

Mestring, utfordringer og dans

-en kvalitativ studie av hvordan fire ungdommer beskriver at de har dansen som mestringsarena.

Mari Gun Johnsrud



Masteroppgave i spesialpedagogikk

Vår 2012

UNIVERSITETET I OSLO

Det utdanningsvitenskapelige fakultet
Institutt for spesialpedagogikk

14.05.2012

Mestring, utfordringer og dans

-en kvalitativ studie av hvordan fire ungdommer beskriver at de har dansen som
mestringsarena

Skrevet av Mari Gun Johnsrud

Masteroppgave i spesialpedagogikk

Vår 2012

Universitetet i Oslo

Det utdanningsvitenskapelige fakultet

Institutt for spesialpedagogikk

14.05.2012

© Mari Gun Johnsrud

2012

Mestring, utfordringer og dans - en kvalitativ studie av hvordan fire ungdommer har dansen som mestringsarena.

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Representeren, Universitetet i Oslo

Sammendrag

Oppgavetittel

Mestring, utfordringer og dans - en kvalitativ studie av hvordan fire ungdommer har dansen som mestringsarena.

Bakgrunn og formål

Denne oppgaven har tatt for seg hvordan dans kan fungere som et mestringsområde for ungdommer. Bakgrunnen for oppgaven kommer fra min personlige interesse, utdanning og undervisning innenfor dans. Der har jeg ulike erfaringer med hvordan danseelever opplever mestring. Gjennom flere år med danseundervisning har jeg fått en stor interesse for hvordan elevene jeg underviser, opplever mestring. Jeg ønsket å få vite mer om elever kan oppleve mestring på samme måte på skolen som på dansingen. I tillegg har jeg vært nysgjerrig på hvordan ungdommene mener at lærere og foreldre kan bidra til at elevene skal oppleve mestring. Ut i fra denne bakgrunnen jobbet jeg videre med tematikken og endte opp med å intervju ungdommer som går på danselinje på videregående skole.

Formålet med oppgaven har vært å høre ungdommenes egne erfaringer rundt mestring og dans og trekke konklusjoner ut fra det. Jeg har ønsket å ha fokus på ungdommene og hva de selv mener har vært viktig for at de skal oppleve mestring. I tillegg har jeg ønsket å få et innblikk i hva som ikke fremmer mestring. Det er ønskelig at studiet kan bli en kilde til mer kunnskap for lærere, spesialpedagoger og andre ansatte innenfor både den ordinære skolen og danseskoler. Jeg vil argumentere for at temaene som blir belyst i oppgaven er like viktige for alle som jobber med barn og unge, uavhengig av hvor man arbeider.

Problemstilling og forskningsspørsmål

Følgende problemstilling vil bli belyst i oppgaven:

Hvordan kan dans fungere som et middel for at ungdommer skal oppleve mestring?

For å utdype og belyse denne problemstillingen har jeg utarbeidet tre forskningsspørsmål:

- Hvilke mestringserfaringer har ungdommene opplevd gjennom dansen, og hvordan beskriver de disse erfaringene?

- Hvordan beskriver ungdommene forholdet til pedagoger og lærere i henholdsvis dans og teorifag?
- Hvordan beskriver ungdommene at egen relasjon til teorilærere, dansepedagoger og foreldre, har betydning for deres mestringsopplevelser?

Metode

Studien er gjennomført som en kvalitativ intervjuundersøkelse. Fire ungdommer som går på danselinje på videregående skole er intervjuet ved hjelp av et semistrukturert intervju. Intervjuguiden ble utarbeidet med utgangspunkt i oppgavens overordnede problemstilling og de tre forskningsspørsmålene. I etterkant av intervjuene ble alt materialet transkribert fra muntlig tale til skriftlig tekst. Analysen av materialet ble gjennomført ved hjelp av en fenomenologisk-hermeneutisk fremgangsmåte.

Funn

Denne studien viser først og fremst at det er viktig å oppleve mestring. Det er verdt å merke seg at ungdommene som ble intervjuet, har opplevd å mestre mye gjennom dansen, og dette har de hatt mye glede og hjelp av. Ungdommene har fått støtte fra foreldre og dansepedagoger, og de fremstår som trygge og fornøyde. Flere av ungdommene forteller at de ikke opplever den samme støtten og engasjementet fra lærerne i teorifag på skolen, som hos danselærerne. De mente selv at de ville ha vært mer motiverte for “vanlig skole” dersom lærerne hadde vært flinkere til å engasjere dem. For ungdommene har det vært viktig å ha dansen som deres spesielle mestringsområde. Dette vil kunne sies å være viktig for alle barn og unge, og det er avgjørende at alle har minst et område hvor de erfarer mestring.

For lærere og pedagoger er det viktig å ha kunnskap rundt hvor mye det å mestre betyr for elever. Lærere skal fungere som motiverende og samlende personer, og alle skal føle at de opplever mestring. Motivasjon og mestring henger også tett sammen. Dersom man er motivert for en aktivitet, vil man sannsynligvis føle at man mestrer den bedre enn hva man gjør i de tilfellene hvor motivasjonen uteblir. I oppgaven har jeg rettet fokus mot nye valgfag som skal innføres i skolen. Dersom disse fagene fungerer slik hensikten er, har lærere her en mulighet til å jobbe med mestringsfølelsen hos elevene sine.

Forord

Prosessen med denne oppgaven har pågått lengre enn hva jeg hadde sett for meg da jeg startet på min mastergrad i spesialpedagogikk i 2009. Halvveis i mastergraden ble jeg gravid og fikk uventet et halvår med “fri”, mens alle mine medstudenter skrev og leverte sine oppgaver. Høsten 2011 begynte jeg så smått å gjenoppta arbeidet med oppgaven, og nå, våren 2012, leverer jeg endelig!

I ettertid tror jeg min lille pause har gjort oppgaven godt. Selv om tankene mine dreide seg om mye annet enn en masteroppgave mesteparten av tiden, har jeg hatt den i bakhodet. Da jeg startet på ny, var jeg klar for å bruke hodet og hadde flere tanker rundt hva jeg ville ha ut av arbeidet. Ett av målene mine var at jeg ønsket at oppgaven også skulle gi meg noe, og at jeg skulle skrive om noe jeg selv hadde interesse for. Dette opplever jeg absolutt at den har. Selv om det har vært øyeblikk hvor jeg har følt at jeg stanget hodet mot veggen, har følelsene mine rundt oppgaven jevnt over vært positive og optimistiske.

Flere har bidratt i prosessen frem mot en masteroppgave. Jeg vil først og fremst takke min veileder Miriam Donath Skjørten for gode innspill og fine veiledningstimer underveis. Med din erfaring innenfor dansens verden har jeg følt at jeg har hatt en veileder med forståelse for hva jeg ønsket med denne oppgaven.

Videre vil jeg takke mine fire informanter for at de stilte opp til intervju. Uten dere hadde jeg ikke hatt noe å bygge oppgaven på, og deres erfaringer og meninger har vært uvurderlige. Jeg har også selv fått en fornyet mulighet til å se på hvordan man kan jobbe for å fremme mestring hos egne danseelever etter mine møter med dere.

Til slutt må jeg takke alle mine kjære som har stilt opp ut over alle grenser for at jeg skal få oppgaven i land. En spesiell takk til mamma, pappa og svigerforeldre som har vært barnevakter uten å mukke. Snille tante Mie som alltid sier ja. Dere er alle flotte! Og helt til slutt – min tålmodige Lars, som ikke kan vente på at jeg skal begynne å tjene penger og ikke bare låne, og lille, fine Eivind, som jeg håper alltid skal føle at han mestrer det han vil! Tusen takk!

Oslo 14.05.2012

Mari Gun Johnsrud

Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Bakgrunn for valg av tema	2
1.2	Problemstilling.....	4
1.3	Avklaring av begreper	4
1.4	Disposisjon av oppgaven	6
2	Teori	8
2.1	Mestring.....	8
2.1.1	Antonovskys mestringsteori – bakgrunn for teorien	10
2.1.2	Salutogenese.....	10
2.1.3	Opplevelse av sammenheng	11
2.1.4	Opplevelse av sammenheng som en helhet.....	13
2.1.5	Viktige livsområder.....	13
2.2	Mestringsfølelse og ungdomstid.....	14
2.2.1	Forholdet til andre	15
2.2.2	Positive utslag av mestring.....	16
2.3	Dans	17
2.3.1	Kort innføring i dansens historie og utvikling	17
2.3.2	Klassisk ballett	18
2.3.3	Moderne dans	19
2.3.4	Jazzdans.....	21
2.3.5	Ulike dansearenaer	21
2.3.6	Nye valgfag i ungdomsskolen	22
2.3.7	Videregående opplæring	23
2.3.8	Dans som fritidsaktivitet	24
3	Metode.....	25
3.1	Fenomenologi	25
3.1.1	Hermeneutikk	26
3.2	Design.....	27
3.3	Kvalitativt forskningsintervju.....	28
3.4	Valg av informanter.....	29
3.5	Gjennomføring av intervjuene.....	30

3.5.1	Søknad til NSD.....	30
3.5.2	Prøveintervju	30
3.5.3	Hovedintervjuene	31
3.6	Forskerens rolle	32
3.7	Registrering og transkribering	33
3.8	Fenomenologisk-hermeneutisk analyse.....	34
3.9	Validitet, reliabilitet og generaliserbarhet	36
3.10	Forskningsetiske overveielser	38
4	Presentasjon av og kommentarer til funnene	39
4.1	Dansens betydning for mestringserfaringer.....	40
4.1.1	Tanker rundt seg selv som danser	40
4.1.2	Reaksjoner fra andre.....	41
4.1.3	Dans og følelser.....	42
4.1.4	Utfordringer.....	43
4.1.5	Ungdommenes fremtidsplaner	46
4.2	Mestringsopplevelser i ungdommenes dansemiljø.....	48
4.2.1	Hvorfor startet ungdommene med dans?	48
4.2.2	Miljø på fritiden	49
4.2.3	Miljø på skolen.....	50
4.3	Skolen og fritiden – ulike mestringsarenaer	51
4.3.1	Likheter og ulikheter på skole og fritid.....	51
4.3.2	Å bruke dansen i skolesammenheng	52
4.3.3	Læringsstrategier i dans og teorifag	52
4.4	Viktige personer for mestring.....	53
4.4.1	Familie og venner.....	54
4.4.2	Danselærerens betydning	57
4.4.3	Teorilærerne på skolen	59
5	Konkluderende drøftinger av funnene.....	61
5.1	Forskningsspørsmålene	61
5.1.1	<i>Hvilke mestringserfaringer har ungdommene opplevd gjennom dansen, og hvordan beskriver de disse erfaringene?</i>	61
5.1.2	<i>Hvordan beskriver ungdommene forholdet til pedagoger og lærere i henholdsvis dans og teorifag?</i>	67

5.1.3	<i>Hvordan beskriver ungdommene at egen relasjon til teorilærere, dansepedagoger og foreldre, har betydning for deres mestringsopplevelser?</i>	69
5.2	Hovedproblemstilling	73
5.2.1	Hvordan kan dans fungere som et middel for at ungdommer skal oppleve mestring?	73
5.3	Avslutning	76
	Litteraturliste	79
	Vedlegg	83

1 Innledning

Denne oppgaven dreier seg hovedsakelig om å mestre. Å mestre har stor betydning i de fleste av livets sammenhenger, både på skolen og i fritiden. Dersom man kjenner sine sterke sider, kan man bruke disse ressursene på en effektiv måte, og oppleve mestring gjennom bruken av disse (Lillemyr 2007; Wormnes og Manger 2005). Ungdommene jeg har intervjuet er ungdommer som klarer seg bra i livet. De går på videregående skole og har ambisjoner for hva de ønsker å gjøre videre i livet. Mitt utgangspunkt for å ha disse ungdommene med i mitt prosjekt, var at de alle driver med dans, og jeg ønsket å høre om deres erfaringer med mestring gjennom dansen.

Dette utgangspunktet er ikke et klassisk utgangspunkt for en spesialpedagogisk oppgave. De fleste av mine medstudenter har skrevet om barn og unge som sliter på en eller annen måte, og har fordypet seg i ulike typer av problematiske områder. Hvorfor er det da interessant å skrive en spesialpedagogisk oppgave hvor ungdommene jeg har intervjuet er deltakere? Jeg skal innrømme at jeg i starten av prosessen med denne oppgaven hadde sett for meg å intervju ungdommer som hadde det vanskelig, men som brukte dansen som en positiv ressurs. Underveis i arbeidet kom jeg imidlertid frem til at jeg ikke ønsket å skrive en oppgave hvor grunntonen i intervjuene var at deltakerne hadde det problematisk. Jeg ville heller komme i kontakt med ungdom som har noe viktig i livet sitt - noe som driver dem og motiverer dem. Dette vil kunne gi et annet inntak til virkemidler som også spesialpedagoger kan anvende i sitt arbeid med barn og unge med problemer av ulike slag.

Fokuset i denne oppgaven er altså rettet mot hva ungdommene mener at dansen har bidratt med i livene deres. Jeg vil ta for meg dansingen de holder på med både i fritiden og på skolen, da ungdommene går på danselinje. I tillegg til dette fortalte elevene blant annet om deres forhold til lærere, venner og foreldre, og hvordan disse har påvirket deres mestringfølelser.

I opplæringslovens § 1-1 Formålet med opplæringa, kan man lese følgende: "Opplæringa i skole og lærebedrift skal, i samarbeid og forståing med heimen, opne dører mot verda og framtida og gi elevane og lærlingane historisk og kulturell innsikt og forankring."

(Opplæringsloven 1998). Videre står det at: "Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne mestre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Dei skal få utfalde skaparglede, engasjement og utforskartrøng."

(Opplæringsloven 1998 § 1-1). Slik jeg leser denne lovteksten har elever i norsk skole en lovfestet rett til å oppleve mestring. Gjennom mestringsopplevelser vil dører til verden kunne bli åpnet, og elevene vil senere kunne delta i arbeidsliv og samfunn dersom de opplever mestring i skolehverdagen.

Jeg vil derfor argumentere for at disse ungdommenes mestringsopplevelser gjennom dansen også kan sees i et forebyggende aspekt. De har opplevd støtte fra menneskene rundt seg, og de har fått drive med noe de liker. Ungdommene har opplevd denne mestringen fra de var barn. Dette er noe alle barn og ungdommer burde oppleve, men som dessverre ikke alle gjør. Som et forebyggende tiltak mot ulike problemer i barne- og ungdomsalderen kan man sette søkelyset mot hva som er barnas interesser og sterke sider, istedenfor kun å vie oppmerksomhet til en negativ utvikling. Dersom man klarer å gjøre dette, vil man kunne oppleve at flere finner et område hvor de opplever mestring. Dette vil videre kunne virke positivt inn på andre områder i livet.

Jeg mener derfor at det i høyeste grad er aktuelt og relevant å skrive en oppgave om ungdommer som har opplevd å mestre gjennom livet. Slik vil man kunne lære om hvilke faktorer som bør være tilstede, og hva foreldre, lærere og pedagoger kan bidra med for å øke mestringsopplevelsene hos barn og unge.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Da jeg var femten år, begynte jeg å danse. Jeg gikk senere danselinja på videregående og utdannet meg som dansepedagog og danser ved Den norske balletthøyskole. I dag er jeg medeier i en danseskole og underviser barn, ungdom og voksne hver uke. Etter at jeg var ferdig utdannet dansepedagog, begynte jeg på min master i spesialpedagogikk. Jeg har hele tiden hatt et ønske om å skrive en masteroppgave der dans og spesialpedagogikk kan kombineres, og der dans brukes for å nå spesialpedagogiske målsettinger. Jeg mener at det å drive med noe man brenner for, noe som virkelig betyr noe, er utrolig viktig. Dette gjelder gjennom hele livet, men kanskje spesielt i ungdomsårene hvor følelser flyr i alle retninger og det kan være vanskelig å finne sin egen plass i verden. Jeg har selv erfart at de mestringsopplevelsene jeg har hatt gjennom dansen, har hjulpet meg enormt mye i ulike faser av livet. Jeg var aldri noe naturtalent i dans, men med hardt arbeid kom jeg meg dit jeg ville og jobber nå med noe jeg syns er fantastisk morsomt. Når jeg danser og underviser,

“forsvinner” resten av verden, og jeg kan lete frem en stå-på-vilje og et ønske om å klare ting som jeg ikke har på andre områder i livet. Her kan jeg pushes og utfordres på en helt annen måte enn ellers, og jeg tror at noe av grunnen til at jeg synes det er greit, er at jeg vet hvor god følelsen er når jeg får til det jeg prøver på.

Ungdommer som går på danselinja på videregående skole, er over gjennomsnittet interessert i dans, og mine informanter er ikke noe unntak. De lever for dansen og setter den i første rekke, foran andre skolefag, venner og familie. Dansen er så viktig for dem at andre ting kommer i bakgrunnen. De ga likevel inntrykk av at de fikser ting bra på de fleste områder i livet, for eksempel fikk jeg inntrykk av at skoleprestasjoner jevnt over var bedre enn gjennomsnittet. For å komme inn på danselinja må man også ha gode karakterer i teoretiske fag, for det er mange som konkurrerer om få plasser.

Disse ungdommene, som i utgangspunktet er flinke og målbevisste, gir klart uttrykk for at det å drive med dans gir dem motivasjon til å yte mer på andre områder i livet. Mitt hovedmål da jeg begynte arbeidet med oppgaven, var at jeg gjerne ville få vite mer om hva det er som gjør at dansen blir så viktig for dem, og hvordan de selv ser på det å ha en så altopplukende interesse for dans. Jeg ønsker å få frem ungdommenes erfaringer rundt mestringsopplevelser i forbindelse med dansingen, og hvordan de synes det er å kunne drive med dans på skolen. I tillegg synes jeg det er interessant å se hvordan ungdommene bruker erfaringene de har fra dansen, i teorifagene på skolen. Jeg hadde lyst til å skrive en oppgave som fokuserer på gode erfaringer og positive opplevelser, noe som ved senere anledninger kan vise hvor viktig det er at man også på skolen finner frem til og bruker elevenes sterke sider. I tillegg ønsket jeg å få vite mer om hvordan ungdommene opplevde at foreldre, lærere og venner påvirket deres mestringsopplevelser. Følte de at de fikk støtte fra omgivelsene sine, eller hadde de erfaringer med at personer i deres liv bidro i en negativ retning?

Jeg har underveis blitt mer og mer bevisst på hvor viktig det er å legge til rette for mestringsopplevelser for ungdommer som strever på ulike områder. Dette vil, etter min mening, kunne være en sentral forebyggende faktor for disse ungdommene. Jeg skriver derfor oppgaven med tanke på både de som mestrer det meste, og de som kunne ønske at de mestret litt mer.

1.2 Problemstilling

Med utgangspunkt i denne bakgrunnen har jeg utarbeidet følgende problemstilling:

Hvordan kan dans fungere som et middel for at ungdommer skal oppleve mestring?

Videre har jeg kommet frem til tre forskningsspørsmål som belyser elementer ungdommene har trukket frem i våre møter:

- 1. Hvilke mestringserfaringer har ungdommene opplevd gjennom dansen, og hvordan beskriver de disse erfaringene?*
- 2. Hvordan beskriver ungdommene forholdet til pedagoger og lærere i henholdsvis dans og teorifag?*
- 3. Hvordan beskriver ungdommene at egen relasjon til teorilærere, dansepedagoger og foreldre, har betydning for deres mestningsopplevelser?*

1.3 Avklaring av begreper

Perspektiver på mestring går som en rød tråd gjennom hele oppgaven, og danner det teoretiske grunnlaget som diskuteres i kapittel fem. Her vil jeg kort presisere hvordan jeg forstår begrepet mestring:

Å mestre handler om at man får til ting i livet slik man ønsker å få dem til. Det handler om at man kan takle både medgang og motgang i livet, og komme styrket ut av vanskelige situasjoner. I løpet av livet vil man komme til å måtte mestre både store og små hendelser, og det er ingen grunn til at man skal mestre alle områder i livet like godt. Det som er viktig, er at man opplever mestring på de områdene man selv mener er viktige, og at man setter pris på de mestningsopplevelsene man har.

Jeg oppfatter begreper som selvfølelse, selvtillit og selvilde som nær beslektet med mestring, og at man gjennom å oppleve mestring, også vil oppleve at man får positive følelser knyttet til disse områdene. Det ligger som en undertone gjennom hele oppgaven at ungdommene jeg intervjuet stort sett har det bra med seg selv på disse områdene. I kapittel fem kommer jeg til å drøfte noe nærmere hva slags bilde jeg oppfattet at de har av seg selv og hvor trygge de

føler seg. Ut over dette har jeg valgt ikke å presentere disse områdene spesifikt, da det er store temaer som ville krevd mye plass i oppgaven.

I oppgaven kommer jeg til å bruke ordene pedagog og lærer om hverandre. På balletthøyskolen ble vi drillet i at vi ble utdannet som pedagoger, og jeg synes dette er et godt ord å bruke om voksne som arbeider med barn eller ungdom og undervisning. Begge betegnelsene viser derfor til de voksne personene som ungdommene møter på skole og danseskole.

Oppgaven blir omtalt både som prosjekt, studie, forskningsprosjekt og oppgave. Alt handler om det samme, nemlig denne masteroppgaven. Jeg har valgt å bruke ulike betegnelser med tanke på den språklige variasjonen.

De stedene hvor jeg omtaler for eksempel en pedagog, har jeg valgt å bruke hunkjønn. Et eksempel kan være "... det er viktig at hun (læreren) viser elevene positiv oppmerksomhet". Grunnen til at jeg har valgt å gjøre dette er at jeg, i egenskap av selv å være jente, foretrekker å bruke hunkjønn når jeg skriver.

I tillegg til dette kommer jeg i kapittel fire til å bruke en del danseriske begreper i presentasjonen av funnene mine. Enkelte av begrepene vil man kunne finne igjen tidligere i oppgaven også, og jeg velger å definere disse her og nå:

- Teknikk: Alle dansestiler er bygget opp av tekniske prinsipper. Det kan være hvordan man står med benene eller ulike øvelser og bevegelser som kjennetegner dansestilen. Man kan se på teknikken som oppskriften til de ulike dansestilene, og for å bli en god danser, må man mestre teknikken.
- Kompani: I denne oppgaven brukes ordet kompani som en betegnelse på en dansegruppe hvor informantene har vært eller er medlemmer. Kompaniene består av spesielt dyktige dansere, og for informantene er det en anerkjennelse å være medlemmer her.
- Klasse: En danseklasse er det samme som en dansetime.
- Freestyle: Dette er et eksempel på en dansestil. De fleste freestyledansere deltar i mange konkurranser, og dansestilen er utadvendt og publikumsvennlig. Danserne er

ofte veldig myke, og mye av dansingen består av hopp, høye spark og akrobatiske innslag.

- Breakdans/breaking: En dansestil som oppstod på gatene i Bronx, New York, på 70-tallet. Stilen er en del av hip-hop-kulturen, som også består av blant annet hip-hop-musikk og tagging. Kjennetegnes av store bevegelser, akrobatikk og triks som for eksempel å snurre på hodet (headspin).
- Battle: En konkurranse breakere har seg i mellom. Breakerne danser mot hverandre for å bestemme hvem som er den beste breaker.
- Turn-out: Innen klassisk ballett er turn-out måten man står med bena, hvor tærne peker ut mot siden. Det krever at man bruker helt spesielle muskler, noe som for mange tar lang tid å forstå.
- Break Boys: Det fiktive navnet på breakegruppen som en av informantene danser i.

1.4 Disposisjon av oppgaven

Denne oppgaven består alt i alt av seks kapitler. Dette første kapitlet er et introduksjonskapittel. Videre følger kapitlet som tar for seg teorien knyttet til oppgaven. Dette dreier seg hovedsakelig om to temaer; mestring og dans. Under temaet mestring vil jeg ta for meg min teoretiske forankring som ligger i Antonovskys mestringsteorier. Videre vil jeg redegjøre for hvorfor det er viktig å oppleve mestring, hvilke faktorer som er viktige for å oppleve mestring og hvordan man kan øke mestringsfølelsen. I delen som dreier seg om dans vil jeg først gi en kort innføring i dansens historie og i de ulike hovedstilene innenfor dans. Deretter vil jeg presentere hvilke muligheter man som barn og ungdom har for å drive med dans i Norge i dag, samt gi en innføring i nye valgfag som skal innføres i skolen, hvor dans kan brukes som et element.

I oppgavens tredje kapittel vil jeg gjøre rede for valg av metode, forskningsdesign og studiets vitenskapsteoretiske tilnærming. Deretter vil jeg gi en beskrivelse av undersøkelsens utvalg og utforming av intervjuguide, før jeg videre beskriver gjennomføringen av intervjuene. Helt til slutt i dette kapitlet vil jeg rette fokus mot studiets validitet, samt gjøre rede for prosjektets etiske hensyn og min egen rolle som forsker.

Kapittel fire tar for seg funnene i forskningen. Her vil jeg i all hovedsak presentere sitater fra ungdommene, hvor tematikken i svarene er knyttet opp mot min intervjuguide. Spørsmålene i denne guiden ble utarbeidet slik at jeg knyttet dem opp mot teori, problemstilling og forskningsspørsmål.

I kapittel fem vil jeg knytte funnene opp mot teori. Her vil jeg presentere forskningsspørsmålene og problemstillingen som egne overskrifter og trekke paralleller mellom svarene ungdommene har gitt og teorien oppgaven bygger på. Jeg vil drøfte funnene i forhold til teorien, men også gjøre rom for egne refleksjoner. Avsnittet knyttet til hovedproblemstillingen vil kunne leses som et konkluderende avsnitt for mine funn.

Avslutningsvis vil jeg oppsummere hvilke tanker jeg selv gjør meg om arbeidet jeg har gjort, og hva jeg selv mener er essensen i funnene mine. Jeg vil også åpne for tanker rundt hvordan oppgaven kan brukes som grunnlag for forebyggende arbeid, og hva man eventuelt kan gjøre av videre arbeid med tanke på oppgavens tematikk.

2 Teori

2.1 Mestring

Alle mennesker har behov for å føle at de mestrer ulike ting. Det er viktig å føle at man er god til noe og at det er en eller flere ting man virkelig kan. Å oppleve mestring er et genuint menneskelig behov som øves opp ved at man får prøve seg frem i forhold til seg selv og andre (Wormnes og Manger 2005). Ungdommene jeg har intervjuet, har et område i livet som de mestrer bra, nemlig dansen. De opplever mestring gjennom denne aktiviteten. I følge Nybø (1994) kan man sette som et hovedmål for all aktivisering at aktivitetene skal gi mestringsopplevelser. Ungdommene hadde mye å fortelle om hvor viktig det var for dem å mestre dansen, og hvor mye det betydde i livet deres.

I denne oppgaven vil mestringsbegrepet ligge som et grunnlag for hvordan disse ungdommene finner mening og håndterer hverdagen ved hjelp av dansen. Innen teorien har jeg forsøkt å trekke paralleller til mitt eget forskningsprosjekt, da jeg mener at det er viktig å oppleve mestring uansett ståsted i livet. Det å oppleve mestring kan være et forebyggende tiltak for mange barn og unge i forhold til utfordringer man møter på i løpet av livet. Å ha en spesiell ting man mestrer, kan på samme måte fungere som en sentral forebyggende faktor.

