



## MASTEROPPGAVE

*”Det er ikke en overdrivelse å si at dans endrer din identitet”* - En intervjustudie av fire medlemmer i en danseklubb

*”It's not an exaggeration to say that dancing changes your identity”* - An interview study with four members of a dance club

**Ruben Garred**

Master i musikkpedagogikk

Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett

Veileder: Tiri Bergesen Schei

15. Mai 2019

Jeg bekrefter at arbeidet er selvstendig utarbeidet, og at referanser/kildehenvisninger til alle kilder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 10.

## **Abstract**

Based on experiences from my bachelor thesis, schooling and practice as a teacher student, I have the impression that there is a lack of dancing within the educational system. The same indications are shown in research. At the same time, the amount of members in dance clubs throughout the country, popular culture and media coverage show that dance is on the agenda in 2019. As a member of a dance club, I am also surrounded by many young adults every week who actively engage in various forms of couple dancing. This has brought me to questions such as: What is dancing doing to these people, and does this have a transfer value to dancing in school? My research question is: How can one understand learning and identity development through participation in a dance club?

By interviewing four members in a dance club, I have gained insight into different types of processes that the members have been through. Wenger's theory "Community of practice" describes how learning and identity development takes place within different social arenas called communities of practice. The theory has worked as an overall approach when working with the empirical material. The processes the informants have been through can be linked to both learning and identity development, which, according to Wenger, are inevitable processes in a community of practice. Furthermore, theory on existential experiences has helped to describe some of the strong experiences the informants talked about.

All the informants claim to have developed dance technical skills through participation in the club. What is perhaps more interesting is that everyone says that the dancing has changed them as human beings. Several statements can also be linked to strong experiences. They all give several reasons as to why they keep staying in the dance club, and provide a multifaceted picture of why they continue dancing. Several of the informants' statements indicate that dancing may appear to have several positive effects. Furthermore, it is not unthinkable that dancing could have similar types of influence on pupils in school. To the extent that one can talk about a tendency in a qualitative study like this, the informants' statements confirm the tendency that exists in existing theory. But there is a need for further and more nuanced research projects within the field in order to be able to map scope and significance.

## Sammendrag

Basert på egne erfaringer fra bacheloroppgave, skolegang og praksis som lærerstudent har jeg inntrykk av det er lite dans ute i skolen. Det som finnes av forskning på feltet, trekker også i denne retningen. Samtidig vitner medlemstall på kurs rundt om i landet, populærkultur og mediedekning om at dans er på dagsorden i 2019. Som medlem av danseklubb er jeg i tillegg hver uke omringet av mange unge voksne som aktivt driver på med ulike former for pardans. Dette har fått meg inn på spørsmål som: Hva er det dans gjør med disse menneskene, og har dette videre en overføringsverdi til danseundervisning i skolen? Problemstillingen jeg har jobbet ut i fra lyder: Hvordan kan man forstå læring og identitetsutvikling gjennom deltagelse i en danseklubb?

Ved å intervju fire medlemmer i en danseklubb, har jeg fått innblikk i ulike typer prosesser hos danserne. Wengers teori om Community of practice ser på hvordan læring og identitetsutvikling finner sted i ulike sosiale arenaer kalt praksisfellesskap. Teorien har fungert som en overordnet innfallsvinkel i møte med det empiriske materialet. Prosessene informantene har vært gjennom kan knyttes til både læring og identitetsutvikling, som ifølge Wenger er uunngåelige prosesser i et praksisfellesskap. Videre har teori om eksistensielle erfaringer bidratt til å kaste lys på sterke opplevelser hos informantene.

Alle informantene hevder å ha utviklet dansetekniske egenskaper gjennom deltagelsen i klubben. Det som kanskje er mer interessant er at alle sier at dansingen har bidratt til å endre dem som personer. Flere utsagn kan også knyttes opp mot sterke opplevelser. De peker videre på flere årsaker til at de blir værende i klubben, og gir et mangesidet bilde på hvorfor de fortsetter å drive på med dans. Flere av informantenes utsagn peker i retning av at dansing kan se ut til å medføre flere positive effekter. Videre er det ikke utenkelig at dans vil kunne ha lignende typer påvirkning på elever i skolen. I den grad man kan snakke om en tendens i en kvalitativ studie som dette, bekrefter informantenes utsagn tendensen som finnes i eksisterende teori. Men det er behov for flere og mer nyanserte forskningsprosjekter på området for å kunne kartlegge omfang og betydning.

## **Forord**

Det å skrive masteroppgave har bydd på flere positive opplevelser, samtidig som det har vært utfordrende. Prosessen har medført mye skriving, lesing og ikke minst tenking. Jeg sitter dessuten igjen med et stort læringsutbytte, flere erfaringer rikere enn da jeg begynte prosjektet. Jeg vil si tusen takk til informantene mine, som stilte opp på intervju og ga meg innsikt i sine livsverdener. Jeg vil også takke medstudentene mine, for gode råd og betryggende samtaler på veien. Det har vært mye å hente i støttende ord fra venner i samme båt som meg selv. En spesiell takk til Torkel for givende diskusjoner og faglig input, og Tone og Jørgen for sterkt trengende humoristiske innspill.

Takk også til Rolf, Kristina, Benjamin, Vegard og Elias for å tilby et fristed med oppløftende musikalske øyeblikk. Å spille sammen med dere er fantastisk. Danseklubben og det tilhørende miljøet har også vært veldig bidragsytende i så henseende. Takk for alle danser og morsomme sammenkomster til alle involverte. Mor og far, jeg setter så stor pris på all støtte og gode samtaler med dere gjennom hele prosessen. En spesiell takk til far for korrekturlesing, gode diskusjoner og innspill. Jeg vil rette en ekstra stor takk til min kjære Ingvild. Din tålmodighet og tro på meg, sammen med dine motiverende bidrag i alle former, har vært uvurderlig.

Sist, men ikke minst, vil jeg si tusen takk til min veileder, Tiri Beate Schei. Profesjonaliteten, innsatsen og omsorgen du har møtt meg med har vært helt utrolig. Uten deg hadde denne oppgaven ikke vært mulig å gjennomføre.

# INNHOLDSFORTEGNELSE

<b>INNHOLDSFORTEGNELSE</b> .....	<b>5</b>
<b>1.0 INNLEDNING</b> .....	<b>7</b>
1.1 Dans i et samfunnsperspektiv.....	7
1.2 Dansens utvikling i Norge.....	8
1.3 Dans i et musikkpedagogisk perspektiv .....	8
1.4 Begrunnelse for valg av tematikk – fra to ulike ståsteder.....	10
1.4.1 Ståsted nr. 1 .....	10
1.4.2 Ståsted nr. 2 .....	11
1.5 Refleksjoner og spørsmål med utgangspunkt i ståsted 1 og 2 .....	12
1.6 Problemstilling .....	12
1.7 Forskingsområde .....	13
1.8 Tidligere forskning.....	14
1.9 Oppgavens oppbygning og struktur.....	18
<b>2.0 TEORI</b> .....	<b>19</b>
2.1 Innledning .....	19
2.2 Sosiokulturelt læringsperspektiv .....	19
2.3 Community of practice.....	23
2.3.1 Hva er et praksisfellesskap? .....	23
2.3.2 Tre kjennetegn på praksisfellesskap.....	24
2.3.3 Fra legitim perifer deltagelse til full deltagelse.....	25
2.4 Oppsummering.....	27
<b>3.0 METODE</b> .....	<b>28</b>
3.1 Innledning .....	28
3.2 Det kvalitative forskningsintervjuet .....	28
3.3 Utvalg av informanter .....	29
3.4 Gjennomføring av intervjuene.....	30
3.5 Behandling av datamaterialet .....	31
3.6 Forskerrollen .....	32
3.7 Etske hensyn .....	33
3.8 Vurdering av metode.....	35
<b>4.0 EMPIRIFREMLEGG</b> .....	<b>37</b>
4.1 Innledning .....	37
4.2 Om analyseprosessen .....	37
4.3 En generell oversikt over datamaterialet .....	38
4.4 Deskriptiv analyse.....	38
4.5 Tematikkene som utpekte seg .....	39
4.5.1 Hvordan dansen har bidratt til å endre informantene som personer.....	40
4.5.2 Hvordan det å danse påvirker informantene.....	43
4.5.3 Betydningen av det sosiale miljøet i klubben .....	45
4.5.4 Betydningen av mestringsfølelse.....	47
4.6 Oppsummering.....	49
<b>5.0 DISKUSJON</b> .....	<b>50</b>
5.1 Innledning .....	50

5.2	DEL 1: Diskusjon med utgangspunkt i kategoriene fra kapittel 4.....	50
5.2.1	<i>Hvordan dansen har bidratt til å endre informantene som personer.....</i>	50
5.2.2	<i>Hvordan det å danse påvirker informantene.....</i>	56
5.2.3	<i>Betydningen av det sosiale miljøet i klubben .....</i>	58
5.3	DEL 2: Danses plass i skolen .....	61
5.3.1	<i>Innledning .....</i>	61
5.3.2	<i>Hvem har ansvaret? .....</i>	61
5.3.3	<i>Positive konsekvenser av dans .....</i>	63
5.3.4	<i>Mestringsfølelse .....</i>	65
5.3.5	<i>Ikke bare hva, men også hvordan .....</i>	66
5.3.6	<i>Potensiell fallgruve .....</i>	67
5.3.7	<i>Eksistensielle erfaringer og identitetsutvikling .....</i>	68
5.3.8	<i>Høydepunktopplevelser .....</i>	70
5.3.9	<i>Helseperspektivet .....</i>	72
<b>6.0</b>	<b>AVSLUTNING, REFLEKSJONER OG VEIEN VIDERE.....</b>	<b>75</b>
<b>7.0</b>	<b>LITTERATURLISTE .....</b>	<b>79</b>
<b>8.0</b>	<b>VEDLEGG.....</b>	<b>85</b>
8.1	Intervjuguide .....	85
8.2	Informasjonsskriv .....	89
8.3	Samtykkeskjema .....	92
8.4	Godkjenning fra NSD.....	93

## 1.0 INNLEDNING

### 1.1 Dans i et samfunnsperspektiv

Året er 2019. Dans synes å være på dagsorden. TV-programmer som ”Dansefeber”, ”Skal vi danse” og ”Norske talenter” blant annet har de siste årene bidratt med arenaer hvor dans fremheves og blir verdsatt av et bredt publikum. Dette kommer frem gjennom både stor mediedekning og høye seertall <sup>1</sup>. Programmene har sørget for å kaste lys på og aktualisere dansing. Også dansekunsten har opplevd en styrket posisjon, blant annet ved åpningen av Den Norske Opera og Ballet i Bjørvika og Dansens hus på Vulkan. Her til lands drives det med både organisert og uorganisert dans, i alle sjangre og aldre. Det er stor aktivitet året rundt, både privat og gjennom tilbud i kulturskolene. I tillegg har teknologien, med både YouTube, smarttelefoner og stor delingskultur, ført til at man lett får tilgang til danserelaterte videoer. Innvandring og turisme har også bidratt til et økt mangfold de siste 20-30 årene (Haraldsen, 2010, s. 19). Dette medfører i sum at nye tradisjoner skapes i det norske samfunnet. Nye stiler og uttrykk oppstår om hverandre og smelter sammen. Samtidig har det blitt økt interesse og oppblomstring for de tradisjonelle, klassiske sjangrene fra begynnelsen av 2000-tallet (ibid., s. 19).

Dans kan være uttrykk for både kunst og kultur. Videre kan dansen ha varierende formål, alt etter hvilken kontekst det er tale om. Haraldsen (2010) foreslår at én måte å systematisere danses mange innfallsvinkler på, kan være å ”finne ut kven som danser, kva funksjon dansen har, korleis dansen blir brukt, kvar han høyrer heime i historia og geografien, og kva form han har” (ibid., s. 15). Med bakgrunn i dette utsagnet lister hun opp følgende mulige innfallsvinkler som forslag: Sosial tilknytning, funksjon, bruk, danseslekter, geografi og form. I mitt prosjekt vil jeg være interessert i se på flere av disse aspektene i relasjon til fire medlemmer av en danseklubb, der sosial tilknytning og funksjon vil utgjøre de mest sentrale.

---

<sup>1</sup> [https://no.wikipedia.org/wiki/Skal\\_vi\\_danse#Seertall](https://no.wikipedia.org/wiki/Skal_vi_danse#Seertall)

## 1.2 Dansens utvikling i Norge

Dansen er stadig i utvikling. Nye dansestiler er uttrykk for endringer som skjer i samfunnet og i musikken. Haraldsen (2010) skriver at dansestilene vi har i Norge i dag, stammer fra tre ulike tradisjoner. Hun viser for det første til den tradisjonelle norske folkedansen fra 1800-tallet, som opplevde en revitalisering på 1970-tallet og er svært aktuell i dag. Folkedansen er knyttet til den folkelige samværstradisjonen og er en del av den ikke-materielle kulturarven her til lands. Deretter viser Haraldsen til selskapsdansene og balltradisjonen. Disse har røtter i borgerlige dannelsesidealer med mål om å gi barn en kulturell og moralsk oppdragelse. Senere har selskapsdansen utviklet seg til sportsdans, som er konkurransefokuseret og har beveget seg vekk fra den opprinnelige meningen og funksjonen. I dag står sportsdansen i et spenningsfelt mellom idrett, underholdning og samværsdans. Den afroamerikanske kulturen utgjør tredje og siste tradisjon. Gjennom det 20. århundre og 2000-tallet har kulturen satt sine spor i både samfunn, musikk og dans. Dette har videre medført at det i Norge i dag finnes utallige sjangre som blant annet jazzdans, disko, hip-hop, rock & roll og swing (ibid., s. 71).

## 1.3 Dans i et musikkpedagogisk perspektiv

Musikkpedagogikk som fagfelt er mangfoldig og mangesidet. Even Ruud (2016) skriver følgende om musikkbegrepet:

Stilt overfor elevene, må musikkpedagogen ta stilling til om musikken skal stå i sentrum, om håndverksaspekter, musikkteori og oppmerksom lytting til musikkens elementer skal utgjøre innholdet i musikkfaget. Eller om musikk skal være et samfunnsfag, og kanskje et kritisk fag, som opplyser elevene om musikkens sosiale funksjoner, om sammenhenger mellom ideologi, konsum, middel til personlig uttrykk, til identitetsdannelse og selvrealisering, personlig erkjennelse og eksistensiell mening (Ruud, 2016, s. 280).

Som Ruud beskriver, har musikkfaget mange innfallsvinkler, og den enkelte musikkpedagog må ta stilling til hva som skal stå i fokus. Ruud nevner formelle aspekter ved faget, som musikkteori, men er også inne på hvordan musikk er et gjørefag med håndverksaspekter, og et samfunnsfag



med sosiale funksjoner. I tillegg kommer han inn på hvordan musikken kan appellere til følelsene våre. Torill Vist (2009) skriver om musikk som følelsesfag i sin doktoravhandling ”Musikkopplevelse som mulighet for følelseskunnskap”. Innledningsvis henviser hun til flere teoretikere som peker på at musikk kan knyttes til følelsene våre (blant annet Elliott, 1995, i Vist, 2009). Hun foretok i sitt forskningsprosjekt halvstrukturerte intervjuer med fem amatører og fem musikkarbeidere. Vists formål var å få innsikt i informantenes forhold til musikkopplevelse og følelseskunnskap, og relasjonen mellom disse. Hun svarer bekreftende på sin problemstilling, at musikkopplevelse kan erfares som et medierende redskap for følelseskunnskap. Videre hevder hun at forholdet mellom følelser og musikk er gjensidig. Det kan ifølge Vist betraktes som en kunnskapsmessig relasjon eller spiral. ”Musikkopplevelser kan mediere/endre vår følelseskunnskap, og følelseskunnskap kan mediere/endre våre musikkopplevelser.” (Vist, 2009, s. 219).

Flere forskere peker på at musikk er et gjørefag. Small (1998) og hans begrep ”musicking” er velkjent innen musikkpedagogikkens verden:

To music is to take part, in any capacity, in a musical performance, whether by performing, by listening, by rehearsing or practicing, by providing material for performance (what is called composing), or by *dancing* (min kursivering). We might at times even extend its meaning to what the person is doing who takes the tickets at the door or the hefty men who shift the piano and the drums or the roadies who set up the instruments and carry out the sound checks or the cleaners who clean up after everyone else has gone. They, too, are all contributing to the nature of the event that is a musical performance (Small, 1998, s. 9).

Som nevnt eksplisitt av Small, inngår dans som en del av det å gjøre musikk.

Undervisning av dans er undervisning av musikkens kroppslige uttrykk. Innfallsvinkelen til, og fortroligheten med, det å danse synes likevel å være veldig varierende hos både musikkpedagoger og folk som ikke driver aktivt med musikk. Det å bevege kroppen til musikk er noe som faller helt naturlig hos noen, mens det for andre ikke oppleves som en like selvsagt eller trygg aktivitet. Enkelte vil påstå at det å danse ikke faller så naturlig for oss her til lands, som det kanskje gjør i andre deler av verden. Det er en kjent påstand at folk fra Norge og Skandinavia fremstår stive og lite bevegelige, sammenlignet med eksempelvis afrikanere og latinamerikanere. I tillegg vil

enkelte hevde at terskelen for det å faktisk tørre å danse, ligger høyere her til lands. Kanskje ligger det noe i disse påstandene? Imidlertid er det lett for at synsing og fordommer tar styringen i slike tankeprosesser. Som Haraldsen skriver: ”Vi har lett for å tenkje ut frå vår eigen bakgrunn, våre eigne opplevingar og tankar når vi studerer og snakkar om dans. Når vi skal seie noke om danseformer frå andre kulturar enn vår eigen, er det stor fare for at vi feiltolkar og kanskje misforstår” (Haraldsen, 2010, s. 17). Dessuten er det et poeng at dersom man skulle befinne seg på et av landets utallige utesteder sent en lørdagskveld, vil man trolig observere et pakket dansegolv, enten man befinner seg i Oslo, Bergen eller i Tromsø. Dans eksisterer i så måte så absolutt i det norske samfunnet. Som i alle land og samfunn, er og blir folk forskjellige, og det er mange faktorer som kan tenkes å innvirke på motivasjonen til å ville/ikke ville danse i det aktuelle tilfellet.

Uansett hvilken holdning eller hva slags synspunkt man har om dans, kommer man ikke unna dansens historie og karakter som noe opprinnelig, noe som ”alltid” har eksistert. En konkret tidfesting er vanskelig å finne, da dans er flyktig og kroppslig, og derfor ikke etterlater seg konkrete og håndfaste spor. Det vi vet er likevel at dans eksisterer i alle verdens kulturer og at det er antatt å ha røtter tilbake til de aller tidligste menneskesamfunn (Pape, 2013). Flere teoretikere innen musikkpedagogikk påpeker at musikk er noe *helhetlig*, hvor hele kroppens sanseapparat inngår. Jon-Roar Bjørkvold (1989) henviser i denne sammenheng til en afrikansk måte å forstå musikk på. Han refererer til «Ngoma» (swahili), et begrep som omfavner sang, dans og musikk i ett (Bjørkvold, 1989, s. 61-66). Denne måten å tenke på støtter opp om dansen som noe opprinnelig, noe naturlig som hører med oss mennesker.

## 1.4 Begrunnelse for valg av tematikk – fra to ulike ståsteder

### 1.4.1 Ståsted nr. 1

Jeg er utdannet grunnskolelærer med musikk fra Høgskolen i Bergen. Da jeg skrev bacheloroppgaven min i 2016, forsket jeg på elevaktivitet i musikkundervisningen. Jeg ønsket nærmere bestemt å finne ut om tre musikkklærere på mellomtrinnet hadde fokus på at elevene skulle være utøvende, gjøre musikk, i timene. I tillegg ville jeg finne ut hvordan balansen var

mellom de tre hovedaktivitetene sang, dans og spill. Jeg fant at alle de tre lærerne hadde minimal eller ingen danseundervisning med elevene. Lærerne skyldte denne nedprioriteringen på lav kompetanse og erfaring med dans. Etter flere praksisperioder ute i feltet som lærerstudent har jeg erfart den samme tendensen på flere skoler. Det kan se ut til at musikk lærere mangler kunnskap og erfaring med dans og danseundervisning, og at det av den grunn nedprioriteres/uteblir fra undervisningen.

Silje Solheim Johnsen (2016) fant i sin masteroppgave en tydelig mangel på kompetanse i danseundervisning hos lærerne hun intervjuet. Hun hevder at læreplanen trenger en tydeligere definisjon av dans, med klarere mål (Johnsen, 2016, s. 72). Nordaker (2010) har også forsket på dansens posisjon og fremtid i norsk grunnskole. Han etterspør gode verbaliseringer om legitimering av dans som et eget kunnskapsområde (Nordaker, 2010, s. 104). Både Johnsen og Nordaker etterlyser en forsterkning av dansens posisjon i skolen. Jeg kommer mer inn på forskningen deres under delkapittel 1.8.

Av dagens læreplan i musikk fremstår dans kun som et delemne i fagene kroppsøving og musikk, og utgjør ikke et eget fagområde i seg selv (Kunnskapsdepartementet, 2006). Det kommer også frem fra høringsdokumentene til den nye læreplanen <sup>2</sup> at dans vil bestå som delemne i de to nevnte fagene (Utdanningsdirektoratet, 2018). Noe av grunnen til nedprioriteringen kan tenkes å ligge her. Min egen skolegang kan heller ikke sies å ha bydd på mange opplevelser med dans, verken i musikk- eller kroppsøvingstimene. Og som vi har sett kan det se ut til at det for dansen eksisterer både kompetansemangel blant lærere, samt liten plass til å boltre seg i grunnskolens offisielle styringsdokument

#### 1.4.2 Ståsted nr. 2

Parallelt med min bakgrunn som lærerstudent, angriper jeg dette prosjektet fra et annet ståsted, nemlig som medlem i en danseklubb. Studentklubben tilbyr kurs i fire ulike typer pardans; Standard & Latin, Salsa, West Coast Swing og Boogie Woogie Swing. Kursene avholdes

---

<sup>2</sup> <https://hoering.udir.no/Hoering/v2/342> og <https://hoering.udir.no/Hoering/v2/345?notatId=658>

ukentlig og hver kursperiode har en varighet på ca. tre måneder pr. semester (totalt tolv klasser). Man har som medlem tilgang til alle typer kurs og treninger, i samtlige sjangre. Klubben har som mål å kunne tilby et godt sosialt miljø foruten om selve kursene, og det er i løpet av en uke dermed stor aktivitet i studentgruppen.

Jeg har vært medlem i klubben siden 2010, og begynte selv å undervise i en av dansestilene i 2013. I klubben er jeg omringet av mange unge, voksne mennesker som aktivt driver med nettopp dans. Mange av medlemmene trener opptil flere dager i uka, og deltar på både kurs, sosialdanser og øvrige treninger og sammenkomster. Flere av disse menneskene har begynt å danse i voksen alder, og har ikke drevet med dansing før de startet i klubben.

## 1.5 Refleksjoner og spørsmål med utgangspunkt i ståsted 1 og 2

Med en fot i hvert ståsted, som grunnskolelærer og medlem i danseklubben, har jeg gjort meg opp noen tanker og refleksjoner knyttet til dans og det å drive på med dans. Fra ett perspektiv har jeg sett hvor svakt dansen er representert i norsk grunnskole, både gjennom lav kompetanse/erfaring hos lærere samt liten tildelt plass i styringsdokumenter. Fra et annet perspektiv opplever jeg hvor aktuelt dans likevel er i dag. Dansens posisjon i samfunnet, nevnt innledningsvis i oppgaven, samt engasjementet og den store medlemsmassen i danseklubben, vitner om popularitet og stor oppslutning. Dette har fått meg til å bevege meg inn på spørsmål som: Hvorfor begynte disse voksne menneskene å danse? Hva får de ut av det å være i medlem i danseklubben, og hva får dem til å bli værende over tid? Hvordan påvirker deltagelsen i klubben medlemmene? Disse spørsmålene har trigget nysgjerrigheten min, og utgjør utgangspunktet for problemstillingen til forskningsprosjektet mitt, som lyder:

## 1.6 Problemstilling

- 1) *Hvordan kan man forstå læring og identitetsutvikling gjennom deltagelse i en danseklubb?*

Problemstillingen har vært gjennom flere faser. Ettersom jeg jobbet med det empiriske materialet, ble det mer og mer tydelig at nettopp læring og identitetsutvikling var de områdene som skilte seg mest ut. Forskningsspørsmålet har rot i Wenger (1998) og hans teori om Community of practice, som har fungert som en hovedinnfallsvinkel til prosjektet. Wenger ser på hvordan læring er en kombinasjon av sosial kompetanse og personlig erfaring. Han beskriver sosiale læringsarenaer og kobler dem til blant annet til tilhørighet og identitetsutvikling (Wenger, 1998). Danseundervisningen i klubben kan sies å utgjøre en sosial læringsarena hvor både tilhørighet og identitetsutvikling finner sted. Teorien har derfor vært et godt verktøy for å kunne belyse en del av prosessene informantene har vært gjennom. Jeg vil komme mer inn på Community of practice og andre sentrale teorier for prosjektet i oppgavens kapittel 2.

