirke motivasjonen negativt. Gagne og Deci sitt begrep *autonomistøtte* mener jeg dekker de fleste pedagogiske implikasjonene som er blitt drøftet over.

## **6.5 Autonomistøtte**

I teorien til Gagne og Deci mener de at skolen bør gi autonomistøtte for å fremme god motivasjon. I autonomistøtten legger de at lærere bør gi elevene valgfrihet, utfordre elevene, hjelpe elevene med å finne verdien av aktivitetene, og gi positive tilbakemeldinger og ros. For at elevene skal få dekket behovet for tilhørighet i skolen er det nødvendig at læreren bidrar til å skape et trygt læringsmiljø hvor elevene føler seg sett, respektert og inkludert. Det er viktig at eleven føler han kan bidra både individuelt og i gruppen og at de får arbeidsoppgaver som hver enkelt har tro på at de vil mestre. For at elevene skal kunne føle behovet for kompetanse må læreren tilrettelegge undervisningen slik at eleven opplever mestring. Dette gjøres ved å se hver enkelt elev, og passe på at arbeidsoppgavene ikke er for lette eller for vanskelige over tid. Eleven trenger å føle seg kompetent for å vurdere seg selv som en reel ressurs i den sosiale gruppen. Til slutt er det behovet for selvbestemmelse som læreren må legge til rette for. Slik at eleven føler en valgfrihet, og har medbestemmelsesrett, og kan føle på en indre kontroll (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 153, 154).

## 7 Didaktiske implikasjoner

I det følgende skal jeg trekke ut viktige aspekter av det som har fremkommet over å diskutere det i lys av didaktisk teori.

### 7.1 Hvordan kan jeg som lærer overføre funnene fra empiri og teori til praksis

Min tolkning av teorien er at jeg som lærer er en stor rammefaktor og kan påvirke elevens motivasjon i positiv eller negativ retning. Ved å strukturere og planlegge timene ut ifra den didaktiske relasjonsmodellen (modifisert etter Bjørndal og Lieberg, 1978) kan jeg se sammenhengene mellom læreforutsetningene, målene, innholdet, arbeidsmetodene, vurdering og rammefaktorene (Lyngsnes & Rismark, 2020, s. 83). Ved å se på læreforutsetningene får jeg vite noe om hva elevene kan fra før, det kreves kjennskap til elevene for å kunne sette realistiske mål for hver enkelt (Lyngsnes & Rismark, 2020, s. 85). Lyngsnes og Rismark skriver at lærere bør stille seg følgende spørsmål i planleggingsfasen: «Hva kan eleven(e) fra før? Hva er nytt for eleven(e)? Hva er eleven(e) interessert(e) i? Har eleven(e) spesielle ressurser eller problemer?» (Lyngsnes & Rismark, 2020, s. 86).

Disse spørsmålene vil kartlegge elevene og jeg som lærer kan tilrettelegge for at hver enkelt skal bli verdsatt og respektert på bakgrunn av deres individuelle utgangspunkt og verdier. Som drøftet i teorien kommer mestringserfaringer når eleven først har blitt utfordret og ikke når en ikke har gitt noen innsats (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 161). For å fremme den indre motivasjonen er det derfor viktig at innholdet i timen ikke blir for vanskelig, men heller ikke for lett sett i relasjon med elevforutsetningene. Elever i en klasse har sjeldent samme utgangspunkt og det blir derfor ekstra viktig at jeg som lærer tilpasser opplæringen til hver enkelt. Ved god planlegging og tilrettelegging av disse områdene vil jeg kunne lage ett opplegg som kan bidra til mestringserfaringer, følelse av kompetanse og indre verdi hos hver enkelt elev.

På bakgrunn av empiri og teori ser jeg at motivasjonen hos elever varierer og at hver enkelt elev har ulike interesser. Jeg vil påstå at som lærere har vi et ansvar for å prøve å fremme elevens indre motivasjon. Derfor vil jeg i min undervisning sørge for å skape ett godt og trygt rom, se hver enkelt elev ut ifra deres forutsetninger, gi elevene mulighet til medbestemmelse og sette realistiske mål slik at de føler



kompetanse og mestringsfølelse. Jeg vil også planlegge undervisningen på bakgrunn av elevenes interesser og utgangspunkt. I et praktisk råd, råder Woolfolk lærere til å få greie på hva elevenes interesser er slik at de kan innarbeides i undervisningen (Woolfolk, 2004, s. 291). Woolfolk skriver at når en elev føler seg kompetent øker også interessen for faget, fantasi kan også medføre større interesse for en aktivitet (Woolfolk, 2004, s. 288). Dette underbygger også Deci og Ryan i behovet for kompetanse og selvbestemmelse og Bandura i teorien om mestrings forventning.

## **7.2 Hvilke tiltak kan jeg konkret gjøre i praksis**

Hvis jeg var læreren til Informant «E» som går i tredjeklasse på danselinjen og har kunnskaper om interessen til eleven. Kunne jeg på bakgrunn av disse kunnskapene lagt til rette for at eleven også fikk mulighet til å danse sjangrene hip-hop og Street i tillegg til de andre dansesjangrene på danselinjen. Utfallet kan da resultere i sterkere indre verdi og motivasjon for dansefaget.