Befring og Moen (2011) skriver at personlige holdninger som dreier seg om tiltro til egne muligheter og krefter er en viktig del av et læringsperspektiv. Videre viser de til Albert Banduras begrep om “self-efficacy-believe”, som tar utgangspunkt i at man selv tror man har evne til å gjennomføre nødvendige handlinger for å nå sine mål. Å ha tro på seg selv og ha en indre forståelse om at man skal klare noe, er et viktig element i det å mestre. Dersom man skal jobbe for å få til noe, må man selv tro på at man skal få det til. Hvis man har erfaringer med å lykkes på et område, kan denne erfaringen gi mot til å prøve seg på nye utfordringer.

Sommerschild (1998) har laget en modell hun kaller “Mestringens vilkår” (Figur 1). Om modellen skriver hun at de som opplever at livet går bra, som regel vil ha en god opplevelse av egenverdet sitt. For disse personene vil ofte beskrivelsen av de tre nivåene stemme overens med hvordan de opplever seg selv og sine omgivelser (Sommerschild 1998). Egenverdet vil bli styrket når man opplever mestring, og man vil være bedre rustet til å møte motgang i livet dersom man har en tro på at man skal komme gjennom det. Jeg mener at denne modellen godt

beskriver hvilke premisser som ligger til grunn for å kunne oppleve mestring. Den viser også hvilke premisser som kan mangle hos mennesker som ikke opplever at de mestrer ting.

Modellen bygges opp på følgende måte:

Tilhørighet	Kompetanse
DYADEN Minst én nær fortrolig	Kunne noe
FAMILIEN Forutsigbarhet, bekreftelse, tilhørighet	Være til nytte Få og ta ansvar
NETTVERKET Felleskap i verdier, sosial støtte	Utfølge nestekjærighet Møte og mestre motgang

Figur 1: *Mestrings vilkår* (Sommerschild 1998, s. 58)

I Læreplanverket for kunnskapsløftet, prinsipper for opplæringen, vektlegges viktigheten av å mestre. Disse prinsippene utdyper og sammenfatter bestemmelser i opplæringsloven, og skal inngå i videreutviklingen av kvaliteten i grunnopplæringen. Denne opplæringen skal fremme elevenes allsidige utvikling, og man kan blant annet lese følgende: “Erfaringer med å mestre styrker utholdenheten i medgang og motgang. Fysisk aktivitet fremmer god helse og kan bidra til større motivasjon for læring.” (Utdanningsdirektoratet 2006a, Læreplanverket for kunnskapsløftet, s. 3). Man kan også lese at elevene skal få mulighet til å stimulere sine kreative og nyskapende sider gjennom å møte ulike kunst- og kulturformer. De skal få mulighet til å bruke sine skapende evner gjennom ulike uttrykksformer, noe som kan gi grunnlag for refleksjon, følelser og spontanitet. Lærerne skal fremstå som dyktige og engasjerte formidlere og veiledere. Gjennom klare forventninger til innsats og deltakelse fra elevene skal de arbeide for at elevene utvikler interesse for og engasjement i fagene (Utdanningsdirektoratet 2006a). Alle elever er forskjellige, og de lærer på forskjellige måter. Derfor er det viktig at det i Læreplanverket presiseres at elevene skal oppleve en allsidig utvikling, med fokus på å mestre innenfor mange ulike områder.

Jeg har valgt å legge den teoretiske hovedvekten i denne oppgaven på Antonovskys mestringsteori. Jeg mener at denne teorien er relevant i forhold til min tematikk og mitt

utvalg. De tre komponentene forståelse, håndterbarhet og meningsfullhet, som Antonovsky vektlegger sterkt, er alle elementer som ungdommene i ulik grad har uttalt seg om i intervjuene. Sommerschild (1998) trekker også inn Antonovskys komponenter i sin modell under punktet om “å møte og mestre motgang”. Om dette skriver hun at det å møte og mestre motgang er nært beslektet med å kunne noe. Alle kan komme styrket ut av en utfordring, så lenge utfordringen oppleves som overkommelig (Sommerschild 1998).

Antonovskys tre elementer er en del av hans overordnede begrep *opplevelse av sammenheng* (Antonovsky 2000). Hele hans teori ser jeg på som en slags generell livsoppfatning, hvor det å mestre er en sentral del av det å ha et meningsfullt liv. I de kommende avsnittene vil jeg presentere denne teorien.

2.1.1 Antonovskys mestrings teori – bakgrunn for teorien

I 1970 jobbet Aron Antonovsky med å analysere data fra en undersøkelse. I denne undersøkelsen ble kvinner fra Israel blant annet spurt om de hadde vært i konsentrasjonsleir under andre verdenskrig. Her fant han ut at mange av disse kvinnene, på tross av at de hadde sittet i konsentrasjonsleir, vært flyktninger i flere år og siden bosatt seg i et urolig land, hadde en relativt god psykisk helse. Antonovsky ble nysgjerrig på hva det var som gjorde at disse kvinnene hadde en såpass god psykisk helse, når andre mennesker som kunne ha opplevd mye mindre dramatiske hendelser, likevel hadde det svært tøft psykisk (Antonovsky 2000).

2.1.2 Salutogenese

Med bakgrunn i sin forskning begrunner Antonovsky at helse ikke er et spørsmål om hva vi utsettes for, men vår evne til å takle det som skjer i livet. Han setter helsen i et kontinuum med ytterpunktene syk og frisk. Antonovsky har et større fokus på hva det er som forårsaker helse enn hva som forårsaker sykdom, og benytter seg av begrepet *salutogenese* for å forklare sine funn. Salutogenese kan defineres som læren om hva som gir god helse. (Antonovsky 2000; Malterud og Walseth 2004; Midtsundstad 2007). Sommerschild (1998) skriver at hun forstår Antonovskys begrep på den måten at helse og sunnhet er noe som blir til og som kan utvikles. Det er derfor like viktig å hente inn kunnskap om hva som gjør et menneske friskt, som å finne ut hva som gjør det sykt. Antonovsky bygget hele sin teori rundt denne forståelsen, og hans perspektiv retter seg mot de faktorene i kontinuumet som bringer en person så nær den friske polen som mulig (Sommerschild 1998). Han hevder at mennesker, ut

i fra ulike livsvilkår, vil ha forskjellige holdninger til om nye situasjoner er påvirkelige, forutsigbare og overkommelige (Malterud og Walseth 2004). Denne holdningen vil preges av hvor på kontinuumet man befinner seg.

2.1.3 Opplevelse av sammenheng

Ut i fra salutogeneseperspektivet konstruerte Antonovsky et eget begrep for å beskrive sin egen forskning. Han kalte dette begrepet opplevelse av sammenheng, og definerte det på følgende måte:

... en global indstilling til tingene, der uttrykker den udstrækning, i hvilken man har en gennemgående, blivende, men dynamisk tillid til, at ens indre og ydre miljø er forudsigelige, og at der er en stor sandsynlighed for, at alting vil gå så godt, som man med rimelighed kan forvente.(Antonovsky 2000 s. 13)

Han deler videre opplevelse av sammenheng inn i de tre kjernekomponentene *forståelse, håndterbarhet og meningsfullhet*. Jeg vil presentere komponentene slik at jeg viser både Antonovskys forklaringer av dem, og hvorfor de er relevante i et større mestringsperspektiv. De tre komponentene går ut på følgende:

- **Forståelse:** En person som har en sterk opplevelse av forståelse, forventer at det som skjer, både nå og i fremtiden, er forutsigbart.

Forståelse dreier seg om at man har et realistisk bilde av hvordan ting foregår og hva man kan forvente seg i den situasjonen man er i. Alle mennesker handler i forhold til sine omgivelser og prøver å forstå livet sitt ut i fra de utfordringene man må forholde seg til (Ingstad 1998). Forståelse er komponenten som definisjonen av opplevelse av sammenheng bygger rundt. Dersom noe kommer som en overraskelse, kan personen plassere dette inn i en sammenheng, og uansett hva det er som skjer, kan det forklares (Antonovsky 2000).

- **Håndterbarhet:** Man kan klare ulike utfordringer livet byr på og finne frem til løsninger (Antonovsky 2000; Sommerschild 1998).

I Antonovskys forskning fant han at mennesker med lav opplevelse av sammenheng, var den type mennesker som “alltid” kom ut for ting og som kunne betegnes som ulykkesfugler. De mente selv at de både var, og alltid ville forbli, ulykkesfugler. Personer med sterk opplevelse av sammenheng viste ikke disse tegnene. De håndterte utfordringer som kom, og så på disse

som noe man kunne klare å komme gjennom (Antonovsky 2000). Å kunne håndtere livets utfordringer handler i aller høyeste grad om mestring. Dersom man som regel møter utfordringer som er tilpasset en selv, vil dette kunne føre til at man neste gang mestrer større utfordringer bedre (Nybø 1994). Jeg tolker håndterbarhet slik at man skal kunne håndtere livets daglige utfordringer. På den måten er man bedre rustet til å møte de vanskelige sidene av livet.

- Meningsfullhet: Man har meningsfulle områder og aktiviteter som man er motivert for å engasjere seg i.

Personer med høy opplevelse av sammenheng beskrev at de hadde områder i livet som betydde mye for dem, som de var engasjerte i og som ga mening rent følelsesmessig. Aktiviteter som var forbundet med disse områdene ble som regel sett på som utfordringer det var verdt å engasjere seg i (Antonovsky 2000). Dansen er dette området for ungdommene jeg har intervjuet. De opplever dansen som meningsfullt, og ser på utfordringene de møter i forbindelse med dansingen som noe de ønsker å komme gjennom. Motivasjon er viktig fordi det styrer mye av det man foretar seg. Det driver til aktivitet, handling og tenkning, og gjør at man tilegner seg kunnskap og ferdigheter. Videre gir det erfaringer og opplevelser som resulterer i læring på ulike områder. Man kan si at motivasjonen er det som holder oss alle gående (Lillemyr 2007).

Etter at Antonovskys har forklart hva han legger i begrepene, kommer han med en mer utfyllende definisjon av opplevelse av sammenheng:

Oplevelsen af sammenhæng er en global indstilling, der udtrykker den udstrækning, i hvilken man har en gennemgående, blivende, men også dynamisk følelse af tillid til, at de stimuli, der kommer fra ens indre og ydre miljø, er strukturerede, forudsigelige og forståelige; der står tilstrækkelige ressourcer til rådighed for en til at klare de krav, disse stimuli stiller; og disse krav er udfordringer, det er værdt at engasjere sig i.
(Antonovsky 2000 s. 37)

I utgangspunktet var det komponenten meningsfullhet som vekket min nysgjerrighet når jeg først leste om Antonovskys teorier. Det som dreier seg om motivasjon i forhold til mestring går direkte inn på hvilke tanker jeg hadde gjort meg rundt dans og mestring. Etter å ha satt meg bedre inn i teorien så jeg imidlertid at alle de tre komponentene er viktige elementer for å oppleve mestring. Antonovsky presiserer også at de tre opptrer sammen og bør behandles som en helhet (Antonovsky 2000)

2.1.4 Opplevelse av sammenheng som en helhet

Komponentene forståelse, håndterbarhet og meningsfullhet befinner seg i et dynamisk forhold til hverandre. Antonovsky (2000) betegner tilstedeværelsen av komponentene som høy eller lav og har laget et system for å vise de ulike forholdene komponentene kan ha til hverandre. I dette systemet viser han også hvordan ulike kombinasjoner vil arte seg.

Antonovsky ser imidlertid ikke på de tre komponentene som fullstendig likestilte. Han mener at den motiverende komponenten, meningsfullhet, er den mest sentrale. Uten denne faktoren vil man kun forbigående ligge høyt på de to andre komponentene. Han hevder dette fordi han mener at en motivert person lettere vil kunne finne frem til egne ressurser og større forståelse (Antonovsky 2000). Forståelse og håndterbarhet avhenger mye av meningsfullhet, og blir derfor beskrevet som noe mindre viktige komponenter.

Dersom man er motivert, vil dette altså kunne ha en innvirkning på forståelsen av og evnen til å håndtere en situasjon. En person som vanligvis erfarer at det hun er motivert for går bra, vil kunne se tilbake på de gangene hun har kommet seg gjennom ting når hun opplever vanskelige situasjoner. Motivasjonen er den viktigste komponenten fordi motivasjon er det som fører til at man faktisk gjennomfører noe, og det handler om å gjøre et valg. Man velger å bruke sin energi på en bestemt ting (Lillemyr 2007).

Som tidligere nevnt presiserer Antonovsky at å mestre er avhengig av alle de tre komponentene og opplevelse av sammenheng som en helhet (Antonovsky 2000). Derfor kan man ikke kun snakke om meningsfullhet, og utelate de andre komponentene. De vil være med på å påvirke hvordan man erfarer og gjennomfører en situasjon.

2.1.5 Viktige livsområder

Man behøver ikke å føle at alle områder i livet er meningsfulle, håndterbare og forståelige for å ha en sterk opplevelse av sammenheng. Det avgjørende er, som Antonovsky (2000) også legger vekt på i sin teori, at man har noen områder i livet som man opplever som viktige. Dette mener jeg kjennetegner selve essensen i hva det er å føle mestring, og det er viktig å være oppmerksom på disse områdene slik at alle personer opplever å føle mestring.

Alle mennesker har et lærings- og utviklingspotensiale. Dersom man jobber i et pedagogisk yrke, burde man kartlegge hva ulike personer man har i en læringssituasjon vet, kan og vil.

Lykkes pedagogen med dette, vil læringen lett få preg av en positiv sirkel. På en slik måte kan man finne ut av hva andre mennesker er opptatt av, hva de har lært og hva som motiverer og gleder dem. Ved å sette fokus på det positive kan man utvikle personlig kompetanse og oppleve både mestring og motivasjon (Befring 2004). Disse positive områdene kan man finne overalt i livet, og de utløsende faktorer er ulike fra person til person. Enkelte mennesker synes det er meningsfullt å bruke livet sitt på å holde på med matematikk, andre opplever stor mestring når de spiller fotball. Det viktigste er ikke hva man driver med, og hva som motiverer deg, men at man har områder hvor man opplever mestring og glede.

Ungdommene jeg har intervjuet, har dans som sin store interesse. I disse ungdommenes liv kan man se på dansen som et middel de har lært seg å bruke for å oppleve mestring. Dette er deres positive livsområde, og de har valgt å utdanne seg med dans på timeplanen i videregående skole. På den måten har de sikret seg at de møter pedagoger som oppmuntrer dem til å utvikle seg innenfor dans. De har også muligheter til å utvikle seg innenfor sitt interesseområde på skolen, noe som kan smitte over på andre områder og være en positiv faktor i skolehverdagen.

2.2 Mestringsfølelse og ungdomstid

Trenere, lærere, foreldre, venner og en selv – alle kan bidra til å styrke mestringsfølelsen hos en annen person. For å kunne hjelpe og støtte en ungdom kan det være en fordel å vite noe om de mange sidene ungdomstiden består av. Ungdomstiden er en periode hvor mye endrer seg, og alle opplever utfordringer av større eller mindre grad. Man blir stilt ovenfor en hel rekke valg, som strekker seg fra yrkesvalg til valg av klesstil, og kroppen går gjennom store endringer. Foreldrene blir mindre viktige i det man begynner å løsrive seg, og venner tar over som de viktigste personene i livet (Tetzchner 2001).

Selve ungdomsalderen strekker seg fra 12-18 år og er overgangsfasen mellom å være barn og voksen. I denne perioden løsriver ungdommene seg fra foreldrene sine og danner sin egen identitet. I tillegg utvikles kroppen fra å være en barnekropp til å bli en voksen kropp. Man blir kjønnsmoden, og kroppen kan fysisk vokse 9-10 cm i året i noen av ungdomsårene. Mange vil si at ungdommer er selvopptatte og opptatt av anerkjennelse fra andre, noe man kan beskrive som ungdomsegosentrisme. Dette avtar ofte mot slutten av ungdomsalderen og kan ha sammenheng med at ungdommene da har jobbet en god del med sin egen

identitetsutvikling. Denne utviklingen handler om at ungdommene lærer å plassere seg selv i en større sosial sammenheng. Man velger verdier, interesser og holdninger som man tar med seg inn i voksenlivet (Tetzchner 2001). For ungdommene jeg har intervjuet, er dansen blitt en del av disse ungdommenes identitet, og de virket glade for å ha en såpass sterk tilknytning til interessen sin.

Som nevnt overfor handler også ungdomsalderen om å løsrive seg fra foreldrene sine.

Ungdommene bruker gradvis mindre tid sammen med foreldrene sine, og partnere og venner tar over mange av rollene som foreldrene har hatt (Tetzchner 2001). Mange ungdommer opplever likevel at foreldrene fremdeles er viktige støttespillere, og i følge Antonovsky (1996 I:Grøholt 1998) skal man “støtte den unge i å finne mening og mulighet i en virkelighet som er forståelig fra ungdommens eget ståsted” (s. 120) (Befring og Moen 2011; Grøholt 1998). En viktig faktor i ungdommenes liv er da at de har en eller flere personer som de har et trygt og stabilt forhold til, og majoriteten av ungdommene bevarer en nær kontakt med foreldrene sine gjennom hele livet (Tetzchner 2001).

2.2.1 Forholdet til andre

Grøholt (1998) bruker begrepet tilknytning når hun skriver både om ungdommers forhold til foreldre, og om forholdet man kan få til andre viktige personer. Jeg velger å utelate ordet tilknytning når jeg skriver, da jeg mener at dette ordet trekker oppmerksomheten i retning av det tette foreldre-barn-forholdet. Jeg beskriver her både forholdet til foreldre, og til andre personer som danselærere og venner, og bruker heller betegnelsen “forholdet til andre”. Jeg velger å ta med dette aspektet da jeg mener at forholdet til andre er en viktig del av det å oppleve mestring. Grunnen til at jeg hevder dette, er at man har behov for at andre enn en selv støtter opp og oppmuntrer til å arbeide for å klare ting. Man eksisterer ikke i en verden uavhengig av andre mennesker. I løpet av et liv bruker man mye tid på å sammenligne og sjekke seg selv opp mot andre, og i den sårbare ungdomstiden vil det være viktig at man kan finne støtte hos foreldre, venner og andre viktige personer i livet.

Denne relasjonen til andre handler om at man får muligheten til å utvikle et nært forhold til ulike mennesker, og at man får tilbakemeldinger fra disse. De viktigste trygge personene er foreldre og annen nær familie. Andre personer som venner og lærere, kan imidlertid også være viktige. Den tidlige tilknytningen i livet spiller en viktig rolle for kvaliteten av senere

forhold til andre mennesker, og dette spiller igjen inn på hvordan man fungerer i det daglige (Grøholt 1998; Tetzchner 2001).

Pedagoger og lærere kan legge til rette for at elever føler seg dyktige og kompetente. En forutsetning for å skape en slik følelse er at pedagogen kommer med tydelige og raske tilbakemeldinger på oppgaver som blir utført. Pedagogen må også kunne se hvilke reaksjoner tilbakemeldingen vekker i eleven. Elever viser størst tilfredshet når oppgaven har passelig vanskegrad og når de føler seg dyktige i det de gjør (Lillemyr 2007). Dersom en pedagog klarer å være observant på disse områdene, kan også hun bli en viktig person for eleven.

I både danseundervisning og i et klasserom vil man kunne få god kontakt med elever og ha mulighet for å følge dem opp gjennom flere år. Jeg vil likevel hevde at danseundervisning oftere kan karakteriseres som mer personlig enn klasseromsundervisning. I en dansetime ligger en felles interesse for både pedagog og elev til grunn for deres tilstedeværelse i timen. Denne gjensidige interessen eksisterer ikke alltid i en teoretisk time. Jeg tror dansepedagoger ofte ikke vet hvilken viktig rolle de spiller i unge menneskers liv, og hvor mye det de sier og gjør betyr for elevene de underviser.

2.2.2 Positive utslag av mestring

Harter (1992) var opptatt av de positive følelsene som er knyttet til vellykket mestring, og understreket det viktige i at lærerne ser de gode utslagene av elevenes mestring. Dette gjør læreren blant annet gjennom å vise respekt for elevens valg, opplevelser og vurderinger. Tydelige voksne klarer å vise elevene sine at de har tro på den enkeltes muligheter til å løse oppgaver og klare utfordringer. På den måten er de med på å motivere elevene i sin innsats (Bae 2004, ref. i Lillemyr 2007). Jeg mener at dette er gjeldende for flere enn lærerne. Også foreldre og andre voksenpersoner bør være oppmerksomme på hvordan de motiverer til mestring. Det er ikke alltid det er så mye som skal til, men det er viktig at man bruker de mulighetene man har for å oppmuntre ungdommer til å finne mestringsarenaer. I dette arbeidet bør man også ha en tydelig bevissthet i forhold til å gi ungdommene reelle muligheter til å mestre og oppleve positive ting. Å forsøke noe, men stadig oppleve nederlag, er ikke en god måte å komme seg gjennom ungdomsårene på.

Ungdomstiden er altså en tid hvor man utvikler seg på mange ulike områder. Gjennom å etablere gode forhold til mennesker rundt seg selv, kan man erfare og dele mange

mestringsopplevelser. Dette utløser positive følelser og gir ungdommer tro på seg selv. For å forstå hva det er ungdommene opplever mestring gjennom, vil det nå komme et avsnitt som dreier seg om dans. Det er viktig å ha en viss kjennskap til hva ungdommenes interesse dreier seg om, for bedre å kunne sette seg inn i deres senere utsagn og meninger vedrørende dans.

2.3 Dans

Hva er dans? Dette er et spørsmål som det er mange svar på og mange meninger om. Det kan være alt fra den minste lille håndbevegelse til at hele kroppen snurrer rundt og rundt. Fra et lite barn som bøyer knærne i takt med musikken til en prima ballerina som svever over scenegulvet. Gjennom dansen kan man formidle et budskap, men man kan også danse kun for dansens skyld. Dans kan beskrives som organisert bevegelse, og det er noe man har drevet med til alle tider og i alle kulturer. Denne oppgaven fokuserer på dansen i dag, og jeg vil derfor ikke bruke mye plass på å redegjøre for dansens historie og utvikling. Jeg vil nøye meg med å gi et innblikk i dansens opphav som blant annet består av tradisjonelle danser og folkedanser, samt en rask gjennomgang av de tre grunnleggende stilartene klassisk ballett, moderne dans og jazzdans. De fleste andre stilarter innenfor dans bygger i dag på en av disse tre uttrykksformene.

Dersom man spør noen hvorfor de driver med dans, vil man ikke få til svar at man ønsker å lære seg flest mulig trinn. Det er de andre sidene ved dansen som gjør det morsomt og interessant å drive med dans, og som gjør at dans for mange mennesker oppleves som en lidenskap. Dans handler om følelser og frigjøring, og å oppleve at “alt annet” forsvinner mens man danser. Man får muligheten til å formidle noe via kroppen. Grunnen til at man piner seg gjennom timer med terping, øving og frustrasjoner, er at man vet at det kommer noe godt ut av det. Noe som er verdt å gå gjennom utfordringer for, som gjør at noen mennesker vier hele livet sitt til å drive med dans. Ungdommene jeg har intervjuet har snakket mye om dette, og jeg vil forsøke å vise at også de ulike teknikkene dreier seg om mer enn kun teknikken i seg selv.

2.3.1 Kort innføring i dansens historie og utvikling

Dans startet antageligvis i de tidligste kulturene som en del av ulike ritualer. I Europa finner man de første sporene etter dans som egen kunst i sivilisasjonene som utviklet seg rundt

Middelhavet. Man har funnet bilder og beskrivelser av dans som er nedtegnet så tidlig som rundt år 4000 f. Kr. Disse stammer fra Egypt, men også Kreta var en sentral kultur i dansehistoriens tidlige fase. Videre har dansen utviklet seg gjennom tidene. I antikken i danset man for eksempel krigsdanser og i forbindelse med festivaler. Deretter kom middelalderen, med blant annet dansene farandole og ringdansen karolen. I middelalderen kom også folkedanser og hoffdanser for fullt, med store ulikheter seg i mellom. På 1500-tallet organiserer Katharina av Medici dansen inn i et forestillingsuttrykk, og den blir en del av utviklingen i renessansen. I barokken var Ludvig 14. en aktiv danser, og er kjent for sin rolle som Solkongen, et navn han også ble kjent som for ettertiden. I denne tidsperioden kommer også det første akademiet for musikk og dans. Tåpisskoene gjør sin inntreden i romantikken da balletter som Giselle og Svanesjøen ble laget (Jonassen 1999).

Folkedansen utviklet seg parallelt med dans som kunstform. Pardansen, slik vi kjenner den, kom antageligvis til Norge mot slutten av 1500-tallet, og eksempler på pardanser er halling og springer. På 1700-tallet begynte man å danse danser som vals, polka og reinlender.

Folkedansen ble danset av alle sosiale lag, men hadde ulike uttrykksformer ut i fra hvor man befant seg på den sosiale rangstigen (Jonassen 1999).

2.3.2 Klassisk ballett

I dag kjenner vi klassisk ballett best gjennom det vi ser av forestillinger med ulike kompanier, og i Norge er Nasjonalballetten det eneste klassisk baserte ballettkompaniet. De fleste av Nasjonalballettens forestillinger settes opp i Den norske opera og ballett i Oslo, men de drar også på turneer rundt om i landet. Den klassiske balletten blir av mange sett på som firkantet og stiv. Teknikken er bygget opp gjennom strenge systemer, og alle trinn skal gjøres på bestemte måter. Likevel opplever mange at de blir rørt og engasjert når de ser en forestilling i klassisk ballett. Kombinasjonen av perfektionert teknikk og en historie som blir fortalt gjennom dans, gjør at inntrykket blir noe mer enn bare trinnene som danses.

Røttene til den klassiske balletten strekker seg imidlertid helt tilbake til renessansen.

Forestillingen Ballett Comique de la Reine, satt opp av Katarina av Medici i 1581, regnes som den første ballettforestillingen i vestlig dansehistorie (Jonassen 1999). Denne forestillingen varte i hele seks timer, og man ville antageligvis ikke kalt det en ballettforestilling dersom man hadde sett den i dag. Utviklingen har gått fra å ha dansen som en del av en større helhet i oppsetninger, til at man utviklet egne teknikker innenfor klassisk ballett og satte opp rene

ballettforestillinger. På 1900-tallet var kompaniet Les Ballets Russes et svært betydningsfullt kompani, og det blir sett på som den store fornyeren av klassisk ballett som kunstart i Europa på 1900-tallet. Etter oppløsningen av kompaniet i 1929, dro danserne ut i Europa og i USA og var med på den videre utviklingen av balletten (Jonassen 2001).

I Norge ble Nationaltheatret etablert i 1899, da uten et fast ballettensemble. I 1910 fikk man et fast ensemble, men ikke før i 1958 vedtok Stortinget å opprette Den Norske Opera, med et kompani bestående av ti dansere. Operaens Ballettskole åpnet i 1965, og har siden den gang skiftet både navn og ballettsjefer flere ganger (Jonassen 2001). Nasjonalballetten består i dag av om lag 60 dansere.