## 1.7 Forskingsområde

Det hadde vært naturlig og hensiktsmessig å utføre forskningsprosjektet med skolen som arena, både på bakgrunn av utdannelsen min som grunnskolelærer med musikk, men også i lys av at prosjektet befinner seg innenfor fagfeltet musikkpedagogikk. Som nevnt ovenfor er det imidlertid av forskjellige årsaker ikke alltid så mye dans å finne ute i skolen. En empiri fra skolen som forskningsfelt virket dermed ikke å være så naturlig tilgjengelig. Ettersom jeg ønsket å søke etter svar en plass der folk faktisk driver med dans, for å få tak i opplevde inntrykk og erfaringer knyttet til aktiviteten, ble det naturlig å søke etter svar et annet sted. Danseklubben jeg selv er medlem av, pekte seg etterhvert ut som en god og relevant informasjonskilde. I klubben er det en rekke forskjellige typer folk med ulik alder og bakgrunn, som flere dager i uka deltar på treninger, sosialdans og andre arrangementer i relasjon til klubben. Disse menneskene kan sies å opparbeide seg både opplevelser og erfaringer i tilknytning til dans og danserelaterte situasjoner. Jo mer jeg jobbet med prosjektet i startfasen, skjønnte jeg at disse menneskene potensielt ville kunne ha akkurat den type informasjon som ville egne seg til tematikken og problemstillingen min. Og det viste seg både i intervjuene og i den påfølgende prosessen at informantene hadde mye interessant og treffende å komme med. Det empiriske datamaterialet har i alle tilfeller vært i fokus, og formet strukturen for oppgavens presentasjon av data og påfølgende diskusjon i kapittel 4 og 5.

## 1.8 Tidligere forskning

Det finnes ulike forskningsprosjekter med dans som forskningstema, og som videre er av interesse for mitt prosjekt. Jeg refererte tidligere til Nordaker (2010) og hans doktoravhandling i musikkpedagogikk. Nordaker skriver om dansens fremtid i norsk grunnskole. I lys av fire fagtidsskrifter oppgir han to faktorer som er avgjørende for at dansens posisjon skal kunne styrkes i skolen. Første faktor er ifølge Nordaker at det må eksistere gode verbaliseringer om legitimering av dans som et eget kunnskapsområde. Han etterlyser et behov for både definering og avgrensning, og skriver at en forutsetning for en debatt om danses berettigelse er ”å ha et presist språklig verktøy til å omtale dans med” (Nordaker, 2010, s. 81). Den andre avgjørende faktoren, hevder han, er å vinne en opinion rundt dansen som eget fag. Han skriver:

Skal dansekunsten styrkes, må *hele miljøet* (min kursivering) arbeide for å styrke opplæringsarenaer for dans på en bred basis, fra grunnskole, via kulturskole og private danse-/ballettskoler til høyere utdanning, og man må utøve et målrettet fagpolitisk press for at dans skal få en mer sentral posisjon i kultur- og utdanningspolitiske dokumenter (Nordaker, 2010, s. 96-97).

Nordaker peker her på viktigheten av et felles engasjement, og hevder at dersom et fagmiljø skal vokse, er det opp til fagmiljøet selv å vise at et behov foreligger. Per i dag er det et fåtall med ildsjeler som får utrettet litt. Dersom disse få kan bli til mange, kan større ting potensielt begynne å finne sted (Nordaker, 2010, s. 104).

Silje Solheim Johnsen (2016) og hennes masteroppgave ”Dans i skolen: Betydningen av en tydelig definisjon av dans og lærernes kompetanse” er også av interesse. Johnsen gjennomgikk et omfattende prosjekt med både spørreundersøkelse, komparativ analyse og samtaleintervju. I sine funn etterspør hun blant annet behovet for en tydeligere definisjon og klarere mål i læreplanen. I tillegg fant hun store mangler i dansekompetansen til lærerne hun intervjuet. Avslutningsvis foreslår Johnsen kreativ dans som en metode for undervisning av dans i grunnskolen (Johnsen, 2016, s. 72). Denne oppgaven har overføringsverdi til mitt prosjekt. Jeg vil også være interessert i å høre hva intervjuobjektene har å si om kompetansen til instruktørene i danseklubben. Dette vil

videre kunne knyttes opp til behovet for lærernes kompetanse i danseundervisning i skolen, og dermed utgjøre et interessant punkt i oppgavens diskusjonsdel.

Også masteroppgaven til Inger Marie Maurstad Kongsberg (2015), ”Kan dans bidra til å fremme psykisk helse?”, har vært relevant for mitt prosjekt. Kongsberg gjennomførte en litteraturstudie av 13 artikler knyttet opp mot psykisk helse og dans i skole og barnehage. Hun fant at empirien indikerer at dansing kan medføre positive effekter i forhold til ”utvikling av emosjonell kompetanse, gi flere positive følelser, redusere negative følelser og utvikling av sosial kompetanse” (Kongsberg, 2015, s. 11). Hun påpeker likevel at det ikke kan bekreftes at det er selve dansingen som har medført de positive effektene. Videre gjør hun også oppmerksom på at de fleste prosjektene ikke ble utført under streng kontroll. Hun etterlyser dermed flere studier og strengere design. Selv om forskningen Kongsberg refererer til ikke kan tillegges for stor vekt, gir den likevel et bidrag til feltet med hensyn til å si noe om hva dans *kan se ut til* å medføre. I forhold til mitt eget prosjekt har dette vært interessant i lys av at jeg også har vært opptatt av å se på hvordan dans virker på mennesker. Det har videre vært spennende å se funnene mine i lys av indikasjonene Kongsberg fant i det empiriske materialet.

Gunn Engelsrud (2010) foretok en case studie for å sette lys på hvilke erfaringer unge mennesker gjør seg gjennom egentrening med dans. Hun fulgte et kull med elever ved Skolen for Samtidsdans i Oslo i et treårig løp. I løpet av perioden var hun involvert gjennom flere arenaer, blant annet som underviser, som medlem i fagmiljøet og styret på skolen, og som organisator av egentreningene til danserne. Engelsrud opparbeidet seg et tett forhold til elevene, og var sterkt til stede i egen kultur. I løpet av perioden fikk hun innblikk både i studentenes tilværelse, men også i forhold til hennes egen rolle og posisjon (Engelsrud, 2010, s. 110). Prosjektet er relevant for meg da jeg også har snakket med dansere om deres erfaringer med dans og dansetrening. Jeg har i større grad stilt meg på utsiden, og ikke vært deltagende i verken undervisning eller andre kontekster. Likevel har jeg, på samme måte som Engelsrud, vært opptatt av at dansernes erfaringer og historier skal være i fokus. Jeg har ønsket å komme nærmere inn på hva de sitter igjen med etter oppholdet sitt i klubben, og å sette lys på læringsprosessene de har vært gjennom. Fremgangsmåten til Engelsrud, og spesielt hvilken type spørsmål hun imøtekom danserne med, har i små måter vært til stor hjelp for mitt arbeid. Enkelte av uttalelsene til informantene hennes

var i tillegg oppklarende, i form av at de hjalp til med klargjøre hvilken type spørsmål jeg kunne stille.

En annen publikasjon av interesse er Gjertrud Husøys (2015) artikkel ”Dans er mer enn trim”, publisert i ”Nordic Journal of Dance”. Husøy utførte et sammensatt kvalitativt studie hvor både uttalelser fra media, tidligere forskning (blant andre Connor, 2000) og aktiv deltagelse i tre danseklubber over ni år utgjorde kildematerialet. Husøy peker på at dans bidrar til forbedret kroppsspråk og non-verbal kommunikasjon. Hun trekker også frem ulike arenaer hvor dans kan fungere helsefremmende. I den sammenheng nevner hun for eksempel unge par som trenger en felles hobby, samt eldre mennesker som har mistet sin ektefelle. Husøy skriver at dans ”gir stimulans til både fysisk aktivitet og mental oppmerksomhet ” og poengterer at artikkelen ble skrevet for å ”medvirke til debatt og økt bevisstgjøring av dans som helsefremmende aktivitet” (Husøy, 2015, s. 30 og s. 27). Artikkelen har sterk overføringsverdi til mitt prosjekt. Jeg bruker også tidligere forskning på området og empiri fra en danseklubb, for å belyse noen prosesser hos mennesker som involverer seg med dans.

Artikkelen ”Dans i kroppsøvingsfaget”, skrevet av Arnesen, Leirhaug og Aadland (2017), publisert i “Journal for Research in Arts and Sports Education”, har også bidratt med interessante funn. Hensikten med prosjektet var å finne ut om dans i kroppsøvingsfaget har forsterket posisjonen sin, på lik linje med dans i populærkultur. Prosjektet hadde en sammensatt metodisk tilnærming, med både dokumentanalyse av læreplanen i kroppsøving samt deskriptiv analyse av tre kvantitative skoleundersøkelser. Undersøkelsene ga en indikasjon på hvor stort omfang dans har i kroppsøvingsfaget, helt fra første klasse på barneskolen til tredje og siste året på videregående. Foruten 1. til 4. klasse, viste studiet at det er en problematisk distanse mellom formell og operasjonalisert læreplan. Det viste seg også at denne distansen var større dess høyere årstrinn man befant seg på. Arnesen et. al. fremhevet at gode intensjoner for dans i kroppsøvingsfaget, i realiteten ikke virker å oppfylles. Artikkelen har verdi for min studie. Mangel på dans i skolen er noe jeg har erfart selv gjennom ulike kanaler, samt skrevet om i bacheloroppgaven min. Arnesen et. al. bekrefter tendensen flere andre kilder også antyder, at dans er underrepresentert i norsk grunnskoleskole. Jeg vil komme inn på denne tematikken i diskusjonen om dansens plass i skolen, i kapittel 5.3.



I Australia ble det utført et forskningsprosjekt på helsegevinsten av folkedans for kvinner mellom 50 og 80 år. Martin Connor (2000) fant at gruppene hvor det ble drevet folkedans, oppfylte landets nasjonale kriterier for helsefremming. En av årsakene til at denne aldersgruppen ble undersøkt, hadde rot i at kvinners levealder i Australia er høyere enn hos menn. Connor argumenterer for at dans som aktivitet medfører både glede og nytteverdi for voksne mennesker. Han fant at repetitive aspekter som øving og terping på ulike deler i dansen, medfører økt mentalt velvære (Connor, 2000). Jeg fant denne studien interessant da jeg også forsker på voksne mennesker som driver med sosialdans. Mine funn vil videre kunne sees i lys av funnene til Connor.

Parash Lama (2016) undersøkte i sitt kvantitative forskningsprosjekt sammenhengen mellom sosialdans og lykke. Hun viser til litteratur som hevder at pardans kan fungere som en alternativ behandlingsform mot psykiske lidelser, som for eksempel stress, angst og depresjon (blant andre Pistole, 2003, og Hackney & Earhart, 2009, i Lama, 2016, s. 5). 136 sosialdansere mellom 19 og 70 år var med i forskningsprosjektet, som bestod av en elektronisk spørreundersøkelse. Resultatene viste at alle variablene; varighet, frekvens og intensitet, oppnådde store verdier for oppnåelse av velvære (affektiv lykke). Lama fant dermed en sterk sammenheng mellom sosialdans og opplevd lykke. Dette har stor overføringsverdi til mitt prosjekt. Jeg kommer også til å forske på sosialdansere. I tillegg ønsker jeg å finne årsaker til at medlemmene i klubben blir værende over tid. Dette vil veldig sannsynlig kunne kobles til lykke, og dermed forskningsprosjektet til Lama.

Masteroppgaven til Silje Meling Bjørnevoll (2015), ”I norsk skal du være stille og i musikk skal du lage lyd!”, omhandlet elevers opplevelser i møte med musikkfaget. Bjørnevoll brukte kvalitative intervjuer og barneperspektivet ”The New Sociology of Childhood” for å se nærmere på musikkopplevelsene fra elevens ståsted. Hun fant blant annet at de ønsker å være mer delaktige i musikktimene. Elevene pekte også på positive opplevelser i møte med forestillinger og større musikkprosjekter på skolen. Oppgaven til Bjørnevoll har vært nyttig for meg på grunn av flere forhold. Elevene kom med innspill om hvordan forskjellige aktiviteter tilknyttet musikk, deriblant dans, har gitt dem positive opplevelser. Dette vil være interessant å se i lys av mine funn, og vil videre kunne knyttes opp mot diskusjonen om dansens plass i skolen. I tillegg hentet

jeg inspirasjon fra de metodiske grepene til Bjørnevoll, gjennom måten å formulere spørsmål på og hvordan hun lot elevenes erfaringer få stor plass i oppgaven. Min oppgave kan på lik linje med Bjørnevolls sies å være av den empirinære sorten.

## 1.9 Oppgavens oppbygning og struktur

I kapittel 2 vil jeg redegjøre for det teoretiske grunnlaget for prosjektet. Videre vil det metodiske rammeverket presenteres i kapittel 3, før empirien blir lagt frem i kapittel 4. Kapittel 5 utgjør diskusjonskapittelet og er delt inn i to deler. I DEL 1 vil diskusjonen knyttes opp til kategorier fra det empiriske materialet. I DEL 2 vil jeg dra diskusjonen inn mot dansens plass i skolen.

## 2.0 TEORI

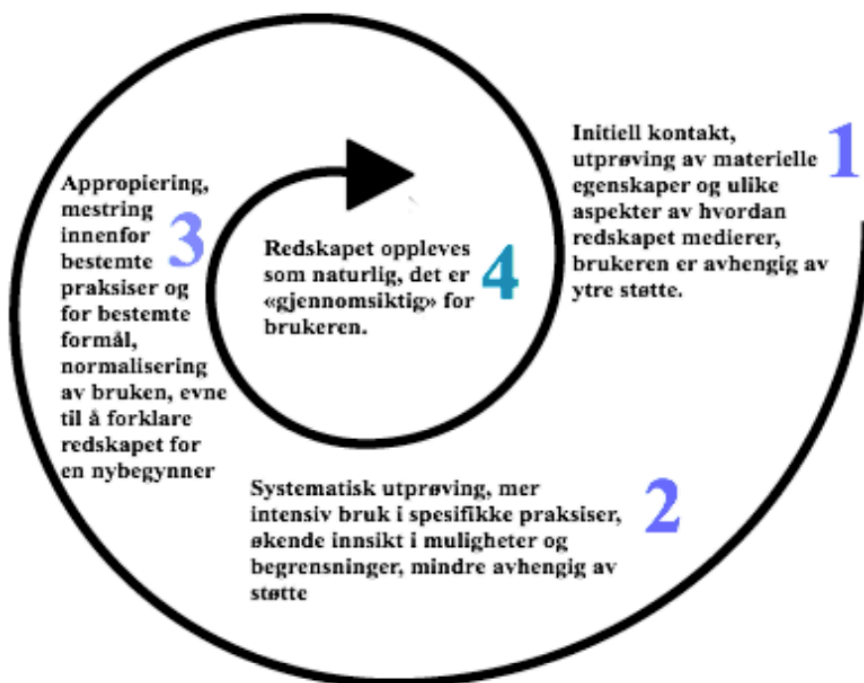
### 2.1 Innledning

Jeg har benyttet meg av et sosiokulturelt læringsperspektiv som overordnet teoretisk ramme for prosjektet mitt. Teorien har utviklet seg gjennom årenes løp, og har fått stadig nye tilføyinger og vinklinger. Den er derav ikke ensidig definert hos én teoretiker. To fellestrekk går imidlertid igjen i de ulike versjonene. 1) Kommunikasjon er en forutsetning for læring og 2) Verken individet eller den aktuelle virksomheten kan sees på isolert ut i fra helhetsbildet. Det handler om å studere kommunikasjon, læring og utvikling med det utgangspunkt at mennesket er et kulturelt og sosialt vesen. I første del av teorikapittelet vil jeg gi en presentasjon av forskjellige retninger innen det sosiokulturelle læringsperspektivet, som videre vil være behjelpelige til å kaste lys på det empiriske materialet. I teorikapittelets andre del vil jeg presentere Lave og Wengers (Lave og Wenger, 1991; Wenger, 1998) teori Community of practice. Teorien inneholder nøkkelbegreper som kan kobles til empirien fungerer som hoved-innfallsvinkel til prosjektet.

### 2.2 Sosiokulturelt læringsperspektiv

Det sosiokulturelle læringsperspektivet er et paraplybegrep, og har mange navnebrødre. Teorien er også kjent som sosial læringsteori, sosiohistorisk, situert og dialogistisk. Læringsperspektivet kommer opprinnelig fra Mead og Deweys pragmatiske tilnærming samt fra kulturhistorisk, sovjetisk tradisjon gjennom Leont'ev, Luria og Vygotskij på begynnelsen av 1900-tallet (Dysthe, 2001, s. 33). Flere sentrale teoretikere har senere meldt seg på og videreutviklet retningen. Lave og Wenger kom med teorier om praksisfellesskap og læring i sosiale settinger på 1990-tallet. Dette kommer jeg som nevnt mer inn på i del to av dette kapittelet. I det hele tatt skjedde det en form for renessanse for de sosiokulturelle læringsteoriene fra 1980-årene og fremover, med rot i samfunnsutviklingen og ny teknologi. Også i Skandinavia har teoretikere meldt seg på. Roger Säljö og Olga Dysthe er verdt å nevne her. Eyolf Nysæthers (2017) masteravhandling har vært til god hjelp i denne sammenheng. Hans fremstilling av det sosiokulturelle fagfeltet har vært veiledende for min presentasjon i dette kapittelet.

Dysthe (2001) hevder at kunnskap er fordelt mellom mennesker og at læringsprosesser finner sted i sosiale kontekster. Hun sier om begrepet ”sosialt” at det kan forstås ut i fra to perspektiver. På den ene siden peker det på kulturelle og historiske aspekter. På den andre siden viser begrepet til det interaktive og relasjonelle som finner sted i læringsprosesser mellom individer. Man tar som menneske del i en rekke forskjellige kunnskapssamfunn og får på denne måten tilgang til begreper, teorier, idéer og andre redskaper. Med redskaper mener Dysthe både intellektuelle og praktiske ressurser som vi bruker for å handle og til å forstå verden rundt oss. Disse redskapene blir videre appropriert, som vil si at de blir gjort til sine egne, av individet (Dysthe, 2001, s. 44-46). Säljö hevder at mennesker låner kunnskap av hverandre. Når man lærer, får man opptrening i ulike kunnskapssystemer som består av nyttige ressurser. Disse ressursene kan man videre bruke til kommunikasjon og samhandling i møte med forskjellige virksomheter (Säljö, 2001, s. 242-243). Han snakker, som Dysthe, om appropriering, og viser i den sammenheng til en modell som trinnvis forklarer de ulike fasene i prosessen. Modellen gir et bilde på hvordan man steg for steg oppnår individuell fortrolighet med et redskap/en ferdighet.

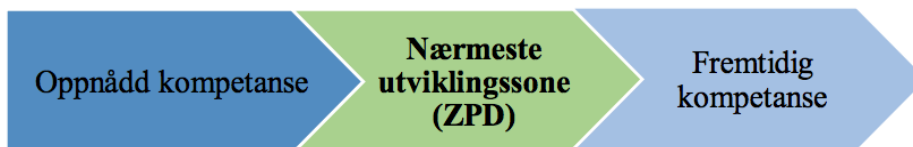


Figur 1: Appropriering illustrert som en trinnvis prosess. (Säljö, 2006 s. 215)

- 1) I første fase blir man presentert for et ukjent redskap i en kontekst, og prøver å oppnå fortrolighet med redskapet. Det kan være tale om observasjon av et språklig redskap så vel som utprøving av fysiske redskaper (mobiltelefon, dataprogram, verktøy eller lignende).
- 2) Fase 2 består av mer intensiv bruk, med veiledning av en mer erfaren bruker. Man lærer gradvis redskapets funksjoner og betingelser.
- 3) I tredje fase mestrer, approprierer, man redskapet nærmest fullkomment. Man behøver ikke lenger særlig støtte, og kan instruere andre i hvordan det brukes.
- 4) Redskapet blir i siste og fjerde fase betraktet som helt naturlig, noe man skjønner fullt ut. I denne fasen kan det være vanskelig å alltid være klar over at en benytter seg av redskapet, da redskapet inngår naturlig i den aktuelle konteksten.

(Säljö, 2006, s. 215-216).

En annen sentral teori som er meget aktuell for oppgavens tematikk, og som også blir presentert av Säljö (2001), er Vygotskijs teori om den nærmeste utviklingssonen. Utviklingssonen refererer til den avstanden som ligger mellom det man kan klare helt alene og uten hjelp, til det man kan få til med hjelp av noen med kompetanse.



Figur 2: Den nærmeste utviklingssonen (Säljö, 2001, s. 125).

Ifølge Säljö hevder Vygotskij at det er forskjellen mellom to aktørers forutsetninger og kunnskaper, som medfører at det kan oppstå bevegelse i utviklingssonen. Den med mer kompetanse viser veien og støtter den med mindre kompetanse. Utviklingssonen blir dermed å betrakte som en slags guide inn i en kulturs måte å forstå et redskap/en ferdighet på. Det er den sonen der ”den som lærer er mottakelig for støtte og forklaringer fra en mer kompetent person”

(Säljö, 2001, s. 126). Dersom behovet for støtte ikke tilfredsstilles, kan det ende med at den lærende søker vekk fra lærings situasjonen. Et viktig poeng i denne sammenheng er at man ikke må bli stående på stedet hvil. Selv om man skal møte den lærende der den er, og ikke gripe over for mye om gangen, er teoretikerne enige om at prosessen må føre til fremdrift og en utvikling. Säljö (2001) skriver at ved vi siden av å ta vare på ferdigheter og kunnskaper som eksisterer i kollektivet, må lage rom for at individer kan konstruere nye kunnskaper og ferdigheter. Han hevder at det i formelle læringskontekster ofte ligger en mer eller mindre forventet løsning, en gitt måte å gjøre noe på. Ut fra et sosiokulturelt perspektiv er poenget nettopp at veien kan være tøyelig. ”Hva som er relevant løsning varierer, fordi problemet kan ses og forstås på ulike måter i ulike menneskelige praksiser” (Säljö, 2001, s. 129).

Jerome Bruner har også vært med i videreutviklingen av utviklingssonen til Vygotskij. Den amerikanske psykologen er kjent for undersøkelsene sine tilknyttet læring og tenking som kognitive prosesser. Han arbeidet som professor på både Harvard og Oxford i flere år, og regnes som en av pionerene innen psykologiens kognitive revolusjon (Raaheim, 2018). Han presenterte det etter hvert velkjente begrepet ”stillasbygging” (”scaffolding”), som går ut på at en person med mer kompetanse fungerer som et stillas for den lærende i den pågående lærings situasjonen. Etterhvert som den lærende behersker situasjonen bedre, kan stillaset/støtten gradvis fjernes. Poenget er at stillaset er nødvendig for at den lærende skal kunne mestre situasjonen. Utvikling finner ikke sted dersom den lærende mestrer situasjonen helt på egen hånd. Nivået på oppgaven må derfor ligge litt over det den lærende vill fått til uten støtte (Bruner, referert i Wittek, 2004, s. 106-107).

Stillasbygging og gradvis fjerning av dette, kan sies å være veldig representativt i danseklubben. Gjennom kurs og øvrige treninger blir trinn og teknikk lært bort med mye støtte innledningsvis. Etterhvert som medlemmene mestrer de ulike oppgavene på egenhånd, kan instruktørene trekke seg mer unna, da medlemmene blir kapable til å trene på egenhånd. Wittek (2004) viser til Rogoff, som oppgir ulike funksjoner en veileder har gjennom stillasbygging. Kriteriene går blant annet på å kunne forenkle oppgaven til den lærende, holde oppmerksomheten og interessen oppe, samt å kunne vise/demonstrere på en tydelig måte (Rogoff, i Wittek, 2004, s. 108). Disse funksjonene må kunne sies å være i benyttelse av danseklubbens instruktører.

## 2.3 Community of practice

Læringsteorien og konseptet Community of practice ble presentert allerede i 1991, da Lave og Wenger ga ut boka *Situated Learning*. Wenger utviklet etterhvert konseptet enda mer, før han i 1998 ga ut boka med tittelen *Communities of Practice*. Teorien har som utgangspunkt at læring skjer i og gjennom *praksisfellesskapet* (Lave og Wenger, 1991; Wenger, 1998). Wenger skriver:

We all belong to communities of practice. At home, at work, at school, in our hobbies – we belong to several communities of practice any given time. And the communities of practice to which we belong change over the course of our lives. In fact, communities of practice are everywhere (Wenger, 1998, s. 6)

Ifølge Wenger tilhører vi alle ulike praksisfellesskap, i flere forskjellige kontekster.

Praksisfellesskapene finnes overalt, og utvikler seg med tiden på samme måte som vi også utvikler oss som mennesker. Jørgensen (1995) skriver at store deler av eksisterende forskning innen musikkpedagogikk, er foretatt innen formelle læringssituasjoner. Lave og Wenger peker imidlertid på hvordan daglige gjøremål bidrar til læringssituasjoner. Teorien utgjør dermed et viktig bidrag i fagfeltet, da den viser hvordan læring er noe som kan finne sted overalt. Man trenger ikke å befinne seg i formelle utdanningsinstitusjoner for å oppleve læring. Ettersom prosjektet mitt har foregått utenfor formelle rammer (danseklubb i en studentorganisasjon), har teorien om praksisfellesskap vært fruktbar for å belyse empirien.

### 2.3.1 Hva er et praksisfellesskap?

Et praksisfellesskap har flere kjennetegn. Begrepet refererer til en læringsprosess i en sosial kontekst, der mennesker arbeider sammen over en gitt periode med et felles mål/interesse. En annen måte å si det på er at praksisfellesskapet utgjør en samling med relasjoner mellom mennesker og gjøremål over en tidsperiode. Praksisfellesskapet har samtidig relasjoner og tilknytning til øvrige praksisfellesskap. Deltakelsen vår i de ulike fellesskapene har innvirkning på og former oss som mennesker, både det vi gjør og måten vi fortolker våre handlinger på (Wenger, 1998, s. 4). Wenger hevder at det å for eksempel være medlem av et arbeidsteam eller

en gruppe på en lekeplass, utgjør både en handling i tillegg til at det handler om tilhørighet. Det å være medlem i en danseklubb, kan sies å omfavnes av beskrivelsen, for å trekke linjer til oppgavens tematikk. De mest dagligdagse praksisfellesskapene har som oftest ikke navn eller medlemskort. Danseklubben, som både har innmeldingsavgift, offisiell logo, styre og årsmøte, havner i den mer organiserte typen av praksisfellesskap. Hvert praksisfellesskap, enten det er av den dagligdagse eller organiserte sorten, har sine sett med normer, spilleregler, artefakter m.m. Tilhørigheten og involveringen man har i et gitt fellesskap, vil variere i stor grad.