Mitt forslag for å gjennomføre denne tilretteleggingen vil være å la elevene utvikle egne koreografier, med støtte fra lærer i den sjangeren de selv ønsker. Her får de både behovet for selvbestemmelse dekket og valgt ut ifra egen interesse som igjen hører til Eccles syn på indre verdi. Som lærer i videregående skole må kompetansemålene i lærerplanen følges. Disse kompetansemålene brytes ned og konkretiseres av lærer slik at disse læringsmålene også kan ta utgangspunkt i elevforutsetningene (Lyngsnes & Rismark, 2020, s. 94). Lærere har dermed en mulighet til å påvirke hvordan de ønsker å legge frem innholdet i timene. Om jeg lar elevene i denne klassen velge sjanger i for. Eks. et soloarbeidet vil fremdeles kompetansemålene i Scenisk dans fordypning 2 bli fulgt:

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne

- integrere teknikk, dynamikk og personlig uttrykk i fortolkning av dansemateriale
- gi konstruktiv tilbakemelding til andre og selv nyttiggjøre seg slik tilbakemelding
- relatere egen danseutøvelse til tid, rom og meddansere

(Utdanningsdirektoratet, 2006)

Ved at eleven får muligheten til å fortsette med sin egen interesse i enkelte timer av studiet og kan få vurdering i en sjanger som eleven føler seg mer kompetent i, kan denne tilretteleggingen både gi følelsen av kompetanse, mestringsfølelse og indre verdi. Og i henhold til teorien presentert i denne oppgaven føre til økt indre motivasjon.

Jeg som lærer kan også som nevnt over i selvbestemmelsesteorien eller Eccles teori bidra til at eleven utvikler autonom ytremotivasjon ved å vise verdien av å fortsette med den utfordrende, kjedelige aktiviteten for å oppnå fremtidige mål eller bidra til at eleven tilpasser seg gitte normer og verdier. I informant «E» sitt tilfelle kunne jeg som lærer fått elevene til å selv reflektere rundt nytteverdien av de ulike dansesjangrene og sammen komme frem til de ulike sjangrenes verdi. Dette kan blant annet være å belyse verdien av å gjøre jazzdans for å fremme styrke og utholdenhet som igjen kommer godt med i andre dansesjangre. Eller fremheve at balanseteknikken i Klassisk ballett kommer godt med i andre sammenhenger i livet. Eccles mener at elevenes nytteverdi blir sterkere om de selv reflekterer og kommer frem til hvorfor holde på med aktiviteten enn om jeg som lærer bare forklarer nytteverdien for dem (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 152, 188).

## 8 Avslutning

I denne oppgaven har jeg redegjort for Deci og Ryans teori om selvbestemmelse og indremotivasjon, Eccles' «expectancy-value»-teori og Albert Banduras teori om mestringsforventning. Kort har jeg også redegjort for hva forløperen til mestringsforventing, Atkinsons teori går ut på da både Albert Bandura og Eccles har bygget videre på noen av prinsippene i denne teorien. I tillegg har jeg drøftet de pedagogiske implikasjonen fra hver enkelt teori opp mot egen empiri og sett på hvordan disse implikasjonene påvirker motivasjonen til elever. Jeg har videre tolket og analysert svarene fra egen empiri opp mot teorien og funnet ut hvordan jeg som lærer på grunnlag av motivasjonsteoriene presentert i denne oppgaven kan tilrettelegge for å stimulere god motivasjon i praksis.

Jeg fant det spesielt interessant at jeg som lærer kan utgjøre en stor forskjell og at selv om motivasjonen hos elever endrer seg igjennom livet og på videregående skole, så kan jeg som lærer påvirke motivasjonen i positiv retning ved å tilrettelegge og ha kjennskaper til elevforutsetningene. Min konklusjon fra denne oppgaven er at jeg som lærer trenger kunnskap om undervisningsfaget og pedagogikken for å skape et trygt og godt læringsmiljø, i tillegg trenger jeg kunnskap om elevenes interesse, verdier og faglige ståsted. Har jeg alt dette på plass, har jeg et godt utgangspunkt til å skape og gjennomføre en god dansetime, som kan gi trygghet, mestringsklima, nysgjerrighet og interesse til videre læring. Dette vil igjen kunne fremme god kvalitets motivasjon og danse-glede hos elevene mine. Jeg håper jeg kan være en lærer som bidrar til at elevene får en indre verdi for dansefaget og ser nytteverdien til å fortsette å danse på eget initiativ selv etter videregående skole.

Pedagogikken har gitt meg en enorm innsikt i det det vil si å være lærer. Ettersom det ikke finnes noen absolutt fasit, blir jeg enda mer nysgjerrig og undersøkende til å utforske videre og lære mer med og av elevene mine.

Takk for meg!

## 9 Litteraturliste og kildehenvisning

Imsen, G. (2020). *Elevens verden* (6. utg.). Universitetsforlaget.

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

Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2018). *Skolen som læringsarena Selvoppfatning, motivasjon og læring* (3. utgave). Universitetsforlaget.

Utdanningsdirektoratet (2006) lærerplan i Scenisk dans fordypning - programfag i utdanningsprogram for musikk, dans, drama, programområde for dans (DAN4-01). Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006.

Woolfolk, A. (2004). *Pedagogisk psykologi*. Tapir akademisk forlag.