Profesjonelle dansere kan fortelle at de, i likhet med skuespillere, får et personlig forhold til rollene de spiller, og at de lever seg inn i historiene de forteller. Dette bidrar til at den klassiske balletten handler om følelser og uttrykk, og ikke kun om å vise frem god danserisk teknikk.

2.3.3 Moderne dans

Den moderne dansen oppstod som en reaksjon på den klassiske balletten og dens strenge former, prinsipper og teknikker. Danserne ønsket å frigjøre seg fra teknikken og vise sin egen personlighet gjennom dansen, og de ønsket å skape noe på egen hånd. Flere av de tidlige moderne danserne hadde i utgangspunktet danset klassisk ballett, men deres opposisjon til den klassiske teknikken gjorde at de brøt ut og gikk sine egne veier.

Utviklingen av den moderne dansen kan deles inn i den utviklingen som skjedde i henholdsvis Europa og USA. I Europa er Isadora Duncan (1878-1927) en av de viktigste personene innenfor moderne dans. Duncan var opprinnelig fra USA, men bodde og virket mesteparten av sitt liv i Europa. Hun var den første danseren i vår tid som danset barbert, og hun hadde et svært personlig danseuttrykk. Hun mente at mennesket var fritt, og ønsket ikke å danse innenfor gitte bevegelsesmønstre. En annen kjent person i Europas moderne dansehistorie er Rudolf von Laban (1879-1958). Han var inspirert av gymnastikkulturen som utviklet seg i Europa på starten av 1900-tallet, og laget etter hvert et eget notasjonssystem for dans, kalt Labannotasjon. I dag kan man utdanne seg innenfor Labans systemer på Laban centre i London (Jonassen 2001). Duncans dansestil var betraktelig mer personlig enn hva Labans uttrykk var. Laban ble først og fremst berømt for sine prinsipper om kraft, tid, rom og flyt, og

det er også dette man best husker han for i dag. Duncan danset først og fremst for seg selv, og publikum ble utfordret når de så hennes forestillinger.

I USA startet den moderne dansehistorien med Ruth St. Denis (1879-1968). I 1915 grunnla hun The Denishawn School sammen med Ted Shawn, og mange av de første, betydningsfulle modernedanserne i USA hadde tilknytning til denne skolen. En av elevene ved skolen var Martha Graham (1894-1991). Hun utviklet etter hvert en særegen dansestil som i dag undervises som egen teknikk. Det eksisterer også et eget kompani som turnerer med Grahams koreografier, og som har spesialisert seg innenfor hennes teknikk. En av de mest kjente koreografiene til Martha Graham er Lamentation, hvor hun danset hele koreografien sittende på en benk ikledd et elastisk kostyme som omsluttet kroppen (Jonassen 2001). Graham hadde bestemte oppfatninger av hvordan dansere skulle se ut og være. Når hun ikke lenger selv var aktiv danser, valgte hun dansere som lignet henne til å danse rollene hun selv tidligere hadde danset. Hennes teknikk er streng og har en svært bestemt oppbygning, ikke ulikt den klassiske balletten. Likevel er teknikken fjernt fra klassisk ballett i uttrykk og utførelse, og Grahams koreografier gjenspeiler hennes egen personlighet og følelser.

Merce Cunningham (1919-2009) er en annen danser og koreograf som har vært svært viktig innenfor det moderne dansemiljøet i USA. Han ble oppdaget av en pedagog som tidligere hadde vært Graham-danser i hennes kompani, og har i likhet med henne utviklet sin egen teknikk. Cunningham selv var aktiv pedagog til han var over 80 år gammel. Han er kjent for sine samarbeider med musikeren John Cage, og danseprinsippet “dance by chance” (Jonassen 2001). Dance by chance dreier seg om å danse etter tilfeldighetene innenfor en gitt tidsramme. Danserne har noen bestemte bevegelsessekvenser som de skal utføre, men rekkefølgen blir bestemt nærmest etter terningkast. Dette gjør at alle forestillinger som blir danset etter dette prinsippet blir ulike, og danserne får heller ingen forutsigbarhet i hva de skal gjøre.

Norge har i dag et sterkt dansemiljø innenfor moderne dans, eller samtidsdans, som det også ofte kalles. Nasjonalballetten setter jevnlig opp moderne koreografier i tillegg til de klassiske ballettene, og man kan utdanne seg innenfor moderne dans flere steder i Norge. Den første dansegruppen innenfor moderne dans var Høvik Ballett, som ble etablert i 1969. Denne gruppen reiste blant annet rundt i landet og viste moderne danseforestillinger for skoleelever (Jonassen 2001). I dag er kompaniet Carte Blanche og koreografen Jo Strømgren to eksempler på viktige bidragsytere innenfor den moderne dansen i Norge.

2.3.4 Jazzdans

Jazzdansen har sitt utspring i de afrikanske dansene som slavene i Amerika danset mens de arbeidet. Slavene danset både for hverandre, men også som underholdning på plantasjene de jobbet på. Etter hvert begynte hvite dansere å danse med svertede ansikter som “whites in blackface”. Utviklingen av den svarte dansen skjedde parallelt med utviklingen av den moderne dansen i USA, og populærkulturen kom mer og mer inn i samfunnet. En av de mest kjente pionérene innenfor jazzdans er Alvin Ailey (1931-1989). Han studerte moderne dans hos blant annet Martha Graham, og stiftet i 1958 sitt eget kompani; The Alvin Ailey American Dance Theatre. Dette kompaniet har stort sett kun bestått av fargede dansere, selv om utgangspunktet var at det skulle være et kompani for alle. Et av Aileys mest kjente verker, Revelations, dreier seg om de svartes historie i USA (Jonassen 2001).

Mye jazzdans, som for eksempel Alvin Aileys koreografier, er svært personlige. Ailey ønsket å vise de svartes historie i USA og ville ha med både de gode og de vonde sidene ved historien. Dansene som slavene danset på plantasjene, var for dem en måte å vise følelser på, i et samfunn der det ikke var ønskelig i det hele tatt å se deres følelser.

I dag består jazzdansen av utrolig mange stiler og variasjoner. Hip-hop, streetjazz, stepping, afro, lyrisk jazz og showdans – alt er eksempler på ulike dansestiler innenfor jazzsjangeren. I Norge er Oslo Danse Ensemble et rent jazzkompani, og man kan utdanne seg som jazzdanser flere steder. Flere teatre setter opp musikaler, og man har et sterkt miljø for jazzdans i Norge i dag.

2.3.5 Ulike dansearenaer

I utgangspunktet kan man drive med dans nesten hvor som helst, det trengs ikke mer enn litt plass før man kan begynne å svinge seg. Driver man med dans som organisert aktivitet, kan man delta på private danseskoler, kulturskoler eller man kan velge danselinjen på videregående skole. Dette er de reelle valgene de fleste har, da kun et fåtall av Norges befolkning kan være elev på Operaens ballettskole eller tilsvarende satsningssteder. Når man starter på videregående skole, er man imidlertid 15-16 år gammel, og barn og unge burde få kjennskap til dans i skolen på et tidligere tidspunkt. I barne- og ungdomsskole har man muligheter for å tilby noe dans gjennom gymtimer og Den kulturelle skolesekken, men dette mener jeg at burde utvides og fokuseres mer på enn hva det gjør i dag. I det neste avsnittet vil

jeg redegjøre for to nye valgfag som skal innføres i ungdomsskolen fra og med høsten 2012. Med disse valgfagene får elever nå en mulighet til å jobbe med dans i skolen på et tidligere tidspunkt enn hva de har hatt tidligere, og skolen har en mulighet til å bruke elevenes interesser på en konstruktiv måte.

2.3.6 Nye valgfag i ungdomsskolen

I en pressemelding fra Kunnskapsdepartementet 23.6.2011 kunngjøres det at Utdanningsdirektoratet skal utforme læreplanene for de nye valgfagene i ungdomsskolen. Disse skal gradvis innføres fra skoleåret som starter høsten 2012, og man skal bruke to skoletimer i uka på fagene. Kunnskapsminister Kristin Halvorsen er trygg på at dette vil bli godt mottatt på skolene og sier følgende: “I forkant av ungdomstrinnsmeldingen mottok jeg flere tusen henvendelser fra særlig elever og lærere. Ønsket om gjeninnføring av valgfag i ungdomsskolen var et nesten enstemmig krav fordi større valgmuligheter og variasjon øker elevenes motivasjon for å lære.” (Kristin Halvorsen 23.6.2011, Kunnskapsdepartementet 2011). Videre uttaler hun at valgfagene skal innfri en målsetting om mer praktisk arbeid for elevene (Kunnskapsdepartementet 2011).

For denne oppgaven sin del er to av de nye valgfagene interessante; *Produksjon for sal og scene* og *Fysisk aktivitet og helse*. I utkastet til formålsplanen for faget *Produksjon for sal og scene* står det blant annet: “(...) Faget skal på denne måten motivere elevene til å mestre andre sider ved skolen.” (Utdanningsdirektoratet 2011a, s. 1) Faget er praktisk innrettet og elevene skal lære gjennom aktiv elevdeltakelse. En av mulighetene for sceneproduksjoner er å jobbe med dans, og dansen vil da være en del av et tverrfaglig arbeid. Faget tar utgangspunkt i at alle elever er ulike og derfor har mange ulike ressurser. Elevene skal finne frem til sine egne ressurser og bruke disse i samarbeid med de andre elevene (Utdanningsdirektoratet 2011a). I faget *Fysisk aktivitet og helse* står ulik fysisk aktivitet i fokus. Ett av hovedmålene er at det skal bidra til bedre fysisk helse for den enkelte. I utkastet til læreplanen skrives det følgende:

Ulik fysisk aktivitet vil, sammen med refleksjon og bevissthet rundt kosthold, en helsefremmende livsstil og hvordan personlige valg innvirker på egen helsetilstand, kunne være med på å bidra til bevegelsesglede, mestringsglede og motivasjon blant elevene. Det å bryte egne fysiske barrierer og utforske bevegelsesmuligheter for egen kropp vil kunne være egnet til samme formål (Utdanningsdirektoratet 2011b, s. 1)

Elevene skal utvikle evnen til å samarbeide, og det vil være fokus på glede over bevegelse og mestring. Videre skal faget inspirere til fysisk aktivitet og et bevisst forhold til egen helsetilstand videre i livet (Utdanningsdirektoratet 2011b). Utfordringen for lærere vil være å utnytte den muligheten slike valgfag representerer til forebygging, og til å gi ungdommene gode mestringsopplevelser ut fra egne forutsetninger.

2.3.7 Videregående opplæring

Etter ungdomsskolen kan elever søke seg inn på utdanningsprogrammet *Musikk, dans og drama* på videregående skole. Dette er en del av det studieforbredende utdanningsprogrammet, og elevene går felles musikk, dans og drama Vg1 før de velger musikk, dans eller drama for Vg2 og Vg3. Ungdommene jeg har intervjuet, utdanner seg alle innenfor denne studieretningen med spesialisering innen dans, og de har drevet med dans i mange år. Utdanningen fører til generell studiekompetanse, og elevene kan derfor søke seg inn på alle universiteter og høyskoler, i tillegg til danseutdanninger, etter fullført utdanning.

I læreplanen for grunntrening i dans står det følgende:

Grunntrening i dans er et allmenndannende programfag der det å sanse, oppleve, lære og skape med kroppen skal stå i sentrum. God helse er viktig både individuelt og for samfunnet som helhet, og gjennom bevegelse og dans skal programfaget bidra til bedre helse og mer fysisk aktivitet.

I grunntrening i dans skal den enkelte få kjennskap til kroppens oppbygning og funksjoner. Programfaget skal legge vekt på betydningen av skadeforebygging og restitusjon og bidra til bedre forståelse av sammenhenger mellom kroppsbevissthet, helse og livsstil.

Opplæringen i grunntrening i dans skal legge til rette for samarbeid og fellesskap. Samtidig skal opplæringen utfordre den enkelte til å tøyne egne grenser og bidra til at den enkelte får oppleve mestring ut fra sine egne forutsetninger.

(Utdanningsdirektoratet 2006b)

Danselinjen gir elever med interesse for dans en mulighet til å drive med hobbyen sin samtidig som de får studiekompetanse gjennom utdanningen sin. Elevene har tekniske danseklasser i sjangrene klassisk ballett, jazzdans og moderne dans som grunnteknikker. I tillegg jobber de med å lage egne ting, improvisere og bli kjent med andre dansestiler. På danselinjen treffes elever med felles grunninteresse og et ønske om å bli bedre dansere, og i læreplanen presiseres det at alle skal oppleve mestring ut i fra egne forutsetninger.

Ambisjonsnivåene og nivået på dansingen varierer selvfølgelig fra elev til elev. Noen kan ha danset i mange år og vil bli dansere, mens andre ønsker å gå noe annet enn studiespesialiserende på videregående skole. Det er en krevende linje både med tanke på treningsmengden og timeantallet hvert år. Siden elevene skal få studiekompetanse ved endt studieforløp, har de et høyt ukentlig timeantall per uke.

2.3.8 Dans som fritidsaktivitet

De aller fleste som driver med dans, er de som har det som en fritidsaktivitet. Ungdommene jeg har intervjuet, danser også utenom skolen, og hadde alle startet å danse gjennom å ha dansen som en fritidsaktivitet. Private ballett- og danseskoler og kommunale kulturskoler har tilbud på små og store steder i Norge, og mange har opplevd en økning i interessen etter tv-program som *Dansefeber* og *Skal vi danse*. Til disse skolene kommer det elever med alle typer forutsetninger og mål - fra de som danser fordi vennene gjør det, til de som trener ti timer i uka. Denne oppgaven vil trekke inn erfaringer ungdommene har både med dans i videregående skole og på fritiden, da jeg ikke hadde lagt spesielle føringer på å skille mellom dette i intervjuene.

Dansetilbudene som ligger spredt ut over landet har en unik sjanse til å tilby barn og ungdommer positive opplevelser. Pedagogene har muligheten til å følge elevene gjennom opp- og nedturen, og kan jobbe fokusert for at elevene skal føle mestring, glede og motivasjon gjennom dansen.

3 Metode

Den opprinnelige betydningen av ordet metode stammer fra det greske ordet *methodos*, som betyr veien til målet (Kvale og Brinkmann 2009; Johannesen et al 2010). I samfunnsvitenskapelig metode ønsker man blant annet å få informasjon om den sosiale virkeligheten. Dette får man gjennom å samle inn, analysere og tolke data. Gjennom å lære seg hvordan metode innen forskning fungerer, kan man lettere stille kritiske spørsmål til gjennomførte forskningsprosjekter, og man tilegner seg kunnskap om hvordan en selv best kan gjennomføre forskningen (Johannesen et al 2010).

3.1 Fenomenologi

Jeg har i denne oppgaven benyttet meg av en fenomenologisk tilnærming for å belyse min problemstilling. Fenomenologien ble grunnlagt som filosofi av Edmund Husserl på begynnelsen av 1900-tallet. Ordet fenomenologi kommer av det greske *phainomenon*, som betyr “det som viser seg”, og *logos*, som betyr “lære”. Fenomenologi er altså læren om det som viser seg (Jacobsen, Tangaard og Brinkmann 2010; Kvale og Brinkmann 2009).

Som kvalitativt design betyr en fenomenologisk tilnærming å utforske og beskrive mennesker og deres erfaringer med et fenomen. Ordet mening er et nøkkelord fordi man forsøker å forstå meningen med et fenomen, sett gjennom en gruppe menneskers øyne (Johannesen, Tufte og Christoffersen 2010). I denne oppgaven er fenomenet som utforskes, mestring. I følge fenomenologien skal man aldri ta for gitt at man vet hva en annen person tenker eller føler. For å kunne forstå dette, må man spørre og lytte til svarene man får (Jacobsen et al 2010).

Jeg har ønsket å få vite mer om hvordan ungdommene selv opplever at de har det i forbindelse med dansingen, og hvordan dansen virker inn på deres mestringsopplevelser. Det som har vært interessant for meg, har vært å få et innblikk i deres hverdag og deres opplevelser av hva de syns er meningsfullt og givende. Dette har de kunnet snakke om i intervjuet de ha deltatt på, og jeg har, sagt med fenomenologiske ord, prøvd å forstå ungdommenes *livsverden*. Livsverdenen er vår konkrete, erfarte virkelighet. Det er alt vi i dagliglivet er fortrolig med og tar for gitt, og også det vi må ta utgangspunkt i for å kunne beskrive noe som angår dagliglivet (Kvale og Brinkmann 2009; Jacobsen et al 2010).

Videre tar den fenomenologiske retningen utgangspunkt i at menneskers bevissthet alltid er rettet mot noe. Dette kalles *intensjonalitet*, og kan sies å oppheve skillet mellom mennesker og verden. Menneskets bevissthet er alltid rettet ut mot verden slik også verden er rettet mot mennesket. Man kan ikke sette et skille og si at bevisstheten er noe som “bor” inne i en person. Bevisstheten rettes utover gjennom vår intensjonale holdning til verden, som for eksempel at man til en hver tid tenker på noe spesielt eller sanser en bestemt ting (Jacobsen et al 2010; Langdrige 2006).

Innenfor kvalitativ forskning kan man si at fenomenologi både er en filosofi og et design, som begge peker på en interesse for å forstå sosiale fenomener ut fra aktørenes egne perspektiver. Videre forsøker man å beskrive verden slik den oppleves av aktørene. Man tar utgangspunkt i at den virkeligheten mennesker oppfatter, er den virkelige virkeligheten (Johannessen et al 2010; Kvale og Brinkmann 2009).

3.1.1 Hermeneutikk

I tillegg til at jeg har forsøkt å få et innblikk inn i ungdommenes verden, har jeg tolket deres utsagn etter intervjuene. I denne prosessen har jeg trukket ut deler fra intervjuene og forsøkt å finne frem til hva ungdommene har ment med ulike utsagn. Deretter har jeg forsøkt å se det de har sagt i lys av hvordan resten av intervjuet forløp, og sette meningene deres inn i en sammenheng i forhold til hva de ellers har sagt. Dette er en *hermeneutisk* måte å fortolke på, og vekslingen mellom å se helhet og deler går inn i den *hermeneutiske sirkelen* (Dalen 2011; Johannessen et al 2010; Kvale og Brinkmann 2009). Det sentrale innenfor hermeneutikken går ut på å fortolke et utsagn ved å fokusere på et dypere meningsinnhold enn hva som blir oppfattet med en gang. For å få tak i dette meningsinnholdet setter man det som blir sagt inn i en sammenheng. Man må også ta hensyn til sin egen forforståelse når man arbeider på denne måten (Dalen 2011; Johannessen et al 2010). Ved stadig å veksle mellom å se deler og helhet vil man kunne forstå meningen i det som er sagt, og jobbe både med å forstå detaljer og det store bildet (Kvale og Brinkmann 2009).

I mine intervjuer har jeg forsøkt å forstå hva ungdommene har sagt om mestring og dans både ut i fra utsagnene i seg selv og i lys av min problemstilling og forskningsspørsmålene mine. Gjennom å ha en agenda med hva jeg ønsker å lete etter i min forskning vil jeg stå i fare for å lese resultatene med en klar førforståelse. Denne førforståelsen har jeg imidlertid hatt også i prosessen med å planlegge intervjuene, og ungdommene har alle pratet om gitte temaer i

intervjusituasjonene. Slik jeg ser det, dreier derfor min utfordring seg i størst grad om hvordan jeg klarer å lese deler av intervjuene, men også å se disse delene som deler av en helhet. Veksling mellom del og helhet har kontinuerlig preget fortolkningsprosessen min i arbeidet med denne oppgaven. For å unngå at forutforståelsen farger tolkningen, kan man kontinuerlig stille spørsmålet: Kunne utsagnet vært fortolket på en alternativ måte? Dette har jeg prøvd å ivareta i min analyse av intervjuene.

3.2 Design

Undersøkelsen har et kvalitativt design. Jeg er opptatt av å forstå et fenomen som mestring, og har derfor valgt å bruke intervju som metode. Designet på undersøkelsen handler om prosjektets “hvordan”, og omfatter planlegging av undersøkelsens prosedyrer og teknikker (Kvale og Brinkmann 2009). Jeg har benyttet meg av fem punkter som Kvale og Brinkmann (2009) presenterer:

1. Tematisering: Utarbeide prosjektplan og foreløpig problemstilling for oppgaven. Søke etter relevant teori.
2. Planlegging: Lage intervjuguide for intervjuene, velge ut informanter, gjennomføre prøveintervju med påfølgende gjennomgang og redigering av dette. Søke om tillatelse for prosjektet. Finne informanter.
3. Intervjuing: Gjennomføre intervjuene med informantene. Intervjuene ble tatt opp på lydbånd.
4. Transkribering: Transkribere materialet fra alle intervjuene.
5. Analysering: Finne sentrale temaer i intervjuene og kategorisere informasjonen.

Den opprinnelige listen inneholder ytterligere to punkter som jeg har valgt å utelate fra min liste. Det ene punktet er verifisering, som omhandler reliabilitets- og validitetskontroll. Det andre er rapportering som dreier seg om håndfaste resultater av prosjektet som for eksempel en bok. Grunnen til at jeg ikke har tatt disse med er at denne oppgaven er av et betraktelig mindre format enn prosjektet som blir presentert i den originale listen. Jeg omtaler reliabilitet og validitet for seg selv senere i oppgaven, men har ikke gjort noen store grep for å sikre dette. Rapporteringen består i det man leser her og nå, nemlig selve masteroppgaven.

3.3 Kvalitativt forskningsintervju

Et kvalitativt forskningsintervju som bygger på fenomenologien søker altså å forstå verden ut i fra informantenes perspektiv, og få frem betydningen av folks erfaringer. Intervjuet kan karakteriseres som en samtale med en struktur og et formål. Strukturen er knyttet til rollefordelingen i intervjuet, mens formålet ofte er å beskrive eller forstå noe (Kvale og Brinkmann 2009). I mine undersøkelser er intervjuer kilde til utvikling av kunnskap. Samtidig vil mitt valg av teoretiske perspektiver prege utformingen av intervjuguide og tolkningen. Jeg har valgt ikke å benytte meg av observasjon eller andre metoder av hensyn til informasjonsmengde og tidsbegrensninger.

En mye brukt intervjutype for kvalitative forskningsintervjuer er semistrukturert intervju. Dette er intervjuformen jeg valgte å benytte, og intervjuene ble gjennomført ved hjelp av en intervjuguide (se vedlegg 1). I intervjuguiden hadde jeg planlagt en rekke spørsmål, og jeg tok også høyde for at det underveis i intervjuet kunne komme opp andre interessante temaer som jeg ønsket å spørre mer om. Et av kjennetegnene ved en semistrukturert intervju er nettopp vekslingen mellom det planlagte og det ikke-planlagte, noe som er med på å skape god dynamikk i intervjuet (Dalen 2011; Kvale og Brinkmann 2009; Postholm 2010). Denne vekslingen gir også mulighet for å innhente rikere og mer nyansert informasjon. Jeg har ønsket å få tak i intervjupersonenes egne perspektiver og opplevelser, og at de skal kunne snakke nokså fritt rundt de gitte temaene.

Intervjuet kan ligne på en dagligdags samtale, men er det likevel ikke. Intervjueren har en plan over hva slags informasjon som er interessant, og det er hun som leder samtalen inn på ulike temaer. I en likeverdig samtale ville begge parter hatt innvirkning på tematikk og emner, og det ville vært en veksling mellom at man stilte spørsmål og fortalte. I mine intervjuer var det jeg som stilte spørsmålene, og intervjupersonene som svarte og fortalte. Dette aspektet peker også Kvale og Brinkmann (2009) på, i det de presiserer at intervjusituasjonen er kjennetegnet av et asymmetrisk maktforhold og at det er en enveisdialog. Intervjueren er også den som sitter med makten til å fortolke det som blir sagt, og hun vil bruke dialogen i et instrumentelt henseende. Med det mener man at samtalen i seg selv ikke lenger er et mål, men et middel for forskeren til å få frem beskrivelser og opplevelser (Kvale og Brinkmann 2009).

Som tidligere nevnt er det intervjupersonenes livsverden man ønsker å få tak i gjennom et fenomenologisk intervju. Ut over dette forsøker man også å finne frem til meninger i sentrale

temaer i den intervjuedes livsverden (Kvale og Brinkmann 2009; Postholm 2010). Jeg opplevde at jeg kunne få en større forståelse for hva ungdommene jeg intervjuet virkelig mente dersom jeg spurte om de kunne forklare, beskrive eller si noe mer om enkelte ting som jeg syns var interessant.

3.4 Valg av informanter

Hvordan bestemmer man seg for hvor mange man skal intervjuer? I følge Kvale og Brinkmann (2009) kan man gå ut i fra følgende: “Intervju så mange personer som det trengs for å finne ut det du trenger å vite” (s.129). Å finne riktig antall informanter kan være vanskelig, da man kan oppleve at for få informanter fører til vansker med å generalisere, mens for mange informanter kan gjøre at det blir vanskelig å få gjennomført en dyptgående analyse av intervjuene (Kvale og Brinkmann 2009). Det er ikke lett å bestemme seg for hva som er nok intervjuer, men i et prosjekt som dette bør man også være bevisst den tiden man har til rådighet for å gjennomføre forskningsprosjektet og tilpasse antall informanter ut i fra dette (Johannessen et al 2010). I dette prosjektet er ikke generalisering et mål, men analysen av den innsamlede informasjonen kan ha et potensial for økt bevissthet hos alle som arbeider med barn og unge.

Jeg kom fram til at en gruppe på seks informanter ville være passende stort, og at jeg ønsket halvparten gutter og jenter. Grunnen til at jeg ville intervjuer både gutter og jenter var fordi jeg antok at de ville ha ulike (mestrings)erfaringer å fortelle om og muligens gi uttrykk for forskjellige grunner til at de drev med dans. Det er også en kjensgjerning at dansemiljøet er sterkt preget av jenter, og jeg ville at også guttenes stemme skulle komme fram. Jeg ønsket at alderen på informantene skulle være fra 15 år og oppover. Grunnen til at jeg ønsket å sette 15 år som nedre grense var at jeg så det som mer sannsynlig at ungdommene da hadde et mer bevisst forhold til hvorfor de driver med dans. Jeg så det også som mer sannsynlig at de da var modne nok til å reflektere rundt spørsmålene jeg ville stille dem. Den faktiske alderen på informantene gikk fra 15 – 17 år.