### 2.3.2 Tre kjennetegn på praksisfellesskap

For Wenger er det et skille mellom en tilfeldig sammenkomst av folk og et praksisfellesskap. Et nabolag kan sies å være et "a community". Samtidig kan det å øve skalaer på pianoet betraktes som "practice". Men ifølge Wenger inngår ingen av tilfellene under paraplyen "communities of practice" (Wenger, 1998, s. 72). Han opererer med tre kjennetegn for at noe skal karakteriseres som et praksisfellesskap, der praksisen er forutsetningen for fellesskapet. Første kjennetegn karakteriserer Wenger som "gjensidig engasjement". Praksisfellesskapet har sitt virke fordi medlemmene deler relasjoner og engasjement rundt samme mål. Fellesskapets fokusområde er i samtlige medlemmers interesse. Sett i sammenheng med danseklubben kan denne interessen/dette målet sies å være både å utvikle danseferdigheter, samt et godt sosialt miljø, gjennom kursene.

Det andre kjennetegnet er forhandling av felles virksomhet (ibid., s. 77). I denne sammenheng oppgir Wenger tre punkter. For det første må praksisfellesskapet være et resultat av en forhandling eller diskusjon deltagerne i mellom – en avspeiling av engasjementet deltagerne deler. For det andre er det deltagerne som definerer virksomheten. Med andre ord er det tale om en form for felleseie, der deltagerne "eier" praksisfellesskapet sammen. Og for det tredje eksisterer det innad i fellesskapet et gjensidig ansvar gjennom selve virksomhetens praksis. Deltagerne er med på å forme virksomhetens virke og formål gjennom både regler, normer, væremåter, handlinger osv.

Tredje og siste kjennetegn på et praksisfellesskap er ifølge Wenger en utvikling av felles repertoar (ibid., s. 82). Virksomhetens praksis er med på å utvikle dette repertoaret, som fungerer

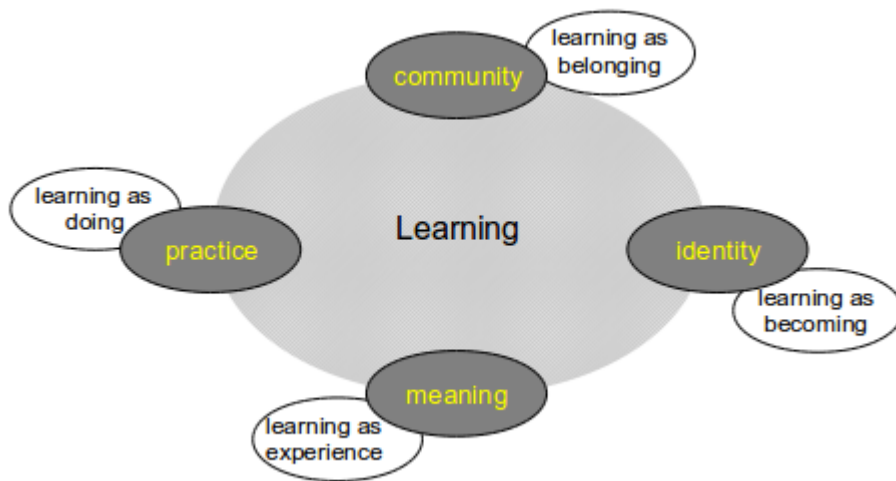


som ressurser innad i fellesskapet. Repertoaret består blant annet av vokabular, rutiner, gester, historier og måter å handle på. Wenger hevder at repertoaret er flertydig av natur, og at denne flertydigheten er en betingelse for at det i virksomheten eksisterer en mulighet til forhandling og utvikling. Et felles repertoar er dermed ikke synonymt med felles meninger og oppfatninger. Wenger hevder at forskjellige tolkninger og synspunkter ikke er et problem, men at det inviterer til mulighet for produksjon og utvikling. Forhandling og konstruksjon av mening er essensielt for måten Wenger ser på læring og utvikling i et praksisfellesskap.

### 2.3.3 Fra legitim perifer deltagelse til full deltagelse

Wenger foreslår å anse læring som noe grunnleggende naturlig hos oss mennesker, på lik linje med det å spise og sove. Noe som er både "life-sustaining and inevitable" og som vi i tillegg er flinke til, om vi blir gitt en sjanse (Wenger, 1998, s. 3). I lys av dette perspektivet blir konsekvensen at læring er en prosess som ikke bare tilegner oss kunnskap, men som også utvikler oss som mennesker. Læring og identitetsutvikling foregår parallelt i én og samme prosess, og er videre knyttet til konseptet som Lave og Wenger kaller legitim perifer deltagelse (Lave og Wenger, 1991, s. 29). Konseptet beskriver hvordan man i en læringskontekst beveger seg fra en legitim perifer deltagelse i starten, til å bli mer kompetent i praksisfellesskapet og etterhvert oppnå full deltagelse. I tilknytning til prosjektet mitt bidrar konseptet til å belyse hvordan informantene gradvis har fått fotfeste i klubben, med stadig utviklet tilhørighet og kompetanse. Også prinsippet "Sitting next to Nellie", anvendt av blant andre Butler og Connole (1993), har vært fruktbart for å kaste lys på enkelte av informantenes læringsopplevelser. Prinsippet er et gammelt britisk uttrykk som beskriver hvordan et uerfarent medlem i en læringsssituasjon, opparbeider seg kompetanse gjennom støtte fra et medlem med mer erfaring. Som Butler og Connole selv skriver, omfavner begrepet "training where one worker learns/is-taught informally by another" (Butler og Connole, 1991, s. 53).

Oppsummert oppgir Wenger (1998) fire komponenter som må være til stede for at en sosial setting skal kunne karakteriseres som et praksisfellesskap. Det må foreligge læring som 1) mening/erfaring, 2) praksis/utførelse, 3) fellesskap/tilhørighet, og 4) identitet/tilblivelse



Figur 3: Components of a social theory of learning: an initial inventory (Wenger, 1998, s. 5).

- 1) Mening/erfaring handler om en måte å snakke om vår evne, enten individuelt eller kollektivt, til å erfare livet og verden vi lever i som meningsfull.
- 2) Praksis/utførelse er ifølge Wenger en måte å snakke om våre delte historiske/sosiale ressurser, rammeverk og perspektiver som kan ivareta felles engasjement.
- 3) Fellesskap/tilhørighet går på at det er enighet om virksomhetens mål blant deltagerne, og at deltagelsen i fellesskapet er en form for kompetanse
- 4) Identitet/tilblivelse beskriver hvordan læring forandrer hvem vi er, og at det skapes nye, personlige tilblivelseshistorier i møtet med praksisfellesskapet.

Wenger skriver at komponentene er ”deeply interconnected” og at de hele tiden påvirker hverandre. Man kan dermed si at de stadig er under utvikling. Videre hevder Wenger at figuren (figur 1) gir mening selv om man bytter ut en av de fire komponentene med ”læring” og setter den i midten (Wenger, 1998, s. 5). Komponentene viste seg å være treffende for oppgavens empiri, og har av den grunn utgjort grunnmuren i analyseverktøyet mitt.

## 2.4 Oppsummering

Det sosiokulturelle læringsperspektivet har fungert som et nyttig rammeverktøy for prosjektet mitt. Læringssituasjonene som intervjuobjektene har vært en del av og henviser til, kan karakteriseres som praksisfellesskap. Utviklingen deres kan sies å ha funnet sted i situerte, sosiale kontekster i samhandling med andre, og med hjelp og rådgivning fra mer erfarne og kompetente personer. Videre kan begrepene appropriering, utviklingszone og stillasbygging kobles til prosessene medlemmene har vært gjennom, i sin tilegnelse av ny kunnskap. Wengers fire komponenter om læring som praksis/utførelse, mening/erfaring, identitet/tilblivelse og fellesskap/tilhørighet viste seg som nevnt å være nyttige verktøy for å kaste lys på det empiriske materialet.

## 3.0 METODE

### 3.1 Innledning

Målet med masterprosjektet mitt har vært å undersøke hvilken påvirkning medlemskapet i en danseklubb har på noen utvalgte medlemmer. Jeg har ønsket å finne ut hva som gjør at medlemmene blir værende i klubben over tid og hva de opplever å ha lært og utviklet seg på. Kvale og Brinkmann (2015) spør: ”Hvis du vil vite hvordan folk oppfatter verden og livet sitt, hvorfor ikke spørre dem?”. Videre skriver de at ”Gjennom samtaler lærer vi folk å kjenne, får vite noe om deres opplevelser, følelser, holdninger og den verden de lever i” (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 18). Ifølge Dalland (2012) er samtalen ”det viktigste redskapet du har i arbeid med andre mennesker” (s. 151).

Med utgangspunkt i samtalen som verktøy har jeg forsøkt å få et dypere innblikk i noen medlemmers tanker og erfaringer, knyttet til motivasjon for å det å drive med dans. Jeg har derfor benyttet meg av en kvalitativ vinkling og metode i masterprosjektet mitt. I det følgende kapitlet vil jeg gi en presentasjon av metoden, peke på utfordringer og begrunne valget av metoden.

### 3.2 Det kvalitative forskningsintervjuet

Det kvalitative forskningsintervjuet har vært det overordnede rammeverktøyet for innsamlingen av data. Kvale og Brinkmann (2015) skriver at intervjuet har som mål å ”få frem betydningen av folks erfaringer og å avdekke deres opplevelse av verden, forut for vitenskapelige forklaringer” (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 20). Christoffersen og Johannessen (2012) sier at kvalitative intervjuer bidrar til detaljerte og fylldige beskrivelser, da metoden skaper rom for oppfatninger og erfaringer (s. 77-78). Jeg er av den oppfatning at metoden egner seg godt til prosjektets formål. Gjennom informantenes beskrivelser har jeg fått tilgang til fylldig og detaljert informasjon. Jeg har forsøkt å la samtalen gå sin naturlige gang ved å gi rom til informantenes historier. Fokuset har vært på å la dem uttrykke seg fritt, og ikke selv styre samtalen. Dette har åpnet opp for innblikk i informantenes livsverden (ibid.).

Det kvalitative forskningsintervjuet har flere underkategorier. Hvor streng oppbygning og struktur intervjuet har, innvirker på hvilken form for svar man får. Jeg valgte å benytte meg av et såkalt halvstrukturert intervju som utgangspunkt for samtalene. I denne typen intervju er tema og rekkefølge på spørsmål satt i forkant av samtalen. Samtidig er det åpne spørsmål, uten svaralternativer. Informantene får dermed mulighet til å svare fritt basert på hvordan spørsmålet oppfattes. Sett i fra forskerens ståsted får man mer utfyllende empiri ved en slik tilnærming, enn gjennom svaralternativer satt på forhånd. Strukturen medfører at informantene får de samme spørsmålene, noe som gjør det enklere med kategorisering og organisering i etterkant. Jeg opplevde strukturen som en stor hjelp, og noe som bidro til at prosessen som fulgte ble både ryddig og oversiktlig (ibid.).

Intervjuene kan også betraktes for å være livsverdensintervjuer. Kvale og Brinkmann (2015) skriver om denne intervjuformen at ”målet er å hente inn beskrivelser om den intervjuedes livsverden for å kunne fortolke betydningen”. Videre skriver de at denne typen intervju benyttes når dagligdagse temaer skal forstås fra informantenes egne perspektiver (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 22 og 46). Jeg har gjennom hele prosessen vært opptatt av å la informantenes perspektiver være i fokus. Jeg har latt deres erfaringer og historier komme frem, og forsøkt å ta minst mulig plass selv. Dette har vært spesielt viktig for meg, med tanke på min posisjon som forsker i eget felt. Jeg kommer mer inn på denne rollen i delkapittel 3.6 og 3.7. Selv om samtlige intervjuer har hatt samme struktur, i form av spørsmål og rekkefølge, har jeg forsøkt å gi rom til det informantene har hatt på hjerte, og latt dem snakke fritt om hvert spørsmål.

### 3.3 Utvalg av informanter

Rekrutteringen av informanter ble gjort på bakgrunn av to utvalgsmetoder. Ettersom prosjektet mitt er av kvalitativ art, ble det naturlig å ta utgangspunkt i en snever målgruppe. Først benyttet jeg en kriteriebasert utvelgelse. Jeg ønsket å vite hva som gjør at medlemmer er *aktive* samt hva som gjør at medlemmene *blir værende over tid*. Jeg tok dermed utgangspunkt i medlemmer som hyppig deltar på treninger og sosialdans, og som i tillegg har vært i klubben i minimum to år. Samtidig ønsket jeg å undersøke eventuelle forskjeller medlemmene i mellom. Muligens ville det

være ulikheter på tvers av for eksempel kjønn og dansegrener. Jeg benyttet meg derav også av et utvalg med maksimal variasjon. To kvinner og to menn ble intervjuet, én fra hver av de fire dansegrenene i klubben. Fordelingen av kjønn, samt klubbens dansegrener, ble dermed jevnt representert. Dette bidro forhåpentligvis til å sørge for en viss heterogenitet i informantgruppen (Christoffersen og Johannessen, 2012, s. 50 og 51).

### 3.4 Gjennomføring av intervjuene

Informantene ble først kontaktet på telefon med en forespørsel om deltagelse, før jeg møtte dem personlig i etterkant. Da vi møttes fikk de tildelt informasjonsskrivet og samtykkeerklæringen. Jeg ba dem lese skrivet nøye før de eventuelt skrev under. Videre ba jeg dem svare helt ærlig på spørsmålene og påpekte at de ikke skulle tenke at jeg var ute etter noe spesielt. Intervjuene ble gjennomført på et nøytralt rom uten forstyrrelser. Jeg prøvde selv å opptre både rolig og avslappet, og ønsket at informantene skulle få inntrykk av at vi hadde god tid og ikke hastet oss gjennom spørsmålene. Det kan argumenteres med at informantene opplevde situasjonene forskjellig med hensyn til formalitet, og at dette kan ha skjerpet eller eventuelt svekket seriositeten i svarene. Jeg opplevde imidlertid ikke noen nevneverdig forskjell i denne sammenheng. Dette blir uansett ren spekulasjon, og det virket som at samtlige informanter var både avslappet og komfortable under intervjuene.

De fire samtaleene artet seg relativt likt strukturmessig, men informantenes forskjellige svar førte likevel til at enkelte oppfølgingsspørsmål varierte. Som nevnt prøvde jeg å opptre passivt og nøytralt, og lot informantene være i fokus. Lengden på intervjuene ble som følger: 78 minutter, 30 minutter, 45 minutter og 41 minutter.

Selv om jeg ville fremstå profesjonell og være i forskerrolle, prøvde jeg samtidig å virke interessert og ha en oppmuntrende fremtoning. Målet mitt var tross alt å få en dypere innsikt i informantenes livsverden. Interessen fra min side var genuin og naturlig, og var ikke noe jeg opplevde at ble kunstig i de konkrete tilfellene. Grensen mellom det å være interessert og det å være enig med informanten, kan likevel ofte bli vag. Oppførselen og fremtoningen min kan derfor tenkes å ha påvirket informantenes svar i en eller annen retning. Kvale og Brinkmann

(2015) skriver at ikke bare spørsmål, men også ”egne verbale og kroppslige responser” kan forsterke et svar i positiv eller negativ grad og dermed påvirke informantene (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 201-202).

Rollen min gjennom intervjuprosessen kan best beskrives slik Kvale og Brinkmann (2015) gjør det, som en *gruvearbeider* og som en *reisende*. I forhold til gruvearbeidersammenligningen handler det om å være ute etter å grave frem edelt metall fra under overflaten, å finne de skjulte skattene som informantene sitter på. Det å være en reisende handler i mitt tilfelle om at jeg fikk og mer og mer erfaring som intervjuer, og etterhvert kunne se både mønster og tendenser i svarene til informantene. Dette medførte videre at jeg stilte med mer kunnskap etterhvert som prosessen foregikk, noe som medførte at jeg hadde større ro og innsikt på siste intervju enn på første. Jeg ble både tryggere på situasjonen og mer bevisst på hva jeg var ute etter. Det hele fremstår i ettertid som en læreprosess, og jeg ville for eksempel endret litt på et par spørsmål samt tilført et par mer fokuserte spørsmål dersom jeg skulle gjort prosessen om igjen. I forhold til det å være reisende, kan det også sies at både jeg og informantene har vært gjennom en slags reise sammen, hvor spørsmål og svar har resultert i produksjon av ny innsikt og viten (ibid., s. 71).

### 3.5 Behandling av datamaterialet

I tråd med retningslinjene fra De Nasjonale Forskningsetiske komiteene (NESH, 2006, s. 17-18) og Norsk Senter for Forskningsdata (NSD), har jeg behandlet opplysningene fra informantene konfidensielt og i henhold til personvernregelverket. Det er kun jeg og veilederen min som har hatt tilgang til opplysningene gjennom hele prosessen. NSD har også godkjent prosjektet.

I forhold til transkripsjonen, brukte jeg retningslinjene i Kvale og Brinkmann (2015) som en overordnet mal for arbeidet. De skriver at det ikke finnes en allmenngyldig metode for transkripsjon, som gjelder for alle typer intervju. Videre stiller de spørsmål om hvorvidt for eksempel pauser, følelsesuttrykk og latter skal inkluderes, og peker på at det avhenger av transkripsjonens formål, ”om den for eksempel skal brukes til en detaljert språklig analyse eller

en konversasjonsanalyse, eller til en lettlest utgivelse av intervjupersonenes historier” (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 208).

Ettersom jeg har vært ute etter å fremstille informantenes historier på en lettlest måte, valgte jeg å ha dette med i tankene under transkripsjonsprosessen. Intervjuene er, før utvelgelsen av sitater til selve avhandlingen, transkribert i sin helhet. Bortsett fra én lengre beskrivelse fra den ene informanten. Den aktuelle beskrivelsen gjaldt et tema som ikke ble relevant for arbeidet videre, og jeg gjorde av den grunn en vurdering på at det ikke var nødvendig å skrive denne ned. Jeg har transkribert ord for ord slik det er uttalt. Dette medfører at det tidvis er ufullstendige ord og setninger i den transkriberte teksten. I selve avhandlingen har jeg likevel valgt å fjerne gjentakelser av ord visse plasser, av hensyn til at slike gjentakelser potensielt kan medføre ulike fortolkningsmuligheter (ibid., s. 210). Jeg har i tillegg utelatt pause-/tenkeord som ”eh” og ”ehm” der det har forekommet mye. Dette gjorde jeg både av hensyn til leservennlighet, men også av hensyn til informanten. Repetitive, usammenhengende og ordrette transkripsjoner står i fare for å stigmatisere personer eller grupper på en uetisk måte (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 214). Bortsett fra dette har jeg etterstrebet å gjengi utsagnene slik de ble sagt, av respekt for informantene og for ikke å rukke for mye med råmaterialet. Som nevnt var jeg ute etter det spontane, ekte og upolerte.

### 3.6 Forskerrollen

Jeg har personlig et sterkt forhold til dans. Etter at jeg begynte i klubben i 2010, har det spilt en stor rolle i livet mitt. Per i dag danser jeg ca. fire dager i uka, og drar på workshops til utlandet flere ganger i året. Som instruktør og aktivt medlem i danseklubben, blir jeg dermed å betrakte som forsker innenfor eget felt. I lys av dette har jeg måttet ta en del forhåndsregler. Det har vært viktig å stille seg nysgjerrig og åpen til intervjuobjektene. Jeg har etterstrebet å legge fordommer og forutinntatte synspunkter til side, for best mulig å kunne presentere de faktiske forhold som intervjuobjektene beskriver (Paulgaard, 1997). Som i fenomenologien, har jeg vært opptatt av å fjerne forforståelsen min, å forske utenifra. Kvale og Brinkmann (2015) skriver at det handler om å se vekk i fra de forestillinger en måtte ha, og refererer til det som *fenomenologisk reduksjon* (min kursivering). ”Denne reduksjonen kan beskrives som å ”sette i parentes”, et forsøk på å sette



den common sense-baserte og vitenskapelige forhåndskunnskap om fenomenene i parentes for å nå frem til en fordomsfri beskrivelse av fenomenene (Kvale og Brinkmann, s. 46, 2015).

Postholm (2010) referer til Patton, som kaller denne tilnærmingen *bracketing* (min kursivering). Begrepet henviser til at forskeren setter omverdenen og forforståelsen sin i parentes, for å kunne analysere datamaterialet fra en upåvirket tilstand (Patton, referert i Postholm, 2010, s. 87).

Postholm skriver videre at det er en umulig oppgave å totalt fjerne sine individuelle og subjektive teorier, men at fremgangsmåten likevel er med å bevisstgjøre forskeren på sine antagelser og fordommer (Postholm, 2010, s. 87). Dette har jeg hatt med meg gjennom hele prosessen. Selv om jeg ikke har utført en fenomenologisk studie, er den metodiske tilnærmingen jeg har valgt inspirert av de samme prinsippene. Fokuset har hele tiden, som nevnt, vært å fremstille informantenes erfaringer og historier, ikke mine egne, eller det jeg antok eller forventet å finne.

Det har ikke vært i min hensikt å fremstå som en misjonær for danseklubben. Derimot har forskningen hatt som agenda å undersøke hvordan medlemskapet i en danseklubb virker på sine medlemmer, og hva medlemmene hevder å sitte igjen med av læring og utvikling. Målet har vært at dette forhåpentligvis kan være nyttig informasjon til andre dansepedagoger som instruerer og ønsker å skape videre interesse og engasjement for sine klubber. I tillegg har det vært et mål at prosjektet skal kunne bidra med noen innspill om hvordan dans kan brukes i grunnskoleopplæringen.

### 3.7 Etiske hensyn

Jeg kjenner alle informantene. Min relasjon til informantene kan sies å ha påvirket svarene deres i en viss retning. Muligens kan det ha påvirket dem til å svare i tråd med det de tror jeg ønsker å få ut av samtalene. Imidlertid kan det også tenkes at relasjonen har åpnet opp for at informantene har følt seg trygge, og at de har ønsket å svare ektefølt. Kvale og Brinkmann (2015) skriver at den sosiale relasjonen mellom informant og forsker er av stor betydning. Integriteten til informanten må ivaretas, og forskeren må skape et rom hvor informanten kan utrykke seg trygt og fritt. «Det krever en fin balanse mellom intervjuerens ønske om å innhente interessant kunnskap og hans respekt for intervjupersonens integritet etisk sett» (ibid., s. 35). Jeg var veldig

bevisst på relasjonen min i forhold til informantene, både i forkant av og under intervjuene. Jeg prøvde av den grunn å opptre så nøytralt som mulig i prosessen, både gjennom å be dem svare ærlig på spørsmålene, samt å la dem være det fortellende elementet i samtalen.

Et annet viktig punkt i denne sammenheng er hensynet til informantenes anonymitet og konfidensialitet. De Nasjonale Forskningsetiske komiteene oppgir retningslinjer i denne sammenheng (NESH, 2006, s. 17-18). Informantene har i lys av retningslinjene fått fiktive navn. Dette gjelder også danseklubben. Likevel kan det tenkes at beskrivelsene gjort av danseklubben og dens virke vil kunne medføre muligheter for gjenkjennelighet. Det kan med andre ord tenkes at enkelte vil kunne kjenne igjen hvilken klubb oppgaven, og dermed også informantene, er knyttet til. Imidlertid er det svært vanskelig å fjerne alle mulige spor til klubben, da den har utgjort selve kilden til informasjon for prosjektet. Ved å ta i bruk et fiktivt navn og ikke omtale særegne aspekter ved klubben, opplever jeg likevel at anonymitetshensynet alt i alt er godt ivaretatt.

Som jeg var inne på under kapittel 3.6 om forskerrollen, har posisjonen min som danser i klubben over flere år vært noe jeg har måttet være veldig bevisst på. Paulgaard (1997) skriver at forskerens kunnskaper og erfaringer skygger for noen typer innsikt, men åpner for andre. Hun skriver at forskerens personlige forutsetninger uansett vil virke inn både på utfordringene man møter, men også hva en kan få tilgang på av informasjon. Videre skriver hun at dette medfører både begrensninger og muligheter. For forskeren i eget felt, handler det om å ha evnen til å komme seg ut av det hun, med henvisning til Gullestad, refererer til som "hjemmeblindhet" (Gullestad, referert i Paulgaard, 1997, s. 75). Det er fare for at jeg, i min posisjon, har tatt enkelte ting for gitt og dermed sett meg blind på enkelte ting, "hjemme" i egen kultur. Det at jeg har kjent på mange av de samme opplevelsene som informantene snakker om, og har erfart flere lignende situasjoner gjennom tiden min i klubben, gjør at det kan være lett å dra raske konklusjoner knyttet til utsagnene deres, og dermed ikke gi rom til en rettferdig behandling av datamaterialet. Som beskrevet i kapittel 3.6, har jeg derfor etterstrebet å opptre på sidelinjen, og la nettopp informantenes stemme komme frem.

### 3.8 Vurdering av metode

Metoden jeg har benyttet for prosjektet mitt har, som de fleste andre metoder, både styrker og svakheter. Innledningsvis i dette kapittelet vil jeg peke på noen av de sårbare punktene knyttet til metodevalget. Jeg vil deretter komme inn på faktorene som likevel gjør at metoden har sine fordeler, og argumentere for at intervjuene har bidratt med relevant og nyttig informasjon.

Etttersom jeg har foretatt kvalitative intervjuer med kun fire informanter, kan dette anees for å være et spesielt sårbart punkt i prosjektet. Dette bør dermed problematiseres. Fire dansere er få personer, og gir i utgangspunktet ikke noe grunnlag for å kunne generalisere. I tillegg er alle informantene engasjerte dansere som bruker mye tid og energi på dansen. I så måte er de ikke representative for alle medlemmene i klubben, men utgjør en spesifikk gruppe med særlig stor interesse. At fire ivrige dansere har de og de synspunktene, kan ikke sies å gi uttrykk for et synspunkt som deles av klubbens øvrige medlemmer. Disse forholdene er viktige å bringe frem i lyset.

Det skal likevel sies at det ikke er i min intensjon å prøve gi inntrykk av at disse fire danserne representerer mangfoldet i danseklubben. Imidlertid har jeg hatt et ønske om å finne ut hva som ligger bak denne iveren og dette engasjementet, som viser seg hos enkelte dansere. Og det er heller ikke slik at disse fire er alene om å ha denne store interessen. Som tidligere nevnt er det stor pågang i klubben, med mange dansere som hyppig deltar på kurs, sosialdans osv. Gruppen dansere som faller inn under disse beskrivelsene, er derfor stor. Dette trekker i retning av at enkelte svar, hvor de fire informantene ser ut til å være enige, potensielt kan tenkes å kunne gjelde en relativt stor gruppe personer i klubben. En kan selvfølgelig ikke generalisere eller trekke noen konklusjoner, basert på det lave antallet informanter. Likevel kan det se ut til at enkelte holdninger og meninger er felles hos samtlige informanter, noe som kan trekke i retning av en viss tendens utover informantgruppen.

Det er et viktig poeng å huske på hensikten bak kvalitativ forskning. En må ikke glemme at ”det som kjennetegner *kvalitative metoder*, er at vi forsøker å få mye informasjon (data) om et begrenset antall personer” (Christoffersen og Johannessen, 2012, s. 49). Datamaterialet jeg har

fått tilgang til gjelder fire enkeltpersoner, og kun disse. Det vil uansett bli spekulativt å forplante disse synspunktene hos andre personer.

Et annet punkt jeg ønsker å kommentere, er at jeg valgte å ikke gi veldig detaljert informasjon om prosjektet til informantene da jeg kontaktet dem. Jeg sa minst mulig om tematikken, og sendte dem heller ikke intervjuguide eller lignende i forkant av intervjuene. Det kan tenkes at jeg ville fått mer utfyllende svar dersom informantene hadde fått mer informasjon om prosjektet, og hadde fått muligheten til å sette seg inn i spørsmålene på forhånd. Dette hadde utvilsomt gjort dem mer forberedt, noe som kunne resultert i andre og muligens mer dyptgående svar. Imidlertid hadde jeg helt fra starten en veldig bevisst holdning til dette punktet, da jeg i minst mulig grad ønsket å påvirke informantenes svar i noen som helst retning. Derimot ønsket jeg at informantene skulle svare så ærlig som mulig, uten å få sjansen til å nyansere og konstruere svarene for mye. Enkelte av informantene sa at de hadde trengt litt forberedelsestid for å svare ordentlig på et par av spørsmålene. Det var også et par kommentarer som gikk på at det var vanskelig å komme på noe i farten og lignende. Jeg var imidlertid opptatt av å få tak i ”spontane, levende og uventede svar” (Kvale, 1997, s. 77). Ved å spørre dem direkte, uten mulighet til forberedelse, ønsket jeg å få ærlige, upolerte svar. Dette var forhåpentligvis svar som faktisk ga uttrykk for noe ekte og det informantene faktisk mente, ikke det de trodde jeg ønsket å høre.

## 4.0 EMPIRIFREMLEGG

### 4.1 Innledning

I det følgende kapittelet vil empirien presenteres. I tillegg vil jeg redegjøre for analyseprosessen og hvordan jeg har tolket datamaterialet. Transkripsjonene utgjorde 42 sider med tekst før koding, kategorisering, utvelgelse og tolking fant sted. Det har vært en lang og omfattende prosess, både å velge ut utsagn og sitater, samt å finne frem til en hensiktsmessig struktur og form på presentasjonen. Det har også vært veldig viktig for meg å presentere informantenes erfaringer og historier slik de ble formidlet, og dermed unngå overtolking eller tap av innhold. Som beskrevet i kapittel 3.5 har jeg lagt vekt på verdien til det spontane, ekte og upolerte. De små endringene som er utført på selve transkripsjonsteksten i avhandlingen, er gjort av hensyn til leservennlighet, muligheter for forvirrende tolkningsalternativer og fare for uetisk stigmatisering av informantene. Der hvor jeg har tolket, har jeg prøvd å være så tydelig og transparent som mulig i fremstillingen, slik at dette ikke skal forveksles med ren gjengivelse av datamaterialet. I tillegg har jeg vært veldig opptatt av å ha en ryddig og velstrukturert fremstilling.

### 4.2 Om analyseprosessen

Postholm (2010) har vært til stor hjelp i prosessen med å analysere datamaterialet. Utvelgelse, koding, kategorisering og fremstilling av data kan ved første øyekast virke som en svært utfordrende oppgave. Og ja, prosessen har definitivt vært utfordrende, men også interessant og givende. Jeg fant inspirasjon og hjelp i det Postholm skriver med henvisning til Patton, om at retningslinjer innen forskning kun er forslag. Det er opp til forskeren selv å vise både kreativitet og selvstendighet når han/hun benytter seg av retningslinjene. Den enkelte kvalitative studien er unik, noe som medfører at også analysen må være det (Patton, referert i Postholm, 2010, s. 90). Postholm skriver også innledningsvis i kapittelet at ”et eget kapittel som omhandler kvalitative analyser, kan være misvisende fordi det kan gi inntrykk av at slike analyser er en lineær, avgrenset prosess”. Hun påpeker at analysen begynner allerede med første intervju/observasjon/titt på dokumenter, og at analysearbeidet i realiteten er dynamiske prosesser

som hele tiden gjentas (Postholm, 2010, s. 86). Denne måten å forholde seg til forskningen på har jeg hentet mye inspirasjon fra. Jeg har helt fra starten av prosjektet prøvd å betrakte analysearbeidet som noe som stadig entrer nye faser, og ikke noe som kun hører til for eksempel utvelgelsen av datamaterialet.

### 4.3 En generell oversikt over datamaterialet

I dette avsnittet gir jeg en liten oversikt over empirien. Jeg vil påpeke at oversikten er farget av min arbeidsmetode og min forståelse av materialet. Den ville for eksempel sett annerledes ut dersom jeg hadde stilt andre spørsmål og jobbet ut i fra andre typer retningslinjer enn det jeg gjorde. Alle informantene sa at de har opplevd å utvikle både dansetekniske og personlige egenskaper. Samtlige informanter pekte også på flere grunner til at de er aktive og at de blir værende i klubben. Noe ser ut til å være felles hos samtlige informanter, mens andre svar er individuelle og gjelder kun én eller et par av informantene. Det er med andre ord både mangesidet og komplekst hvorfor de aktuelle medlemmene danser, og fortsetter å danse i klubben over tid. Informantene berørte et stort omfang av tematikk gjennom samtalene, og kom både med forventede, men også overraskende svar. Fra en forskers perspektiv opplevde jeg dette både interessant og pirrende. Samtidig bød det på en del utfordringer, da det inviterte til flere mulige innfallsvinkler for det videre arbeidet. Hva skulle jeg ta med i avhandlingen? Hvor skulle fokuset ligge? Hva veide tyngst, og hva hadde størst interesse for nettopp mitt prosjekt? Det var så mange veier å gå og så mange mulige vinklinger å ta, at jeg lett kunne gått meg vill i det empiriske materialet jeg hadde foran meg. I denne sammenheng var en såkalt deskriptiv analyse til stor hjelp.

### 4.4 Deskriptiv analyse

For å best mulig kunne få til en viss sortering av materialet, tok jeg utgangspunkt i en deskriptiv tilnærming til analyse. Denne metoden har som fokus å kode, kategorisere og dermed redusere datamaterialet. Formålet er å organisere det slik at det blir både forståelig og oversiktlig (Postholm, 2010, s. 91). Jeg leste og gikk gjennom datamaterialet mitt mange ganger. Hva var det egentlig informantene hadde fortalt meg? Jeg så etter likheter og gjentakelser, men også etter

forskjeller og kontraster. Både det informantene så ut til å være enige om, samt der de hadde helt motstridende svar, var av interesse. Etterhvert som jeg jobbet meg gjennom transkripsjonene, noterte jeg ned koder eller stikkord som kunne forklare utsagnene, til høyre i margin. Tematikker og enheter av mening, som etterhvert ble utviklet til kategorier, ble notert til venstre i margin, i tråd med Postholms retningslinjer. Dette var en lang og omfattende prosess, og ingen av kategoriene var på noe tidspunkt fastsatte. Noen var store og omfattende, mens andre var snevre og veldig spesifikke. Prosessen gikk etterhvert over til å bli mer og mer abduktiv, ved at de ulike kategoriene ble belyst av teorien. De ulike sosiokulturelle innfallsvinklene hjalp for eksempel til med å koble utsagnene til spesifikke prosesser knyttet til læring og utvikling. Denne gjensidige påvirkningen bidro i stor grad til å klargjøre arbeidet. Det ble en slags avveining av hvilke kategorier som naturlig pekte seg ut, sett vekk fra det teoretiske grunnlaget, og hvilke kategorier teorien inviterte til. Her kommer dette med at det konstant er tale om en kontinuerlig analyseprosess, inn i bildet. Det var ikke slik at jeg på et tidspunkt var helt ferdig med kategoriseringen, og lot det ligge urørt. Ettersom jeg jobbet parallelt med både empiri og teori, oppdaget jeg stadig nye måter å se og organisere materialet på. Også i selve rapporterings- og skrivefasen har derfor kategoriene og presentasjonen gjennomgått endringer. Valg av presentasjon, organisering og struktur er gjort på bakgrunn av hva jeg opplever er en rettferdig og hensiktsmessig fremstilling, der spørsmålet ”Hva er det egentlig informantene har fortalt meg?” er imøtekommet av det teoretiske grunnlaget forut for oppgaven.

#### 4.5 Tematikkene som utpekte seg

Ettersom jeg jobbet med den deskriptive analysen, og stadig prøvde å fange opp hva det empiriske materialet kunne fortelle meg, ble det etterhvert mer og mer tydelig at visse tematikker utpekte seg i større grad enn andre. Kategorisering og koding foregikk parallelt med teorifordypningen, og fokusområdene ble gradvis snevret inn. Særlig fire tematikker/områder skilte seg ut:

- 1) Hvordan dansen har bidratt til å endre informantene som personer
- 2) Hvordan det å danse påvirker informantene
- 3) Betydningen av det sosiale miljøet i klubben

#### 4) Betydningen av mestringsfølelse

Dette kom ekstra tydelig frem da jeg etterhvert begynte å fargekode empirien. Jeg skrev ut alt datamaterialet, og brukte markeringstusj i ulike farger for å gjøre organiseringen av kategorier mer oversiktlig. Jeg brukte gult der det var tale om det sosiale miljøet, grønn der hvor informantene snakket om utvikling av danse- og personlige egenskaper, rosa der hvor temaet gjaldt mestringsfølelse og blå på uttalelser som omhandlet dansens påvirkning. Hyppigheten var slående, og informantene kom stadig tilbake til de samme kategoriene, også da jeg stilte spørsmål som ikke nødvendigvis gikk på akkurat dette. Kategori 2) hvordan det å danse påvirker informantene, ble ikke like hyppig nevnt som de øvrige tre kategoriene. Imidlertid hadde informantene i samtale om dette emnet veldig gode skildringer som beskrev hva som skjer med dem når de danser. Måten de fortalte dette på, gjennom sterkt engasjementet i formidling samt spesifikke uttalelser om sterk påvirkning, gjorde også at dette skilte seg ut som en nøkkelkategori.

Jeg satt etterhvert med fire farger sterkt representert på arkene foran meg, og en følelse av det var nettopp her informantene hadde noe å fortelle. Det kan i utgangspunktet virke både pretensiøst og vågalt å bruke ordet ”funn”. Men desto mer jeg dypdykket i materialet, desto mer skilte disse kategoriene seg ut som nettopp en form for funn. Det ble derfor naturlig å bruke disse områdene/tematikkene som kategorier i det videre arbeidet med oppgaven. I det følgende vil dermed empirien presenteres med utgangspunkt i de fire kategoriene nevnt ovenfor. De fiktive navnene som benyttes i presentasjonen (Anders, Birger, Charlotte og Dina) er valgt helt vilkårlig, med utgangspunkt i alfabetets fire første bokstaver. Også det fiktive navnet Sentrum Danseklubb, er valgt helt vilkårlig, for ikke å knytte danseklubben til et spesifikt sted.

##### 4.5.1 Hvordan dansen har bidratt til å endre informantene som personer

Samtlige av informantene pekte på at deltagelsen i Sentrum har lært dem å danse. Det ble i denne sammenheng henvist til både læring av spesifikke trinn, men også bieffekter som forbedret balanse. Disse beskrivelsene peker på utvikling av rent dansetekniske egenskaper. Og sant sies, skulle det nesten bare mangle at en danseklubb bidrar til å lære folk å danse. Jeg var derfor ikke



overrasket over at informantene bekreftet å ha tilegnet seg egenskaper av denne typen. Det som imidlertid er mer interessant å se på i lys av oppgavens problemstilling, er det informantene opplever å ha utviklet av personlige egenskaper. Et av de mest spennende og til dels overraskende ”funnene” jeg gjorde i samtale med informantene, var at de alle hevdet at dansen hadde endret dem som personer. Selv om jeg spurte informantene spesifikt om dette, og selv om jeg til en viss grad hadde forventet å høre om endringer personlighetsmessig, var det interessant å høre hvor sterke disse endringene var. Temaet ble tatt opp igjen av informantene selv, på flere av de andre spørsmålene jeg stilte, og det ble tydelig at perioden i klubben hadde bidratt til utvikling av flere typer egenskaper. Jo mer jeg jobbet med materialet i etterkant, desto mer pekte tematikken seg ut som en egen kategori som det ble naturlig å presentere og jobbe videre med. ”Som person så har jeg nok blitt mer utadvendt i alle fall”, sa Birger. Dina snakket om hvordan dansingen har bidratt til å ta henne ut av komfortsonen, og hvordan dette har hjulpet henne i andre situasjoner. Hun fortalte:

*Dina: Jeg studerer [navn på studie] og da er det stadig vekk ting der som ikke er så, alltid sånn kjempegøy å drive med når man skal ha undersøkelser eller snakke med en pasient og så videre. Men da tenker jeg ofte liksom på ok, du greide å starte på dansing, du greide å gjøre det der, og det her er egentlig ikke verre enn å stå foran noen og liksom totalt faile på dansetrinnene da. Så, blitt litt flinkere på å tørre å gå utav komfortsonen og tenke at det går greit da.*

Denne overføringsverdien til andre ikke-danserelaterte situasjoner vil jeg komme tilbake til og behandle mer inngående under oppgavens diskusjonskapittel. Senere i intervjuet refererte Dina også til en økt sosial kompetanse, med rot i at man ”må jo drive å snakke med folk hele tiden der”. Hun nevnte også at intimsone sin, som hun fortalte at var stor før hun begynte å danse, hadde blitt innsnevret: ”Åh nei, skal vi stå så nærme hverandre (informanten ler). Sånne ting. Så, men det var også sånn, det var utenfor komfortsonen det også på en måte, men (...) det gikk jo helt greit etter hvert. Og nå er det liksom helt normalt”.

Charlotte hadde flere lignende erfaringer. Hennes utsagn om det å bli vant til å danse med mange forskjellige mennesker, rører ved samme tematikk: ”Jeg synes i starten at det var litt på en måte

litt sånn vanskelig med dette her sosialdanskonseptet, eller hva jeg skal si (...) For det første danse med alle slags mulige folk som en ikke kjenner så godt. Det har jeg blitt mye tryggere på”. Hun kom også, som både Birger og Dina, inn på hvordan dansingen har utviklet hennes sosiale kompetanse. I denne sammenheng rørte hun, i likhet med Dina, ved tematikk som kan linkes til det å gå ut av komfortsonen, da hun snakket om det å tørre å prøve nye ting.

*Charlotte: For meg i alle fall, så var det en litt sånn tersk, ikke en terskel, men, jeg hadde aldri egentlig danset noe spesielt før og var litt sånn når jeg kom til [navn på by], altså nå skal jeg bare prøve noe helt nytt som jeg aldri har gjort før. Og kjenne litt på at det var litt skummelt, og så på en måte merke at dette her er jo veldig gøy, og bare det å ikke være redd for å gjøre noe som virkelig er skummelt for en, at en bare må gjøre det.*

Anders snakket, som Dina, om hvordan dansen har bidratt til å hjelpe ham i andre ikke-danserelaterte situasjoner. Allerede veldig tidlig i intervjuet, på spørsmål om hva dans og det å drive med dans betyr for ham, uttrykte han: ”Det betyr jo at man ser annerledes på en hel rekke situasjoner. Man er ofte mye mer fortrolig med mange sosiale situasjoner, som folk ellers ikke er så fortrolige med”. Senere i intervjuet, på spørsmål om læringsopplevelser i en dansekontekst, kom han tilbake til tematikken igjen. Han pekte i denne forbindelse på hvordan dansen har bidratt til å hjelpe ham å bedre håndtere frustrasjon, samt å jobbe produktivt i utfordrende situasjoner.

*Anders: Så det man lærer der, er jo at man er nødt til å (...) bare fortsette å jobbe. Og så merker man jo etterhvert som man jobber, stort sett så går det seg til og så får man det til. (...) Og ut av det kan man jo også utlede at man må vente litt med å utagere eller uttrykke sin frustrasjon, ovenfor sine kollegaer og kjæreste og treningspartner, og heller fokusere på å jobbe produktivt sammen.*

Dette kan, som jeg var inne på, tolkes i retning av at erfaringer fra dansen har hatt en konfliktløsende effekt. Erfaringene kan sies å ha fungert som et middel til å bedre kunne håndtere utfordrende situasjoner i andre kontekster. Det var interessant både å høre, og lese i etterkant, om alle typene av personlig utvikling som informantene hevder å ha opplevd gjennom dansen. Både det å bli mer utadvendt og sosial, samt det å utvide komfortsonen, er endringer hos informantene

som jeg til en viss grad hadde forventet å få bekreftet gjennom samtalene. Likevel var det både overraskende og spennende å høre om egenskapenes overføringsverdi til andre situasjoner og kontekster. Det at Dina følte at det hjalp henne å takle utfordringer i studiet på en bedre måte, og at Anders erfarte bedre konflikthåndtering i jobbsammenheng som en konsekvens av erfaringer fra dansingen, var interessante og uventede funn. Flere av disse endringene kan linkes til blant annet identitetsutvikling (Wenger, 1998), noe jeg vil komme tilbake til i oppgavens diskusjonskapittel. Anders var også inne på denne koblingen selv, med sin uttalelse:

*Anders: Det er ikke en overdrivelse å si at dans endrer din identitet. Jeg tror at alle som på ordentlig begynner med dans, altså gjør mer enn å bare prøve, men som faktisk setter seg litt mer inn i det, sånn at de blir fortrolig med det. Det skjer noe med en. Og, det man lærer seg liksom, lærer seg den magien som før du kunne se på andre, men som man ikke hadde selv. Ja, hva betyr det? Hmm (informanten tenker), man blir en danser. Det er ikke-dansere og så er det dansere. Og alle dansere vet hva det betyr, og ikke-dansere de, de, ja de vet ikke hva de ikke vet.*

#### 4.5.2 Hvordan det å danse påvirker informantene

Informantene hadde som nevnt gode beskrivelser av hvordan de opplever at dansen påvirker dem. Dette var også en tematikk hvor jeg som intervjuer tydelig merket at informantene var ekstra engasjerte. Både måten de snakket på og selve skildringene de kom med vitnet om at de hadde noe å fortelle. Fokuset var ekstra sterkt, og jeg fikk følelsen av at de levde seg inn i sine egne historier. Jeg spurte både om hva som skjer med informantene når de danser, hvordan de vil beskrive reaksjonene sine samt om de har opplevd noe sterkt gjennom dansen. Dina hadde i relasjon til disse spørsmålene flere gode skildringer: ”Ja, glemmer litt det rundt meg, men det er sånn veldig tilstedeværelse med bare jeg og personen jeg danser med. (...) Og det er ikke så mange andre ting som gir meg den samme følelsen av å være veldig, veldig sånn her og nå”.

På spørsmål om hun har opplevd noe sterkt gjennom dansen, kom hun med følgende utsagn: ”Ja det er jo litt de gangene hvor man da, egentlig hvor jeg føler meg helt tilstede da, og bare musikken og personen jeg danser med, at det er det eneste som på en måte betyr noe der og da”.

Dina beskriver hvordan dansen gjør noe spesielt med henne, at den påvirker henne på en egen måte som skiller seg fra andre ting. Slik jeg tolker henne, kan det virke som at det kun er dans som har hatt akkurat denne type påvirkning på henne. Også Anders er inne på denne typen påvirkning, med sitt svar på samme spørsmål.

*Anders: Det er jo helt klart at når du, hvis du virkelig er i støtet, og slår deg løs og har en utrolig kraftig dansekjemi og gjerne med din, din kjæreste eller noe sånt, der du virkelig kan, for man kjenner hverandre så godt at man kan leke litt og improvisere og få det til og kjenne at det samspillet fungerer, så er jo det en ufattelig god og sterk følelse.*

Birger og Charlotte hadde følgende svar på spørsmål om hva som skjer og hvilke reaksjoner de opplever å få når de danser.

*Charlotte: Jeg merker ofte for eksempel hvis jeg har vært på jobb og har hatt en lang dag og så er jeg litt sånn "åhr" (informanten imiterer å være litt sliten) dette blir tungt, skal jeg virkelig gå. Og så gjør jeg det, og så får en veldig glede, en får energi som jo er en kroppslig reaksjon. En, det er noe med at det er ikke på en måte bare dansen, men også samværet med folkene jeg setter veldig stor pris på.*

*Birger: Du har jo det klassiske med trening og endorfiner og alt sånn, så kommer det sikkert noe på toppen der hvis det er en bra dans, eller du fikk til noe sykt kult, eller, så du... Riktig sang, riktig partner og en god dans, da er der "all smiles" hele veien, det er det. Det kan også slå negativt ut andre veien, det kan det.*

*Meg: Kan du gi et eksempel?*

*Birger: Pottesur følger, en sang du egentlig ikke liker, hvis tempo er altfor høyt eller at du bare hater sangen og det var bare ræva over hele fjøla. Da er det sånn, nei dette var skikkelig drit. Så det kan slå begge veier, kan.*

Flere av informantenes utsagn kan kobles både musikkpedagogiske og sosiokulturelle perspektiver, og vil i diskusjonskapittelet bli belyst med utgangspunkt i blant annet eksistensielle opplevelser og identitetsutvikling.

#### 4.5.3 Betydningen av det sosiale miljøet i klubben

Dette var kategorien som skilte seg mest ut. Samtlige informanter henviste til det sosiale miljøet en rekke ganger, og oppga det som den viktigste grunnen til at de trives så godt i klubben. I seg selv er ikke dette et nødvendigvis overraskende eller spennende funn. Jeg hadde regnet med at informantene ville trekke frem dansemiljøets betydning som en viktig faktor. Det at tematikken igjen og igjen ble trukket frem av informantene, mer enn noen annen kategori, gjør den likevel interessant å behandle. I tillegg er det et poeng at danseklubben virker å ha ulike sosiale funksjoner for informantene. For noen ser det ut til å være et type fristed, mens det for andre virker mer som en stabil møteplass for å møte venner. Jeg vil med hjelp av Wengers begrepsapparat komme nærmere inn på og belyse de ulike utsagnene i kapittel 5. På mitt første spørsmål, om hva som er så gøy med dansing, hadde Anders følgende svar:

*Anders: For min del vil jeg si at det er, først og fremst miljøet er ekstremt viktig for meg. Og med et godt miljø, så kan man jo si at det er veldig sosialt. Det er en veldig fin måte å bli godt kjent med folk, det er en veldig fin måte å tilbringe tid med folk, bekjente, venner, med kjæreste.*

Anders trekker frem at klubben er en god arena for å møte nye mennesker, og trekker også frem verdien av å få tilbringe tid sammen med venner og kjæreste. Charlotte og Dina hadde lignende svar på det samme spørsmålet. Charlotte sa: ”Det er veldig sosialt, møter mye folk. Det gir meg energi av å danse, å være ute og treffe folk og ha det gøy”. Mens Dina hadde følgende utsagn: ”Jeg synes det er veldig sosialt. Det er mange hyggelige folk. Og så liker jeg at det skjer ting utenom de vanlige kurstidene, altså som sosialdans og eventer og sånne ting”. Birger nevnte først viktigheten av å kunne få danse til musikken han liker så godt, men uttrykte like etter: ”Så bortsett fra det, selvsagt det sosiale”.