Mitt utvalg ble gjort etter en strategisk utvelgelse av informanter da jeg valgte mine informanter svært bevisst. I en slik utvelgelse tenker forskeren først ut hvilken målgruppe som må delta for at hun skal få samlet inn de nødvendige dataene, og deretter velger hun ut personer fra målgruppen som skal delta i undersøkelsen (Johannessen et al 2010). Gjennom

en personlig kontakt fikk jeg kjennskap til en mulig informant som jeg tok kontakt med per telefon. Denne personen takket ja til å stille opp, og etter hvert kom jeg i kontakt med resten av informantene via dem jeg allerede hadde intervjuet. En konsekvens av at jeg brukte denne måten å finne informanter på var at alle jeg intervjuet gikk på danselinjen på videregående skole. Dette hadde ikke vært et utvalgs-kriterium for meg i utgangspunktet, men var noe som må tas ekstra hensyn til i min videre analyse og utforming av oppgaven. Videre var det ikke lett å finne seks informanter som hadde tid til å stille opp, og mitt endelige utvalg bestod av fire ungdommer. De fire ungdommene – to gutter og to jenter – var imidlertid veldig pratsomme og reflekterte, og jeg fikk nok materiale å jobbe videre med ut i fra de intervjuene jeg gjennomførte.

Disse ungdommene har ikke bare dansen som en aktivitet på fritiden, og er ikke en representativ gruppe for alle ungdommer som driver med dans. Mitt mål har heller ikke vært å forske på de mange, men å få et innblikk og en forståelse av noen få ungdommers mestringsopplevelser gjennom det å drive med dans på et nokså seriøst nivå.

3.5 Gjennomføring av intervjuene

3.5.1 Søknad til NSD

Før jeg satte i gang med intervjuene kontaktet jeg Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) for å forhøre meg om prosjektet mitt var meldepliktig. Jeg hadde da utarbeidet intervjuguide, informasjonsbrev og samtykkeerklæring som jeg skulle sende til mine informanter (se vedlegg 1, 2 og 3). Et prosjekt er meldepliktig dersom man skal samle inn og behandle personopplysninger som for eksempel navn, alder eller kjønn (Johannessen et al 2010). Tilbakemeldingen fra NSD var at mitt prosjekt var meldepliktig, og jeg sendte inn søknad. For at søknaden skulle bli godkjent måtte jeg gjøre noen endringer på informasjonsbrevet, men når dette var gjort ble prosjektet godkjent, og jeg kunne sette i gang med datainnsamlingen.

3.5.2 Prøveintervju

Etter å ha vært i kontakt med NSD, gjennomførte jeg et prøveintervju. Dette ble holdt om lag en uke før jeg startet med de virkelige intervjuene, og personen som ble intervjuet var det jeg

selv som kjente til og tok kontakt med. Personen jeg intervjuet var 16 år gammel, og hun har drevet med dans som fritidsaktivitet i seks år. Hun går ikke på danselinjen, og skiller seg på den måten fra mine andre informanter. Grunnen til at jeg prøveintervjuet en jente, var ganske enkelt at jeg kjenner flere jenter enn gutter som driver med dans, og at det var enklere å komme i kontakt med en jente.

Det er anbefalt å gjennomføre et prøveintervju ettersom det å intervju andre er noe man kan trene seg opp i (Widerberg 2001). Man får også muligheten til at personen som deltar på prøveintervjuet kan komme med anbefalinger og kritikk av intervjuet, slik at intervjuguiden kan endres og forbedres til man setter i gang med de virkelige intervjuene (Dalen 2011; Gall, Gall og Borg 2007). Jeg fikk også mulighet til å prøve båndopptakeren, og forsikret meg om at jeg forstod hvordan den fungerte.

Hovederfaringen jeg fikk gjennom prøveintervjuet var at det tok mye kortere tid enn hva jeg hadde antatt i forkant av intervjuet – i underkant av 20 minutter. Dette stresset meg litt, men ga meg samtidig en god sjanse til å gå nøye gjennom intervjuet og gjøre intervjuguiden enda mer utfyllende. Relativt raskt i etterkant av intervjuet skrev jeg ned noen temaer jeg gjerne ville ha med i intervjuguiden. Under transkriberingen av prøveintervjuet hørte jeg også at det hadde kommet opp en del temaer som ikke var nevnt i den opprinnelige intervjuguiden, men som ville passe godt inn i mitt prosjekt. Dermed fikk jeg innlemmet også disse temaene i den nye intervjuguiden, som ble betraktelig endret fra den originale.

For min egen del var det lurt å trene på et intervju før jeg satte i gang med de virkelige intervjuene. Ideelt sett ville jeg ha gjennomført flere prøveintervjuer for å fungere enda bedre som intervjuer, men tidsaspektet måtte tas hensyn til. Jeg fikk likevel sjansen til å høre hva jeg raskt kunne endre på, som for eksempel at jeg kunne bli tydeligere i formuleringene når jeg stilte spørsmålene. Dalen (2011) fremhever viktigheten av at intervjueren er ærlig overfor seg selv når hun lytter til opptaket av prøveintervjuet, slik at det kan forbedres til de virkelige intervjuene.

3.5.3 Hovedintervjuene

Mitt endelige utvalg bestod altså av fire ungdommer - to jenter og to gutter. Jeg startet alle intervjuene med å gå kort gjennom formålet med intervjuet, hva jeg ønsket å få vite noe om og at jeg kom til å ta opp intervjuet på lydbånd. Jeg forsikret ungdommene om at det kun var

jeg som skulle lytte til båndet, og at det ville bli slettet etter bruk. I tillegg informerte jeg om at alle gjenkjennelige detaljer som kom fram i intervjuet, ville bli anonymisert i oppgaven.

Intervjuene mine fordelte seg slik at jeg intervjuet en gutt og en jente sammen, og en gutt og en jente hver for seg. Dette var etter ønske fra ungdommene selv. Jeg møtte alle sammen der hvor det passet best for dem, og gjennomførte alle intervjuene på café. Jeg hadde på forhånd forsikret meg om at båndopptageren var av en slik kvalitet at den tålte noe støy rundt seg.

Mitt første intervju var med de to ungdommene sammen. Intervjuet ble gjennomført sammen etter ønske fra ungdommene selv. Et gruppeintervju har både fordeler og ulemper. På den ene siden kan det skje en harmonisering av refleksjoner når flere er samlet. På den andre siden kan det føre til større grad av utdyping (Dalen 2011). Jeg var i forkant klar over disse utfordringene, og jeg ønsket at begge to skulle slippe like mye til. I forkant av intervjuet vurderte jeg også om det at de var to sammen ville hemme dem i intervjusituasjonen, eller om det ville være til hjelp og føles som en ekstra trygghet for dem. Underveis erfarte jeg at de var to ulike typer, hvor jenta var veldig pratsom og gutten noe mer tilbaketrukket. Begge fremstod som reflekterte ungdommer som ga utfyllende og meningsfulle svar på mine spørsmål. Det virket som om jenta snakket uavhengig av at gutten var der, og at hun også ga gutten noen knagger å henge sine egne utsagn på. Han kunne komme med lengre svar etter at jenta hadde startet med å svare på et spørsmål. På den måten var det positivt å intervju disse to sammen, da det virket som om gutten spesielt dro nytte av å ha en å reflektere sammen med.

Begge de to siste jeg intervjuet, var verbale og reflekterte. De ga uttrykk for at de synes det var fint å kunne utdype tanker rundt deres danseinteresse. Jeg forstod også at en del av spørsmålene vekket tanker rundt temaer som de kanskje ikke hadde hatt noen spesiell bevissthet rundt tidligere.

3.6 Forskerens rolle

Jeg reflekterte en del rundt min egen rolle i intervjuene i og med at jeg selv har mange erfaringer med det å drive med dans. Jeg prøvde både å stille spørsmålene mine og lytte til svarene på en så åpen måte som mulig, og jeg forsøkte ikke å lede informantene inn i noen “spor” gjennom at jeg kom med personlige erfaringer. Dette synes jeg til tider var utfordrende, spesielt i de første intervjuene. Kvale og Brinkmann (2009) beskriver at en intervjuer skal møte sine informanter med en “bevisst naivitet”. For et kvalitativt intervju er dette en viktig

detalj, da det kan påvirke både hvordan intervjuet blir gjennomført og hvilke forutsetninger intervjueren har. For å kunne innhente så forutsetningsløse beskrivelser som mulig er den bevisste naiviteten et godt hjelpemiddel, og kan blant annet brukes gjennom å være nysgjerrig og lydhør for det som blir sagt.

Jeg ble tryggere i min rolle som intervjuer i de siste to intervjuene. Jeg lot ungdommene slippe seg mer løs innenfor temaene vi pratet om og klarte å følge opp det de sa på en bedre måte. Likevel fikk jeg til å strukturere intervjuene bedre underveis, og lot meg ikke rive med av temaer de berørte som ikke var av direkte interesse for min oppgave. I mitt første intervju kom vi inn på flere temaer som ikke var av stor betydning, og jeg kunne høre på lydbåndet at jeg selv var for engasjert og delaktig. Dalen (2011) skriver at det er viktig at intervjuerens meninger og synspunkter holdes utenfor i intervjusituasjonen.

Intervjueren må være en aktiv lytter og vise en genuin interesse for det informanten forteller. Man skal vise anerkjennelse overfor personen man intervjuer, både ved måten det spørres og lyttes på. En slik interesse kan vises gjennom blikk, ikke-verbal kommunikasjon og verbale kommentarer. I og med at temaet jeg intervjuet ungdommene om er midt i mitt eget interessefelt, var det ikke noe problem å være en aktiv og våken lytter. Min utfordring var heller, som tidligere nevnt, å holde mine egne synspunkter utenfor. Dette er en vanlig utfordring man kan møte på når man forsker innen et felt man har personlig kjennskap til. I tillegg er det en risiko at man tar for gitt at man legger det samme i de begrepene som brukes. Dette kan føre til at man ikke utnytter de mulighetene man har til å stille oppfølgende spørsmål, og man kan gå glipp av viktig informasjon (Dalen 2011).

I ettertid ser jeg at ungdommene svarte annerledes på mine spørsmål parallelt med at jeg følte meg tryggere i intervjurollen. I presentasjonen av ungdommenes sitater i kapittel fire vil man kunne se at det er ulikheter mellom hvor mye de utdyper svarene sine. Dette mener jeg henger sammen med at jeg selv fikk større selvtillit og ga ungdommene et større spillerom etter hvert. Dersom jeg skulle gjennomført en lignende prosess igjen, ville jeg ha forsøkt å gjennomføre flere prøveintervjuer slik at jeg kunne gå rett inn i den trygge rollen i hovedintervjuene.

3.7 Registrering og transkribering

All informasjonen jeg har fått, er blitt tatt opp på lydbånd. I etterkant av intervjuene transkriberte jeg både prøveintervjuet og de fire andre intervjuene. Prøveintervjuet

transkriberte jeg for min egen del slik at jeg kunne lese gjennom og lære av hvordan intervjuet ble gjennomført.

Hovedintervjuene varte mellom 40 og 49 minutter. Jeg brukte mye tid på transkriberingen, særlig det første intervjuet. Grunnen til dette er at jeg startet med å transkribere svært nøyaktig og tok med alle nølende “eesh” og “mmm”. Disse småordene er ikke av betydning for den type tekstanalyse som min problemstilling forutsetter, og under transkriberingen av de to siste intervjuene valgte jeg derfor å kutte ut å skrive ned alle småordene. Ettersom jeg ikke skal gjennomføre en diskursanalyse, men en innholdsanalyse, vil ikke dette påvirke resultatene. Der det har vært lengre pauser mellom prat, har jeg markert dette med () i teksten. Enkelte ganger ble det sagt noe som vekket latter enten hos ungdommen(e) eller hos oss begge. Dette har jeg da markert med for eksempel (G ler) i teksten.

Når man skal skrive over fra tale til tekst vil det alltid skje en forandrening av hendelsen. Dette vil skje også når man gjengir nøyaktig ord for ord. Grunnen til dette er at få mennesker prater slik at en skriftliggjøring vil gi en gyldig gjengivelse. Formålet med skriftliggjøringen må derfor være å representere det informanten hadde til hensikt å meddele på en best mulig måte (Malterud 2003). Småord, pauser og latter gir viktig informasjon omkring hva informantene mener og hvordan de forholder seg under intervjuet. Dette er det viktig å være klar over når man skal bruke det transkriberte materialet. Enkelte ganger har jeg derfor lyttet til lydbåndet for å høre hvordan informantene høres ut, i tillegg til å bruke mine skriftlige transkriberinger.

Ved en nøyaktig gjengivelse kan også setninger som har hørt presise ut når de blir sagt, virke usammenhengende når man leser dem. For at teksten fremdeles skal yte den som ble intervjuet rettferdighet, må da forskeren vurdere om hun skal redigere sitatet noe i presentasjonen (Malterud 2003). Både ved å fjerne småordene og også ved å gjøre sitatene mer sammenhengende, har jeg redigert enkelte av mine sitater på en slik måte. Etter min mening fremstilles informantene da på en måte som bedre fanger inn det som skjedde i intervjusituasjonen.

3.8 Fenomenologisk-hermeneutisk analyse

Etter som jeg i min oppgave har vært opptatt av at det er ungdommenes opplevelser og meninger som skal være i fokus, har jeg valgt å gjennomføre en analyse av dataene mine ved hjelp av både fenomenologi og hermeneutikk. Analysen min kan benevnes som en

fenomenologisk-hermeneutisk analyse. I følge Giorgi (2009) er formålet med en fenomenologisk analyse å utvikle kunnskap om informantenes erfaringer og livsverden innenfor et bestemt felt. Gjennom en slik analyse er forskeren opptatt av innholdet i datamaterialet, og hun ønsker å forstå den dypere meningen med intervjupersonenes tanker. I denne oppgaven er jeg ikke kun interessert i å få tak i meningen med ungdommenes beskrivelser av egne erfaringer, men jeg tolker det de sier i lys av teori. Hermeneutikken dreier seg nettopp om å fortolke informasjon og fenomener (Johannessen et al 2010). For å finne fram til essensen i materialet blir det lest på en fortolkende måte, og analysen blir en analyse av *meningsinnhold*. Giorgi (2009) deler analysearbeidet inn i de tre første trinnene som følger under. Kirsti Malterud (2003) viser til denne inndelingen, og har utvidet inndelingen med trinn nummer fire:

1. Å få et helhetsinntrykk
2. Å identifisere meningsbærende enheter
3. Å abstrahere innholdet i de enkelte meningsbærende enhetene - kondensering
4. Å sammenfatte betydningen av dette

Helhetsinntrykket får man gjennom å lese gjennom de transkriberte intervjuene. Ved gjennomlesninger forsøker man å finne sentrale temaer som kommer opp i intervjuet, og forskeren forsøker å legge bort egen forforståelse og teoretiske referanserammer. Etter gjennomlesningen oppsummerer man inntrykkene og lager en liste med temaer som har vekket oppmerksomheten (Giorgi 2009; Malterud 2003).

Videre skal man finne *meningsbærende enheter*. Her skiller man relevant tekst fra irrelevant og sorterer den teksten som kan være av betydning for problemstillingen. Man bruker temaene fra første trinn som hjelp til å finne de meningsbærende enheter og finner fram til tekstbiter som kan belyse temaene. Her må man også vurdere hvorvidt temaene er godt fordelt eller om noen av temaene kan slås sammen. Parallelt med at man finner meningsbærende enheter begynner man å dele inn enhetene tematisk slik at de blir systematisert (Giorgi 2009; Malterud 2003).

Det neste trinnet, *kondenseringen*, tar utgangspunkt i de inndelte temaene. Forskeren henter ut mening fra de ulike enhetene og jobber seg gjennom hvert tema (Giorgi 2009). I følge

Malterud (2003) skal man her selv konstruere sitater som er representative for de meningsbærende enhetene. Jeg har valgt å bruke direkte sitater fra intervjuene da jeg har få informanter, og bruker dem for å illustrere bestemte poenger. I følge Johannessen et al (2010) kan forskeren velge å bruke sitater på den måten jeg har valgt å gjøre det.

Siste ledd i analysen går ut på å *sammenfatte* betydningen av det man har funnet fram til. Her skal man se om de løsrevne delene fremdeles gir en relevant beskrivelse av den sammenhengen de er hentet ut fra og formidle til leseren hva materialet forteller om de ulike sidene ved prosjektet (Johannessen et al 2010; Malterud 2003). Gjennom alle trinnene har jeg, både bevisst og ubevisst, startet med tolkningen av materialet i forhold til teori. På den måten har hermeneutikken vært med i arbeidet fra starten av.

I mitt analysearbeid kom jeg frem til at det var noen temaer som skilte seg ut. Jeg har kalt disse temaene Dansens betydning, Ungdommenes dansemiljø, Skolen og fritiden og Viktige personer. For å lette tolkningene har jeg videre delt temaene inn i undergrupper. Presentasjonen av temaene kommer i kapittel fire. Tematiseringen er også gjort med tanke på min problemstilling og mine forskningsspørsmål, da jeg ønsker å holde meg tett inntil oppgavens utgangspunkt gjennom hele prosessen med presentasjon og analyse av intervjuene.

3.9 Validitet, reliabilitet og generaliserbarhet

Validitetsbegrepet handler om hvorvidt forskningen man gjør er pålitelig og gyldig. I samfunnsvitenskap må man spørre seg om metoden man har valgt er egnet til å undersøke det den skal undersøke, og i hvilken grad metoden undersøker det den er ment å undersøke. (Johannessen et al 2010; Kvale og Brinkmann 2009). I denne oppgaven kan man stille spørsmål om hvorvidt dataene jeg har fått tilgang til gjennom intervjuene, sier noe om hvordan ungdommene bruker dans som et mestringsverktøy. Jeg mener at min kombinasjon av fenomenologisk og hermeneutisk tilnærming sikrer et mer pålitelig resultat enn hva jeg ville fått dersom jeg kun hadde benyttet meg av en av tilnærmingene. Ved å kombinere disse tar jeg høyde for at jeg ønsker både å forstå og tolke hva ungdommene sier i lys av teoretiske perspektiver.

Forskeren burde også vurdere sin egen validitet i rollen som forsker. Dette gjelder særlig når man forsker på temaer man selv har en spesiell interesse for, som tilfellet er for denne oppgaven. I disse tilfellene vil forskeren gjøre det smart i å redegjøre for sin tilknytning til

tematikken tidlig i oppgaven. Slik kan leseren selv vurdere i hvilken grad denne tilknytningen har påvirket tolkningen av resultatene (Dalen 2011).

Reliabilitet dreier seg om forskningsresultatens konsistens og verdighet. For å si det på en mer forståelig måte kan man stille seg spørsmålet: Kan resultatet reproduseres på andre tidspunkter av andre forskere? Man må da for eksempel spørre seg om intervjupersonene ville svart på samme måte dersom en annen forsker hadde stilt spørsmålene (Kvale og Brinkmann 2009). I en intervjusituasjon vil man måtte vurdere reliabiliteten dersom man oppdager at man stiller mange ledende spørsmål, da dette vil svekke informantens mulighet til å snakke fritt rundt ulike temaer.

I kvalitativ forskning er det vanskelig å kopiere hverandres forskning nøyaktig. Dette er vanskelig fordi man som forsker bruker seg selv som instrument, og har sin egen erfaringsbakgrunn i det man gjør (Johannessen et al 2010). Dersom en annen forsker skulle gjennomføre mitt forskningsprosjekt, ville det vært vanskelig å finne en med samme bakgrunn og utgangspunkt som det jeg har. Gjennom å gi leseren en detaljert beskrivelse av hvordan forskningen er gjennomført, vil kvalitative forskere allikevel kunne sikre reliabiliteten i sin egen forskning (Johannessen et al 2010).

For å kunne vurdere resultatene av et forskningsprosjekt som gyldige og pålitelige, vil man forsøke å generalisere funnene. Har man mulighet for å overføre resultatene til andre personer og situasjoner eller har man kommet frem til snevre og lite overførbare funn? Kvale og Brinkmann (2009) stiller spørsmålet "hvorfør generalisere", og argumenterer for at all kunnskap ikke må være universell og gyldig til alle tider og steder. Mye kvalitativ forskning, mitt forskningsprosjekt inkludert, forsker på små fenomener. Jeg har intervjuet så få personer at jeg ikke kan generalisere mine funn til å gjelde for eksempel alle ungdommer som går på danselinjen. Dette har heller ikke vært noe mål med min oppgave, noe jeg gjorde klart allerede i starten. Denne oppgaven dreier seg om noen få ungdommer og deres mestringsopplevelser. Jeg mener likevel at funnene mine til en viss grad kan være gyldige for andre, både ungdommer som driver med dans og de som ikke gjør det. Mine funn kan vise betydningen av mestringsopplevelser og å ha positive områder som en ressurs i hverdagen.

3.10 Forskningsetiske overveielser

Som tidligere nevnt har dette prosjektet blitt meldt inn til NSD. Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) har utformet en rekke retningslinjer som gjelder for samfunnsvitenskapelig forskning, og en av retningslinjene omhandler meldeplikten til NSD (NESH 2005).

I tillegg til meldeplikten har jeg i min forskning vært særlig oppmerksom på retningslinjene som dreier seg om hensyn til personer. Her står det blant annet at de det forskes på skal ha informasjon om hva forskningen går ut på, som for eksempel hva prosjektets formål er og hvilke metoder som skal benyttes i forskningen. Videre er det et krav om at deltakelsen skal være basert på informert og fritt samtykke, og at man har mulighet for å trekke seg fra prosjektet dersom man ønsker det. Forskeren skal også behandle informasjonen konfidensielt (NESH 2005). En siste viktig etisk side ved forskning er at informantene skal anonymiseres. Det som blir sagt i intervjuene skal ikke kunne tilbakeføres til informantene på noen måte (Johannessen et al 2010).

I mitt forskningsprosjekt mottok alle informantene et informasjonsskriv i forkant av møtene våre hvor jeg informerte om de nevnte punktene. Siden mine informanter var under 18 år skrev en foresatt under på at de også hadde lest og godtatt hva det var ungdommene skulle delta på. Da vi møttes for å utføre intervjuene startet jeg møtene våre med å gjenta informasjonen de hadde fått gjennom informasjonsskrivet.

Dersom man skal innhente sensitive opplysninger, må dette også meldes fra om til NSD. Man må da få en spesialtillatelse til å gjennomføre undersøkelsen. I mitt prosjekt holdt det med en vanlig tillatelse. Hvis man vet at man kommer til å berøre sider ved en persons liv som det er vanskelig å prate om, skal dette tas ekstra hensyn til i intervjuet (NESH 2005). Jeg tenkte gjennom dette før jeg startet med intervjuene, og kom frem til at jeg ikke hadde spørsmål i intervjuguiden som berørte vanskelige temaer. Det eneste spørsmålet som kunne dreie seg direkte om noe vanskelig dreide seg om ungdommene hadde opplevd noen problemer knyttet til dans, skole eller andre områder. Ut over dette spørsmålet kunne ungdommene likevel komme inn på personlige sider, og jeg var forberedt på dette i forkant. Under intervjuene gikk det imidlertid bra, og jeg opplevde ikke at noen av ungdommene pratet om ting de synes det var vanskelig å snakke om.

4 Presentasjon av og kommentarer til funnene

I mitt arbeid med analysen, og i forhold til mine forskningsspørsmål, var det fire temaer som skilte seg ut. Disse temaene viser hva ungdommene vektla i intervjuene uten at de hadde kjennskap til forskningsspørsmålene. Problemstillingen min, med fokus på mestring gjennom dans, ligger som et overordnet tema i funnene mine. Ungdommene fortalte først og fremst om mestring gjennom mine spørsmål i intervjuguiden. Ut over dette tok de tidvis selv opp noen av temaene uten at mine spørsmål hadde dreid seg direkte om mestring. De fire temaene jeg har delt funnene mine inn i, handler alle om mestring, på ulike måter. Jeg har kalt temaene, med undergrupper, for følgende:

- **Dansens betydning for mestringserfaringer:** Tanker rundt seg selv som danser. Reaksjoner fra andre. Dans og følelser. utfordringer. Ungdommenes fremtidsplaner.
- **Mestringsopplevelser i ungdommenes danse miljø:** Hvorfor startet ungdommene med dans? Miljø på fritiden. Miljø på skolen.
- **Skolen og fritiden – ulike mestringsarenaer:** Likheter og ulikheter på skole og fritid. Å bruke dansen i skolesammenheng. Læringsstrategier i dans og teorifag.
- **Viktige personer for mestring:** Familie og venner. Danselærerens betydning. Teorilærerne på skolen.

Jeg vil presentere resultatene slik informantene uttalte dem. Dette gjør jeg fordi jeg ønsker å vise hva deres opplevelse er og få frem deres meninger best mulig. Sitatene er gjengitt i kursiv.

Neste kapittel i oppgaven, kapittel fem, vil bestå av konkluderende drøftinger av mine funn. Jeg har imidlertid valgt å gjøre det slik at jeg starter min tolkning og analyse i kapittelet jeg nå har introdusert, for så å utdype ytterligere i kapittel fem. I min avsluttende drøfting vil jeg knytte ungdommenes uttalelser og mine tanker i dette kapittelet opp mot forskningsspørsmålene og hovedproblemstillingen. Dette vil jeg flette sammen med oppgavens teoretiske grunnlag.

4.1 Dansens betydning for mestringserfaringer

Mine informanter danser mye, og de har drevet med dans i mange år. De startet å danse da de var mellom åtte og ti år, og er nå fra 15 til 17 år gamle. Alle har erfaring fra forskjellige dansestiler som for eksempel klassisk ballett, streetdans, breaking, moderne og freestyle. Et felles trekk ved informantene er at de er veldig glad i å danse, og at dansen betyr mye for dem. De har lagt ned mye innsats for å komme dit de er i dag, og de prioriterer dansingen høyt.

4.1.1 Tanker rundt seg selv som danser

Felles for alle informantene var at de i begynnelsen hadde hatt dansen som en morsom hobby, men at det gradvis hadde blitt mer og mer seriøst. Under intervjuene sa ungdommene at de selv opplevde at de var gode til å danse, og at flere av dem tidvis hadde fått en del oppmerksomhet rundt sin egen person på grunn av dansingen. To av ungdommene hadde deltatt i, og vunnet, konkurranser. En av ungdommene var medlem av en profilert dansegruppe. De hadde alle vært medlemmer av ulike kompanier på danseskoler de hadde gått på, og en av ungdommene jobbet nå som danselærer for barn. Jente 1 hadde, særlig når hun var yngre, opplevd at andre så opp til henne fordi hun var flink til å danse:

Da jeg begynte på ungdomsskolen, så følte jeg egentlig bare at alle syns det var veldig kult, og det var veldig sånn: "Å, du må vise den og den at du kan gjøre sånn med benet og gå i spagaten og alt mulig".

Et av mine spørsmål var hvor viktig det var for mine informanter å være god til å danse. Felles for svarene på dette spørsmålet var at det viktigste er ikke å være god, men at man liker det man holder på med og at man alltid kan jobbe for å bli bedre. Disse ungdommene opplever alle at de har minst én dansestil som de mestrer godt, og det virket som om dette gjorde at det ikke var like viktig å være veldig god i alle dansestiler de drev med. Gutt 1 sier følgende:

Det handler vel mest om at man liker det. Men det er jo gøy å forbedre seg. Det er det jo alltid, det tror jeg alle syns. Så man prøver vel gjerne å forbedre seg og bli god.

Jente 2 trekker inn at hun syns det er viktig å føle mestring. Slik beskriver hun hva hun mener er det viktigste i forhold til å være god til å danse:

Det viktigste er vel å bli bedre. Å være god, da kan man jo fortsatt bli bedre. Det er jo viktig å føle at jeg mestrer ting, men det går jo an å ha perioder der man må jobbe med ting for å klare det også.

Gutt 2 snakker om at han både opplever at han er god til å danse, men at han også må øve for å få til ting slik han vil. Om dette sier han:

Jeg føler jeg er god til å danse da. Hvertfall når jeg får til en dans, så føler jeg at jeg er flink, og det er jo... Det er jo det jeg er flink til da, så det er jo litt viktig. Men det er ikke sånn at hvis jeg plutselig ikke får til en dans, så er verden ødelagt. Jeg blir kanskje litt skuffa hvis jeg ikke får det til. I sommer var det et par danser jeg ikke fikk helt til på et sommerkurs. De får jeg til nå, for jeg hadde jo sommerferie, så etter jeg var ferdig, så brukte jeg tiden til å øve på dem.

At ungdommene hadde en formening om at man alltid kan bli bedre, og at man aldri blir ferdig utlært i dans, var en holdning som preget alle sammen. De fremstod som reflekterte og ydmyke i forhold til at man bestandig kan utvikle seg videre, og at alle kan jobbe seg frem mot en god utvikling. De viste også en bevissthet rundt at de selv hadde startet som nybegynnere på et tidspunkt, og at det var takket være deres egen innsats at de var kommet dit de var i dag.

Som tidligere nevnt hadde alle minst en dansestil de var forholdsvis gode i, og det virket som om dette hjalp dem til å slappe mer av i forhold til de andre dansestilene. De var klar over at det var nødvendig med både tid og innsats for å bli gode i en ny stil, og kunne huske tilbake på tiden da de var nybegynnere i stilen de nå mestret best.

4.1.2 Reaksjoner fra andre

Ungdommene hadde også opplevd at det at de var gode til å danse kunne være problematisk i forhold til andre. Guttene hadde fått varierende reaksjoner på at de i det hele tatt drev med dans siden de var gutter. Gutt 1 hadde på ungdomsskolen fått følgende reaksjoner når han begynte å danse:

Når jeg kom dit, så var det veldig sånn at gutter kan ikke danse, de skal ikke danse, det er teit. Det var veldig mye.

Dette var en gutt som hadde startet med breaking, en akrobatisk og fysisk krevende danseform. Han sa videre at alle, unntatt de aller nærmeste vennene, hadde reagert på denne måten når han og noen kompiser begynte med breaking. Jeg spurte hvordan han hadde reagert på dette, og han svarte slik:

I starten var det jo litt kjipt da. Vi begynte jo å ikke bry oss og bare holde oss for oss selv. Og så begynte vi å trene i en stor sal på skolen hvert skolefri og sånn.

Videre forteller han mer om hvordan de andre syns det var at han begynte med dans, selv om det var breaking og ikke for eksempel ballett:

Det endte opp med at jeg lærte baklengs salto når jeg var tolv, og så hadde vi, jeg og de vennene mine, en liten opptreden på skolen. Noen av de første ukene. Og da var vi jo ikke noe gode da, eller vi hadde ikke blitt noe gode enda, men jeg gjorde baklengs salto da. Etter hvert så begynte alle å bable om at, eller de kom bort og tok på meg, dytta meg rundt, og pressa meg til å gjøre det for dem, hele tiden.

Jente 1 hadde på barneskolen opplevd at andre jenter ble sjalu fordi hun var god til å danse. Hun var veldig god i freestyle og fikk mange reaksjoner fra de andre jentene på at hun kunne vanskelige triks og var myk. Dette er hva hun sier om hvordan de andre jentene på barneskolen reagerte:

Det var veldig mye sjalusi, for å si det på den måten. Veldig mye sånn at de ikke ville bry seg og ikke noe var bra nok, og veldig den innstillingen (...) Det er en alder hvor det er veldig mye sånn... prestisje har mye å si, og jeg var jo god. I hvert fall i freestyle, og jeg kunne veldig mange vanskelige triks og var kjempemyk. Så det har jo på en måte litt med det at jeg hadde noe jeg faktisk kunne skryte av, og det hadde kanskje ikke de.

Gutt 1 har nå blitt en veldig god breaker og er blant annet med i en breakegruppe. Han fortalte at reaksjonene hadde endret seg etter hvert som han ble dyktigere, og spesielt etter at han ble medlem av breakegruppa. De guttene som før syns det var helt tåpelig at han drev med dans, syns nå det er kult at han driver med breaking. Jente 1 skiftet skole og vennekrets da hun begynte på ungdomsskolen. Her fikk hun en annen reaksjon på at hun var en dyktig danser, og det var her hun opplevde at andre så opp til henne for at hun var flink til å danse. Hun ga uttrykk for at dette hadde vært en positiv opplevelse for henne, og at hun trivdes bedre på ungdomsskolen enn på barneskolen.

4.1.3 Dans og følelser

I alle intervjuene var det gjennomgående at ungdommene knyttet dansen opp mot følelser. Dette gjorde de både på direkte spørsmål fra meg, som for eksempel når de skulle beskrive hvilke følelser de fikk når de drev med dans, men også uoppfordret når de pratet om andre ting i forbindelse med dansingen. Jente 2 svarte på følgende måte når jeg spurte om det var noen følelser som kunne beskrive hvordan hun hadde det når hun danset:

Det varierer jo på humøret da, om man er sliten, eller om man har danset hardt og intensivt. Eller om det er lenge siden man har danset, eller at man føler at man er i skikkelig god form. Men man føler jo, når man mestrer ting, at det blir en slags glede over å ha klart noe, over å ha utført noe man har øvd eller trent på. Sammen med musikken blir det jo også en slags harmoni. Og selv uten musikk er det veldig gøy med tanke på at man kan skape sin egen musikk, bare ved dansen og at dansen blir i fokus. Så... jeg vet ikke noen eksakt følelse, fordi det er så mye forskjellig som man tenker på eller som man føler når man danser.

Hun snakket også litt om hvordan det er å danse på forestillinger:

Det er veldig gøy, spesielt når man har jobbet kjempemye med en ting og vært stresset og tenker: "Åh, det er slitsomt". Men så kommer man på scenen og bare: "Nei, det var verdt det!". Selv om det kanskje er den ene dansen som man har jobbet med kjempelenge, og så er det ti eller fem minutter på scenen før det er over. Men samtidig så er det jo de minuttene eller det minuttet, det er verdt det. Selv om det var mye arbeid i forkant, så er man på en måte der man ønsket å være etterpå. Så har man jo utviklet seg i tillegg.

Hennes opplevelser rundt det å stå på scenen beskriver en stor del av det å drive med dans.

Det er forarbeidet, det ingen ser, som er tidkrevende og utviklende. De få minuttene man står på scenen viser så lite, men betyr likevel så mye. Der har man noen få minutter til rådighet til å skinne og vise hva det er man har jobbet med i alle ukene og månedene før forestillingen.

At dans er tid- og energikrevende er ingen hemmelighet. Alle informantene ga uttrykk for at de tidvis synes det var slitsomt å holde på med dans, og at det ikke bestandig var like fristende å stå opp og vite at de skulle danse i første time på skolen. De fortalte også at det varierte hvor motiverte de var for dansetimen de skulle ha, blant annet fordi de følte at de mestret noen dansestiler bedre enn andre. Likevel ga dansen dem så mange gode følelser og opplevelser at de glemte de negative når de startet å danse. Jente 1 uttrykker det slik:

Det er frigjørende, og du blir på en måte en annen person. Du kan liksom legge alt det andre bak deg og vite at du er der hundre prosent (...) Jeg tenker egentlig ikke, det bare går liksom. Men jeg får et veldig kick og må bare fortsette.

4.1.4 Utfordringer

Alle ungdommene hadde opplevd utfordringer knyttet til dansingen. Jeg ønsket å få vite både hva slags utfordringer de hadde opplevd, men også hvordan de taklet disse når de oppstod.

Med tanke på å oppleve mestring er det viktig at man ikke lar seg knekke dersom man møter litt motgang, men at man klarer å bruke dette på en konstruktiv måte. Gutt 2 var ikke redd for å få utfordringer, og sa dette når vi pratet om temaet:

Det å drive med dansing er jo en utfordring! Man bør jo alltid utfordre seg selv, det er da man blir bedre. Så er det ikke noen utfordringer, er det problemer. Da må du finne en utfordring.

Det virket som om denne innstillingen virkelig gjaldt for Gutt 2. Han danset en hel rekke med forskjellige dansestiler og jeg fikk inntrykk av at han omtrent løp fra dansetime til dansetime. For å oppleve mestring i de ulike stilene vil jeg tro at det hjalp Gutt 2 å se slik på de utfordringene han møtte. Han brukte dem til noe positivt og lot dem bli til en del av det å drive med dansing.

For begge guttene var det klassisk ballett som var deres største utfordring. De hadde ikke danset klassisk ballett lenge og synes det var mye nytt å forholde seg til. Gutt 1 sa følgende om hvilke utfordringer han møtte i disse timene:

Turn-out er det mest utfordrende. Det er uvant, det er rart. Jeg er ikke vant til den litt... jeg føler at alt er så stille. Det skal være så fint.

Klassisk ballett er bygget opp etter et helt bestemt system som ikke gir mye rom for improvisasjon eller egen tolkning. Forskjellen mellom breaking, som er det Gutt 1 har drevet mest med, og klassisk ballett, må kunne sies å være svært stor. Gutt 1 ga ikke inntrykk av at klassisk ballett var hans favorittstil, men sa at han synes det var "helt greit" å danse. Han fortalte likevel at når det var ting han ikke fikk til i klassisk ballett, fikk han lyst til å få det til. Han visste at dersom han skal utvikle seg i dansingen, både i klassisk ballett og dans generelt, vil det være viktig å jobbe med den klassiske balletten.

Gutt 2 hadde også danset en annen dansestil før han startet med klassisk. Han synes hele holdningen i de ulike stilene var forskjellig, og utdyper:

Det er det klassiske, all teknikken. Fordi jeg gikk jo tre, kanskje fire år på street før jeg begynte på klassisk, og det er veldig forskjellig holdning for eksempel og veldig forskjellig hvordan man bruker kroppen. Strekken på beina for eksempel, jeg er ikke like vant til det som de som har dansa det lenge. Så prøve å huske på det og motstrekken og...

Det er de rent tekniske sidene ved klassisk ballett Gutt 2 her trekker frem som utfordrende. Som tidligere nevnt har klassisk ballett en fast oppbygging, og det tar tid å komme inn i teknikken. Gutt 2 opplever at det er mye nytt å huske på og har helt rett i at det er veldig ulike holdninger i dansestilen street og i klassisk ballett.

Som et oppfølgingsspørsmål til om de hadde opplevd å møte på utfordringer, spurte jeg ungdommene om de hadde opplevd å klare noe de ble overrasket over på dansinga. Videre spurte jeg hvordan de reagerte når de fikk til noe som overrasket dem. Her ønsket jeg å høre om deres følelser i forbindelse med dansingen og hvordan de opplevde det når de mestret noe. Selv om det er mange utfordringer i dansingen, ville jeg gjerne høre om de registrerte og klarte å sette pris på de fremskrittene de gjorde. Gutt 1 trakk frem en opplevelse han hadde hatt som breaker, hvor han hadde blitt overrasket over seg selv og hva han hadde fått til:

Når jeg vant en battle og fikk komme inn i BreakBoys, da ble jeg veldig overraska. Det var veldig uventa. Det føltes veldig bra, jeg ble stolt over meg selv. Ringte til foreldrene mine og sånne ting.

Breakegruppen som Gutt 1 ble tatt opp i, er en kjent gruppe innenfor breakdans, og han hadde grunn til å være stolt av seg selv etter dette. I breakemiljøet "battler" breakere mot hverandre for å bestemme hvem som er best. For Gutt 1 hadde dette vært som en audition til breakegruppen, og jeg forstod at det hadde vært en veldig stor opplevelse å bli tatt inn i gruppen.

Gutt 2 fortalte at dersom han ikke fikk til noe, pleide han å øve og øve. Han hadde lyst til å få til det han ikke klarte, og beskrev seg selv som en type som ikke ga opp med det første. Når han fikk til noe han hadde øvd på, kunne han reagere slik:

"Nå fikk jeg det til, oj!" Jeg blir jo overraska. Hvis man har øvd lenge og ikke fått det til, og så plutselig får man det til. Det er en veldig positiv overraskelse, da. Man blir jo glad når man får til ting! Man blir fornøyd og stolt over seg selv for å ha fått det til.

Å bli stolt over seg selv og oppleve overraskelse over å ha fått noe til, var ord som gikk igjen når ungdommene pratet om utfordringer de mestret. Det var fint å se at de gledet seg over sine fremskritt og ikke kun fokuserte på ting de ikke fikk til. Fokus på manglende mestring kan ofte prege dansemiljøet. Kanskje av den grunn at man alltid skal være best, og at det alltid er noen som er bedre enn deg selv. For å kunne utvikle seg er det viktig også å føle glede når man gjør noe bra.

Ungdommene koblet altså følelser opp mot både ting de klarte og ting de synes var vanskelig. De visste at den frustrerende følelsen de fikk når de ikke klarte noe, ville bli erstattet av en god følelse dersom de stod på og jobbet for å mestre noe. De viste alle en iboende motivasjon og iver etter å mestre det de holdt på med, og dette var interessant å se fra et utenforstående perspektiv. Jente 2 sier følgende om dette:

Det er jo utfordringer når man lærer nye ting, eller når man plutselig føler at man ikke får til noe. Hvis man er sliten og lærer noe nytt, og så føler man kanskje at man er den eneste som ikke klarer det den gangen. Det blir jo en utfordring, men man vet jo at man kommer til å klare det hvis man vil (...) Det er bare å jobbe enda hardere, det er jo ikke noen vits i å legge seg ned. Når man ikke klarer noen ting, så må man bare jobbe hardere for å klare det, eller så klarer man det i hvert fall ikke (...) Når jeg får det til, blir jeg motivert til å klare enda mer. Når jeg vet at jeg har oppnådd en ting, så vet jeg at jeg kan oppnå en annen ting også.

I løpet av intervjuene sa ingen av ungdommene at de på noe tidspunkt hadde tenkt på å slutte med dans, eller at de ville gi opp enkelte dansestiler fordi det var for vanskelig. Gutt 2 hadde brukket benet det første halvåret han startet med dans, men fortsatte allikevel:

Jeg brakk benet det første halvåret, det husker jeg veldig godt. Jeg måtte sitte og se på en del. Men jeg fortsatte allikevel, det var jo gøy!

Til slutt i dette avsnittet vil jeg ta med sitatene til Gutt 2 og Jente 2 om hva de mente var det alle beste med å drive med dans. Jeg syns svarene deres gir et godt bilde av hvordan ungdommene opplever det å ha dansen som et sentralt område i livet sitt, og hvilke følelser det vekker i dem. Gutt 2 sier dette:

Det beste med å drive med dans... Det er gøy da, det er jo en fantastisk herlig følelse. Det er bra musikk, og det å bruke kroppen. Det er kjempedeilig å få trent ordentlig også, til musikk. Og det er gøy å få det til! Jeg har det bra, med positive følelser.

Jente 2 mener alt med dansingen er det beste, og utdyper:

Det er vel alt, egentlig. Det er jo både at, eller mest egentlig, at man får uttrykt hvem man er, hva man føler og hva man står for. Jeg tenker alltid at man kan fortelle folk hva man danser, og hvor lenge man har danset. Men hvorfor man danser skal man liksom se i hvordan man danser. Når man danser, så skal man kunne se hvorfor man danser også.

4.1.5 Ungdommenes fremtidsplaner

Alle ungdommene hadde lagt ned mye tid og innsats for å komme dit de var i dag med dansingen. De ga også uttrykk for at de ønsket å bli enda bedre og at de gjerne kunne tenke seg å jobbe med dans senere i livet. Alle drev i dag med dans ut over skole og fritid i ulike former, enten som danselærere eller dansere i kompanier og grupper. Dette var grupper og jobber de var håndplukket til på grunn av deres innsats og talent, noe som kan være en liten forsmak på et liv som danser.

Jente 2 viste en enorm indre drivkraft gjennom hele intervjuet. Hun snakket reflektert og engasjert om hvorfor hun drev med dans, og hvorfor dette var så viktig for henne. Sine fremtidsønsker uttrykker hun slik:

Jeg har lyst til å bli danser, ja. Ja, jeg har på en måte alltid visst at jeg skal bli danser. Jeg vet ikke hva slags type danser enda, det får jeg jo finne ut når jeg er ferdig med tredje klasse og vet hva jeg er best i, hva jeg liker best. Men at jeg kan, at jeg skal bli danser, og jeg kan klare det hvis jeg jobber for det, og hvis jeg er motivert og hvis jeg, ja, hvis jeg hele tiden ønsker det. Hvis jeg plutselig bestemmer meg for at: «Nei, jeg gidder ikke det her», da blir jeg jo ikke danser heller. (...) Jeg har alltid tenkt at jeg skal klare det. Og hvis ingen hadde klart det, eller ingen hadde prøvd, så hadde jo ingen klart det heller. Hvis jeg ikke hadde blitt danser da, så hadde jeg jo i alle fall prøvd. Da hadde jeg jobbet for noe, og da hadde jeg jo ikke tapt på noen som helst måte, fordi da hadde jeg jo hatt en drivkraft og en motivasjon til å komme meg dit jeg hadde kommet meg da. Og hvis man blir danser, så er det jo fantastisk sikkert.

Dette sitatet er karakteristisk for andre temaer hun også pratet om. Hun viste et utrolig engasjement når hun pratet om dansen og hva den betydde for henne. Hun hadde en sterk tro på at dersom hun jobbet hardt og brukte mye tid på å bli bedre, så ville hun få til det hun ønsket. Jente 2 reflekterte også over at hun tross alt heller ville satse og prøve å bli danser, med fare for ikke å klare det, enn ikke å ha prøvd i det hele tatt.

Gutt 2 var også veldig tydelig på at han ønsket å jobbe med dans videre. Han hadde vært noe plaget med skader og sa at dette kunne være en begrensning for valgene hans senere i livet. Om ønsket å bli danser sa han allikevel følgende:

Jeg vil veldig gjerne det. Jeg har veldig lyst til å bli artist, men om jeg kommer til å få det til, vet jeg ikke. Men jeg er også veldig glad i å koreografere, og jeg har lyst til å begynne å lære bort etter hvert også. Det er jo det som er målet mitt da, å kunne jobbe med dans.

Jente 1 ønsket helst å utdanne seg som dansepedagog og jobbet alt som danselærer. Hun var imidlertid klar på at hun først måtte se hvordan kroppen holdt før hun bestemte seg. Gutt 1 var klar på sine fremtidsønsker og sa følgende:

Jeg vil jobbe med dans. Uansett.

4.2 Mestringsopplevelser i ungdommenes dansemiljø

Alle ungdommene danset både på skolen og fritiden. Det varierte hvor mye de danset på fritiden, og det varierte også når og hvorfor ungdommene hadde startet med dans i utgangspunktet. De hadde alle opplevd ulike dansemiljøer, fra skoler preget av elever med spisse albuer som ville opp og frem, til inkluderende og gode skoler og holdninger. Ungdommene var enige i at det er viktig at de som underviser og driver danseskoler er oppmerksomme på hva som foregår i gruppene, og at de er med på å bygge opp et godt og inkluderende dansemiljø. Ungdommene reflekterte en del rundt forskjeller og likheter mellom å danse på skolen og på fritiden, og hvordan de kunne bruke det de lærte på dansingen, i en skolesammenheng. I de følgende avsnittene vil ungdommenes tanker rundt disse temaene bli presentert.

4.2.1 Hvorfor startet ungdommene med dans?

I mine intervjuer var jeg nysgjerrig på hvorfor ungdommene begynte å danse i utgangspunktet. Jeg ville vite om det var en drøm de hadde hatt i mange år, om de startet med en venninne eller om det var et innfall de plutselig fikk. Visste de allerede når de startet at de ville drive så mye med dansing som det de gjør i dag? Jente 2 hadde drømt om å bli ballettdanser fra hun var liten, men endret mening da hun så bilde av tærne til en tåspissdanser. Noen år senere meldte imidlertid moren henne på et dansekurs og hun startet:

Jeg husker at først så hadde jeg alltid hatt lyst til å bli en ballettdanser eller danser, helt fra jeg var bitteliten. Men så viste mamma meg et bilde i avisen av knuste tær etter tåspissko, og da sa jeg bare: "Nei, jeg skal ikke bli danser". Plutselig hadde mamma meldt meg på et kurs allikevel, mange år senere, og jeg hadde sikkert lyst jeg også. Når de spurte om jeg skulle på prøvetime svarte jeg bare: "Nei, jeg skal starte", og så bare startet jeg. Jeg husker at damen på timen spurte mamma om jeg hadde danset før, og da ble jeg skikkelig stolt, for det hadde jeg jo ikke. Men da syns hun jeg var litt flink i hvert fall.

Hun opplevde å få anerkjennelse for dansingen sin allerede den første timen. Siden det er dette hun husker aller best fra hun startet å danse på fritiden, skjønte jeg at dette hadde gjort inntrykk på henne. Kanskje var denne danselæreren med på å gi henne et godt utgangspunkt for å stole på seg selv innen dansen senere? Jeg vil komme nærmere inn på danselærerens betydning under avsnittet "Viktige personer".

Gutt 2 startet på et kurs hvor det kun var jenter i rosa. Selv om han synes det var spennende å starte, var ikke denne timen noe særlig for han:

Jeg husker det var spennende og rart. Og så husker jeg at før jeg begynte, så hadde jeg prøvd meg på en annen time, som jeg ikke begynte på, for det var bare jenter i rosa. Da var jeg såpass ung at jeg tenkte: "Her kan jeg ikke gå".

Han fortalte videre at han begynte på en annen time hvor det var mange gutter, og at han synes det var mye morsommere. Her fortsatte han selv om han brakk benet sitt og måtte sitte og se på et halvt år.

4.2.2 Miljø på fritiden

Ungdommene pratet en god del om hvordan de hadde det på dansingen. Felles for dem alle var at de opplevde å ha et godt dansemiljø der de danset nå. Dette gjaldt både på skolen og fritiden. Gutt 2 trakk frem at eieren av dansestudioet han går på selv hadde vært i dansemiljøet, og vet hvor viktig det er å jobbe for et godt miljø:

Hvordan det er på dansinga, det er veldig hyggelig. De som eier det er veldig opptatt av at vi skal ha et godt miljø, for hun har jo selv vært innen dansemiljøet og vet at det kan være veldig mye konkurranse og sånt. Så hun har gjort veldig mye og jobbet mye for at det skal være et bra miljø der. Det er kjempehyggelige folk der, og ingen intriger som jeg vet om. Så... det er veldig hyggelig der!

Jente 1 opplevde at hun var i et godt dansemiljø på danseskolen hun går på nå. På den tidligere danseskolen hennes hadde det ikke vært noe godt miljø, og de som drev skolen tok ikke ansvar for å bedre det. Hun snakket også om det sosiale rundt å ha et godt miljø, og ga uttrykk for at hun syntes det var viktig at det var et godt miljø der hun danset på fritiden:

Der jeg er nå, så er det et godt miljø. Der jeg var før, så var det utrolig mange klikker, og danseskolen ville liksom ikke ta noe ansvar for det. Men der hvor jeg er nå, er det et veldig åpent miljø. Veldig mye av det sosiale er rundt dans, det er forbundet med det. Bare at man tar det ikke under treningen, det kommer før og etter. Man skryter litt av at man har lært noe nytt eller fått en ny drakt eller noe sånt.

På danseskolen hvor Jente 2 danser, er det slik at elevene roser hverandre og gir tilbakemeldinger dersom noen gjør noe bra. De støtter hverandre og ler ikke dersom noen gjør en feil. For Jente 2 gjør dette at hun opplever å få gode tilbakemeldinger på dansingen, og at hun får positive opplevelser på dansingen:

De dansemiljøene jeg er i, så er det veldig sånn at man aksepterer hverandre, og man ler ikke av hverandre hvis man gjør feil. Man føler at hvis man gjør noe bra, så ser de

andre at du gjør noe bra, og da kan de plutselig si, selv om de kanskje har sett det lenge: "Jeg visste ikke at du kunne gjøre noe så bra". Det er jo veldig hyggelig, for da blir man motivert. I hvert fall hvis man har lengtet etter den kommentaren lenge eller håpet at noen skal se deg snart. Når noen da kommer og forteller deg at du har utviklet deg masse, så blir man veldig glad.

Gutt 1, som er aktiv i breakemiljøet, sier noe av det samme som Jente 2 om sitt dansemiljø:

Det er et veldig åpent miljø og hyggelige folk i breakemiljøet. Man er jo med andre som driver med det samme som du gjør, og alle har en ting til felles, nemlig dansen. Det gir en atmosfære i det rommet man er i, for alle er skikkelig gira på treninga.

Skolene har et ansvar for å jobbe for at det skal være et godt miljø på danseskolene. Alle ungdommene ga klart uttrykk for at de synes miljøet var veldig viktig, og at dansen handler om noe mer enn bare det som skjer i timene. Når man bruker så mye tid på dans som det disse ungdommene gjør, er det naturlig at de er opptatt av at det skal være et godt miljø der de går og danser.

4.2.3 Miljø på skolen

På skolen opplever ungdommene at de har et spesielt godt miljø og samhold i danseklassen. De vektlegger at de som går på danselinja har valgt å gå her på grunn av en felles interesse, og at dette er med på å skape tette bånd mellom elevene. Jente 1 sier at hun oppfatter miljøet som mer inkluderende enn på barne- og ungdomsskolen, og at det er veldig positivt at de er en klasse med mange som danser:

Det har en veldig positiv innvirkning på miljøet i klassen at vi er en stor danseklasse, med bare folk som danser. For både på barne- og ungdomsskolen så følte jeg at det var veldig sånn at det alltid er noen som er litt tapere i klassen, og noen som er litt ekstra kule. Og de taperne får alltid slengt noen halvveis slemme kommentarer, men de bryr seg bare ikke. Jeg føler ikke det er noe sånn i vår klasse i det hele tatt.

Gutt 2 snakker om samholdet de får i danseklassene. Han mener elevene blir knyttet sammen på en annen måte enn de som går på studiespesialiserende, og mener dette er fordi at de i danseklassen har ting til felles:

Jeg tror at danseklassene på videregående er blant de mest sammensveisede klassene på videregående. De som går der, har mye til felles personlig. Det er stor forskjell fra studiespesialiserende. De blir jo selvfølgelig knytta sammen de også, men på en helt annen måte. Vi har ting til felles på en helt annen måte, det samler oss mye mer sammen. Det er en bra ting. Veldig hyggelige folk, og man får ting til felles.

Om klassen sin sier også Gutt 2 følgende:

Ja, nå går jo jeg i danseklasse da, og det er kjempehyggelige folk. Det er ikke en person jeg misliker i klassen, så jeg har det jo veldig bra på skolen.