Allerede på første spørsmål kunne jeg dermed se en slags tendens hos samtlige informanter. En annen plass hvor betydningen av det sosiale ble bragt frem i lyset, var på spørsmål om hva som gjør at informantene blir værende i klubben. Birger uttrykte: ”Altså igjen, jeg har veldig mange

venner der”. før han oppsummerte med at venner kombinert med plikter i klubben, er det som driver ham nå om dagen. Dina fortalte følgende:

*Dina: Det at folk er så hyggelige da, gjør det jo også gøy. Ja, det gjør også at man har lyst til å bli værende (...). Ja og også det med at det er ting som skjer ja utenom dans, som type, eller utenom kursene da, som sosialdans og sånn føler jeg at er veldig viktig for å ville fortsette å bli værende. Fordi at du får på en måte brukt det du har lært på kurs i en annen sammenheng da.*

Dina er her inne på koblingen mellom læring og mening, når hun forteller om arenaer utenfor kurslokalene hvor hun får bruk for det hun har lært. Wenger bidrar videre til å kaste lys på slike koblinger hos informantene i diskusjonskapittelet. I tillegg vil det å skape mening i undervisningen være sentralt for lærere ute i skolen, så vel som for instruktører i en danseklubb. Tematikken vil dermed også utgjøre et viktig innspill i diskusjonen om danses plass i skolen. Jeg ønsket å komme enda dypere inn på hvorfor medlemmene blir værende i klubben. Av den grunn valgte jeg å stille et oppfølgingsspørsmål med samme tematikk, men med en litt annen ordlyd. Kanskje ville omformuleringen min få dem til å svare litt annerledes/utdype enda mer om temaet. Jeg spurte: ”Hva ville du ha savnet om du sluttet i danseklubben”?

*Charlotte: Folkene (informanten ler) (...). Når jeg var på utveksling et halvt år, så var det liksom sånn, jeg savnet ikke så mye, egentlig bortsett fra å danse. (...) Og det var litt sånn der, åja shit, dette betyr jo mer for meg enn det jeg egentlig trodde. Og det var jo mye på grunn av folkene, men og bare det, samværet, av folk som danser og har det gøy.*

Igjen trekker Charlotte frem betydningen av det sosiale i klubben. Jeg opplevde dette utsagnet spesielt interessant i og med at hun faktisk var borte fra dansen en periode. På en måte kan en si at hun dermed sluttet i danseklubben da hun var på utveksling, og at hun begynte igjen da hun kom tilbake. Utsagnet hadde dermed rot i en form for opplevd erfaring, og ikke bare en hypotetisk situasjon. Hun kommer også inn på koblingen mellom læring og mening, men på en litt annen måte enn Dina da hun trekker frem selve *samværet* (min kursivering) som meningsfullt. Jeg vil komme nærmere inn på dette i diskusjonskapittelet. Anders og Birger svarte i denne

sammenheng at de ville savnet å møte nye folk som begynner i klubben hvert semester. ”All the ducklings” sier Anders og ler. Andre utsagn som bekrefter viktigheten av det sosiale miljøet, ble til stadighet uttalt under intervjuene. Og under gjennomlesningene i ettertid opplevdes det nærmest som om de kom på løpende bånd og bare ventet på å bli plukket opp. ”Men tror sånn gjerne hovedmotivasjonen min er folkene rundt” sa Charlotte på spørsmål om motivasjonen til å drive på med dans. ”Man får være med veldig mange flotte mennesker” fortalte Anders på samme spørsmål. Som nevnt vil det sosiale miljøet og de ulike sosiale funksjonene til klubben belyses nærmere i oppgavens diskusjonskapittel.

#### 4.5.4 Betydningen av mestringsfølelse

Mestring var også en tematikk som ofte ble nevnt hos informantene. Jeg hadde et spørsmål som omhandlet mestringsfølelse et stykke ut i intervjuet, men tematikken ble likevel tatt opp før den tid hos flere av informantene. Allerede på første spørsmål, om hva som er så gøy med å danse, henviste Charlotte og Dina til viktigheten av det å mestre. ”Og så er det også gøy å drive på med noe som, noe annet enn studiet, som man føler man mestrer på en måte. At det ikke bare er skole og lesing, men at man kan drive på med noe helt annet som man føler man får til da”. sa Dina. Charlotte uttrykte seg på følgende måte: ”Og ikke minst at en, en kjenner på en mestringsfølelse når en får ting til. Og en merker at på en måte samarbeidet mellom to personer i dansen som gjør at det blir veldig kjekt”. Charlotte kom også inn på tematikken da jeg innledningsvis spurte om det var mulig å sette ord på hva som skjer med henne når hun danser: ”En føler glede over å danse og over å få ting til, som en gjerne har øvd på lenge”. Et godt stykke ut i intervjuet spurte jeg informantene om hva motivasjonen deres for å drive på med dans er. Jeg ønsket utfyllende svar og spurte derfor også om det var noe spesielt de ønsket å trekke frem. I denne sammenheng fremhevet Dina mestringsaspektet som særlig viktig.

*Dina: Noen ganger så kan jeg ha hatt en dag på skolen som har vært helt dritt, og det, sånn er det innimellom. Og da er det veldig deilig å komme på dansing og bare gjøre noe helt annet som man, føler at hvert fall, du får til noe da hvert fall, egentlig (informanten ler). Det hørt trist ut, men. Men ja. (...).*

Utsagnet til Dina sier noe om viktigheten av å oppleve mestring i ulike situasjoner i livet. Det oppleves ikke alltid som at alt glir på skinner og at ting går slik vi hadde ønsket. Dette er tematikk de fleste av oss kan relatere seg til. Motgang i et område betyr likevel ikke at det trenger å være slik på et annet, som Dina er inne på. I en skole- og undervisningssammenheng er denne tematikken særdeles viktig. Elever er forskjellige, vil kjenne på mestring i ulike typer fag og har krav på variert undervisning. De må derfor presenteres for et mangfold av utfordringer som gir tilgang til alle typer evner og ferdigheter. Jeg vil komme nærmere inn på dette diskusjonen i neste kapittel.

Jeg ønsket å vite litt om hvilke reaksjoner informantene opplever å få gjennom dansen, om de for eksempel blir emosjonelle eller giret. Som oppfølgingsspørsmål til dette spurte jeg også om informantene hadde eksempler på situasjoner der de har opplevd noe sterkt gjennom dans. Jeg påpekte imidlertid at dette ikke trengte å være følelsesmessig, men at det kunne være hva som helst. Anders kom i denne sammenheng inn på mestringsaspektet. Han var også den av informantene som hyppigst henviste til betydningen av det å mestre, og kom ofte med interessante og fyldige utsagn om temaet. ”Som menn flest så er jeg ikke så flink til å ta stilling til mine følelser (...). Hvis du gjør en god oppvisning så har du jo et element av stolthet også selvfølgelig, at du kan, at du har fått til noe. Det er jo en god, en god følelse ja”. På oppfølgingsspørsmålet mitt om en eventuell sterk opplevelse, fortalte han: ”Jeg vet at jeg har hatt flere sterke mestrings situasjoner (...), særlig en gang var jeg veldig syk, og da når vi fortsatt gjorde det veldig bra og vant så var jo det en veldig sterk positiv boost da”.

Som nevnt spurte jeg også deltagerne spesifikt om mestringsfølelse, og om dette er noe de føler de har opplevd under læringssituasjoner i klubben. Alle informantene svarte bekreftende på at de har opplevd mestringsfølelse i ulike situasjoner. Birger trakk i denne sammenheng frem en beskrivelse av mestringsfølelsen han fikk da han etter mye trening omsider klarte å danse til raskere tempo: ”Altså de første gangene hvor du greide å danse ”fast” var prima. Når du innså at fader, nå er du faktisk på det nivået her. Etter å ha stått å trippa foran speilet i x antall uker. Det er et eksempel som jeg kan si for mestringsfølelse”. Dina pekte på at mestringsfølelsen er noe av det som gjør det så gøy å danse: ”Den følelsen du opplever når du får det til og føler du har lært”. Anders hadde også i denne sammenheng en svært utdypende og spennende uttalelse. I utdraget



peker han, som han var inne på i et av utsagnene ovenfor, på viktigheten av få til noe som man virkelig har jobbet for

*Anders: Jeg tror jo, det å få noe til i seg selv er jo en tilfredsstillende følelse. Men den følelsen er nok ekstra tilfredsstillende hvis man har vært nødt til å jobbe for det, og særlig når man har vært nødt til å gjerne, for eksempel frustrasjon og jobbe seg gjennom det og virkelig, virkelig fokusere på å jobbe seg gjennom noe vanskelig. Og da, det å få det til eller få det til bedre er jo helt klart en, gir en enorm følelse av mestring.*

## 4.6 Oppsummering

I dette kapittelet har fokuset vært på å fremstille empirien på en ryddig og oversiktlig måte. Samtidig har jeg forsøkt å grunngi hvorfor jeg har foretatt de valgene jeg har tatt, og etterstrebet å være transparent gjennom hele prosessen. Jeg har valgt å gi stor plass til informantene, og latt deres erfaringer være fremtredende i teksten. Oppgaven min kan dermed betraktes for å være av den empirinære sorten. Jeg har ønsket å se på hvordan deltagelse i danseklubben bidrar til læring og identitetsutvikling, samt hvilken rolle det sosiale miljøet i klubben har. Informantene og deres historier har vært kilden til informasjon, og selve forutsetningen for forskningsprosjektet, og av denne grunn har det vært naturlig å la empirien få stor plass. Jeg opplever at datamaterialet er blitt behandlet på en rettferdig måte, og at fremstillingen er representativ i forhold til empirien jeg satt igjen med etter samtalene.

## 5.0 DISKUSJON

### 5.1 Innledning

I det følgende kapittelet vil det empiriske materialet drøftes i lys av relevant teori. Lave og Wengers (Lave og Wenger, 1991; Wenger, 1998) Community of practice vil utgjøre grunnlaget, sammen med sosiokulturell teori redegjort for i oppgavens kapittel 2. Informantene beskrev imidlertid forhold og situasjoner under intervjuene som ikke nødvendigvis dekkes av sosiokulturell teori. Jeg fant det derfor nødvendig å supplere med blant annet musikkpedagogiske tilnærminger. Strukturmessig vil diskusjonen deles opp i to hoveddeler. DEL 1 vil bestå av en diskusjon knyttet til hver av de tre første kategoriene fra kapittel 4. Én av grunnene til at jeg velger å strukturere det på denne måten er av hensyn til ryddighet. I tillegg inneholdt alle de tre kategoriene flere interessante og spennende utsagn som kan belyses fra ulike innfallsvinkler, og som videre inviterer til diskusjon. Dette vil utgjøre del 1 av diskusjonskapittelet. I DEL 2 vil diskusjonen dras inn mot danses plass i skolen. I denne sammenheng vil også kategori 4) betydningen av mestringsfølelse bidra med interessante innspill. Jeg kommer innledningsvis i kapittel 5.3 med en nærmere begrunnelse for hvorfor jeg velger å dra debatten denne veien.

### 5.2 DEL 1: Diskusjon med utgangspunkt i kategoriene fra kapittel 4

#### 5.2.1 Hvordan dansen har bidratt til å endre informantene som personer

Som presentert i forrige kapittel, pekte informantene på at de har hatt en form for personlig utvikling gjennom deltagelsen sin i klubben. Sett vekk i fra at de lærte å danse, hevdet alle å ha utviklet andre, ikke-danserrelaterte egenskaper. Dina og Anders snakket om hvordan det å støte på utfordringer og befinne seg utav komfortsonen gjennom dansingen, har hjulpet dem å tenke annerledes i andre typer situasjoner. ”Men da tenker jeg ofte liksom på ok, du greide å starte på dansing, du greide å gjøre det der, og det her er egentlig ikke verre enn å stå foran noen og liksom totalt faile på dansetrinnene da”, sa Dina. Anders uttrykte: ”Det betyr jo at man ser annerledes på

en hel rekke situasjoner. Man er ofte mye mer fortrolig med mange sosiale situasjoner, som folk ellers ikke er så fortrolige med”.

I kapittel 2 ble Wengers modell for læring i et praksisfellesskap presentert. Et av Wengers poenger er at læring er en tilblivelsesprosess og at læring skjer parallelt med *identitetsutvikling* (min kursivering) (Lave og Wenger, 1991, s. 29). Med andre ord kan det gjennom deltagelse i et praksisfellesskap, som i dette tilfellet er danseklubben, finne sted læring som videre omformer et individs identitet. Fra Wengers modell kan komponent 4) læring som identitet/tilblivelse i særlig grad hjelpe til å kaste lys på informantenes beskrivelser. Utsagnene til Dina og Anders kan, sett i sammenheng med Wengers begrepsapparat, trekke i retning av at de har gjennomgått en form for identitetsutvikling. Deres erfaringer fra situasjoner i ulike dansekontekster, kan hevdes å ha endret tankesettet og evnen deres til å imøtekomme utfordringer i andre kontekster.

Foruten at dansen har hjulpet henne å tenke annerledes i andre typer situasjoner, fortalte Dina også om andre utviklede egenskaper. Hun refererte for eksempel til en økt sosial kompetanse, basert på at man ”må jo drive å snakke med folk hele tiden der”. Også intimsone hennes gjennomgikk en endring: ”Åh nei, skal vi stå så nærme hverandre (informanten ler). Såne ting. Så, men det var også sånn, det var utenfor komfortsonen det også på en måte, men (...) det gikk jo helt greit etter hvert. Og nå er det liksom helt normalt”. Generelt var det veldig interessant å høre at alle informantene kunne referere til forskjellige former for personlig utvikling, enten det var tale å bli mer utadvendt, mer sosial, å utvide komfortsonen eller det å overføre konfliktløsende erfaringer fra dansekontekster til andre situasjoner og omstendigheter. Alle disse forandringene kan ut fra Wengers teori peke i retning av at informantene har vært gjennom en viss identitetsutvikling. En kan hevde at det har skjedd noe med dem på en slik måte at det har endret en vesentlig faktor ved væremåten deres. Læringen har transformert noe ved dem, og dermed også hvordan de er og fungerer som mennesker i ettertid.

På den annen side kan en spørre: Men hva er egentlig identitetsutvikling? Og hva skal til for at dette forekommer? Det kan virke i overkant sterkt å hevde at noens identitet har gjennomgått en forandring. Dette er store ord og, vil noen kanskje hevde, refererer til en betydelig omveltning for et menneske og dets liv. Imidlertid er det i møte med denne type argumenter, viktig å huske på

det Wenger selv skriver. Et av hans hovedpoenger er nettopp det at læring og identitetsarbeid er parallelle prosesser som ikke kan adskilles. Med andre ord hevder Wenger at en *uunngåelig konsekvens* av læring, er at det medfører fornyet selvforståelse og tilblivelse. En mer hensiktsmessig vinkling på denne problematikken kan heller være i *hvor sterk grad* de ulike utviklingsprosessene har påvirket informantene og hvordan de er som personer. Her vil det nok variere fra tilfelle til tilfelle, og noen typer utvikling kan nok sies å ha hatt større innvirkning enn andre. Anders kom i denne sammenheng, som vist i kapittel 4, med et utsagn som trekker i retning av en relativt sterk personlighetsutvikling:

*Anders: Det er ikke en overdrivelse å si at dans endrer din identitet. Jeg tror at alle som på ordentlig begynner med dans, altså gjør mer enn å bare prøve, men som faktisk setter seg litt mer inn i det, sånn at de blir fortrolig med det. Det skjer noe med en. Og, det man lærer seg liksom, lærer seg den magien som før du kunne se på andre, men som man ikke hadde selv. Ja, hva betyr det? Hmm (informanten tenker), man blir en danser. Det er ikke dansere og så er det dansere. Og alle dansere vet hva det betyr, og ikke-dansere de, de, ja de vet ikke hva de ikke vet.*

Noe som slo meg som særlig interessant ved Anders' utsagn var at han bragte opp identitetsbegrepet selv. Spørsmålet, som var et av de aller første jeg stilte informantene mine, lød: "Hva betyr dans og det å drive med dans for deg?". Ordlyden og formuleringen min var åpen, da jeg ikke ville dra svaret i noen bestemt retning. Det var derfor interessant å høre at informanten refererte til nettopp en identitetsendring. Han kom, som presentert i kapittel. 4, senere også inn på hvordan problemløsning i dansekontekster har hjulpet ham å bedre håndtere konflikter og utfordringer i jobbsammenheng, I den grad man kan skille mellom svakere og sterkere grader av utvikling, vil jeg påstå at Anders, i lys av Wengers begrepsbruk, har gjennomgått en utvikling av den sterkere typen. For å sammenligne kan man kanskje hevde at det å ha blitt mer sosial, er en type utvikling som ikke er like sterk. Imidlertid kan utviklet sosial kompetanse også plasseres i motsatt ende av skalaen, da en slik utvikling kan tenkes å medføre betydelige forandringer i væremåten til den det gjelder. Argumentene går i disse tilfellene begge veier, og en dypere debatt på dette tilhører en annen oppgave.

I sammenheng med informantenes utvikling av ulike egenskaper, er det naturlig å komme inn på Wengers begrep om legitim perifer deltagelse. Begrepet beskriver en dynamisk læringsprosess. Man beveger seg fra perifer til full deltagelse i praksisfellesskapet ettersom man blir en tryggere og mer kompetent deltager. De utviklede egenskapene informantene refererer til, kan sies å være et resultat av den dynamiske læringsprosessen de har tatt del i. Gjennom deltagelse på kurs, sosialdans og øvrige arrangementer i regi av klubben, har deltagerne blitt eksponert for ulike læringssituasjoner som gradvis har påvirket de forskjellige egenskapene. Dette gjelder ikke bare de personlige, men også de dansetekniske egenskapene, som for eksempel forbedret balanse. Wengers begrep fungerer i denne sammenheng dermed som en illustrasjon på hvordan informantene steg for steg har fått fotfeste i danseklubben, ved økt kompetanse og tilhørighet. Et konkret eksempel fra empirien på økt kompetanse og tilhørighet, kan trekkes ut i fra at tre av informantene har blitt instruktører. De underviser pr. dags dato i sin respektive dansegren på ukentlig basis, og fungerer dermed som videreformidlere av kompetansen de har opparbeidet seg gjennom tiden sin i klubben.

I denne sammenheng kan prinsippet "Sitting next to Nellie" (Butler og Connole, 2000) være fruktbart å ta inn i diskusjonen. Både fordi det kan kaste lys på interessante prosesser i utviklingen til informantene, men også fordi de tre informantene som nå er blitt instruktører, i realiteten er blitt "Nellie'er" selv. Prinsippet gir et bilde på hvordan man som ny kan støtte seg på og tilegne seg kompetanse, fra en med mer erfaring (Nellie). Alle informantene kunne i intervjuene bekrefte å ha fått støtte og veiledning fra mer erfarne dansere i ulike situasjoner. Dina kom med et godt eksempel, da hun snakket om en konkret læringssituasjon: "De kom bort og viste litt og hjalp og retta på (...) en av instruktørene kom bort da og viste, så tok jeg og gjorde det med han og da (...) jeg tenkte ok ja sånn må det være på en måte".

I dette tilfellet var det Dina som støttet seg på den mer erfarne. Som nevnt kan prinsippet også belyse tilfeller hvor rollene er byttet. Både Anders, Birger og Charlotte henviste til at en stor motivasjon for å fortsette å drive på med dansen, ligger i å lære den bort til nye medlemmer. Anders uttrykte: "Det gjør meg veldig glad når jeg ser andre som, som får den gleden, og som også blir litt bitt av basillen. Og jeg finner det veldig motiverende når, altså, når jeg kan medvirke til den prosessen". Charlotte kom med følgende utsagn: "Og det å lære vekk det som du har blitt

så glad i til andre folk, gir jo også motivasjon for å på en måte bringe det videre da. At det ikke på en måte er nødvendigvis kun for meg selv”. For å slutte ringen kan vi komme tilbake til begrepet om legitim perifer deltagelse. Anders og Charlottes utsagn utgjør gode eksempler på noen som har opparbeidet seg full deltagelse, og som deltar og bidrar som veteraner i praksisfellesskapet.

Det er imidlertid hensiktsmessig å diskutere bruken av begrepet legitim perifer deltagelse fra et kritisk perspektiv, i møte med danseklubben. Selv om begrepet bidrar til å tegne et kart over reisen til informantene i praksisfellesskapet, kan det stilles spørsmål til dets anvendelse og gyldighet. Det er for eksempel et poeng at alle danseklubbens medlemmer ikke nødvendigvis har samme mål/interesse eller et gjensidig engasjement for klubbens virke, jf. kjennetegnene på praksisfellesskap i kapittel 2. Informantene oppgir forskjellige grunner for motivasjonen til å drive på med dans. Intervjuene viste også stor spredning i forhold til øvingsmengde, musikkpreferanser og syn på konkurranse og performative aspekter. Det kan dermed spørres om klubben i det hele tatt er å betrakte som et fungerende praksisfellesskap. Videre kan det argumenteres for at medlemmene i danseklubben utgjør en for heterogen sammensetning av mennesker, til at begrepet legitim perifer deltagelse kan anvendes. Community of practice er utviklet basert på undersøkelser i forholdsvis lineære og endimensjonale samfunn, der målet for deltagerne i praksisfellesskapet har vært mer eller mindre det samme. Lave utførte blant annet et studie i Liberia, på skreddere som alle hadde det å bli mester i fagfeltet sitt som overordnet mål. I dette feltarbeidet så Lave på hvordan oppgaver knyttet til skreddervirket, medførte personlig utvikling for de aktuelle lærlingene. Gjennom arbeidet tilegnet de seg økt selvforståelse i tillegg til kulturell og samfunnsnyttig kunnskap (Kvale, 1995). Til sammenligning med deltagerne i danseklubben, kan det tenkes at lærlingene utgjorde en mer homogen sammensetning mennesker med likere holdninger og et tydeligere felles rammeverk.

Imidlertid har informantene, på tross av individuelle holdninger og synspunkter, samme *overordnede mål* med deltagelsen sin i praksisfellesskapet. Samtlige informanter har et ønske om å utvikle danseferdighetene sine, og å bidra til et forsterket sosialt miljø i klubben. Dette er både noe informantene selv bekreftet under intervjuene, samt et uoffisielt motto for klubbens virke. Det er også et poeng at jeg bevisst intervjuet én person fra hver dansegren, som alle har sine

fokusområder. Dette medfører at informantene til en viss grad har ulike tilnærminger til dansen, da det av naturlige årsaker er forskjeller på tvers av sjangrene. Dette røtter likevel ikke med det overordnede målet. Et annet viktig poeng i denne sammenheng er Wengers egne ord om at et praksisfellesskaps repertoar, er flertydig av natur. Det er ikke slik at det består eller skal bestå av felles meninger og oppfatninger. Som presentert i kapittel 2, hevder Wenger at flertydighet er en forutsetning for muligheten til forhandling, produksjon og utvikling. Og for at denne muligheten skal foreligge, må det eksistere ulike tolkninger og synspunkter (Wenger, 1998, s. 82). På denne bakgrunn kan danseklubben betraktes for å være et praksisfellesskap. Videre kan læreprosessen og utviklingen informantene har vært gjennom, belyses ut fra begrepet om legitim perifer deltagelse.

Også begrepet *appropriering*, Dysthe (2001) og Säljö (2001, 2006), kan fungere som et analyseverktøy i den aktuelle konteksten. Informantenes gradvise kompetanseøkning kan for eksempel belyses ved hjelp av Säljös modell, som illustrerer hvordan man steg for steg opparbeider seg fortrolighet med et redskap/en ferdighet. ”Når jeg begynte (...) var jo jeg antagelig en av de dårligste som var i hele klassen”, sa Anders. Sett i sammenheng med modellen, kan dette sies å være et typisk eksempel på første trinn. Man blir presentert for et redskap/en ferdighet, prøver å oppnå fortrolighet med det/den og er avhengig av støtte utenfra (Säljö, 2006, s. 215). Anders fortalte imidlertid følgende om sin nåværende kompetanse: ”Det er ikke veldig mange hakk opp til liksom de som danser i Skal vi danse, altså de profesjonelle”. Utsagnet vitner om stor utvikling og tyder på at trinn 1 er passert. I lys av uttalelsen, og sett i sammenheng med at Anders har undervist i klubben over flere år, kan det hevdes at han har oppnådd fjerde og siste trinn i modellen. Dette er stadiet hvor redskapet/ferdigheten oppleves som fullstendig *appropriert*. Det/den oppleves helt naturlig og forstås fullt ut av brukeren (ibid.). For å bruke Dysthes forklaring på begrepet, kan man si at man mestrer ferdigheten å danse på et slik måte at han har gjort den til sin egen (Dysthe, 2001, s. 44-45). Imidlertid kan det stilles spørsmål ved om Anders’ kompetanse er på et slikt nivå helt enda. Anders har danset i fire og et halvt år, noe som er vesentlig mindre enn de med lengst erfaring i danseklubben. Og som han uttrykte selv, er det et par hakk opp til de profesjonelle danserne i Skal vi danse. Dette kan trekke i retning av at han ikke er på siste stadiet i modellen enda. Tredje trinn skildrer tilfellet hvor man mestrer redskapet/ferdigheten nesten fullkomment, har lite behov for støtte og kan instruere en

nybegynner i hvordan det/den brukes (Säljö, 2006, s. 215). Beskrivelsen treffer godt med flere av Anders' utsagn, og kanskje er det nettopp her kompetansen hans kan sies å være pr. dans dato. Likevel kan det argumenteres for at fjerde trinn er oppnådd. Her er det verken hensiktsmessig eller nødvendig med en fasit. Kontekst, sammenligningsgrunnlag og hvor strenge briller man ser med, vil være de avgjørende faktorene.

### 5.2.2 Hvordan det å danse påvirker informantene

Informantene kom med rike og detaljerte skildringer om hvordan det å danse påvirker dem på forskjellige måter. Som nevnt i kapittel 4 var det et ekstra fokus og engasjement rundt dette samtaleemnet. Spørsmålene mine omhandlet hva som skjer og hvilke reaksjoner informantene får når de danser. Jeg ønsket også å vite om dansen har medført sterke opplevelser. Basert på det informantene fortalte, var dette en av kategoriene hvor jeg fant det fruktbart å supplere med teori som befinner seg utenfor det sosiokulturelle landskapet. Svarene inviterte til å ta utgangspunkt i musikkpedagogisk teori knyttet til tematikk som eksistensielle erfaringer, blant annet. Varkøy, (2010) og Ruud, (2016), og følelseskunnskap (Vist, 2010).

Dinas skildringer, presentert i forrige kapittel, vitner om at dansen har gitt henne noen helt spesielle opplevelser. Utsagn som ”veldig tilstede”, ”glemmer litt det rundt meg” og ”bare musikken og personen jeg danser med, at det er det eneste som på en måte betyr noe der og da” henviser til noe sterkt, og kan knyttes til det man i musikkpedagogikken refererer til som eksistensielle erfaringer.

Varkøy (2010) skriver om viktigheten av å ta hensyn til de eksistensielle erfaringene i møte med musikken. Han hevder at ”musical experience as an existential experience” er essensen i musikkfaget, og at erfaringer av denne typen kan kobles til de større og dypereliggende spørsmålene i livet. Det er tale om å komme i kontakt med både kognitive, emosjonelle og erkjennelsesmessige aspekter (Varkøy, 2010, s. 28). Selv om Varkøy refererer til musikkfaget og musikkpedagogen, gjør tematikken og synspunktene hans seg gjeldene også i en dansekontekst. Erfaringene Dina og de andre informantene refererer til, skjer i et kontinuerlig møte og samspill med musikk. Som danser kommuniserer man gjennom musikken, og den utgjør i de aller fleste



tilfeller selve referansepunktet og forutsetningen for bevegelsene. Som Anders formulerte det: ”Åh, god musikk som står i, som har riktig karakter for den dansen du skal danse, det er jo, det er jo nesten avgjørende”.

Utsagnene til Dina kan dermed, i lys av Varkøys beskrivelser, linkes til erfaringer på det eksistensielle planet. Det kan argumenteres for at opplevelsene hun skildrer er av en type som rører ved for eksempel kognitive og erkjennelsesmessige aspekter. Et annet av utsagnene hennes, ”Det er ikke så mange andre ting som gir meg den samme følelsen av å være veldig, veldig sånn her og nå”, vitner også om at dansen har en dypereliggende form for påvirkning. Som presentert i forrige kapittel, kom også de andre informantene med interessante beskrivelser. ”Så får man en veldig glede, en får energi som jo er en kroppslig reaksjon”, sa Charlotte. ”Hvis du virkelig er i støtet, og slår deg løs og har en utrolig kraftig dansekjemi (...) så er jo det en ufattelig god og sterk følelse”, fortalte Anders. Informantenes utsagn kan videre sees i lys av det Vist (2009) skriver om følelseskunnskap. Vist fant at det eksisterer et gjensidig forhold mellom musikkopplevelser og følelser, og at forholdet er å betrakte som en kunnskapsbasert spiral eller gjensidig relasjon. Med utgangspunkt i Vists teori kan det tenkes at informantenes opplevelser har bidratt til å mediere visse følelser hos dem, men også motsatt, at følelseskunnskapen deres kan ha virket inn på opplevelsene. Kanskje kan denne gjensidige påvirkningen være noe av grunnen til at danserne sitter igjen med så sterke inntrykk? Vists funn gir uansett et interessant bidrag med hensyn til å bedre kunne forstå koblingen mellom sterke musikkopplevelser og følelser, og hvordan de virker på hverandre. Som Dina selv fortalte: ”Og bare den følelsen (...) akkurat den dansen ble på en måte sittende igjen resten av kvelden og dagen etter, og da var egentlig hele helga (...) følte veldig bra da, på grunn av den dansen”.

I oppgavens diskusjonskapittel del 2, vil jeg komme tilbake til tematikken eksistensielle erfaringer. Flere teoretikere på det musikkpedagogiske fagfeltet, deriblant Ruud (2016), skriver om hvordan opplevelser med musikk kan bidra til personlig utvikling og selvrealisering. Dette er interessant å se nærmere på i en diskusjon om dansens plass i skolen.

### 5.2.3 Betydningen av det sosiale miljøet i klubben

Som nevnt var dette kategorien som skilte seg mest ut. Alle informantene refererte til det sosiale miljøet ved flere anledninger, og anser det som den viktigste årsaken til den høye trivselen i danseklubben. I denne sammenheng var det nyttig for meg å tolke empirien med bruk av sosiokulturell læringsteori for å kaste lys på flere av prosessene. Wenger hevder at deltagelse i praksisfellesskapet er noe helhetlig, som involverer både fysiske og psykiske aspekter ved personen. Imidlertid favner teorien også om de sosiale relasjonene, samspillet og kommunikasjon mellom deltagerne (Wenger, 1998, s. 56). I så måte utgjorde Community of practice, et naturlig utgangspunkt for diskusjonen. Særlig punkt 3) fra modellen, læring som fellesskap/tilhørighet, bidro til å belyse informantens utsagn.

”Først og fremst miljøet er ekstremt viktig for meg”, sa Anders. Birger uttalte: ”Jeg har veldig mange venner der”. Sett i sammenheng med Wengers begrepsapparat, kan utsagnene kobles til både fellesskapsfølelse og tilhørighet. Utsagnene vitner om sterk sosial tilknytning til klubben. Danseklubben synes videre å ha ulike sosiale funksjoner for informantene: For noen utgjør den et slags fristed: Dina fortalte: ”For meg så er det på en måte, ja et fristed kanskje. Fra, hvor man bare, ja hvor man glemmer litt ting som skjer rundt og fokuserer bare på dansen”. For andre er den en plass hvor en kan samle energi. Flere av informantene forteller om tilfeller hvor de har vært slitne og trøtte etter jobb og lignende, men hvor påfølgende danseøkter har bidratt til økt energi. ”Jeg merker ofte for eksempel hvis jeg har vært på jobb og har hatt en lang dag og så er jeg litt sånn ”åhr” (informanten imiterer å være sliten) dette blir tungt, skal jeg virkelig gå. Og så gjør jeg det, og så får man en veldig glede, en får energi”, sa Charlotte. Ikke minst fungerer klubben som et stabilt holdepunkt og en møteplass hvor man treffer venner. Uttalelser som: ”Det at folk er så hyggelige da (...) det gjør også at man har lyst til å bli værende på en måte” (Dina) og ”Man får være med veldig mange flotte mennesker” (Anders), vitner om denne type tilhørighet. Putnam (2001) skriver også om menneskers tilhørighet i ulike grupper, og knytter det opp mot sosial kapital. Han hevder at menneskelige interaksjoner fører til økt samarbeid og tillit, og fremhever viktigheten av å treffe og omgås hverandre, rent fysisk. Han peker på at det kun er organisasjoner på nett som har økende antall medlemmer, og skriver: ”Membership in the newer groups means moving a pen, not making a meeting” (Putnam, 2001, s. 51). Tilhørighet i et type

fellesskap der man møter og interagerer med andre mennesker, er ifølge Putnam essensielt. Danseklubben kan i lys av dette sies å være en fellesskap av denne typen. Charlotte sa: ”En blir jo en veldig sammensveiset gjeng, (...) de gangene jeg treffer dem er jo gjerne mest på dans”.

Ettersom den sosiale dimensjonen har en så sterk betydning, kan man stille spørsmålet: Dersom fokuset i klubben kun hadde ligget på utvikling av tekniske danseferdigheter, ville medlemstallet vært lavere? Og videre, ville det ført til at flere medlemmer mistriivdes, og i verste fall sluttet? Det er også et poeng at en klubb som utelukkende fokuserer på teknikk og fremgang, potensielt vil kunne miste de som verdsetter samværet og fellesskapet over selve aktiviteten og produktet. Imidlertid kan man vri litt om på spørsmålet, og angripe det fra en mer kritisk innfallsvinkel: Er det noe ved det sosiale miljøet/den sosiale strukturen i klubben som fører til at folk mistrives eller slutter? I intervjuene spurte jeg informantene hva de tror årsakene er til at folk slutter i klubben. I denne sammenheng gikk de fleste svarene på større endringer i folks liv, som ny jobb og dermed mindre fritid, flytting eller det å få barn/starte familie. Birger hadde imidlertid et svar som kan knyttes til det sosiale: ”Eller så tror jeg det er at, det kan være at selv om det er en stor sosial gruppe, så kan det være mer prominente sosiale klikker som de kanskje står litt utenfor”. Også dette kan kobles til tematikken sosial kapital. For det er ikke nødvendigvis slik at all sosial kapital er inkluderende. Det Birger refererer til kan linkes til de mer ekskluderende sidene ved konseptet, hvor de som befinner seg på utsiden av en gruppe, opplever å ikke høre til. Det kan ikke utelukkes at enkelte medlemmer i klubben har kjent på denne følelsen, og at avsluttede medlemskap har hatt rot i slike forhold. Selv om mine fire informanter opplever det sosiale miljøet som et trekkplaster og noe positivt, er det ikke slik at alle nødvendigvis finner sin plass i fellesskapet. Slik kan det tenkes å være også i andre miljøer, og det er ingenting ved informantenes uttalelser som tyder på at dette er et gjennomgående problem for danseklubben.

Jeg ønsker i forbindelse med denne kategorien å presentere enda en komponent fra modellen til Wenger, nemlig komponent 1) læring som mening/erfaring. Jeg opplever det hensiktsmessig å se denne i sammenheng med komponent 3) læring som fellesskap/tilblivelse. Wenger hevder selv at komponentene i modellen påvirker hverandre og at de er ”deeply interconnected” (Wenger, 1998, s. 5). Og slik jeg oppfatter det, er det en naturlig link mellom mening (komponent 1) og tilblivelse (komponent 3). I denne sammenheng har jeg valgt å presentere et av utsagnene til

Charlotte. Som nevnt i forrige kapittel, ønsket jeg å vite hva informantene hadde savnet dersom de sluttet i klubben. Til dette spørsmålet svarte Charlotte:

*Charlotte: Folkene (informanten ler) (...). Når jeg var på utveksling et halvt år, så var det liksom sånn, jeg savnet ikke så mye, egentlig bortsett fra å danse (...). Og det var litt sånn der, åja shit, dette betyr jo mer for meg enn det jeg egentlig trodde. Og det var jo mye på grunn av folkene, men også bare det, samværet, av folk som danser og har det gøy.*

I lys av Wengers modell er det en tydelig link fra Charlottes svar til 1) læring som mening/erfaring. Utsagnet hennes er basert på nettopp en type *erfaring* (min kursivering), og ikke en hypotese hun bare har sett for seg. I motsetning til de andre informantene, sluttet hun i klubben for en periode da hun var på utveksling. Svaret hennes gjorde dermed ekstra sterkt inntrykk på meg, i og med at hun faktisk hadde kjent på savnet. Uttalelsen ”Dette betyr jo mer for meg enn det jeg egentlig trodde. Og det var jo mye på grunn av folkene, men også bare det, samværet, av folk som danser og har det gøy”, kan videre knyttes til både mening og tilblivelse, og vitner om en erfaring av stor betydning. Også et av utsagnene til Dina kan sees i lys av samme komponent. På spørsmål om hva som gjør at hun blir værende i klubben, nevnte hun viktigheten av det finnes sosialdans og arrangementer utenom kursene: ”Fordi at du får på en måte brukt det du har lært på kurs i en annen sammenheng da”. I lys av læring som mening/erfaring, kan utsagnet betraktes å referere til en type meningsskapende situasjon. Dina's utsagn vitner om at hun har fått bruksverdi for den kompetansen hun har lært seg på kurs, i en annen kontekst enn den hvor læringen fant sted. I så måte kan det, ut fra Wengers begrep, hevdes at læringen har medført en type *mening* og at dette har opplevdes givende for Dina. Som Wenger skriver, er mening helt essensielt, og til syvende og sist nettopp det læring skal medføre: ”Meaning – our ability to experience the world and our engagement with it as meaningful – is ultimately what learning is to produce (Wenger, 1998, s. 4). På samme måte som man kan spørre hva som ville skjedd med utelukkende fokus på teknikk, kan man spørre: Hva ville skjedd dersom undervisningen ikke hadde mening? Hva ville skjedd med medlemstallet dersom deltagerne ikke kunne koble deltagelsen eller læringsutbyttet til noe meningsfylt? Opplevelse av mening kan bety flere ting. Som eksemplene til Charlotte og Dina viste, kan en oppleve mening både gjennom sosialt samvær (Charlotte) og gjennom bruksnytte av opparbeidet kompetanse (Dina). Man må videre

kunne anta at en praksis som ikke linker medlemmenes deltagelse til noe meningsfylt, vil stå i fare for å miste sitt virke. Jeg kommer mer inn på betydningen av mening i undervisningen i kapittel 5.3.7.

## 5.3 DEL 2: Danses plass i skolen

### 5.3.1 Innledning

Diskusjonen vil i kapittelets del 2 fokusere på danses plass i skolen. Jeg opplever at dette er en viktig debatt å bringe frem i lyset, av forskjellige årsaker. Flere kilder peker i retning av at dans ikke er godt representert ute i skolen i dag. Bacheloroppgaven min, egne erfaringer fra skolegang og praksis, samt tidligere forskning på fagfeltet (Johnsen, 2016; Arnesen et. al. 2017), vitner om lav aktivitet ute i feltet. Liten tildelt plass i læreplanverket peker i samme retning. Dans er per i dag kun et delemne i kroppsøving og musikk, en posisjon Nordaker (2010) problematiserer, og som høringsdokumenter til ny læreplan bekrefter at kommer til å vedvare (Utdanningsdirektoratet, 2018). Av disse, og flere andre forhold som jeg vil belyse i det følgende, oppleves det både hensiktsmessig og naturlig å avslutte med en diskusjon knyttet til danses plass i skolen.

### 5.3.2 Hvem har ansvaret?

Basert på det jeg allerede hadde av erfaring og kunnskap, var jeg interessert i å vite hvor mye danseopplæring informantene mine hadde fått i sin grunnskoleopplæring. Tre av informantene fortalte om tilnærmet fraværende danseundervisning i løpet av hele skoleløpet, mens Charlotte kunne vise til gjennomgang av forskjellige typer dans på både ungdomsskole og videregående. Det at tre av fire voksne mennesker med utdanning fra det norske skolesystemet henviser til nærmest ingen danseundervisning i opplæringen, er skremmende. Likevel er dette dessverre bare en bekreftelse på tendensene jeg henviste til innledningsvis i kapittelet. Men selv om dans ikke er et eget fagområde i Kunnskapsløftet, er det likevel å finne i flere kompetansemål innenfor både kroppsøving og musikk (Kunnskapsdepartementet, 2006). Dette medfører at lærere er pliktige, jf. skolens offentlige styringsdokument, til å undervise dans. Så hvorfor skjer det ikke? Hvordan kan

det ha seg slik at flere elever går ut etter 13 års skolegang med minimal eller i verste fall ingen erfaring med dans? Svaret har sannsynligvis rot i flere forhold. Lærerne må ta noe av ansvaret. I bachelorprosjektet mitt fant jeg at alle de tre musikk lærerne jeg intervjuet, ikke drev danseundervisning med elevene. Samme erfaring har jeg fra flere perioder som praksiselev ute i skolen. Unnskyldningen er stort sett den samme: Det er ukomfortabelt på grunn av manglende kompetanse og erfaring. Johnsen (2016) fant også i sitt forskningsprosjekt en tydelig mangel på kompetanse i danseundervisning hos lærerne.

Betyr dette at også lærerutdanningene må dele skyld med lærerne? Får ikke lærerstudentene den opplæringen de trenger for å kunne videreformidle kunnskapen til sine kommende elever? På Høgskulen på Vestlandet (HVL) sine nettsider står dans på programmet i emnebeskrivelsen til både musikk<sup>3</sup> og kroppsøving<sup>4</sup>. Å si noe om kvaliteten på høgskolens undervisning av dans, eller hvor ofte dette forekommer, blir vanskelig. Den debatten hører, av hensyn til oppgavens omfang, ikke hjemme her. Likevel registreres det at lærerstudenter etter offentlige utdanningsplaner, skal få undervisning i dans. Videre kan jeg, som tidligere og nåværende student på HVL, bekrefte å ha fått undervisning i dans. Det å være utdannet grunnskolelærer med musikk og skyld på at man mangler kompetanse og erfaring, er i lys av dette ikke en unnskyldning det kan sympatiseres med. Vi har alle emner vi ikke nødvendigvis liker like godt å undervise i som andre. Det gir oss likevel ingen rett til å utelukke undervisning som elevene har et lovpålagt krav på. Et siste poeng, og et paradoks, er imidlertid at det store behovet for lærere medfører at mange som ansettes ute i skolen i dag, mangler utdanning i fagene de underviser i. Betyr dette at også inspektører ute i feltet må dele skyld med lærere og lærerutdanningen, for at elevene ikke får tilfredsstillende danseundervisning? Som vi ser er bildet komplekst, og det er flere ledd som må sies å være ansvarlige for at danseundervisningen ute i skolen ikke er optimal.

PISA-undersøkelsene kan i denne sammenheng dras inn i debatten. Helt siden de ble innført i år 2000 har de hvert tredje år bidratt til et økt fokus på matematikk, naturfag og lesing, og derav medført en marginalisering av øvrige fag på timeplanen. Verken kroppsøving eller musikk, som

---

<sup>3</sup> <https://www.hvl.no/studier/studieprogram/emne/MGUMU201>

<sup>4</sup> <https://www.hvl.no/studier/studieprogram/emne/MGUK%C3%98101>

utgjør praktiske og estetiske fag, kan sies å ha kommet vinnende ut av den situasjonen. Videre vil det ikke være i overkant spekulativt å anta at dansen har lidd ekstra i disse periodene. Med mindre tid til kroppsøving og gym enn vanlig, og en lærer som potensielt unnlater å undervise dans under normale omstendigheter, tørr jeg i det minste å påstå at antall dansetimer i de fleste tilfeller ikke har økt.

### 5.3.3 Positive konsekvenser av dans

Samtidig som det fra flere hold både antas og bekreftes at dans er underrepresentert i skolen, er det flere kilder som fremhever hva dans kan bidra med i positiv forstand. Flere nye publikasjoner bidrar til å sette de positive konsekvensene av dans på kartet. I kapittel 1.7 refererte jeg blant annet til Lama (2016), som fant en sterk sammenheng mellom sosialdans og opplevd velvære (affektiv lykke). En annen publikasjon av interesse er artikkelen ”What dancing does to your body”, publisert av Markham Heid i ”Time Magazine” i 2017. Heid henviser i artikkelen til en rekke studier som bekrefter helsegevinster knyttet til dans (for eksempel Dunbar, 2014) og skriver blant annet: ”Basically, dancing with someone else is like exercise and a hug rolled together” (Heid, 2017). Studien til Dunbar (2014) fant at dansing ser ut til å oppmuntre til sosial bonding, det psykologer refererer til som ”self-other merging”. Det å bevege seg og groove i takt med andre, bidrar til å opplyse skjulte veier i hjernen og dermed fjerne sperringer som står mellom deg og en fremmed. Videre medfører dette en følelse av tilknytning og likhet til personen du danser med. Det kan sammenlignes med å snakke med en fremmed og etterhvert finne ut at dere gikk på samme skole eller vokste opp i samme nabolag (Dunbar, 2014).

Det gjenstår fremdeles en del med hensyn til å vinne større oppslutning rundt dansen. Basert på studiene som foreløpig eksisterer, kan vi se en tendens av positive konsekvenser knyttet til dans som aktivitet. I denne forbindelse kan jeg dra linjer til mitt eget prosjekt. Som presentert under kapittel 4, bekrefter alle informantene å ha hatt ulike former for positivt utbytte basert på deltagelsen i danseklubben. Dette kom frem gjennom flere av uttalelsene, og kan for eksempel belyses med utgangspunkt i kategori 1), at dansen har bidratt til å endre informantene som personer. Alle informantene trakk eksempelvis frem økt sosial kompetanse som en konsekvens av deltagelsen. Disse funnene kan ikke sies å gi uttrykk for et felles synspunkt for alle i

danseklubben, eller alle som driver med pardans. I den grad man kan snakke om tendenser i en kvalitativ studie som dette, ser det likevel ut til at det å danse har medført en positiv utvikling hos informantene på flere områder.

For å ta en foreløpig oppsummering: 1) Flere kilder peker på at det er lite dans ute i skolen. 2) Forskning viser at dans kan medføre positive konsekvenser. 3) Informantene hevder å ha hatt ulike former for positivt utbytte, basert på deltagelsen i danseklubben. I lys av dette er det interessant å spørre: Hva kunne dans, gitt at det hadde en større plass i skolen, ha bidratt med? Lama (2016) fant en klar sammenheng mellom sosialdans og opplevd velvære (affektiv lykke) hos de 136 deltagerne i studien sin. Kanskje ville mer sosialdans i skolen, medført forsterket affektiv lykke hos flere elever? Dunbar (2014) fant at det å groove og bevege seg i takt sammen med andre, bidrar til å fjerne sperrer og åpne opp for sosialisering. Kanskje ville et økt fokus på å bevege seg sammen til musikk, ha bidratt til å bedre kommunikasjonen og samhandlingen elevene i mellom? Samtlige av informantene i prosjektet mitt hevdet å ha fått økt sosial kompetanse gjennom deltagelse i klubben. Kanskje ville mer dansing i kroppsøving og musikktimer medført tryggere og mer sosialt kompetente elever i skolen? Det finnes ikke grunnlag for at overføringsverdien til de ulike prosjektene vil være like tydelig i alle tilfeller. Det er imidlertid mye som tyder på at lignende tendenser ikke er utenkelige.

Anne Bamfords (2008) forskning utgjør et interessant innspill i denne sammenheng. Bamford har foretatt en omfattende studie med over 40 land og organisasjoner, knyttet til kunstfagenes betydning innen utdanning. I boka "Wow-faktoren" presenterer hun hvordan utdanningsprogrammer med rot i kunstfag medførte forbedrede prestasjoner hos elever, innen eksempelvis språk og lese- og skriveferdigheter. Hun fant også at kunstfagene hadde en positiv effekt på både helse og sosiale egenskaper: "Quality arts education has distinct benefits for children's health and socio-cultural wellbeing" (Bamford, 2008, s. 11). Studien fremhever viktigheten av de estetiske fagene, og at et økt fokus på denne typen fag medfører positive ringvirkninger også på andre områder. Da dans må kunne sies å havne under kategorien estetiske fag, er forskningen til Bamford med på å underbygge hvorfor mer dans i skolehverdagen vil kunne medføre positive konsekvenser.



#### 5.3.4 Mestringsfølelse

I en diskusjon om dansens plass i skolen, er det naturlig å snakke om *mandatet* man har i sin posisjon som lærer. Å ha et mandat handler om å ha et oppdrag som medfører et visst ansvar. Man er i en posisjon med en tildelt oppgave, og representerer gjennom posisjonen sin visse holdninger. Videre har man dermed mulighet til å påvirke de rundt seg, og til å gjøre en forskjell. Som lærere kan vi dermed spørre oss selv hvordan nettopp vi med vårt lærermandat kan påvirke og gjøre en forskjell. Jeg var inne på lærerne tidligere i diskusjonen, og hvordan noen velger å se bort i fra kompetansemål i læreplanen. Dette er ikke holdbart, og medfører i realiteten at vi frarøver elevene både muligheter og rettigheter. Et poeng i denne sammenheng er at mange elever sliter i de teoretiske fagene, noe som videre kan føre til manglende mestringsfølelse. Dette kan i verste fall medføre andre negative konsekvenser som lav selvtillit, skolevegring og nedsatt psykisk helse. I tråd med vårt lærermandat, er det vårt ansvar å legge til rette for at slike ting ikke skjer, men at elevene våre får mulighet til utfolde seg på alle mulige måter. De praktiske og estetiske fagene utgjør i så måte arenaer hvor elevene kan få kjenne på andre former for mestring, enn det de teoretiske fagene tilbyr.

Jeg vil videre belyse tematikken mestringsfølelse med informantutsagn. Som presentert i kapittel 4, hevdet alle informantene å ha opplevd mestringsfølelse gjennom ulike lærings situasjoner i klubben. Enkelte trakk også frem viktigheten av det å mestre, men også mer spesifikt det å mestre noe annet enn for eksempel skole og studier. Dinas utsagn utgjør et godt eksempel.

*Dina: Noen ganger så kan jeg ha hatt en dag på skolen som har vært helt dritt, og det, sånn er det innimellom. Og da er det veldig deilig å komme på dansing og bare gjøre noe helt annet som man, føler at hvert fall, du får til noe da hvert fall, egentlig (informanten ler). Det hørt trist ut, men. Men ja. (...).*

Selv om informanten må le litt av sin egen uttalelse, er det et alvorlig bakteppe knyttet til det hun sier. Her er det en viss overføringsverdi til skolen, og det å oppleve mestring i andre fag enn de teoretiske. Som Dina forteller, har hun noen ganger et behov for å ”bare gjøre noe helt annet som man, føler at hvert fall, du får til noe da hvert fall”. Slik er det også for elevene ute i skolen. De

har også et behov for å ”gjøre noe helt annet” og å få til ”noe”. Og kanskje kan dette ”noe” være nettopp det å få til en dans, eller å oppleve gleden av å klare å bevege seg i takt med musikken. Vi må ikke frarøve elevene muligheten til å oppdage og kjenne på alle mulige typer erfaringer, uansett hvor mye vi selv måtte mislike det aktuelle faget, eller synes det er ukomfortabelt. Med lærermandatet følger et ansvar. Dette ansvaret medfører å utvikle også de praktiske og estetiske sidene til elevene, ikke bare de teoretiske.