Elevene i en danseklasse har en felles ting å samles om uansett, nemlig dansingen. Det virket som om alle ungdommene opplevde det å ha en klasse med så mange med den samme interessen som utelukkende positivt. Det var ingen som sa noe om at det kunne bli gnisninger mellom elevene på grunn av konkurranse eller andre ting, noe som kan være en fare i slike klasser.

4.3 Skolen og fritiden – ulike mestringsarenaer

4.3.1 Likheter og ulikheter på skole og fritid

Videre snakket vi om hvordan ungdommene oppførte seg på skolen i forhold til hvordan de var på dansingen på fritiden. De var litt delt i hvordan de oppfattet dansen de drev med på fritiden. Noen av de mente de var mindre seriøse der og brukte dansingen som en pause fra det seriøse på skolen. Gutt 2 mener han ikke følger like godt med på dansen på fritiden og at det er strengere på skolen:

Dansinga på skolen, det er ikke det samme som dansinga (på fritiden, red.anm.) det heller. På dansinga på skolen er det jo litt strengere da, så jeg er kanskje litt mer fokusert. Mens på dansinga (på fritiden, red.anm.) så er jeg kanskje litt mindre fokusert og snakker kanskje litt mer med personene ved siden av. Følger ikke like godt med.

Jente 2 har en motsatt opplevelse av dette og opplever at hun prater mer på skolen enn på hva hun gjør i dansetimene på fritiden. Hun presiserte ikke om dette gjaldt for dansetimene eller de teoretiske timene på skolen, men opplever at hun jobber mer med seg selv når hun danser på fritiden:

I fagtimene (på skolen, red.anm.) så snakker jeg nok mer og kan kanskje være litt mindre fokusert. På dansingen (på fritiden, red.anm.) så er det mer sånn at jeg ikke snakker så mye med de andre, for der er det liksom meg jeg jobber med, og ikke de andre. Det spørres jo hvis man samarbeider med noen da, men...

Jente 1 snakket om hva slags humør hun var i på skolen i forhold til på dansingen på fritiden. Når hun danset på fritiden så hun på dette som noe profesjonelt. Hun jobbet som danselærer på skolen hun danset på og det kan kanskje ha hatt sammenheng med hennes syn om å være profesjonell. På skolen opplevde hun ikke at hun trengte å være i godt humør på samme måte:

Grovt sett så tror jeg at jeg er i mye bedre humør på dansen (på fritiden, red.anm.), men det er jo også litt sånn profesjonelt. Da må man være i godt humør og snakke med alle. Mens på skolen hvor man er seks-sju timer hver dag, da kan du komme både i dårlig humør og være dritlei.

4.3.2 Å bruke dansen i skolesammenheng

Ungdommene snakket også om hvorvidt det de hadde lært på dansingen kunne være nyttig også i skolesammenheng. Jente 1 og Jente 2 hadde ikke reflektert så mye rundt dette tidligere, men sa følgende når de fikk tenkt seg litt om:

Kanskje i norskstiler og sånne ting hvor du skal beskrive noe. For det er jo veldig mye følelser forbundet med dans, sånn at da er det lettere å kunne beskrive. (Jente 1)

Det kan godt hende. Kanskje ikke sånn kjempebevisst, men mer ubevisst. Kanskje måten man kommuniserer med folk på. (Jente 2)

Gutt 2 mente han hadde lært mye om å bruke kroppen riktig gjennom dansingen, og at han hadde fått bruk for dette i gymtimene på skolen. Han trakk frem at de ikke hadde direkte undervisning om for eksempel styrketrening på dansinga, men at han lærte gjennom at pedagogene pratet om ulike ting i timene. Dette hadde han senere brukt når han skulle lage opplegg for klassen:

Hvis jeg får lov til å nevne forestillinger, så ja. Der har jeg jo hatt bruk for det helt klart! Og i gymtimene! Der har jeg hatt bruk for det jeg lærer i skolesammenheng. For dansing er jo trening, og i gymtimene, både når jeg har hatt opplegg for klassen og når vi har drevet med styrketrening eller kondisjonstrening, så har jeg lært om trening og hva som er dumt og smart. Vi har ikke hatt timer om det på dansinga, men vi blir fortalt mens vi trener. Hvis vi har styrketrening på dansinga for eksempel, så blir vi fortalt at magemusklene, de kan du trene hver dag, mens andre muskler bør du kanskje trene annenhver dag for at de skal restituere seg ordentlig. Så det har jeg lært.

4.3.3 Læringsstrategier i dans og teorifag

Gutt 2 hadde også tenkt en del på om han lærte på samme måte på skolen som han gjorde på dansingen. Han forteller at han på skolen husker ting raskt, mens han på dansingen bruker lengre tid enn de andre på å lære ting. Til gjengjeld husker han det han har lært lenge:

Det har jeg tenkt over flere ganger, og jeg tror ikke at jeg gjør det. Fordi på skolen, i alle fall i teoretiske fag, så pleier jeg å lære ting veldig fort. Jeg kan lese ting noen få ganger, og så husker jeg de veldig bra. På dansinga så bruker jeg lengre tid enn de fleste på å lære det, men så husker jeg det også lengre enn de fleste da. Jeg kan huske

en koreografi fra et og et halvt år siden hvis jeg får litt tid til å gå gjennom. Ikke alle da selvfølgelig, men de jeg øvde mest på og likte best, kan jeg huske.

Som et oppfølgingsspørsmål til dette ville jeg vite om han mente at han hadde samme måte å tilnærme seg stoffet i dans og på skolen. Han forteller følgende:

På dansinga er jeg i timene og øver og øver. Særlig hvis det er danser jeg liker, kan det hende jeg øver hjemme, for da er det jo bare gøy. Jeg jobber med dansinga og følger med, men jeg har ingen spesielle metoder for å huske ting på dansinga. Hvis jeg syns noe er vanskelig, tar jeg kanskje en haug med repetisjoner på det trinnet. På skolen så pleier jeg å lese. For eksempel i naturfag da, så pleier jeg å lese et kapittel et par ganger, kanskje gjøre noen oppgaver for å sjekke at jeg kan det. Der leser jeg en del.

Jente 1 mener at hun har noe av den samme måten å lære på både på skolen og dans. Hun sier at hun må fysisk gjøre dansen, og at hun lærer gjennom å engasjere seg i teorifag. Videre reflekterer hun rundt at dette er noe av den samme måten å lære på:

I fag så kan man jo ta notater eller skrive det opp på en pc eller bare huske det eller... Men i dans så er det ikke så mye å ta opp med lyd da, sånn for å huske ting. Det er vel ved det fysiske i dans som jeg lærer fortest av, mens i fag så er det å engasjere seg i faget og rekke opp hånda. Ja, egentlig så er det jo det samme da. Å fysisk gjøre faget. Det blir jo noen av de samme teknikkene, fordi for eksempel i fag kan jeg huske noe for alltid hvis noen forteller noe, og jeg ikke tenker på at jeg skal huske det. I dans så husker jeg jo veldig godt korreksjoner, uten å skrive dem ned. Så det er noe av det samme.

Alle ungdommene likte å drive med dans på skolen. De mente at dette gjorde dem mer motivert for skoledagen og at det var lettere å følge med i andre fag. Dansingen ble dagens høydepunkt og flere av dem sa at de ikke så på dansetimene som skole. Alle kunne ønske at de hadde hatt mulighet for å drive med dans i skoletiden på et tidligere tidspunkt, og mente at det ville ha vært positivt å ha mulighet for dette for eksempel i ungdomsskolen.

4.4 Viktige personer for mestring

Under intervjuene pratet vi en del om hvilke faktorer som bidro til at ungdommene hadde valgt å satse på dans. De ga tydelig uttrykk for at de hadde mye støtte fra menneskene rundt seg, og at de satte pris på disse menneskene. Det var en tydelig forskjell i hvor mye støtte de opplevde å få fra danselærere og teorifagslærere, og ungdommene hadde mange interessante synspunkter på hvorfor det var på denne måten. Jeg vil starte med å presentere hva de sa om venner og familie før jeg går videre til danselærerens betydning og lærere på skolen.

4.4.1 Familie og venner

Det virket som om alle ungdommene fikk mye støtte hjemmefra i sitt valg om å drive aktivt med dans. De ga uttrykk for at foreldrene var viktige personer i livene deres, og at de bestandig hadde vært positive i forhold til dansingen. Alle ungdommene sa også at de trodde foreldrene var stolte av dem og hva de fikk til på dansingen. Gutt 2 trakk i flere sammenhenger frem moren sin som en betydningsfull person i livet hans. Om deres forhold sa han følgende:

Jeg har mamma da, som hjelper og støtter meg veldig mye. Og det har vært veldig viktig for meg. Jeg vet ikke hvordan det hadde gått hvis jeg ikke hadde hatt det. Så jeg tror det er veldig viktig å ha foreldre som hjelper til og støtter når man er en ungdom som danser så mye og bruker mye av fritiden sin på det.

Gutt 2 holdt på med dans veldig mange timer i uka og fortalte at han også pleide å vise ting han hadde lært på dansingen til moren sin. Etter å ha sett han danse i noen år, kunne hun nå komme med kommentarer som hjalp han til å bli bedre, og han sier dette om å vise dans til moren:

Ja, jeg gjør det. Det er veldig gøy. Både for å vise hvor flink jeg er og for å få kritikk. Mamma er... selv om hun er veldig flink til å jobbe meg oppover, eller til å si positive ting, så er hun også veldig flink til å komme med konstruktiv kritikk. Si at det kunne jeg gjort bedre, der var det noe rart, hva var det med det. Etter noen år har hun skjønt hvordan ting skal se ut.

Gutt 2 var den av informantene som vektla i størst grad hvor viktig han synes det var med støtte hjemmefra. Det virket som om han brukte moren sin aktivt i forhold til at hun kunne komme med tilbakemeldinger og støtte, og han ga uttrykk for at han satte pris på det moren gjorde for han.

I tillegg til å snakke om hvordan foreldrene forholdt seg til dansingen, snakket vi om hva de synes om ungdommenes innsats i de teoretiske fagene på skolen. Alle ungdommene mente selv at de prioriterte dansen høyere enn skolearbeidet. De sa også at det gikk ut over skolearbeidet at de holdt så mye på med dans, men de ga ikke inntrykk av at de hadde noen store utfordringer knyttet til skolearbeidet. Jente 2 sa følgende om hva hennes foreldre mente om hennes innsats på skolen:

Jeg tror de synes den (innsatsen, red.anm.) er mye bedre enn den er. Hvis jeg plutselig har gjort en lekse en dag så sier pappa sånn: "Ja, du er mye flinkere enn hva jeg var". Men jeg føler meg ikke noe spesielt flink. Så jeg tror de kan ha litt for høye følelser om at jeg er så flink. Jeg er jo ikke dårlig på skolen, men for eksempel i fjor da, så var vel

ikke innsatsen min faglig så god som den kunne ha vært. Jeg får det med meg, men jeg har jo ikke jobbet for å få det med meg. Så selv om jeg får bra, så får de inntrykk av at jeg jobber så hardt, og at jeg har vært så flink og sånn, men...

Hun trodde altså at foreldrene hennes hadde inntrykk av at hun jobbet mer med skolearbeid enn hva hun egentlig gjorde, og at de trodde hun var flinkere enn hva hun egentlig var. Gutt 1 mente foreldrene kunne ønske han jobbet mer med de teoretiske fagene, og sa dette om hva han trodde de syns om hans innsats på skolen:

Jeg tror ikke de er sånn kjempeimponert. Kanskje de er fornøyd med dansinga, men ikke det andre.

Det kom fram under intervjuene at flere av ungdommene ikke likte spesielt godt å snakke med foreldrene sine om hva de gjorde verken på dansingen eller skolen. Imidlertid sa alle at de gjerne kunne vise dans til foreldrene. Jente 1 mente at foreldrene gjerne ville snakke om skole, men at hun selv ikke bidro i særlig stor grad:

De prøver å snakke om det, men jeg snakker ikke like mye om det. Det blir ikke akkurat noen samtale. De vil snakke om matte spesielt, hvordan man blir bedre i matte. Litt sånn studieteknikk.

Jente 2 trakk frem at kunnskapsnivået hos faren ikke var tilstrekkelig når det kom til dans, og at det derfor var vanskelig å snakke med han om dansingen. Hun sa at faren kunne komme med påstander som ikke stemte, og syns det var bedre hvis de snakket om for eksempel hvor viktig dans var for henne:

Det er litt vanskelig, for eksempel pappa kommer ofte med utsagn som: "Ja, det er jo veldig viktig, ikke sant?" Og så er det kanskje ikke så viktig akkurat det. Så vi snakker ikke så mye om dans, men det er greit nok, for de kan jo ikke så mye. Selv om de liker å se på dans og liker at jeg danser, men jeg vet ikke hva vi skal snakke om liksom. Selv om jeg kan fortelle dem hvor mye jeg liker å danse da, og hvor viktig det er for meg at for eksempel bestefar ser at jeg ikke vil bli biolog, men danser. Men det er ikke en diskusjon om hvordan dans er, selv om pappa kan komme med påstander.

Jeg spurte også ungdommene om de pleide å snakke med vennene sine om dansingen. Svarene deres viste at det avhenger mye av om vennene selv driver med dans, og at de som ikke gjør det, ikke har den helt store interessen for å prate om dansing. Gutt 1 mente at vennene likte å se han vise triks, men at de ut over det ikke snakket om dans så veldig ofte:

I blant. Men jeg vet ikke om de har så sykt mye interesse av det, fordi de driver jo ikke med det selv. Men de syns det er kult å se på en eller annen snurr på hodet og sånn, de syns jo det er gøy, selvfølgelig.

Gutt 2 fortalte at han heller ikke pleide å snakke så mye om dans med venner som ikke drev med dans. Jeg lurte videre på hvordan vennene hans hadde reagert da han startet å danse, og om han hadde de samme vennene på dansingen og ellers. Gutt 2 sier følgende:

Akkurat nå er jo de fleste vennene mine på dansinga og skolen hvor vi danser, så de syns jo det er veldig bra. De få vennene jeg har, som ikke har noe med dansing å gjøre, de har i hvert fall ikke tatt det noe negativt. De syns det er gøy selvfølgelig at jeg er så glad i å danse, og at jeg er såpass flink. Men det er ikke det vi snakker mest om, fordi de er ikke så veldig interessert i dans.

Han reflekterte også noe rundt det å være en gutt som driver med dansing. Han hadde fått en del reaksjoner når han fortalte at han drev med dans, eller “kom ut av skapet”, som han selv kalte det. Det var for det meste gutter som hadde reagert på at han danset, men Gutt 2 hadde ikke opplevd at de reagerte på en negativ måte:

I begynnelsen, så ja. Jeg drev ikke og sa det til alle med en gang, men når jeg først kom ut av skapet, eller man kan ikke akkurat kalle det det, men når jeg først begynte å snakke fritt om det, så tror jeg det var flere som var overraska. Og så da jeg begynte på ungdomsskolen og sa til folk at jeg dansa, så fikk jeg litt sånn: “Danser du? Er det det du driver med?” Så det var en del som syns det var ganske overraskende, særlig andre gutter. De fleste var ikke negative, selv om de var overraska, men de var... Jentene var mindre overraska egentlig, de syns det var mer kult enn å spørre om hvorfor. Det var færre av jentene som spurte sånn.

Gutt 2 fortalte også at han hadde mistet en del av vennene sine fra barneskolen når han begynte å jobbe mer med dansingen. Han ga uttrykk for at dette hadde vært leit i begynnelsen, men at det i etterkant var greit:

Jeg mista jo en del av vennene mine fra barneskolen fordi jeg begynte med dansinga, og etter hvert jobbet mer med den. Men jeg kaller det ikke et problem. Det er noen av dem jeg gjerne skulle sett mer til, men det er mange av dem jeg har sett nå i ettertid at ikke var ordentlige venner med meg enda (...) Det var dumt i begynnelsen når de snakket mindre med meg eller sluttet å ringe og komme på besøk, for vi så hverandre færre og færre ganger. Det var jeg som måtte ringe og ta initiativ til å møte dem. Men i etterkant så har det vært greit. De fleste av dem er folk som jeg ikke nå ville gått bort til og prøvd å bli venner med, og jeg skjønner nå at de ikke var ordentlige venner når jeg var venner med dem heller.

Avslutningsvis i dette avsnittet vil jeg ta med et sitat fra Gutt 2 som beskriver hva alle ungdommene sa vedrørende hva foreldrene syns om det de gjorde på dansingen. De opplevde alle at foreldrene var stolte, og at de for eksempel bestandig så på når de hadde danseforestillinger. Dette virket det som om alle ungdommene satte stor pris på, og de virket glade for at deres interesse kunne gjøre foreldrene deres stolte:

Hun er veldig stolt, tror jeg. Jeg tror hun er veldig stolt og fornøyd over at jeg klarer meg såpass bra og er såpass flink, og at jeg er såpass glad – at jeg liker det så godt. Og at jeg har funnet en hobby hvor jeg ikke bare sitter inne og bare sitter. At jeg har funnet noe hvor jeg faktisk gjør noe.

4.4.2 Danselærerens betydning

I intervjuguiden min var et av mine spørsmål at elevene skulle tenke på en danselærer de hadde. Videre skulle de fortelle hva de syns om denne danselæreren og beskrive hva de syns var bra eller dårlig med denne. Ut i fra hva elevene fortalte spurte jeg for eksempel om hvorfor de syns læreren var inspirerende, hva de likte eller ikke likte med henne eller han, og hvorfor de hadde valgt akkurat denne læreren. Alle ungdommene valgte en danselærer de likte godt og som de så opp til. Gutt 2 kalte danselæreren for idolet sitt, og alle ungdommene fortalte mye om hvorfor akkurat denne danselæreren var så spesiell for dem. Jentene valgte begge å beskrive en kvinnelig danselærer, mens guttene valgte hver sin mannlige. Jeg vil drøfte dette valget avslutningsvis i oppgaven.

Jente 1 valgte seg ut en av lærerne hun har på skolen. Hun beskriver en lærer som er streng samtidig som hun oppfattes som kompisaktig, og som har lidenskap for det hun driver med:

Hun danselæreren som jeg tenker på, er veldig bestemt og streng, men samtidig veldig kompisaktig. Hun gjør timene veldig morsomme, og det er veldig tydelig at hun er definitivt yndlings-jazzlæreren til omtrent de fleste danseelevne på skolen. Hun får utrolig masse skryt, også fordi hun har koreografier som er morsomme å lære sånn at man også blir inspirert til: "Dette vil jeg lære, dette vil jeg få til!" Det er en balansegang mellom å være streng og være kompis, fordi klassisklæreren vår i fjor, hun var litt for streng, så ingen i klassen var motivert. Alle bare gruet seg til timen. Så det må være en balanse der (...) Det er inspirerende med lærere som har en veldig lidenskap for det de driver med.

Gutt 1 beskriver en av breakelærerne sine. Det var hans første lærer i break, en lærer som visste hvordan han ville ha det i timene. Gutt 1 sier at det ikke var rom for tull og tøys, og at det var breaking det skulle handle om når de var på timene hans:

Han er utrolig... utrolig god til å breake. Det har han holdt på med i veldig mange år nå. Han begynte å trene meg da jeg var tolv, og han har alltid vært veldig streng, veldig sånn: "Dere får ikke gjøre noe annet enn å..." Vi kunne ikke gå rundt og leke i treningstimen for eksempel. Det var ikke noe tull og tøys, det skulle være breaking. Og det lønte seg jo litt da. Ja, han er også utrolig... Selv om han kan være veldig streng, så er han veldig hyggelig ellers, og ja, han er en veldig grei kar.

Læreren som Jente 2 beskriver, er en lærer som vil at elevene selv skal legge en mening i det de danser. I tillegg er hun flink til å gi tilbakemeldinger til elevene på en måte som gir elevene tro på at hun mener det hun sier. Jente 2 sier dette om læreren:

Jeg har en lærer i jazz, eller i kompaniet på ballettskolen, som er profesjonell danser. Hun vil at vi skal vise meningen med bevegelsen eller spørre oss selv: "Hvorfor gjør vi det, hvorfor gjør vi det". Jeg synes hun er veldig flink til å – hun er så engasjert i dans og er så glad i å undervise. I tillegg er hun veldig flink til å gi tilbakemeldinger, og når hun ser at du har blitt flinkere, så sier hun det. Da blir man så glad, for man vet at hun mener det, at hun ikke bare sier det for å være hyggelig. Hun er veldig flink.

Videre spurte jeg hva Jente 2 synes var inspirerende med å ha denne danselæreren som lærer, og hun forteller følgende:

Det er kanskje personligheten, hun er ikke helt sånn A4. Istedenfor å starte alle øvelsene til høyre, så starter hun alle øvelsene til venstre. Hun jobber på en litt annen måte, selv om hun har mange av de grunnleggende øvelsene. Og med koreografi og sånn – det er inspirerende at hun lager noe med mening. Vi har en annen koreografi med en annen lærer, og vi har ikke fått høre hva grunnen til koreografien er, hva er vitsen med den. Det er tema kontraster. Først er det skikkelig alvorlig, og så plutselig blir alle glade, og det er ikke noen grunn. Hun har ikke fortalt oss det. Men med denne læreren, der er det viktig at en selv finner en mening med det man skal fremføre, og det er veldig bra. Det er inspirerende.

Gutt 2 forteller om en danselærer som han ser veldig opp til og har som idol. Han beskriver en lærer som gjør timene morsomme og som har lav terskel for hva man kan si og gjøre i timene. For Gutt 2 har denne læreren vært et forbilde også fordi det var den første mannlige danselæreren han møtte, og han har satt seg mål ut i fra hva denne læreren har oppnådd:

Nå valgte jeg den danselæreren som er idolet mitt, som jeg ser veldig opp til, og er veldig glad i han. Han er morsom, flink, man føler seg veldig trygg med han, man er ikke redd med han, man kan si det meste uten å bli dømt. Han sier mye tull og er kjempeflink til å danse. Det var den første mannlige læreren jeg hadde i dans, så det var litt nytt. Det er godt å ha et mannlige forbilde innen det jeg driver med, siden jeg er gutt. Han er inspirerende, han er flink, og jeg har satt meg mål kanskje litt etter hva han har klart. Jeg har lyst til å klare, kanskje ikke like bra, men nesten like bra. Timene hans er morsomme og underholdende, de er ikke sånn kjempealvorlige. Han får det til, og man lærer, han er kjempeflink til å koreografere, men det er ikke noe skummelt ved det. Det er veldig avslappa og rolig og trygt. Han er litt spesiell, det er tross alt han jeg har valgt meg ut som idol.

Alle ungdommene har beskrevet lærere som de har stor respekt for og som de ser opp til. Disse lærerne har gjort inntrykk på ungdommene, og felles for lærerne som er beskrevet, er at de balanserer mellom å være "kompiser" og lærere. De krever noe av ungdommene samtidig som de får frem det beste i dem, og gir tilbakemeldinger på hva det er ungdommene gjør bra.

4.4.3 Teorilærerne på skolen

Etter at ungdommene hadde fortalt om danselærerne spurte jeg dem om det var noen lærere i andre fag på skolen som de hadde det samme forholdet til. Ungdommene trakk frem lærere som de synes var spesielt greie eller forståelsesfulle, men de kunne ikke si at de hadde det samme forholdet til noen av disse lærerne. Gutt 2 mente ulikhetene i forholdene hadde noe å gjøre med hvor lenge han hadde kjent de forskjellige lærerne, og at danselæreren hadde en annen agenda enn en teorilærer:

Det er ingen av lærerne på skolen jeg har det samme forholdet til. Danselæreren min er jo litt spesiell, det er jo tross alt han jeg har valgt meg ut som idol. Jeg har ikke kjent teorilærerne såpass lenge at jeg kjenner dem godt nok til at jeg kan ha det samme forholdet til dem. Men det kan jo hende at det er en av dem jeg kan få som idol, men jeg vet ikke enda, for jeg har ikke kjent dem godt nok (...) Forskjellene på dansinga og på skolen er at på dansinga blir jeg ikke vurdert. Det er en stor forskjell at jeg ikke får følelsen av at jeg blir vurdert i samme grad. Man blir jo alltid litt vurdert, enten man tenker over det eller ikke, men på skolen er det en bevisst vurdering. Problemet med skolen er at man ikke har lærerne over like lang tid. Danselæreren min har jeg hatt siden jeg begynte å danse, så han har jeg hatt i snart fem år, ikke sant. Når jeg har hatt lærerne på videregående i tre år, så har jeg jo fortsatt ikke hatt dem like lenge.

Jente 1 hadde et godt forhold til noen av sine teorilærere, og mente at noen av lærerne virkelig ville at man skulle kunne komme til dem og ta opp ting, hvis det for eksempel var noe som var vanskelig. Hun synes likevel at det var annerledes med danselærerne, blant annet fordi hun mente at de ønsket at elevene skulle lære det de prøvde å lære bort på en annen måte enn teorilærerne. Slik beskriver hun hvordan hun opplever disse ulikhetene i forholdene:

Noen av lærerne har jeg samme type forhold til, eller to. De er veldig åpne for at vi bare kan komme og snakke med dem, hvis man er dårlig eller noe sånt, så er det veldig sånn at de spør om det er noe du trenger. De er veldig sånn, de blir på en måte litt personlige. Men jeg føler at jeg kan samarbeide med danselærerne på en annen måte, fordi de ønsker at du skal ha en utvikling, og det ønsker jo du også. Sånn er det ikke alltid i teorifagene. I teorifagene er det litt mer sånn at lærerne ber deg om å gjøre det og det, og hvis du ikke gjør det, så er det din feil. Så hvis du ikke lærer noe, så er det din egen feil, mens i dans så er det mer sånn at de virkelig vil gjøre alt de kan for at du lærer det. I dansefagene er de mye mer engasjert på en måte. Det er fordi det er dans, og det er liksom... viktig.

Videre mente Jente 1 at danselærerne samarbeidet mer med elevene enn hva teorilærerne gjorde. Hun trodde også at elevene i dans var mer villige til å lære dans enn for eksempel matte på grunn av at interessen for dans var større enn matteinteressen. Dersom teorilærerne

hadde samarbeidet mer med elevene, trodde Jente 1 at karaktersnittet ville ha vært høyere, og at flere elever hadde vært motivert:

Hvis man velger dans så har man jo en interesse for det, og da er man mye mer villig til å lære enn man er i for eksempel matte. Hvis man er kjempedårlig i matte, da er man jo ikke så veldig motivert. Jeg tror at hvis en del lærere hadde fulgt den metoden med å samarbeide med eleven istedenfor å være litt sånn: "Du må gjøre det, ellers så er du dum", eller: "Jeg kan gi deg en oppgave, men hvis du ikke gjør den, så er ikke det mitt problem". Hvis flere vanlige teorilærere hadde samarbeidet litt med elevene, så tror jeg det hadde vært et mye høyere snitt, og at flere hadde vært mye mer motivert.