### 5.3.5 Ikke bare hva, men også hvordan

Videre handler det ikke bare om hva, men vel så mye om *hvordan* man underviser. Flere av informantenes beskrivelser om mestringsfølelse skjedde i sammenheng med læringssituasjoner der de fikk hjelp og veiledning fra noen med mer kompetanse. Slike situasjoner kan kobles til flere av de sosiokulturelle begrepene jeg presenterte i kapittel 2. Dinas erfaring fra et dansekurs, hvor hun fikk prøve et nytt og utfordrende dansemønster med en instruktør, høster som et godt eksempel. I kapittel 5.2.1 så vi på Dinas utsagn i lys av begrepet ”Sitting next to Nellie”. I denne sammenheng kan Vygotskijs teori om utviklingssonen (Säljö, 2011), kaste lys på utsagnet. Utviklingssonen refererer som nevnt til avstanden mellom det man får til uten hjelp, og det man kan få til med støtte fra noen med kompetanse. Dina slet med å få til det nye materialet, men fikk det bedre til etter støtte fra instruktøren. Det kan dermed hevdes at det aktuelle undervisningsmaterialet lå i utviklingssonen til Dina. Også i dette tilfellet kan vi dra en parallell til skolen. I de tilfellene hvor det undervises dans, vil dette potensielt være et nytt og ukjent emne for elevene, og mange av dem vil kunne ha behov for ekstra støtte og oppfølging, jf. også Bruner og hans begrep stillasbygging (Bruner, referert i Wittek, 2004, s. 106-107). Det å legge lista lavt nok, og ha fokus på å ha det gøy og *mestre*, vil være avgjørende. Blir nivået for høyt, medfører det i verste fall at den lærende søker vekk fra læringssituasjonen (Säljö, 2001, s. 126). Imidlertid kan en også se det fra motsatt hold. Dersom læreren mangler kompetanse, som vi jo har sett at kan være reelt, vil danseundervisningen kunne stå i fare for å befinne seg under utviklingssonen. Uten gode instruksjoner og en viss progresjon, kan undervisningsmaterialet oppfattes som for lett og for kjedelig. Å befinne seg inne i utviklingssonen, er dermed essensielt for å få med elevene og for at læring skal finne sted.

Saljö kommer med et viktig innspill i denne konteksten, når han sier at det må lages rom for konstruksjon av nye ferdigheter og kunnskap. Han hevder at det i formelle læringssituasjoner ofte eksisterer én måte å løse den aktuelle utfordringen på som er mer eller mindre satt på forhånd, noe som forhindrer nytenkning. Videre skriver han at fra et sosiokulturelt ståsted, er poenget i motsetning at veien til løsningen kan tøyes. ”Hva som er relevant løsning varierer, fordi problemet kan ses og forstås på ulike måter i ulike menneskelige praksiser” (Säljö, 2001, s. 129). Illeris (2006) støtter opp om Saljö og argumenterer for at det må gis rom til skapende prosesser i læringssituasjoner. Knyttet opp mot dans i skolen, utgjør dette et viktig perspektiv. I de praktiske og estetiske fagene er det ofte slik at det ikke finnes en fasit eller to streker under svaret. Det handler om å utforske og eksperimentere, og finne kreative løsninger. Emnet kreativ dans skiller seg særlig ut i så måte. For strenge holdepunkter og detaljstyrt undervisning vil drepe hensikten med aktiviteten. I slike tilfeller må tøylene løsnes opp, og elevene gis frihet. Emnet åpner også opp for at den aktuelle læreren ikke nødvendigvis trenger veldig god kompetanse. Johnsen (2016) foreslår, som presentert tidligere, kreativ dans som en mulig egnet måte å undervise dans på i grunnskolen. Et av argumentene hennes er knyttet til nettopp lærerkompetanse. Hun skriver: ”Gjennom å undervise kreativ dans kan den enkelte lærer bruke sin bevegelsesbakgrunn, og vil ikke være nødt til å undervise en danseteknikk som han eller hun ikke kjenner seg kompetent til”. (Johnsen, 2016, s. 60.).

### 5.3.6 Potensiell fallgruve

Johnsens oppfordring til kreativ dans som innfallsvinkel i grunnskolen er spennende, og åpner opp for at lærere kan gjennomføre undervisningsopplegg uten å være veldig kompetente med dans. I utgangspunktet er jeg positiv til en slik tilnærming. Det åpner opp for at flere lærere kanskje tør å undervise dans, selv om de ikke innehar særlig kompetanse og erfaring. Dette vil videre kunne medføre en økt mulighet for at elever får ta del i danseundervisning. Og det er tross alt bedre med noe dans, kontra et ikke-eksisterende tilbud. På den annen side er det her en potensiell fallgruve. Johnsen skriver ”Jeg foreslår det ikke som den eneste eller overordnede metoden, men som en metode som med fordel kunne vært *obligatorisk* (min kursivering) (2016, s. 60)”. Denne siste formuleringen opplever jeg problematisk. Dersom kreativ dans skulle blitt obligatorisk, ville den ikke da fått en høyere rang enn de øvrige dansestilene? Og videre, ville den

ikke da stått i fare for å nettopp bli den ”overordnede metoden”? Ettersom en av de største utfordringene knyttet til dans i skolen i dag er at lærere føler de mangler kompetanse, stiller jeg spørsmål ved å fremheve en dansestil som ikke har et så høyt kompetansekrav. Fokuset burde være på å tilføre kompetanse i ulike typer dans, ikke å fremheve den sjangeren som ikke har de samme kravene. For å rettferdiggjøre poenget mitt: Jeg er ikke av den overbevisning at det er dette Johnsen ønsker, eller prøver å oppnå. Hensikten hennes er god. Likevel stiller jeg meg delvis kritisk til forslaget. med rot i at det i realiteten vil kunne medføre at flere lærere ”slipper unna”, samtidig som elevene går tapende ut av situasjonen.

### 5.3.7 Eksistensielle erfaringer og identitetsutvikling

Som nevnt i kapittel 5.2.2, ville jeg komme tilbake til tematikken eksistensielle erfaringer. Flere musikkpedagoger har tatt til orde for utvikling og selvrealisering gjennom sterke opplevelser med musikk (Ruud, 2016). Supplert med teori om identitetsutvikling (DeNora, 2000, Finnegan, 1989, Wenger, 1998) vil dette utgjøre interessante innspill i en diskusjon om dansens plass i skolen. Informantene fortalte om sterke opplevelser med dans og hvordan dansing påvirker dem. I kapittel 5.2.2 presenterte jeg Varkøys argumentasjon for å ta hensyn til estetiske erfaringer i møte med musikk. Ruud (2016) tar også til orde for å vektlegge denne typen erfaringer. I lys av musikkens funksjon, skriver han at man kan betrakte musikk som en ”vei til personlig utvikling, til å nå større eksistensiell bevissthet (...)” (Ruud, 2016, s. 291). Dette har videre en overføringsverdi til dans i skolen. På samme måte som eksistensiell erfaring kan knyttes til informantenes opplevelser med dans, kan begrepet også knyttes til elevers opplevelser med dans. Dina fortalte hvordan hun glemmer litt det rundt seg, og at det ikke er mange ting som kan gi henne følelsen av å være ”veldig sånn her og nå”. Det kan videre argumenteres for at elever vil kunne oppleve lignende erfaringer i møte med dans. Et interessant poeng er i denne sammenheng at flere forskere peker på fordeler ved aktiviteter knyttet til musikk, kunst og kultur. Det hevdes blant annet at slike aktiviteter er sentrale i forbindelse med identitetsutvikling, og at de inneholder en dimensjon som åpner opp for sterkere typer opplevelser.

Tia DeNora (2000) skriver om musikalske opplevelser i hverdagen. Hun hevder at musikk finner sted gjennom handling og at det kan bidra til å utvikle selvet. Videre skriver hun at musikk kan

påvirke vår agency<sup>5</sup>, og at dette kan medføre utviklet sosial kompetanse og evne til engasjement i ulike fellesskap. ”Perhaps music has the capacity to be socially powerful as a resource for agency because, as a way of happening that moves through time, it allows us (...) to engage in a kind of visceral communion with its perceived properties” (DeNora, 2000, s. 161). Knyttet opp mot skoledebatten kan det hevdes at elevers møter med dans, vil kunne berike dem med erfaringer de ikke får tilgang til andre steder. Videre vil disse erfaringene kunne føre til en form for sosial utvikling som gjør elevene mer rustet til å engasjere seg i andre typer sammenhenger. Vi har tidligere sett på hvordan Anders og Dina snakket om at erfaringer fra dansingen har hjulpet dem i studie- og jobbsammenheng. De utfordrende situasjonene de støtte på, beriket dem med en type erfaring som viste seg å bli nyttig i en annen kontekst. Som Anders sa: ”Og det er nok en veldig sunn lærdom for mange (...) at man må vente litt med å utagere eller uttrykke sin frustrasjon (...) og heller fokusere på å jobbe produktivt sammen”. Anders’ og Dinas agency, for å bruke samme begrep som DeNora, kan sies å ha blitt utviklet i møte med dans. Det kan videre tenkes at elevenes agency vil kunne gjennomgå utvikling i slike møter.

En annen teoretiker som skriver om identitetsutvikling i møte med musikalsk aktivitet er Ruth Finnegan (1989). Hun undersøkte lokale amatørmusikere i en by i England, for å finne underliggende strukturer i deres virke. Begrepet ”pathway” ble brukt for å beskrive den mangfoldige aktiviteten i virket til musikerne, som ble koblet til både mening, fellesskap og identitetsutvikling (Finnegan, 1989, s. 304). Finnegan fant at den musikalske aktiviteten hadde betydning på et eksistensielt plan for musikerne, og at den var sentral for deres oppfatning av seg selv. Dette kan linkes til diskusjonen. En kan anta at enkelte elever vil kunne oppnå eksistensielle erfaringer i møte med musikalske ”pathways”, som for eksempel dans. Videre er det også en mulighet for at noen elever driver med dans på fritiden, og at dette dermed er en aktivitet som er sentral for deres selvoppfatning fra før av. For disse elevene vil dette være noe de kjenner seg igjen i, som de relaterer til og identifiserer seg med. Det å legge til rette for dans vil dermed kunne gi tilgang til utfoldelsesbehov og mening, og dermed styrke elevenes identitet. Her er det klare koblinger til Wenger (1998) og hans fokus på identitetsutvikling og mening gjennom

---

<sup>5</sup> Evne/handlingskraft. ”Agency is an actor’s or group’s ability to make purposeful choices.” (Samman og Santos, 2009, s. 3)

læring. Som Wenger, tar også Finnegan teori utgangspunkt i samhandling og praksis i sosiale settinger. Det er dermed tydelige likhetstrekk mellom de to teoriene. Aspektet *mening*, sentralt hos begge teoretikere, kan hevdes å ha en særlig viktig rolle i skolesammenheng. Dersom elevene ikke opplever mening i undervisningen, er det stor fare for at de mister interessen og faller av. Som Wenger påpeker er mening selve essensen i læring, og ”ultimately what learning is to produce” (Wenger, 1998, s. 4).

Videre kan man spørre *hvordan* man skaper mening i undervisningen? Dette er en utfordring i alle fag, men er kanskje ekstra utfordrende når tema er dans. Både fordi det er nytt og ukjent for mange elever, men også fordi mange lærere tilsynelatende mangler kompetanse på området. Jeg kan her ta frem et eksempel fra kapittel 5.2.2, hvor Dinas utsagn ”Fordi at du får på en måte brukt det du har lært på kurs i en annen sammenheng da” ble sett i lys av komponenten læring som mening/erfaring. Dina fant verdi i læringsmaterialet fra undervisningen gjennom en arena hvor hun fikk bruk for det hun hadde lært. En mulig måte å skape mening for elevene vil dermed kunne være å sette dansen i en større kontekst, der det blir tydelig for dem hvor denne kompetansen vil være nyttig. Det å involvere dans i ulike jevnlig skolefremføringer og invitere til skoleball med obligatorisk dans, kan være mulige måter å gjøre det på. Dette vil potensielt kunne bidra med interesse og mening knyttet til aktiviteten. Dersom elevene ser hvorfor de burde lære seg noe, er det større sjanse for at de deltar i undervisningen. Som i alle fag, handler det om å engasjere elevene og gjøre lærestoffet aktuelt og relevant.

### 5.3.8 Høydepunktopplevelser

Høydepunktopplevelser er nært beslektet med eksistensielle erfaringer, og kan utgjøre et interessant innspill i debatten. Ruud (2013) skriver at dette handler om de mer intense musikkopplevelsene og at forskingen har hatt fokus på å la mennesker snakke fritt om sine musikalske møter. Videre skriver han at dette har åpnet opp for forskjellige typer situasjoner og musikkjangre, og ikke låst informantene til kontekster der man lytter bevisst til musikk (Ruud, 2013, s. 239). Maslow (1962) var den som først introduserte konseptet, med sitt begrep ”peak experiences” i boka ”Toward a psychology of being”. Gjennom intervjubaserte studier og spørreundersøkelser fant han at visse typer opplevelser har et intensitets- og meningsnivå som

overgår mer alminnelige erfaringer. Han beskrev disse som "moments of highest happiness and fulfillment" (Maslow, 1962, s. 69).

Enkelte av de eksistensielle erfaringene til informantene kan tenkes å være av en slik art at de kan betraktes for å være "peak experiences" eller høydepunktopplevelser. Den ene historien til Dina kan i denne sammenheng fungere som et godt eksempel.

*Dina: Det er noen ganger hvor du bare, ja husker veldig godt den ene dansen. Så jeg husker vi hadde på, vi har sånn sosialdans på [navn på utested] innimellom. Og da var det én gang hvor den følelsen kom når det var en sang jeg likte veldig godt og det var en veldig bra dans og husker veldig godt personen jeg danset med og også litt omgivelsene rundt, og så så jeg liksom ut av vinduet mot bryggen og vannet og det var liksom veldig... fin opplevelse da, egentlig. Og bare den følelsen (...) akkurat den dansen ble på en måte sittende igjen resten av kvelden og dagen etter, og da var egentlig hele helga (...) følte veldig bra da.*

Skildringene til Dina vitner om en type opplevelse som har gjort ekstra sterkt inntrykk. De spesifikke beskrivelsene av situasjonen og omgivelsene, og hvordan hun følte seg i etterkant, trekker i retning av at opplevelsen hadde en spesiell påvirkning utenom det vanlige. Sett opp mot Maslows beskrivelse kan det hevdes at Dinas utsagn henviser til et "[moment] of highest happiness and fulfillment" (Maslow, 1962, s. 69), og at den dermed henviser til en høydepunktopplevelse. Videre er dette opplevelser som kan sies å være ønskelige i både barn og voksnes liv. Som vi har sett, kan eksistensielle opplevelser bidra til selvrealisering og identitetsutvikling (Ruud, 2013 og 2016, Varkøy, 2010). Det kan dermed hevdes at ekstra intense opplevelser av denne typen, er noe å strebe etter. Koblet til skoledebatten, er det ikke utenkelig at elever vil kunne få tilgang til lignende opplevelser som Dina, i møte med dans.

Ruud kommer imidlertid, med henvisning til et prosjekt utført av Gabrielson, med et viktig poeng i denne sammenheng. Han presiserer at det ikke er gitt at disse opplevelsene er positive, men at "de kan inneholde elementer av angst og sinne, og i enkelte tilfeller gi panikk" (Gabrielson, referert i Ruud, 2013, s. 240). I undervisning som gir tilgang på høydepunktopplevelser, må man som lærer dermed være obs på at dette kan være aktuelt for flere av elevene. Pardans kan tenkes å

være spesielt ømfintlig på dette punktet ettersom det involverer aspekter som elevene ikke nødvendigvis har mye erfaring med, som for eksempel ikke-verbal kommunikasjon og nærkontakt med motsatt kjønn. Man bør derfor være var på at enkelte situasjoner kan oppleves utfordrende og ubehagelige for noen, og prøve å gi elevene trygge rammer. Likevel er det et poeng at hensikten med å legge til rette for høydepunktoplevelser, uansett hvilket emne man måtte undervise i, er at disse opplevelsene av natur skal kunne vekke frem det som ligger under overflaten og appellerer til det eksistensielle. Selv om dette for noen også kan være knyttet til negative tanker og følelser, vil en for streng tilrettelegging av undervisningen kunne hindre at opplevelsene i det hele tatt finner sted. Her kan det trekkes linjer tilbake til et av hovedpoengene med forskningen på høydepunktoplevelser, nemlig *åpenhet*. På samme måte som åpne spørsmål inviterer til alle mulige svar, vil åpenhet i undervisningen gi rom til alle mulige opplevelser.

### 5.3.9 Helseperspektivet

Dans som helsefremmende aktivitet kan bidra med en spennende innfallsvinkel til debatten. Ordene ”dans” og ”helse” blir ofte brukt i sammenheng, og både teoretikere, media, organisasjoner og institusjoner henviser stadig vekk til denne koblingen. På folkeuniversitetet sine nettsider kan man for eksempel lese om kurstilbud i ”helsedans”<sup>6</sup> og i artikler i VG<sup>7</sup> og Stavanger Aftenblad<sup>8</sup> skrives det om hvordan dans kan få deg i bedre form. Helsebegrepet kan imidlertid også sees på fra den mentale siden, i form av psykisk helse. Connor (2000) fant at repetitive aspekter som øving og terping på forskjellige elementer i dans, medfører økt mentalt velvære. Lama (2016) fant videre en sterk kobling mellom sosialdans og opplevd lykke. Ruud (2011) skriver om koblingen mellom helse og musikk. Han skriver at helsebegrepet kan forstås på ulike måter. Som en tilstand innebærer det fravær av sykdom. Betrakter man det som en opplevelse, blir god helse derimot synonymt med å oppleve mening og velvære i livet. Det kan også sees på som en ressurs eller et middel til å oppnå ulike mål, samt å være en type energi vi kan skape gjennom handling (Ruud, 2011, s. 17-18). Videre skriver han at helse utgjør ”en

---

<sup>6</sup> <https://www.folkeuniversitetet.no/Kultur-og-fritidskurs/Helse-og-velvaere/Helsedans>

<sup>7</sup> <https://www.vg.no/forbruker/helse/i/3WXRA/dans-deg-i-form>

<sup>8</sup> <https://www.aftenbladet.no/lokalt/i/MaGno/Dans-deg-i-form>



subjektiv fortolkning av vår relasjon til verden” og at en slik oppfattelse nærmer seg begrepet ”livskvalitet” (ibid., s. 18).

I lys av funnene til Connor og Lama, og Ruuds beskrivelser, gir det mening å snakke om dans som en mulig vei til forbedret helse. Tidligere behandlede utsagn fra informantene kan kobles til tematikken. Dette gjelder for eksempel uttalelser knyttet til sterke opplevelser, som ”får en veldig glede” og ”glemmer litt det rundt meg (...) det er sånn veldig tilstedeværelse”. Ruuds forståelse av helse som opplevelse kan bidra til å kaste lys på utsagnene. Det kan i denne forbindelse tenkes at opplevelsene informantene refererer til har hatt en helsefremmende påvirkning, ved at de har bidratt til mening og velvære. Lamas (2016) påviste sammenheng mellom dans og opplevelse av lykke gir også gjenklang i denne sammenheng. Utsagn i forhold til personlig utvikling kan videre også linkes til forbedret helse. Alle informantene fortalte om hvordan dansen har stimulert til økt sosial kompetanse. I tillegg snakket både Anders og Dina om hvordan det å takle utfordrende situasjoner gjennom dansen har hatt overføringsverdi til andre situasjoner i livet. ”Da tenker jeg ofte liksom på ok, du greide å starte på dansing, du greide å gjøre det der, og det her er egentlig ikke verre”, sa Dina. Eksempelet henviser til en type erfaring som kan kobles til forbedret helse og livskvalitet, og kan derfor sees i sammenheng med Ruuds beskrivelser (2011). Igjen er det ikke utenkelig at lignende typer påvirkninger vil kunne finne sted for elever i møte med dans. Funnene til Husøy (2015), som viste at dans stimulerte både fysiske og psykiske aspekter hos informantene samt bidro til økt nonverbal kommunikasjon, trekker i samme retning.

På den annen side er det stor forskjell på å melde seg frivillig inn i en danseklubb som voksen, og det å bli undervist i dans som et obligatorisk emne gjennom skolen. Både mitt og Husøys prosjekt omhandlet voksne mennesker som har lyst og motivasjon til å lære seg å danse i utgangspunktet. En voksen som møter opp på kurs av fri vilje, kan antas å være både engasjert og lærevillig i møte med undervisningsmaterialet. Dette kan ikke sies å gjelde for alle elever. I lys av dette er det ikke gitt at dans er en type aktivitet som alle barn og unge vil trives like godt med, og få det samme utbyttet av. Med andre ord: Selv om dans som aktivitet *kan se ut til å kunne* medføre noen positive effekter, betyr det ikke at det skjer hver gang, eller at det skjer for alle. På lik linje med at noen elever foretrekker tegning framfor turn, vil noen få bedre opplevelser i møte med skjønnlitteratur kontra dans. Dette er et banalt, men viktig poeng. Elevene er forskjellige, og det

er mange fag, emner og aktiviteter som kan sies å være bidragsytende i form av å tilby helsefremmende effekter. Litteraturstudien til Kongsberg (2015) er også interessant å se på i lys av dette. Selv om hun fant indikasjoner i det empiriske materialet på at dans kan se ut til å medføre flere positive effekter på barn i skole og barnehage, påpekte hun at det ikke kunne sies med sikkerhet at det var dansen i seg selv som førte til det positive utbyttet. Det blir derfor vanskelig å si noe sikkert knyttet til dansens helsefremmende effekt i skolesammenheng. Selv om det finnes indikasjoner i forskningen, er det behov for flere og mer nyanserte studier på området, noe også Kongsberg påpeker.

Forskningen til Bjørnevoll (2015) kan utgjøre et interessant innspill. Hun undersøkte hvordan elever opplever musikkfaget ute i skolen, og fant at elevene ønsket større aktivitet og medbestemmelsesrett i undervisningen. Elevene uttrykte stor begeistring i forhold til opplevelser fra større musikkprosjekter, hvor de hadde frie tøyler med hensyn til hvordan de ville bidra i oppsetningen. Noen elever foretrakk å arbeide med lyd og lys, mens andre ville være mer aktive i selve fremføringsbiten: ”Det kjekkaste for Astrid var å kunne synge, danse og samarbeide med andre” (Bjørnevoll, 2015, s. 50). Knyttet opp mot diskusjonen, sier Bjørnevolls forskning noe om viktigheten av å ta hensyn til elevenes ønsker. Ved å tilby dans som en *mulig* aktivitet blant et utvalg, kan man gi tilbudet til de som er interesserte. På denne måten vil elevene få sjanse til å utfolde seg der de ønsker det, enten det måtte være gjennom lyd og lys eller gjennom dans. Dette kan videre føre til økt motivasjon for undervisningen, og da blir ikke sammenligningsgrunnlaget så forskjellig fra en danseklubb med påmeldte medlemmer. Samtidig er det ikke slik at man alltid skal tilby dans, eller andre aktiviteter, som et valgfritt emne. Potensielt kunne dette medført at enkelte elever valgte det bort hver gang, og at de dermed ikke fikk den undervisningen de *skal* ha jf. norsk lovverk. Likevel: Mye tyder på at økt valgfrihet og medbestemmelsesrett i undervisningen, kan medføre positive effekter på elevene. Videre finnes det mange måter å legge til rette for medbestemmelse. *Hvordan* en dans skal være handler også om å være med å bestemme. Hensynet kan derfor ivaretas på flere måter.

## 6.0 AVSLUTNING, REFLEKSJONER OG VEIEN VIDERE

Arbeidet med masterprosjektet medførte en rekke interessante observasjoner og erfaringer. Etersom jeg jobbet parallelt med empirien og teorien, dukket det opp flere mulige vinklinger og retninger å gå. Empirien utgjorde i denne sammenheng det styrende elementet i prosessen. Fokuset har helt fra starten av prosjektet vært på informantene og deres historier. Når det er sagt, vil jeg i det følgende prøve å se på oppgaven med et kritisk og refleksivt blikk. Mine valg har gjennom hele prosessen bidratt til å forme oppgaven i en viss retning. Prosjektet hadde for eksempel sett helt annerledes ut med en annen teori, metode eller intervjuguide. Det å vurdere prosjektet i ettertid kan dermed bidra til å kaste lys på styrker og svakheter.

Innledningsvis ønsker jeg å problematisere et spesielt sårbart punkt ved prosjektet, nemlig funnenes verdi utover selve oppgaven. Etersom jeg har utført en kvalitativ intervjustudie med fire informanter, kan ikke svarene generaliseres. Beskrivelsene gjelder kun for de aktuelle informantene, i deres konkrete tilfeller. Hensikten bak den kvalitative metoden er derimot ikke generalisering, men at ”vi forsøker å få mye informasjon (data) om et begrenset antall personer” (Christoffersen og Johannessen, 2012, s. 49). Jeg finner gjenklang i dette utsagnet, og opplever at mine fire informanter har gitt meg mye informasjon om deres livsverdener. Selv om de ikke uttrykker et felles synspunkt for alle dansere, er det en interessant observasjon at informantene deler mange av de samme opplevelsene og erfaringene. Spesielt gjelder dette innenfor kategori 1) hvordan dansen har bidratt til å endre informantene som personer og kategori 3) betydningen av det sosiale miljøet i klubben. Enkelte svar går igjen, og danner dermed en form for mønster. I den grad man kan snakke om tendenser i et kvalitativt studie som dette, ser det ut til at det å danse har hatt en positiv effekt på informantene på flere områder.

Jeg opplever at teorien Community of practice (1998) har vært fruktbar i møte med det empiriske datamaterialet. Flere av uttalelsene til informantene kan knyttes til både læring og identitetsutvikling, som utgjør grunnpilarene i Wengers teori. Imidlertid er det et poeng at teorien omhandler læring generelt, og ikke læring innenfor et spesifikt fagfelt. Jeg fant det derfor nødvendig å stille spørsmål ved å kun anvende en så bred, helhetlig teori. Utøvde teorien rettferdighet med hensyn til å fange opp alle aspektene ved det empiriske materialet? Stod jeg i

fare for å miste eller overse viktige momenter i møte med informasjonen? Ettersom analysen og bearbeidingen av empirien pågikk, innså jeg at materialet var av en slik art at det var nødvendig og hensiktsmessig å supplere med musikkpedagogisk teori. Dette gjaldt spesielt for de tilfellene hvor informantene snakket om sterkere typer opplevelser, som for eksempel i kategori 2) hvordan det å danse påvirker dem. De musikkpedagogiske innfallsvinklene bidro i denne sammenheng til å belyse uttalelsene fra et perspektiv Wengers teori ikke hadde omfavnet. I så måte gjorde denne teoretiske utvidelsen at analyseprosessen ble rikere og at enda flere aspekter ved informantenes erfaringer ble belyst. Videre har både Wenger og den musikkpedagogiske teorien bidratt med gode begreper inn i diskusjonen om dansens plass i skolen. Annen sosiokulturell teori, som for eksempel Dysthe (2001) og Säljö (2001, 2006) har også vært nyttig for å belyse forskjellige utviklingsprosesser hos informantene.

I forhold til metodevalg er det flere forhold som kan kommenteres. Det kan først stilles spørsmål ved metoden som sådan. Kan et kvalitativt intervjustudie av den typen jeg har utført sies å være treffende for oppgaven? Og bidrar den til å svare på problemstillingen? For å ta det første først: Ved å intervju fire medlemmer i en danseklubb, fikk jeg tilgang til både tanker og erfaringer jeg ikke ville fått tilgang til dersom jeg for eksempel hadde brukt observasjon. På den annen side ville observasjon medført andre typer interessant informasjon, som informantene selv kanskje ikke var klar over. I tillegg kunne observasjon blitt brukt som en supplerende innsamlingsmetode, og dermed gitt et rikere bilde på informantenes deltagelse. Imidlertid var det informantenes perspektiv jeg var ute etter. Jeg ønsket å komme inn på hvordan de opplever dans, og hva det gjør med dem, fra deres eget ståsted. I så måte opplever jeg at intervju som metode har vært treffende for oppgaven. I forhold til det andre spørsmålet, vil jeg påstå at metodevalget bidro til å svare på problemstillingen. Gjennom samtalene fikk jeg innblikk i flere ulike situasjoner og prosesser i informantens livsverdener. Dette bidro videre til økt kunnskap om ”hvordan man kan forstå læring og identitetsutvikling, gjennom deltagelse i en danseklubb”.

Det er også hensiktsmessig å diskutere aspekter ved danseklubben som forskningsområde. Det kan argumenteres for at funnene i oppgaven ikke har relevans i en skolesammenheng, da jeg har forsket på voksne mennesker i en arena utenfor utdanningssystemet. Som jeg har vært inne på tidligere i oppgaven er det imidlertid av ulike grunner lite dans ute i skolen. Ettersom jeg ønsket å

forske i et miljø der det aktivt drives med dans, hvor det var noen å spørre med opplevde erfaringer, valgte jeg derfor danseklubben som forskningsområde. De positive effektene dansen har hatt på informantene mine, som for eksempel en styrket sosial kompetanse, *kan* videre tenkes å ha overføringsverdi til elever i skolen. Ser man dette i lys av at kun tre av fire informanter fikk nevneverdig danseundervisning i egen skolegang, sier funnene noe om behovet for et sted å få utløp for dans som voksen. Kanskje burde man fått muligheten til utløp for et slikt behov allerede i skolegangen?

Forskning på dans har per dags få publikasjoner sammenlignet med andre fagfelt. Som Nordaker (2010) presiserer, er det opp til et fagfelt selv å vise at et behov for vekst foreligger. Husøy (2015) er også inne på dette når hun påpeker at motivasjonen for sitt prosjekt var å ”medvirke til debatt og økt bevisstgjøring av dans som helsefremmende aktivitet” (Husøy, 2015, s. 27). Dersom flere snakker og skriver om dans, kan dette medføre større interesse og oppslutning knyttet til temaet. I så måte har også mitt prosjekt bidratt i debatten og aktualiseringsprosessen. Som vi har sett er det flere kilder som antyder at dans er underrepresentert også ute i skolen. Basert på egen erfaring fra skolegang, praksis og bachelorprosjekt, er det videre mye som tyder på at lærere mangler kompetanse i danseundervisning. Johnsen (2016) fant også dette i sin studie. Et interessant forskningsprosjekt kunne i denne sammenheng vært å utforsket utdanningsprogrammet til musikkklærerutdanningen. Får musikkklærerstudentene den kompetansen de trenger for å undervise dans ute i skolen? Det at lærerutdanningen fra og med høsten 2018 ble et femårig masterstudium, gjør denne tanken enda mer spennende. Hvordan bidrar et nytt og oppdatert utdanningsprogram med hensyn til å utdanne musikkklærere i dans?

Det kunne også vært interessant å jobbet ut fra et barneperspektiv, og undersøkt hvordan det å danse oppleves for elever ute i skolen. Hva er egentlig holdningene til dans hos barn og unge? Hvilke assosiasjoner har de til dans, og er det en aktivitet de liker å holde på med i musikk- og kroppsøvingstimen? I denne sammenheng kunne det også vært spennende å sammenlignet ulike alderstrinn og dansetyper. Kanskje ville kreativ dans blitt mottatt best i én aldersgruppe, mens pardans hadde slått mer an i en annen? Her er det mange interessante spørsmål som kunne utgjort utgangspunkter for flere typer prosjekter.

Et annet spennende prosjekt kunne vært å utføre en form for sammenligningsstudie. Ved å gjennomføre et danseprosjekt med en klasse/skole, og sammenligne med en ikke-deltagende klasse/skole, kunne man fått interessante funn. Det ville for eksempel vært interessant å se hvilken påvirkning dansingen hadde med hensyn til klasse-/skolemiljø og den sosiale kompetansen til elevene. Videre kunne man i ettertid utført det samme prosjektet på klassen/skolen som ikke var med første gang, for å se om de samme tendensene fant sted der. Potensielt kunne dette blitt utvidet og involvert klasser og skoler rundt om i hele landet. Gjennomført på riktig måte, kunne et slikt kvantitativt studie sagt noe om effekten og konsekvensen av dans for elever ute i skolen. Dette kunne i så tilfelle bekreftet/avkreftet de positive tendensene jeg har sett hos mine informanter.

## 7.0 LITTERATURLISTE

Arnesen, T. E., Leirhaug, P. E., Aadland, H. (2017). Dans i kroppsøvfaget mer enn gode intensjoner? *Journal for Research in Arts and Sports Education, Vol. 1*, s. 47-60.

<http://dx.doi.org/10.23865/jased.v1.635>

Bamford, A. (2008). *Wow-Faktoren. Globalt forskningskompendium, om kunstfagenes betydning i utdanning*. Oslo: Musikk i skolen.

Bergsens, A. (2009, 11.01). Dans deg i form. *VG*. Hentet fra

<https://www.vg.no/forbruker/helse/i/3WXRA/dans-deg-i-form>

Bjørkvold, J., R. (1989). *Det musiske menneske*. Oslo: Freidig forlag.

Bjørnevoll, S, M. (2015). *I norsk skal du være stille og i musikk skal du lage lyd!*”.

(Masteroppgave). Høgskulen i Bergen.

Butler, E., Connole, H. (1993). Sitting next to Nellie: re-viewing the training debate for women workers. Adelaide, South Australia. Hentet fra: <http://hdl.voced.edu.au/10707/24004>

Christoffersen, L., Johannessen, A., (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag.

Connor, M. (2000). Recreational folk dance: A multicultural exercise component in healthy ageing. *Australian Occupational Therapy Journal 2000:47, page 69-76*. Hentet fra:

<https://doi.org/10.1046/j.1440-1630.2000.00214.x>

Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving (5. utg.)*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

DeNora, Tia. (2000). *Music in Everyday Life*. Cambridge: Cambridge University Press.

Dunbar, R., Launay, J., Tarr, B. (2014). Music and social bonding: "self-other" merging and neurohormonal mechanisms. *Social and Evolutionary Neuroscience Research Group, Department of Experimental Psychology*. Oxford: University of Oxford.

<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.01096>

Dysthe, O. (2001). *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag.

Engelsrud, G. (2010). "Følelsene kommer bare ut av meg": om noen unge danseres egentrening. I S. Pape (Red): *Norsk danseforskning*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.

Finnegan, R. (1989). *The hidden musicians: music-making in an English town*. Cambridge: Cambridge University Press.

Folkeuniversitetet (2019, 05.05). Helsedans. Hentet fra:

<https://www.folkeuniversitetet.no/Kultur-og-fritidskurs/Helse-og-velvaere/Helsedans>

Haraldsen, H, M. (2010). *Dans, estetikk og samfunn*. Vollen: Tell Forlag.

Heid, M. (2017, 05.07). Why Dancing is the best thing you can do for your body. *Time Magazine*. Hentet fra: [http://time.com/4828793/dancing-dance-aerobic-exercise/?utm\\_source=facebook.com&utm\\_medium=social&utm\\_campaign=social-share-article&utm\\_content=20190401&fbclid=IwAR14siLL4a8-H7yyQF77d8\\_3gsrebmEoBrmnYvdFmMAzrRIPjTki7ycGhgY](http://time.com/4828793/dancing-dance-aerobic-exercise/?utm_source=facebook.com&utm_medium=social&utm_campaign=social-share-article&utm_content=20190401&fbclid=IwAR14siLL4a8-H7yyQF77d8_3gsrebmEoBrmnYvdFmMAzrRIPjTki7ycGhgY)

Husøy, G. (2015). Dans er mer enn trim – dans sett i et kulturelt og helsefremmende perspektiv. *Nordic Journal of Dance –practice, education and research. Volume 6 (2)*, s. 24-31. Hentet fra: [http://nordicjournalofdance.com/NordicJournal%206\(2\)Web.pdf](http://nordicjournalofdance.com/NordicJournal%206(2)Web.pdf)

Høgskulen på Vestlandet. (2019, 14.05). Emneplan i kroppøving. Hentet fra:

<https://www.hvl.no/studier/studieprogram/emne/MGUK%C3%98101>



Høgskulen på Vestlandet. (2019, 14.05). Emneplan i musikk. Hentet fra:

<https://www.hvl.no/studier/studieprogram/emne/MGUMU201>

Illeris, K. (2006). *Læring* (2. rev. utg.). Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.

Johnsen, S, S. (2016). *Dans i skolen. Betydningen av en tydelig definisjon og lærernes kompetanse*. (Masteroppgave). Trondheim: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.

Jørgensen, H. (1995). Nordisk musikkpedagogisk forskning på doktornivå. Status og fremtid. I H. Jørgensen & I. M. Hanken (Red). *Nordisk musikkpedagogisk forskning (s.11-43)*. Oslo: NMH-publikasjoner 1995:2.

Kongsberg, I, M. (2015). *Kan dans bidra til å fremme psykisk helse?* (Masteroppgave). Universitetet i Stavanger.

Kvale, S. (1997). *Interview. En introduktion til det kvalitative forskningsinterview*. København: Hans Reitzels Forlag.

Kvale, S., Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. Utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.

Lama, P. (2016). Sambandet mellan socialdans och upplevd lycka. Högskolan Vest. Institutionen för individ och samhälle. Hentet fra: <http://hv.diva-portal.org/smash/get/diva2:1119851/FULLTEXT01.pdf>

Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.

Lave, J. & Kvale, S. (1995). What is anthropological research? An interview with Jean Lave by Steinar Kvale. *International Journal of Qualitative Studies in Education. Volume 8*. Hentet fra: <https://doi.org/10.1080/0951839950080301>

Maslow, A. (1962) *Toward a psychology of being*. Princeton, N. J: Van Nostrand Reinhold Company.

NESH. (2006). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, jus og teologi Del B p. 11-20. Hentet 01.03 fra <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>

Nordaker, D. J. (2010). *Har dans en fremtid i den norske grunnskolen?* I S. Pape (Red): *Norsk danseforskning*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.

Nysæther, E. (2017). ”Klart du kan!” – *Bandpraksis i et musikkverksted for jenter*. (Masteroppgave). Høgskulen på Vestlandet.

Pape, S. (2013). Dans. I Fiskvik, A. M. (Red): *Store Norske Leksikon*. Hentet fra: <https://snl.no/dans>

Paulgaard, G. (1997). Feltarbeid i egen kultur - innenfra, utenfra eller begge deler? I E. Fossåskaret, O. L. Fuglestad, og T. H. Aase (Red.): *Metodisk feltarbeid, produksjon og tolkning av kvalitative data*. Oslo: Universitetsforlaget.

Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.

Putnam, R. D. (2001). *Bowling alone. The collapse and revival of american community*. New York: Simon & Schuster.

Raaheim, F. (2018). Jerome S. Bruner. I: Svartdal, F. (red): *Store Norske Leksikon*. Hentet fra: [https://snl.no/Jerome\\_S.\\_Bruner](https://snl.no/Jerome_S._Bruner)

Ruud, E. (2011). *Musikk, identitet og helse – hva er sammenhengen?* I Bonde, L, O, Stensæth, K. (red): *Musikk, helse, identitet*. Skriftserie fra Senter for musikk og helse (s. 13-23). Oslo: NMH-publikasjoner 2011:3.

Ruud, E. (2013). *Musikk og identitet*. Oslo: Universitetsforlaget.

Ruud, E. (2016). *Musikkvitenskap*. Oslo: Universitetsforlaget.

Säljö, R. (2001). *Læring i praksis: et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Säljö, R. (2006). *Læring og kulturelle redskaper : om læreprosesser og den kollektive hukommelsen*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Samman, E., Santos, M. (2009). Agency and Empowerment: A review of concepts, indicators and empirical evidence. Oxford: Oxford Poverty and Human Development Initiative. Hentet fra <http://www.ophi.org.uk/wp-content/uploads/OPHI-RP-10a.pdf>

Skodje, K. (2010, 01.03). Dans deg i form! *Stavanger Aftenblad*. Hentet fra: <https://www.aftenbladet.no/lokalt/i/MaGno/Dans-deg-i-form>

Small, C. (1998). *Musicking. The Meanings of Performing and Listening*. London: Wesleyan University Press.

Utdanningsdirektoratet. (2006) Læreplanen i kroppsøving (KRO1-04). Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/finn-lareplan/lareplan/?kode=KRO1-04>

Utdanningsdirektoratet. (2006) Læreplan i musikk (MUS-01) Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/finn-lareplan/lareplan/?kode=MUS1-01>

Utdanningsdirektoratet. (2018). Skisser til nye læreplaner. Høringsdokumenter for faget kroppsøving. Hentet fra: <https://hoering.udir.no/Hoering/v2/342>

Utdanningsdirektoratet. (2018). Skisser til nye læreplaner. Høringsdokumenter for faget musikk.  
Hentet fra: <https://hoering.udir.no/Hoering/v2/345?notatId=658>

Varkøy, Ø. (2010). Musikkopplevelse som eksistensiell erfaring – I Kunnskapsløftet. I J. H. Sætre & G. Salvesen (Red). *Allmenn musikkundervisning* (s.23-38). Oslo: Gyldendal.

Vist, T. (2009). *Musikkopplevelse som muligheter for følelseskunnskap*. (Doktoravhandling). Oslo: Norges musikkhøgskole.

Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

Wikipedia. (2019, 12.05). Skal vi danse. Hentet fra:  
[https://no.wikipedia.org/wiki/Skal\\_vi\\_danse#Seertall](https://no.wikipedia.org/wiki/Skal_vi_danse#Seertall)

Witteck, L. (2004). *Læring i og mellom mennesker – en innføring i sosiokulturelle perspektiver*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

## **Figurliste**

- Figur 1: Appropriering illustrert som en trinnvis prosess. (Säljö, 2006 s. 215).....s. 20  
Figur 2: Den nærmeste utviklingssonen (Säljö, 2001, s. 125).....s. 21  
Figur 3: Components of a social theory of learning: an initial inventory (Wenger, 1998, s. 5).s. 26

## 8.0 VEDLEGG

### 8.1 Intervjuguide

#### **Intervju i forbindelse med masterprosjektet**

#### ***”Motivasjonsfaktorer for pardans”***

Vi skal snakke om dans, og i den forbindelse har jeg noen spørsmål jeg ønsker å stille deg.

##### **1) Om å danse**

Siden du har blitt med på intervju, regner jeg med at du synes det er gøy å danse. Kan du si noe om hva det er som er så gøy?

Hva betyr dans, og det å drive med dans for deg? Utdyp gjerne.

Er det mulig å sette ord på hva skjer med deg når du danser? Er det kroppslige reaksjoner, er det følelsesmessige?

Noen blir for eksempel veldig emosjonelle når de danser, andre blir veldig gira. Hvordan vil du beskrive dine reaksjoner?

Har du eksempler på noen situasjoner der du har opplevd noe sterkt gjennom dans? Det trenger ikke å være følelsesmessig, det kan være hva som helst.

Har dansingen bidratt til å endre deg? I så fall, på hvilke måter?

Er det noe som provoserer deg med dans? Og hva handler det i så fall om? Er det noe utenforliggende eller er det i selve rommet?

Ser du noe negativt med det å danse? Er det for eksempel noe som er ubehagelig?

## **2) Om dansebakgrunn**

Har du danset noe gjennom skolegangen din? Fikk du noe opplæring i gym- eller musikktime, og i så tilfelle hvilken type dans var det?

Hva med på fritiden, har du drevet noe med dans før du involverte deg i [navn på danseklubben]?

## **3) Om [navn på danseklubben]**

Hvordan hørte du om [navn på danseklubben], og hva fikk deg til å begynne å ta kurs?

Når tok du ditt første kurs i ”den aktuelle dansestilen” ?

Hvor mange dager i uka er du involvert i dans?

- Hvor mange kurs i uka deltar du på som elev?
- Hvor mange kurs i uka underviser du på selv?
- Hvor mange dager i uka deltar du på sosialdans?

Hvorfor tror du noen velger å slutte i [navn på danseklubben]?

Tror du at dette handler om [navn på danseklubben] som danseklubb, eller at det er andre årsaker som ligger til grunn?

## **4) Om læring**

Kan du beskrive, så detaljert som mulig, en situasjon der du opplevde å lære noe i en dansekontekst? Utdyp gjerne.

- Kommer du på andre lignende tilfeller?

- Vil du si at du opplevde en form for mestringsfølelse i disse tilfellene?

Kan du beskrive noen egenskaper du opplever å ha tilegnet deg i løpet av din tid i danseklubben?

- Både dansetekniske egenskaper og personlige egenskaper

Har kursene hatt stor betydning for din utvikling og motivasjon til å fortsette?

- Hva med rådgivning og oppfølging fra enkeltpersoner?

## **5) Om inspirasjon**

Har du noen rollemodeller/idoler som du ser opp til innen dans? Hvis ja, på hvilke måter er det de inspirerer deg?

Kjenner du til andre former for dans, enn den du selv driver på med? Hvis ja, henter du inspirasjon fra disse?

Ser du på TV-programmer som Skal vi danse eller andre lignende danserelaterte programmer?

Hvis ja, henter du inspirasjon fra disse arenaene?

## **6) Om Motivasjon**

Kan du si noe om motivasjonen din til å drive på med dans? Er det noe spesielt du vil trekke frem?

Kan du fortelle litt om hva det er som får deg til å bli værende i [navn på danseklubben]? Dersom det er ulike årsaker, utdyp gjerne.

Formulert litt annerledes: Hva ville du ha savnet om du sluttet i danseklubben?

### **Oppfølgingsspørsmål**

*Har de underlistede aspektene noe å si for motivasjonen din til å danse? På hvilken måte?*

- *Musikken*
- *Klesstilen*
- *At det er en form for trening/det atletiske aspektet*
- *At det er performativt/muligheter for å være med i show og konkurranse*
- *Det sosiale miljøet i klubben*
- *Møteplass for å finne kjæreste*
- *Identitetsstyrkende, at det stemmer overens med slik du ønsker å fremstå*

### **Avsluttende spørsmål**

Er det noe du vil fortelle meg som jeg ikke har spurt om.



## 8.2 Informasjonsskriv

### **Forespørsel om å delta i forskningsprosjektet**

#### ***”Motivasjonsfaktorer for pardans”***

Bergen, dato:

Hei!

Dette er en forespørsel om å delta i mitt forskningsprosjekt, som har som formål å undersøke hvilke motivasjonsfaktorer unge voksne har for å drive på med pardans. I dette dokumentet vil jeg komme med informasjon om prosjektet og hva deltagelsen din vil medføre for deg.

#### **Formål**

Jeg er mastergradsstudent ved Høgskulen på Vestlandet i Bergen, og jobber dette året med min avsluttende masteroppgave i musikkpedagogikk. Jeg fokuserer på dans som overordnet forskningstema. Oppgavens formål og tema knytter seg til motivasjonsfaktorer for å drive på med pardans, og jeg ønsker derfor å gjøre en intervjubasert studie. Målet er å undersøke hva som gjør at medlemmer i en danseklubb blir værende over tid.

#### **De ansvarlige for prosjektet**

Prosjektet er godkjent og veiledes av professor i musikkpedagogikk ved institutt for kunstfag, Tiri Bergesen Schei, Høgskulen på Vestlandet. Epost: [Tiri.Beate.Bergesen.Schei@hvl.no](mailto:Tiri.Beate.Bergesen.Schei@hvl.no). Tlf: 55 58 58 16.

#### **Hvorfor du får forespørsel om å delta**

Jeg ønsker å intervju nettopp deg da du er aktivt medlem i [navn på danseklubben] og har vært det over en periode på to år eller mer. Jeg håper og tror at dine erfaringer og historier med dans vil være treffende for prosjektets fokusområde.

### **Hva din deltagelse innebærer**

Metoden har et kvalitativt design, og jeg ønsker å intervju totalt fire personer som driver på med pardans. En intervjuguide vil være utgangspunkt for samtalene, som vil bli tatt opp på digital opptaker. Tid og sted avtaler vi sammen, forutsatt at du sier deg villig til å delta på prosjektet. Intervjuguiden består av ca 30 spørsmål med noen oppfølgingsspørsmål, og jeg ser for meg at vi kommer til å bruke mellom 30 og 60 min.

### **Frivillig deltagelse**

Din deltagelse er helt frivillig. Du kan trekke tilbake det eventuelle samtykket ditt når som helst, uten å måtte oppgi grunn. Det vil ikke medføre noen negative konsekvenser for deg om du ikke vil delta, eller ønsker å trekke deg på et senere tidspunkt. Alle intervjudeltagere vil bli helt anonymisert.

### **Ditt personvern – hvordan opplysninger om deg brukes og oppbevares**

Opplysninger om deg vil kun bli benyttet til formålene beskrevet i dette dokumentet. Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt og i henhold til personvernregelverket. Det er kun jeg og min veileder som vil ha tilgang til intervjumaterialet. Det vil i tillegg bli benyttet kunstige navn på samtlige intervjuobjekter i selve teksten, slik at du ikke vil kunne identifiseres.

### **Hva som skjer med opplysningene når vi avslutter forskningsprosjektet**

Prosjektet avsluttes når sensuren på oppgaven faller i midten av juni 2019. Etter at masteroppgaven er ferdigstilt og sensur har falt, vil både lydbånd og transkripsjoner slettes.

### **Dine rettigheter**

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og

- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, har vurdert behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet for å være i samsvar med personvernregelverket.

### **Hvor kan jeg finne ut mer?**

Dersom du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av rettighetene dine, ta kontakt med:

- Veileder: Tiri Bergesen Schei, Høgskulen på Vestlandet. Epost: [Tiri.Beate.Bergesen.Schei@hvl.no](mailto:Tiri.Beate.Bergesen.Schei@hvl.no). Tlf: 55 58 58 16.
- Masterstudent: Ruben Garred, Høgskulen på Vestlandet, Epost: [ruben.garred@gmail.com](mailto:ruben.garred@gmail.com). Tlf: 40457781.
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Tiri Bergesen Schei

Ruben Garred

### 8.3 Samtykkeskjema

#### **Samtykkeskjema for deltagelse i masterprosjektet**

#### **”Motivasjonsfaktorer for pardans”.**

Jeg bekrefter at jeg har lest informasjonsskrivet, at jeg er innforstått med hva det innebærer å delta i prosjektet og at jeg har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i forskningsintervju i forbindelse med masterprosjektet

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 15. juni.

-----  
(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## 8.4 Godkjenning fra NSD

10.5.2019

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



### NSD sin vurdering

#### Prosjekttittel

Motivasjonsfaktorer for pardans

#### Referansenummer

770653

#### Registrert

07.09.2018 av Ruben Garred - 143152@stud.hvl.no

#### Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskulen på Vestlandet / Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett / Institutt for kunstfag

#### Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Tiri Schei, tbs@hvl.no, tlf: 55585816

#### Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

#### Kontaktinformasjon, student

Ruben Garred, 143152@stud.hvl.no, tlf: 40457781

#### Prosjektperiode

21.08.2018 - 01.07.2019

#### Status

03.01.2019 - Vurdert

#### Vurdering (1)

---

##### 03.01.2019 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 03.01.2019, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

#### MELD ENDRINGER

Dersom behandlingen av personopplysninger endrer seg, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. På våre nettsider informerer vi om hvilke endringer som må meldes. Vent på svar før endringer gjennomføres.

#### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.07.2019.

#### LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

#### PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

#### DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

#### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Eva J B Payne  
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)