Ungdommene ble videre spurt om de opplevde at det var ulikheter i hvor mye lærerne på dansingen og teorilærerne på skolen engasjerte seg i dem. Jente 1 hadde allerede pratet om dette i sitatet ovenfor og opplevde det ganske tydelig slik. Jente 2 mente at forskjellene handlet mye om at man har ulike interesser. Hun trakk frem at en norsklærer antageligvis visste at ikke alle ønsket å bli best mulig i norsk, og derfor ikke trengte å engasjere seg like mye som en danselærer på danselinja måtte:

En norsklærer vet jo at alle sikkert ikke ønsker å bli best mulig i norsk, de ønsker å få en god karakter. Mens på danselinja har alle valgt dans, og da vet jo lærerne at vi ønsker å bli best mulig til å danse. Selv om man ikke vil bli proff danser, så vil man bli så god som mulig. Og da blir det jo et annet slags engasjement da, selv om kanskje norsklæreren prøver å få alle til å elske norsk over alt på jord. Han vet jo... det blir en helt annen type å engasjere seg på.

Gutt 2 mente at det var en forskjell på fokuset for en lærer. En teorilærer på skolen tenker på klassen som en helhet, mens danselæreren er mer individrettet:

For lærerne da, teorilærerne på skolen, de er sånn at det skal tenke mer på klassen som en helhet, at klassen skal vokse og bli flinke. På dansinga så er det mer, mye mer på individet. Selv om de selvfølgelig jobber med alle, er de mye mer personlige. Særlig etter at man har hatt en lærer lenge, og man har kommet opp til litt høyere nivåer. Da blir de mye mer personlige og sier at du må jobbe mer med det. De er, ja, mye mer personlige og fokuserer mer på meg da, og hun, enn å fokusere på oss.

Gjennom svarene ungdommene ga, kom det frem at de ikke følte at de hadde det samme forholdet til teorilærerne og danselærerne. Det virket også som om de syns det ville vært vanskelig å oppnå det samme forholdet til de ulike lærerne, men at det ville vært fordelaktig for teorilærerne dersom de jobbet mer for å få et godt forhold til elevene. Ungdommene ga alle uttrykk for at danselærerne engasjerte seg mer og ga mer av seg selv i undervisningen. De fikk også elevene til å engasjere seg på en annen måte enn hva teorilærerne gjorde.

5 Konkluderende drøftinger av funnene

I denne delen av oppgaven vil jeg se på hvordan mine funn kan knyttes opp mot de tre forskningsspørsmålene og min hovedproblemstilling. Jeg vil bygge opp presentasjonen slik at jeg først redegjør for forskningsspørsmålene. Deretter vil jeg avslutte kapittelet med å oppsummere funnene i forhold til hovedproblemstillingen. Denne avslutningen vil kunne leses som en konklusjon på min forskning, og det jeg presenterer i forhold til forskningsspørsmålene, bygges opp mot konklusjonen. Jeg har valgt å presentere enkelte sitater fra ungdommene også i dette kapittelet. Imidlertid vil jeg presentere disse som generelle sitater fra ungdommene, og ikke presisere hvilken av ungdommene som har sagt hva. Dette gjør jeg fordi jeg nå ønsker å få frem et generelt bilde, og jeg mener at det er mer oversiktlig med en slik presentasjon når det dreier seg om såpass få sitater.

5.1 Forskningsspørsmålene

5.1.1 Hvilke mestringserfaringer har ungdommene opplevd gjennom dansen, og hvordan beskriver de disse erfaringene?

Ungdommene jeg intervjuet, fortalte at de opplevde mye mestring gjennom dansen. For mennesker er det et genuint behov å oppleve mestring (Wormnes og Manger 2005). Dette erfarte ungdommene når de drev med dans, og en av ungdommene sa følgende om det å oppleve at hun fikk til noe i dansingen:

Hvis jeg først klarer en ting, som for eksempel hvis man gjør en ting til høyre, da vet jeg at jeg kan klare det til venstre også. Når man klarer det, så bygger man videre. Da har man hvert fall klart å skape et grunnlag som man kan bygge videre på.

Dette sitatet mener jeg gir en god beskrivelse av hva det vil si å mestre. Flere av ungdommene beskrev på lignende måter hvordan de hadde hatt mestringserfaringer gjennom dansen, og hvilke følelser dette vekket i dem. Ungdommene arbeidet steg for steg, og fant nye utfordringer når de opplevde at de mestret en ting. På den måten oppfattet jeg at de hadde bygd opp en selvtillit og mestringfølelse innenfor dansingen. Følelsen av å lykkes i en situasjon, gir mestringfølelse, og et vellykket mestringforsøk legger grunnlaget for nye mestringforsøk. Det er viktig å oppleve at man mestrer for at man skal tørre å ta nye

utfordringer, og disse mestringsopplevelsene kan gi motivasjon til ny læring (Nordahl og Misund 2009). Slik jeg oppfattet ungdommene, klarte de alle å registrere at de hadde mestret en ting før de gikk videre til neste utfordring. Nordahl og Misund (2009) skriver at det er viktig å ha vellykkede mestringsforsøk for å tørre å gå videre med nye utfordringer, og det er da viktig at man registrerer at man har mestret noe. På den måten vil man få en opplevelse av at man faktisk blir bedre, noe jeg fikk inntrykk av at ungdommene selv hadde erfart.

Dansens verdi

I intervjuene gikk ett av mine spørsmål ut på hvorvidt ungdommene hadde hatt bruk for det de lærte i dansetimene, i skolesammenheng. Dette kan det være interessant å få mer kunnskap om da det er viktig at man utnytter elevers sterke sider gjennom hele skoleløpet.

Ungdommene ga uttrykk for at de ikke hadde tenkt gjennom dette tidligere, men etter å ha reflektert over spørsmålet kunne de alle se at de hadde dratt nytte av dansen også på andre områder på skolen. Videre kunne de fortelle at de i dansetimene lærte gjennom å gjøre ting fysisk, og at de på den måten husket det de hadde lært, bedre. Gjennom å gjøre ting fysisk kan man memorere kunnskap på en annen måte enn å lese i en bok. I teorifagene fortalte alle at de pleide å lese og repetere stoffet for å huske ting. En av ungdommene fortalte at hun husket ting godt, både i dans og i teorifag, dersom hun ikke tenkte over at hun måtte huske på hva som ble sagt. Jeg fikk inntrykk av at ungdommene stort sett var gjennomsnittlige eller over gjennomsnittet gode i mange teorifag, og at de ikke jobbet veldig hardt med skolearbeidet utenom skolen. De jobbet derimot mye med dansingen, både i dansetimene på skolen, via øving hjemme og i dansetimer på fritiden.

I utkastet til læreplanen for faget Fysisk aktivitet og helse kan man lese at elevenes glede over bevegelse og mestring skal være sentrale bestanddeler i opplæringen. I tillegg skal faget fungere som inspirasjon til fysisk aktivitet, og bevisstgjøre elevene i forhold til egen helsetilstand videre i livet. For faget legges det til grunn at en opplæring som setter fokus på glede, nysgjerrighet, samarbeid og utfordringer tilpasset elevenes forutsetninger, vil kunne bidra til stadig å forsterke de samme elementene. Elevene skal også være medvirkende i planleggingen, noe som vil kunne føre til en vedvarende motivasjon for valgfaget blant elevene (Utdanningsdirektoratet 2011b). I dette valgfaget vil de kunne oppleve en dynamisk mestring som de stadig kan utvikle i samarbeid med lærerne. En slik mestringsopplevelse er

viktig for at man skal holde motivasjonen oppe og ikke miste interessen for det man holder på med (Nybø 1994).

En av grunnene til at jeg valgte å presentere to av ungdomsskolens nye valgfag i kapittel 2, var at skolen nå, etter min mening, får en unik sjanse til å bruke elevenes ulike læringsstiler. Elevene får også en sjanse til å bli kjent med sine sterke sider, og skolen kan jobbe for at flere elever skal oppleve mestring i løpet av skoledagen. Ungdommene jeg intervjuet, fortalte om deres mestringsopplevelser gjennom dansen på videregående skole, og hvordan de lærte i teoritimer i forhold til i dansetimene. Alle ungdommene sa at de gjerne skulle hatt muligheten til å drive med dans på skolen tidligere enn hva de hadde gjort. Flere av dem sa også at det å ha dans på skolen gjorde at de ble mer motivert til å ha andre timer i løpet av skoledagen.

Kritikere av de nye valgfagene hevder at disse slettes ikke vil fungere som motiverende timer som fremmer mestring, snarere tvert i mot. I Dagsavisen den 17.01.12 skriver lektor og forfatter Leif-André Trøhaugen at skoletrøtte elever ikke vil få noen glede av disse fagene. Han begrunner dette med en uttalelse Kristin Halvorsen har kommet med om at fagene ikke skal være “kosefag”, og at alle fagene har en læreplan å forholde seg til. Dette vil, i følge Trøhaugen, føre til at de minst motiverte elevene ikke vil klare å komme seg ut av sin negative spiral. Han hevder at det å ha en læreplan i bunnen, vil skade det som kunne ha vært et pusterom for elevene, og mener at de trenger et avbrekk i en ellers teoritung hverdag. Slik jeg leser utkastet til læreplanene, vil de fagene jeg har satt meg inn i, kunne fungere som et pusterom uavhengig om det følger en læreplan med fagene. Læreplaner utarbeides av departementet for at hver og en lærer ikke skal måtte gjøre det lokalt. En læreplan vil skape en felles plattform for hva som ligger til grunn for et fag, og hvor man vil med de ulike fagene. Slik jeg ser det, trenger man ikke av den grunn å fylle fagene med teori og “tørr” undervisning. Jeg kan ikke se noen motsetninger mellom å ha et mål med det man gjør på skolen, og samtidig skulle jobbe for å innlemme alle elevene i skolehverdagen. Av den grunn er jeg enig med Kristin Halvorsen i hennes svar i Dagsavisen den 20.01.12. Her skriver hun at det ikke trenger å være noen motsetninger mellom kunnskap og kos. Halvorsen hevder at det å ha en tydelig læreplan vil gjøre at det vil kunne bli frigjort mer tid til praktisk tilnærming i valgfagene, og at en variert metodebruk vil kunne komme både teorivake og – sterke elever til gode.

Dersom man får valgfagene til å fungere slik Kristin Halvorsen ønsker, vil elevene kunne bruke mange sider ved seg selv. I løpet av en skoledag vil de vil få muligheten til både å lære

gjennom å lese i en bok i norsktimene og å være fysisk deltagende i et fag som Fysisk aktivitet og helse. Å mestre gjennom dans handler ikke bare om å mestre trinnene man skal utføre. Like mye handler det om at man mestrer å bevege seg og å være sammen med andre elever. Jeg tror elever lettere vil kunne holde motivasjonen oppe for et fag dersom de føler at de bidrar og lærer noe som går ut over læreplanen. Målene som er fastsatt i utkastet til Fysisk aktivitet og helse, fokuserer nettopp på at elevene skal kunne bruke læringen på egen hånd gjennom bevisstgjøring og inspirasjon, og at de selv skal kunne være med på å planlegge hva faget skal bestå av (Utdanningsdirektoratet 2011b). Fokuset rettes ikke mot at elevene skal drilles på ett bestemt område, men de skal ha muligheten til å utvikle seg på mange områder. Dersom man setter dette i relasjon til dans, mener jeg at man gjennom dans lærer å utvikle seg på flere områder enn de rent tekniske, gjennom for eksempel å samarbeide og involvere seg emosjonelt i dansen.

Ungdommene jeg har intervjuet, var alle klare på at kombinasjonen av teoretiske fag og dansefag hjalp dem til å holde motivasjonen oppe gjennom en arbeidsdag. De ga også uttrykk for at de likte å bruke flere sider ved seg selv, og at de fikk muligheter til å lære på den måten som fungerte best for dem selv. Jeg fikk inntrykk av at deres følelsesmessige engasjement innenfor dans til en viss grad kunne smitte over på de andre fagene, og at dette engasjementet gjorde at ungdommene fant en mening i å ha lange skoledager fylt opp med timer.

Dansens effekt på ungdommene

I løpet av intervjuene berørte vi ofte temaer hvor ungdommene snakket om hvilke følelser de knyttet til dansingen. Jeg oppfattet det som at de satte stor pris på å ha et område i livet hvor de opplevde mestring, og at det å mestre utløste positive følelser hos ungdommene. De kunne fortelle om øyeblikk på scenen hvor de opplevde at det ikke lenger spilte noen rolle med alle øvingstimene som var lagt ned i forkant av forestillingen. Alt slitet som de hadde lagt bak seg var verdt det, for å kunne stå på scenen i noen minutter og føle at de mestret det de gjorde. Ungdommene fortalte også om hendelser i dansetimen hvor noe plutselig løsnet, og de klarte en vanskelig ting som de hadde øvd på lenge. Slik beskrev de på ulike måter forløsende følelser knyttet til det å mestre ulike sider ved dansen. I begge tilfeller beskrev ungdommene to sider ved deres mestringsopplevelse. For det første mestret de konkrete trinn og øvelser som skulle utføres. For det andre beskrev de følelsene dette utløste i dem, og hvordan de selv hadde det når alt fungerte som det skulle. En av ungdommene sa følgende om dette:

Det er frigjørende, du kan gjøre hva du vil. Man blir veldig glad og tenker egentlig ikke.

Videre kunne de fortelle at dansingen handlet om mer enn det som skjedde i dansetimene. Det var tiden før, under og etter timer som de delte med venner på dansingen, hvor de kunne skryte av ting de fikk til, spørre om vanskelige trinn og hjelpe hverandre. Alt dette førte til at de alle snakket om dansingen som noe utelukkende positivt, og som et sted der de opplevde mange gode mestringsopplevelser. Når de snakket om hva de synes var positivt med å drive med dans, var det ikke de tekniske sidene ved dansingen de trakk frem. For ungdommene var dansen uløselig knyttet til positive følelser og et sterkt emosjonelt engasjement. Antonovsky (2000) legger i komponenten meningsfullhet vekt på det å ha meningsfulle områder og aktiviteter som man er motivert for å engasjere seg i. Ungdommene jeg intervjuet hadde, etter min forståelse, en høy opplevelse av sammenheng. Å ha områder i livet som betyr mye, som man engasjeres i og som gir en følelsesmessig mening, er sentralt innenfor denne komponenten. Antonovsky presiserer videre at man ikke trenger å oppleve at man mestrer alle sider av livet like godt, men at det er viktig å ha noen områder som man opplever som viktige. Ungdommene hadde funnet sitt område innenfor dansen, og en av ungdommene kom med følgende uttalelse:

Hvis det er noe man ikke klarer, så vet man i alle fall hvor gøy det kommer til å bli når man klarer det. Da tenker man at: "Det klarte jeg ikke før, men nå klarer jeg det". Hvis man setter seg ned og blir lei seg og sånt, så gir jo ikke det motivasjon til å jobbe videre. Men hvis man tenker: "Nei, jeg skal klare det, og jeg kommer til å klare det", så klarer man det også.

En annen av ungdommene knyttet det å mestre direkte opp mot positive følelser og sa dette om å mestre dansingen:

Det er jo den mestringsfølelsen som er veldig bra. Man blir stolt, fornøyd og glad når man får til ting. Det er positive følelser. Jeg kan kanskje bli irritert hvis det er ting jeg ikke får til, men mesteparten så er jeg glad.

Dette sitatet retter fokus på selve opplevelsen av å mestre, og i disse eksemplene snakker ungdommene om å mestre bestemte sider ved dansen. Også ved slike eksempler er uttalelsene deres knyttet opp mot de gode følelsene det gir å mestre. Denne følelsen er viktig for mennesker, og kan blant annet legge grunnlaget for en god selvfølelse. Etter at man har klart en utfordring, vil man nokså umiddelbart føle seg dyktig og kompetent, noe som igjen gir en tilfredsstillende følelse. Dette vil igjen kunne føre til at man tør å prøve seg på nye og ukjente ting. Når man klarer denne tingen, får man nytt pågangsmot, og slik kan man fortsette i en

positiv spiral (Lillemyr 2007). Dersom man er klar over sine sterke sider og klarer å bruke sine egne ressurser på en positiv og effektiv måte, vil dette kunne være med på å bygge opp opplevelsen av sammenheng og bevissthet rundt egne styrker (Antonovsky 2000; Lillemyr 2007; Wormnes og Manger 2005).

I første kapittel, hvor jeg avklarte ulike begreper som ville bli brukt i oppgaven, skrev jeg om selvfølelse, selvtillit og selvbilde. Uten å ha redegjort for disse begrepene direkte, har jeg i løpet av oppgaven jevnlig vært innom disse temaene. I det følgende avsnittet vil jeg drøfte disse områdene, da jeg mener at en av dansens effekter på ungdommene har vært å bygge opp disse sidene ved dem.

Selffølelse, selvtillit og selvbilde

Selv om denne oppgavens hovedvekt ikke ligger på områdene selvfølelse, selvtillit og selvbilde, mener jeg at temaene er tett knyttet opp mot mestring. Dette er store temaer som ville gjort oppgaven svært omfattende, og innenfor de rammene som er fastsatt for en masteroppgave ville det ikke være mulig å gå i dybden på alle områder. Jeg har derfor valgt å avgrense oppgaven til mestringstematikken. Likevel kan man ikke komme unna disse områdene i en oppgave som omhandler mestring.

Jeg fikk inntrykk av at alle ungdommene var utrustet med et godt selvbilde og en god selvfølelse og selvtillit. I løpet av intervjuene sa de alle, direkte eller indirekte, at dansingen hadde hjulpet dem til å bli sikre på seg selv, og de fremstod som trygge ungdommer. Jeg vil også hevde at Antonovskys (2000) opplevelse av sammenheng dreier seg mye om disse tre områdene. Dersom man kan kjenne seg igjen i definisjonen på opplevelse av sammenheng, mener jeg at man etter all sannsynlighet vil ha det godt med seg selv og skåre høyt innenfor områdene. Mye av det jeg har skrevet som omhandler mestring, ville altså ha vært gjeldende dersom oppgaven hadde handlet om selvbilde, selvtillit eller selvfølelse. Jeg mener derfor at det ligger som en undertone gjennom oppgaven at disse områdene er viktige til tross for at de ikke er fullstendig redegjort for, og at ungdommene har det bra med seg selv på disse områdene.

Flere av ungdommene kunne fortelle at de hadde kommet styrket ut av vanskelige situasjoner, mye takket være dansingen. Guttene hadde for eksempel fortsatt med dansing selv om klassekamerater reagerte på dette. De ga uttrykk for at det å ha en interesse som de hadde

sterke følelser for, hadde gjort det lettere å takle motgangen de hadde vært gjennom. Antonovsky (2000) skriver i sin definisjon av opplevelse av sammenheng at begrepet nettopp går ut på at man har tillitt til at man har ressurser til rådighet for å klare de utfordringene man selv synes det er verdt å engasjere seg i. Å fortsette med dans, og komme styrket ut av utfordringer som dette fører med seg, var noe ungdommene så verdien i. Avslutningsvis i dette avsnittet om selvtillit, selvbilde og selvfølelse, vil jeg presentere et sitat fra en av ungdommene som omhandler dette temaet:

Før jeg begynte å danse var jeg ingen spesiell. Jeg var kanskje smartere enn flere i klassen, så jeg ble kanskje sett litt på som den smarte, men det var ikke helt meg. Når jeg fant dansen, så fant jeg litt mer hva som var meg selv. Og det er mye lettere å ha selvtillit, å være stolt av seg selv og stole på seg selv når man vet litt mer om hva man liker og hva slags person man er.

5.1.2 Hvordan beskriver ungdommene forholdet til pedagoger og lærere i henholdsvis dans og teorifag?

Et interessant trekk ved ungdommenes beskrivelser av danselærerne sine er at begge jentene valgte seg en kvinnelig danselærer, mens guttene beskrev hver sin mannlige danselærer. Jeg ba ikke ungdommene om å grunngi dette valget under intervjuene, men i etterkant ser jeg at dette var et interessant aspekt som jeg gjerne skulle visst mer om.

Alle ungdommene beskrev danselærere som de så opp til, og som de omtalte som inspirerende. En av guttene sa at danselæreren var idolet hans, og at han ønsket å bli som denne danselæreren når han ble voksen. Denne gutten trakk også fram at han synes det var fint å ha et mannlige forbilde i forbindelse med dansingen, i og med at dansemiljøene domineres av kvinner. Dette utsagnet tror jeg er et sentralt punkt i hvorfor guttene har valgt å beskrive en mannlige danselærer. Slik jeg kjenner dansemiljøet er det slik at de fleste danselærere er kvinnelige, og guttene har antageligvis møtt en hel rekke av disse. Når de da får en mannlige pedagog som de trives med, vil jeg si at det er ganske naturlig at denne pedagogen får en spesiell plass hos guttene, og at dette er en pedagog de husker. I løpet av ungdomsårene vokser ungdommers bevissthet i forhold til egen identitet. Denne identiteten vil være sterkt knyttet opp mot kjønn, og kan påvirkes av inntrykk man utsettes for i løpet av tenårene (Tetzchner 2003). Grunnen til at jentene har valgt å beskrive en kvinnelig danselærer fremfor en mannlige, kan derfor være knyttet opp mot dette. De har antageligvis heller ikke møtt mange mannlige danselærere, og kunne ha sett på dette som en unik og annerledes

pedagogisk erfaring. Kanskje er det allikevel tryggere å forholde seg til en av det samme kjønn. Spørsmålet vedrørende ungdommenes valg er interessant sett ut i fra både guttenes og jentenes perspektiv og beskrivelser.

For alle elever, både i skole- og fritidssammenhenger, er pedagogen en viktig person. Johnsen (1995) skriver at lærere skal være forbilder og hele personer, på godt og vondt. Også i materiellet som følger Utdanningsdirektoratets satsning *Bedre læringsmiljø* fokuseres det på lærer-elev-relasjonen, og hvor viktig disse relasjonene er. Veiledende materiell er utviklet på bakgrunn av hva man vet, og her kan man blant annet lese at læreren har ansvar for å bygge et tillitsforhold til eleven. Videre står det at læreren skal vise interesse for og verdsetting av det som er viktig for eleven (Utdanningsdirektoratet 2011c). Selv om noen av ungdommene beskrev lærere de hadde på fritiden og ikke på danselinjen, mener jeg at disse retningslinjene er gjeldende uavhengig av hvor man underviser.

Når ungdommene skulle sammenligne opplevelsen av danselærerne og teorilærerne, var det ingen av dem som sa at de hadde det samme forholdet til teorilærerne. De ga ikke uttrykk for at teorilærerne var forbilder eller idoler, selv om de hadde enkelte lærere som de hadde et godt forhold til. Hos teorilærerne opplevde ikke ungdommene det samme engasjementet og interessen som det de så hos danselærerne. Imidlertid kunne ungdommene også se at noe av problemet lå hos dem selv, i og med at de hadde en større interesse for dansefagene enn for teorifagene. De følte ikke det samme engasjementet i teoritimene, og viste ikke noen stor følelsesmessig entusiasme for disse timene. Likevel kunne ungdommene ønske at teorilærerne gjorde litt mer for å fange deres interesse, og de mente også at de ville ha gjort en større innsats dersom teorilærerne var litt mer like danselærerne i fremgangsmåten. En av jentene sa dette om hvordan hun opplevde forskjellene i forholdet til teorilærere og danselærere:

Altså, jeg føler på en måte at man kan samarbeide med danselærerne på en annen måte, fordi de ønsker at du skal ha en utvikling, og det ønsker jo du også. Men sånn er det jo ikke alltid med teorilærerne..

Det var ikke alle ungdommene som uttalte seg så tydelig som denne jenta gjorde i forhold til hva hun mente var manglene i forholdet med teorilærerne. Noen av ungdommene la større vekt på betydningen av egen innsats, og noen bemerket også at i teorifag handler det om å få med alle i klassen på en felles fremgang og utvikling. I dansetimen mente de at pedagogene har større muligheter til å følge opp individuelt. Lillemyr (2007) skriver at lærere skal jobbe for at elevene føler seg dyktige og kompetente, og at de skal fremme elevenes utvikling. I så

måte rettes det fokus mot et relevant problem i uttalelsen sitert overfor. Noe av utfordringen kan ligge i å få med seg både elever og lærere i et samarbeid hvor begge parter føler at de både gir og får. Etter min mening vil dette være lettere i samarbeidet mellom danselærerne og ungdommene, da ungdommene her driver med noe de brenner for og som de ønsker å utvikle seg i. En teorilærers utfordring blir å finne frem til sider ved deres fag som engasjerer elevene, og som fremmer deres mestring. Forholdet mellom individ og kollektiv blir også viktig å ta hensyn til, og veksle mellom å gi oppmerksomhet til alle eller en.

5.1.3 Hvordan beskriver ungdommene at egen relasjon til teorilærere, dansepedagoger og foreldre, har betydning for deres mestringsopplevelser?

Under intervjuene fortalte ungdommene en god del om forholdet til foreldre og relasjonene deres til dansepedagoger og teorilærere. Alle hadde opplevd å få mye støtte hjemmefra når det gjaldt dansing, og fortalte for eksempel at foreldrene pleide å se på forestillinger de deltok i. Andres engasjement kan påvirke mestringserfaringer i positiv eller negativ retning, og det er viktig at foreldre har en bevissthet rundt dette. I løpet av intervjuene spurte jeg om hva ungdommene trodde foreldrene syntes om deres innsats på henholdsvis skolen og dansing. Her fortalte alle at de opplevde at foreldrene var stolte av det de gjorde på dansingen, mens det varierte mer hva de synes om skoleinnsatsen. Dette kan tyde på at ungdommene opplevde foreldrenes engasjement på ulike arenaer, ulikt, og at dette også kunne virke inn på hva slags støtte de opplevde å få på forskjellige områder. Når det gjaldt dansepedagoger hadde ungdommene opplevd å ha både gode og dårlige danselærere. Det virket som om de nå valgte å gå på timer med pedagoger de selv likte på fritiden, mens de på skolen selvfølgelig ikke hadde den samme valgfriheten. Også teorilærerne var det ulikheter mellom, og det varierte hvorvidt de greide å fremme ungdommenes mestringsfølelser. Ikke overraskende likte ungdommene teoritimene med pedagoger de selv omtalte som “gode”, best. De gode lærerne beskrev ungdommene som lærere som formidlere av glede og engasjement i sitt fag, noe som smittet over på elevene. De var interessert i elevene som individer og ungdommene opplevde å bli sett av lærerne.

Foreldrene

Tidligere i oppgaven har jeg skrevet at jeg fikk inntrykk av at ungdommene hadde et godt forhold til sine foreldre. En av ungdommene trakk frem at han synes det var veldig viktig å ha

foreldre som støttet opp om det han drev med, spesielt når han hadde en interesse som tok såpass mye tid. Det er svært viktig at ungdommer har personer i livet sitt som de har et nært forhold til. Disse personene kan ungdommene stole på, og de stiller opp for dem. Selv om ungdomstiden på mange måter er en løsrivelsesprosess fra foreldrene, vil ofte en av eller begge foreldrene fungere som en slik person (Tetzchner 2001). De er også svært viktige personer i forhold til mestring, i egenskap av å være de aller nærmeste. De kan oppmuntre og stille opp, og dele ungdommenes opp- og nedturen i løpet av livet.

Jeg spurte ikke spesifikt hva slags samlivsform foreldrene til ungdommene hadde. Gjennom intervjuene forstod jeg likevel at noen bodde sammen med begge foreldrene, mens noen hadde foreldre som ikke bodde sammen. Vi snakket heller ikke veldig mye om hva ungdommene tenkte om sitt forhold til foreldrene. Den informasjonen jeg har om dette har jeg fått via andre spørsmål. En av ungdommene, som bodde sammen med sin mor, snakket mye om hvor viktig moren var. Faren ble ikke nevnt i det hele tatt, og av den grunn vet jeg heller ikke hva slags forhold de hadde til hverandre. Når de andre snakket spesifikt om fedrenes forhold til at de drev med dans, kunne det være i form av uttalelser som dreide seg om at fedrene ofte kom med utsagn og påstander som viste at de egentlig ikke visste noe særlig om dans.

Disse uttalelsene kan tyde på at foreldrene viser engasjementet sitt i forhold til dans på ulike måter. Er det slik at mødrene står for den emosjonelle og personlige støtten, mens fedrene tilnærmer seg dansen på et mer teknisk og praktisk nivå? Jeg har ikke noe svar på spørsmålet, men synes det hadde vært interessant å få vite mer om hvordan foreldrene engasjerer seg i ungdommenes danseinteresse. Dersom det hadde vist seg at fedrene oftere stiller opp med en følelsesmessig distanse, kan kanskje dette være med på å gjøre det (enda) vanskeligere for gutter å holde på med en så kvinnedominert interesse. Det kan også gi inntrykk av at foreldrene er opptatt av mestring på ulike arenaer, og kan føre til at ungdommene henvender seg til foreldrene på ulike måter når de skal fortelle om interessene sine.

I forhold til teorifag fikk jeg inntrykk av at foreldrene i størst grad stilte opp med formening, ønsker og krav, fremfor et følelsesmessig engasjement. Foreldrene hadde ønsker om hvordan ungdommene skulle gjøre det på skolen og inntrykk av hvordan innsatsen deres faktisk var. I følge ungdommene samsvarte disse inntrykkene mer eller mindre med virkeligheten. Dette inntrykket kan også komme av at alle ungdommene forholdsvis klart uttalte at de ikke satte stor pris på å snakke med foreldrene sine om skole. Som alle andre

ungdommer var også de jeg intervjuet, i gang med løsrivelsesprosessen fra foreldrene sine. Deres manglende interesse for å prate med foreldrene om skole, kan være et resultat av denne prosessen, og er en naturlig del av det å vokse opp (Tetzchner 2003). Foreldrenes ønsker kan føre til at ungdommene føler er press om å prestere, noe som i enkelte tilfeller kan gjøre det å mestre, mindre viktig. Ungdommenes fokus blir sentrert rundt å være best mulig, noe som kan oppleves som slitsomt og krevende.

Lærerne

Når ungdommene skulle beskrive en danselærer, valgte de alle en danselærer som de så opp til. Befring (2004) fremhever viktigheten av at pedagoger blir klar over hvilke ressurser elevene deres har. På en slik måte kan man bidra til positiv utvikling og fremme motivasjon. Man vil også kunne være en person som jobber for at elevene skal oppleve mestring. Videre skal man som pedagog kunne tilrettelegge oppgavene slik at de passer for hver enkelt elev, og kunne gi tilbakemeldinger som er med på å bygge opp elevens mestringsfølelse (Befring 2004; Lillemyr 2007). Jeg fikk inntrykk av at dansepedagogene som ungdommene beskrev, var dyktige til å forholde seg til dem på en slik måte, og at de alle følte at danselærerne hadde et personlig engasjement i deres undervisning.

I ungdommenes beskrivelser av teorilærere oppfattet jeg ikke at de følte det samme engasjementet, og jeg fikk også inntrykk av at de gjerne ville ha opplevd mer personlig engasjement også i teoritimene. Etter min mening vil pedagoger i teorifag ha en større utfordring med å oppnå den samme relasjonen til elevene som den jeg opplevde at eksisterte mellom ungdommene og deres danselærere. Jeg har inntrykk av at mange teorilærere mener det er vanskelig å følge opp alle elevene på et individuelt nivå, noe også ungdommene trakk frem i intervjuene. I en norsktime skal vanligvis hele klassen fungere som en stor gruppe, og alle skal loses gjennom den samme fagmengden per time. Selv om en danselærer også skal gjennom en gitt mengde stoff på en time, opplever jeg at det her er større muligheter for å gi elevene individuelle tilbakemeldinger og oppfølginger i løpet av timen. Man er sammen på en annen måte gjennom bevegelser, og formen på timene er friere. Likevel vil det ikke være umulig for en teorilærer å følge opp elevene på samme måte, og det er like viktig for en teorilærer å jobbe for at alle elevene blir sett, og for at alle skal oppleve mestring i timene. I opplæringslovens § 1-3 Tilpasset opplæring og tidlig innsats står det at “ Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lære kandidaten,”

(Opplæringsloven 1998). Elever har med andre ord en lovfestet rett til å oppleve tilpasset opplæring, og dette er lærernes ansvar å behandle elevene likeverdige. Å behandle alle likeverdige, er imidlertid ikke det samme som å behandle alle likt. Dersom en teorilærer jobber målrettet for at alle elevene skal oppleve mestring, vil hun kunne se at det er mulig også i teorifag.

Forventninger

Wormnes og Manger (2005) skriver at forventninger kommuniseres i sosiale situasjoner. Ulike forventningene signaliserer ulik grad av tillit, og disse signalene kommuniseres både direkte og indirekte. Forventninger kan signaliseres med ord, men vises ofte spesielt gjennom handling. Når man snakker om å mestre, er forventninger en del av dette begrepet. I løpet av et liv vil man oppleve både at man selv har forventninger knyttet til hva man skal mestre, og at andre har forventninger til en. Antonovsky (2000) legger i sin mestringsteori stor vekt på hvor viktig det er med forventninger og trekker frem dette som et av hovedelementene i sitt mestringsbegrep. Å ha forventninger om at de tingene som skjer er forutsigbart, og også tro på at man skal komme seg gjennom dette, vil gjøre at man står bedre rustet til å mestre ulike utfordringer (Antonovsky 2000). For at forventninger skal kunne bidra til å oppleve mestring, bør man forsøke å ha så realistiske forventninger som mulig. På den måten unngår man stadig å oppleve skuffelser. Dersom man selv har realistiske forventninger og klarer å kommunisere disse til omgivelsene, vil antageligvis også andre få realistiske forventninger til deg. Slik kan man gi seg selv mulighet til å leve opp til både egne og andres forventninger.

En av ungdommene fortalte at hun alltid hadde vært en person som var god til å danse. Hun hadde deltatt i og vunnet konkurranser innen dans, og ga uttrykk for at det å være dyktig til å danse var en del av hennes identitet. Slik jeg oppfattet henne, hadde hun selv forventninger om å lykkes innenfor dansen. Hun sa også at foreldre og danselærere støttet henne slik at hun opplevde mestring. Innenfor matematikk derimot, viste denne jenta en annen innstilling. Hun sa selv at hun var dårlig i matte, og at hun hadde vært med i en egen gruppe for elever som slet med matematikken. I denne gruppen var lærernes forventninger at elevene skulle klare å stå i faget, og det virket som om det også var denne innstillingen jenta selv hadde hatt til matematikkfaget.

Å oppleve forventninger på to så forskjellige måter mener jeg vil kunne oppleves som både frustrerende og forvirrende. På den ene siden var jenta en dyktig danser som fikk full støtte og

positiv oppmerksomhet rundt det hun gjorde, mens hun på den andre siden opplevde at hun ikke var god nok til å klare seg med den normale undervisningen i et fag. Hun hadde også selv lave tanker rundt matematikkfaget, og ga uttrykk for at foreldrene hennes kunne ønske at hun hadde jobbet mer med matematikken. Det virket imidlertid ikke som om de trodde at deres ord og formaninger ville føre frem.

Forhåpentligvis vil det at jenta var dyktig til å danse, gjøre at hun får større pågangsmot når hun møter på utfordringer. At hun mestrer og har gode følelser forbundet med dansingen, kan bidra til at hun opplever at hun ønsker å mestre flere ting. Dette mener jeg også kan gjelde ting som oppleves som vanskelig, noe som er i tråd med Antonovskys (2000) definisjon av opplevelse av sammenheng.

Innen dansen opplevde alle ungdommene at menneskene rundt dem hadde høye forventninger til hva de skulle mestre. Dette kan ofte føre til at man får større utfordringer og at et samarbeid vil fungere godt. Slik får man muligheter til å heve sitt eget nivå enda noen hakk, og man kommer inn i en spiral som vokser oppover. Dersom man opplever at andre har lave forventninger til en selv, vil man kunne oppleve at man får mindre hjelp, og at tilbakemeldinger man får er inkonsistente. Det vil kunne være forvirrende dersom man for eksempel opplever at lærere eller foreldre veksler mellom å vise overraskelse dersom man får til noe, gir overdreven ros når man klarer enkle oppgaver og sympatiserer dersom man gjør feil. En slik kommunikasjon er i tillegg svært lett å gjennomskue, og den som opplever slike situasjoner vil ha problemer med å tro på det som blir sagt (Wormnes og Manger 2005). Det virket på meg som om dette var forventninger som den tidligere nevnte ungdommen hadde opplevd å få innenfor matematikkfaget. Jeg fikk inntrykk av at dette var en medvirkende årsak til at hun hadde lave tanker om seg selv i disse timene, og mener det er svært viktig at man som pedagog er ærlig når man kommuniserer hvilke forventninger man har til elevene sine.

5.2 Hovedproblemstilling

5.2.1 Hvordan kan dans fungere som et middel for at ungdommer skal oppleve mestring?

I kapittel 2 stilte jeg spørsmålet: Hva er dans? Til ungdommene jeg har intervjuet, har jeg stilt en hel rekke spørsmål rundt hvorfor de driver med dans, og jeg har forsøkt å forstå hva det er

som gjør at ungdommene opplever mestring gjennom dansen. For disse ungdommene er dansen noe mer enn en fritidsaktivitet. Den fungerer både som noe morsomt de gjør på fritiden, og som et seriøst valg de har tatt om å drive med dans på videregående skole. Kanskje vil de også velge å utdanne seg videre innenfor dans. Noe av grunnen til at ungdommene har valgt som de har gjort, mener jeg handler om at de har hatt mange positive mestringsopplevelser knyttet til dansen. Disse mestringsopplevelsene vil også andre ungdommer som driver med dans kunne oppleve i dansetimer og andre steder hvor de danser. Ungdommene jeg intervjuet hadde mange positive følelser knyttet til hele opplevelsen av å drive med dans, og jeg fikk inntrykk av at dansen ga dem mye i hverdagen. De hadde fått venner gjennom dansen, følte seg bra når de danset og hadde en stort emosjonelt engasjement for interessen sin.

Nybø (1994) skriver at det er en livsnødvendighet for mennesker å være aktive, og at vi rett og slett ikke tåler ekstrem passivitet. Videre skriver han at man blir naturlig motivert gjennom aktiviteter som tiltrekker oss, og som vi synes det er morsomt å holde på med. Disse aktivitetene vil virke engasjerende, og man føler at man får noe ut av å være med på dem. En slik aktivitet trenger man ikke å motiveres for å delta i da den vil oppleves som lystbetont. Det er også stor sannsynlighet for at man opplever mestring gjennom en slik aktivitet, nettopp fordi man liker å holde på med aktiviteten. Man vil også like å holde på med aktiviteten nettopp fordi man opplever mestring, dermed er man inne i en positiv spiral. I lengden vil det ikke være motiverende å holde på med en aktivitet man ikke lykkes i, og man vil gradvis miste interessen. Dersom man lykkes, vil man kunne oppleve at motivasjonen holdes oppe parallelt med at man opplever mestring gjennom aktiviteten (Nybø 1994). I denne oppgaven er det dans som er valgt ut som motivasjonsfaktor. Gjennom å oppleve glede ved å danse, å lære nye ting i dansetimene og utfordre seg selv gjennom dansen, vil man kunne få mange gode mestringsopplevelser.

I modellen kalt "Mstringens vilkår", som ble presentert i kapittel 2, kan man se ulike elementer som bør være tilstede for å oppleve mestring (Sommerschild 1998). Ungdommene jeg har intervjuet, har alle fortalt at de har opplevd støtte på de ulike nivåene som modellen består av. De har opplevd å få støtte fra familien, og de hadde en egen tro på at de kunne noe. Deres nettverk gjennom dansemiljøene både på skolen og fritiden, gjorde at de hadde evnen til både å møte og mestre motgang. Under intervjuene fortalte ungdommene mest om hvordan de reagerte og taklet motgang de støttest på i forbindelse med dansen, men jeg opplevde også å

få et lite innblikk i hvordan de hadde taklet andre utfordringer. Et eksempel på dette kan være at en av ungdommene fortalte om sjalusi fra andre knyttet til hennes talent for dans, og hvordan hun hadde taklet disse reaksjonene.

Jeg fikk inntrykk av at det å ha dansen som et trygt forankringspunkt, sammen med familie og gode venner, gjorde at ungdommene hadde kommet seg gjennom utfordringene på en god måte. Selv om noen av utfordringene hadde dreid seg om deres valg om å drive med dans, fikk jeg ikke inntrykk av at de noen gang hadde vurdert å slutte med dansingen for lettere å komme gjennom noe vanskelig. Jeg fikk nærmest et motsatt inntrykk om at ungdommene ble mer motivert for å holde på med dans når de opplevde at andre reagerte på valget deres. Disse erfaringene vil ungdommene ta med seg videre i livet. Jeg mener at deres erfaringer med både med- og motgang vil være en styrke for dem, og at de vil kunne dra nytte av det de har lært ved senere anledninger.

Å danse kan i seg selv være frigjørende og kreativt utfordrende, og det kan åpne opp for å gjøre ting på nye måter. Man kan velge mellom mange ulike dansestiler og prøve seg frem til man finner den stilen som passer best. Som jeg har skrevet tidligere, kan man også velge mellom å danse alt fra en gang i uken til å bruke all sin tid på dansing. Dette er noen av grunnene til at jeg tror dans kan fungere som en mestringsarena. Det er ikke slik at man kan velge kun en måte å lære dans på. Dersom klassisk ballett ikke er noe for deg, kan du begynne på hip-hop istedenfor. Man kan til og med gå på improvisasjonsklasser hvor man selv lager og bestemmer hvilke bevegelser man skal gjøre, og definisjonen over hva som er dans spenner over veldig mye forskjellig. Med en slik vinkling på det å danse kan man nå ut til mange ungdommer med dansen, og som aktivitet befinner dansen seg i en spesiell posisjon. I alle dansestiler vil man også erfare at man lærer noe mer enn teknikk. Å danse handler om å bruke hele seg, og innbefatter emosjoner, kropp og hodet. Mestringsfølelsen som ungdommene har fortalt om dreier seg om at de får gode følelser, bedre humør og mer overskudd av å danse. Det gir dem pågangsmot til å prøve seg på ting de ikke kan, og har gitt dem en selvtillit til å stå på for å få til ting.

Å mestre er ikke noe man har behov for å føle kun fordi det er en god og tilfredsstillende følelse. For mennesker er det å mestre et genuint behov som man trener opp ved å prøve seg frem (Wormnes og Manger 2005). Ungdommer trenger altså å ha en eller flere arenaer hvor de føler at de mestrer, og hvor de kan sette seg mål. Disse målene kan man nå dersom man har tiltro til egne muligheter, og stoler på at man har evnen til å gjennomføre nødvendige

handlinger for å nå egne mål. I Antonovskys definisjon av opplevelse av sammenheng, og i hans tre komponenter forståelse, håndterbarhet og meningsfullhet, fokuserer han på disse sidene ved mestringsbegrepet (Antonovsky 2000). Også self-efficacy-believe-begrepet, som så vidt ble presentert i kapittel 2, retter fokus mot at man selv tror på at man kan nå de målene man har satt seg (Befring og Moen 2011). Ungdommer som holder på med dans må selv klare å finne denne troen på seg selv, men de har også en mulighet til å søke støtte fra personer som dansepedagoger, foreldre og venner. Når man driver med dans, kan man velge både å samarbeide med andre og klare ting på egen hånd. Dette er to ulike måter å jobbe på, og de vil gi ulike mestringsopplevelser. Å få til noe i samarbeid med andre vil kunne gi en ny dimensjon til det å mestre gjennom at man kan dele opplevelsen med andre. Jobber man på egen hånd, kan man fokusere kun på seg selv og selv også ta æren for det man har oppnådd. Følelsesmessig vil man kunne dele opplevelsen med flere, forsterke hverandre og engasjere andre enn seg selv, dersom man har samarbeidet. Jeg mener at å veksle mellom disse to, vil berike mestringsopplevelsene, og at man på ulike måter kan bruke dansen som et middel for å oppleve mestring og positive følelser knyttet til dans.

Som jeg har argumentert for tidligere, mener jeg derfor at dansen kan brukes som et effektivt middel i de nye valgfagene som skal innføres i skolen. Dette vil være en arena hvor man kan eksperimentere med å bruke dans på ulike måter, og hvor elevene selv skal kunne påvirke innholdet i fagene. For at fagene skal kunne fungere, vil man være avhengig av at pedagogene som underviser, er kompetente i det de gjør, da pedagogene spiller en viktig rolle i mestringsarbeidet (Befring 2004). Dersom man får til å lage et pedagogisk opplegg hvor det legges til grunn at alle som deltar skal oppleve mestring og glede ved å holde på med dans, vil dette være et godt tiltak for å øke mestringsopplevelsene på skolen. Også ved private danseskoler vil dansen gjennom sin allsidighet være et sted hvor mange ungdommer vil kunne erfare mestring på en unik måte. Pedagogene ved disse skolene vil i likhet med pedagoger i skolen spille en stor rolle, da de skal kunne tilrettelegge timer og gi tilbakemeldinger som passer hver enkelt elev (Lillemyr 2007).

5.3 Avslutning

At jeg har valgt dans som et middel for å oppleve mestring, betyr ikke at det kun er gjennom dans man kan gjøre denne erfaringen. Jeg har tatt utgangspunkt i min personlige erfaring og min store interesse for dans, slik at jeg kunne skrive en oppgave hvor jeg også selv ville få

utbytte av arbeidet. Mitt ønske er at lesere av oppgaven vil se at slik dansen er for ungdommene jeg har intervjuet, kan fotball, gitar eller langrenn være for andre barn og unge. Jeg ønsker videre at leserne også skal kunne se at det ikke er kun gjennom interesser man trenger å oppleve mestring, men på alle områder i livet. For at man skal oppleve dette, må man selv ha troen på at man kan og en vilje til trening. Utholdenhet og pågangsmot er sentrale egenskaper å utvikle da dette vil være av verdi i de fleste jobber. Denne troen kan styrkes gjennom at foreldre, lærere, pedagoger, trenere, venner og andre personer gir positive og konstruktive tilbakemeldinger på det man gjør.

Denne oppgaven har konkretisert, redegjort for og drøftet Antonovskys teori i lys av ungdommenes mestringserfaringer. Gjennom intervjuene har jeg erfart at en svakhet ved Antonovskys teori er hans store fokus på individet. Hans begrep opplevelse av sammenheng tar for seg hvordan hver og en av oss kan oppleve mestring på best mulig måte, og han hevder at man opplever mestring som et nærmest isolert fenomen. I mine intervjuer kom det motsatte frem. Ungdommene har i flere sammenhenger vektlagt hvor viktig de synes det er å være en del av et større fellesskap. Dette gjelder både deres beskrivelse av dans på skolen, og dansen som de driver med på fritiden. De trekker for eksempel frem samholdet i danseklassen og støtte fra foreldre og pedagoger, og viser at de setter pris på å dele mestringsopplevelsene med noen. Hadde de opplevd alle de positive opplevelsene alene, er det ikke sikkert at de hadde følt mestring på samme måte. Ved nederlagsopplevelser er det også viktig å ha andre mennesker rundt seg, slik at de kan hjelpe til med å bearbeide og komme over den dårlige erfaringen. Jeg vil derfor hevde at Antonovskys teori hadde vært en enda bedre mestringsteori dersom han i større grad hadde vektlagt de sosiale aspektene ved mestring.

Jeg håper at leseren ser hvor viktig det er at alle har muligheten til å føle at man mestrer. Ungdommene i mine intervjuer er veltilpassede og dyktige ungdommer. Mange ganger i løpet av oppgaven har jeg tenkt på hvor viktig det er at også de barna og ungdommene som ikke automatisk får til alt de prøver på, opplever mestring. Denne oppgaven kan derfor også leses som et slags eksempel på hvordan det går når alt ligger til rette for å mestre. Gjennom oppgaven har man en mulighet til å se på hvilke forebyggende faktorer som har ligget til grunn for ungdommene jeg intervjuet, noe som har bidratt til at de er der de er, i dag. Derfor er det viktig å løfte blikket ut over de fire ungdommene som er representert i oppgaven, og trekke de erfaringene disse har, videre inn i arbeidet med andre barn og unge.

Jeg har hatt et stort personlig utbytte av å jobbe med oppgaven. Som dansepedagog har jeg fått muligheten til å se hva det er ungdommer ser etter i såkalt “gode” pedagoger, og jeg har kunnet gå i meg selv og min egen pedagogrolle. Jeg har også fått øynene opp for hvor lite som skal til for å gi en person en mestringsopplevelse, og hvor viktig det er med de små stegene på veien.

Som videre arbeid med denne oppgaven mener jeg det ville vært interessant å se nærmere på de ulike relasjonene som ungdommene hadde til danse- og teorilærere. Slik jeg opplevde ungdommene, hadde de helt ulike forhold til de forskjellige lærerne. Forholdet til danselærerne bar preg av å være et mer personlig forhold hvor ungdommene i større grad følte seg sett. Å forsøke å jobbe mot å få et mer individrettet forhold også mellom teorilærere og elever mener jeg kunne gi positive utslag i teoretiske fag. Jeg tror det på mange måter er “blitt sånn” at disse lærerne forholder seg mer til klassen som en gruppe enn hver enkelt elev, noe også ungdommene jeg intervjuet satte fokus på. Med en slik tilnærming er det vanskelig å jobbe for at hver og en skal oppleve mestring. Kanskje kunne en omlegging av tankegangen hos lærerne ha bidratt til at flere elever opplever mestring i løpet av skolehverdagen.

Det ville vært interessant å forske videre på mestring, og hvorfor det er viktig å oppleve mestring. Spesielt ville det være spennende å undersøke hva slags mestringsopplevelser barn eller unge som ikke har det så lett, sitter inne med. En slik undersøkelse kan avdekke mange viktige sider ved mestringstematikken, og gjennom det belyse både styrker og svakheter på ulike arenaer hvor barn og unge ferdes.

Litteraturliste

Antonovsky, A. (2000). *Helbredets mysterium. At tåle stress og forblive rask*. Hans Reitzels Forlag. København.

Befring, E. og Moen, B.-E. (2011). *Ungdom, læring og forebygging*. Cappelen Damm AS. Oslo.

Befring, E. (2004). *Spesialpedagogikk: Perspektiver og tilnærminger*. I: Befring, E. og Tangen, R. (2004). *Spesialpedagogikk*. S. 45-68. Cappelen Forlag as. Oslo.

Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. Universitetsforlaget AS. Oslo.

Gall, M.J., Gall, J.P. og Borg, W. (2007). *Educational research. An introduction*. Longman Publishers. New York.

Giorgi, A. (2009). *The Descriptive Phenomenological Method in Psychology. A Modified Husserlian Approach*. Duquesne University Press. Pennsylvania.

Grøholt, B. (1998). Ungdomstiden og mestringsperspektivet. I: Gjørum, B., Grøholt, B. og Sommerschild, H. (red). (1998). *Mestring som mulighet i møte med barn, ungdom og foreldre*. S. 117-129. Universitetsforlaget. Oslo.

Halvorsen, K. (2012). Kunnskap + kos = klokt. Innlegg i Dagsavisen den 20.01.12. Hentet den 13.02.12 fra http://www.dagsavisen.no/nyemeninger/alle_meninger/cat1003/subcat1013/thread235656/

Harter, S. (1992). The relationship between perceived competence, affect, and motivational orientation within the classroom: processes and patterns of change. I: Boggiano, A.K og Pittman, T.S (red). (1992). *Achievement and motivation*. S. 54-77. Cambridge University Press. New York.

Ingstad, B. (1998). Studiet av mestring – det antropologiske perspektivet. I: Gjørum, B., Grøholt, B. og Sommerschild, H. (red). (1998). *Mestring som mulighet i møte med barn, ungdom og foreldre*. S. 131-145. Universitetsforlaget. Oslo.

Jacobsen, B., Tangaard, L. og Brinkmann, S. (2010) Fænomenologi. I: Brinkmann, S. og Tangaard, L. (red.) (2010). *Kvalitative metoder. En grundbog*. S. 185-205. Hans Reitzels Forlag. København.

Johannessen, A., Tufte, P.A. og Christoffersen, L.(2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Abstrakt forlag AS. Oslo.

Johnsen, E.B (1995). *Den stolte læreren*. Gyldendal Norsk Forlag A/S. Oslo.

Jonassen, R.L. (2001). *Dansens historie. Bind 2*. Tell forlag a.s. Vollen.

Jonassen, R.L. (1999). *Dansens historie. Bind 1*. Tell forlag a.s. Vollen.

Kunnskapsdepartementet (2011). Pressemelding, 23.06.2011. Hentet 07.11.11 fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/pressemeldinger/2011/atte-nye-valgfag-pa-ungdomstrinnet.html?id=648721>

Kvale, S. og Brinkmann, S. (2010). *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal Norsk Forlag AS. Oslo.

Langdrige, D. (2006). *Psykologisk forskningsmetode. En innføring i kvalitative og kvantitative tilnærminger*. Tapir akademisk forlag. Trondheim.

Malterud, K. og Walseth, L.T. (2004). *Salutogenese og empowerment i allmennmedisinsk perspektiv*. Tidsskrift Norsk Lægeforening nr. 1, 2004 s. 65-66. Hentet 04.11.11 fra <http://www.stiftelsen-hvasser.no/documents/Salutogeneseogempowerment.pdf>

Malterud, K (2003). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning – en innføring*. Universitetsforlaget. Oslo.

Midtsundstad, A. (2007). *Mestring, glede og fellesskap*. Hentet 04.11.11 fra <http://www.fritidforalle.no/media/3802/mestring,%20glede%20og%20fellesskap.pdf>

NESH (2005). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. De nasjonale forskningsetiske komiteer. Oslo. Hentet 14.11.11 fra <http://www.etikkom.no/no/Forskningsetikk/Etiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>

Nordahl, A, og Misund, S. S. (2009). *Læring gjennom mestring. Skoggruppetmetoden*. SEBU Forlag. Oslo.

Nybø, L. (1994). *Aktiviteter og aktivisering i sosialpedagogisk arbeid*. Pedkolon ANS. Oslo.

Opplæringsloven (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. Hentet 09.03.12 fra <http://www.lovdatab.no/all/hl-19980717-061.html#1-1>.

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

Sommerschild, H. (1998). Mestring som styrende begrep. I: Gjærum, B., Grøholt, B. og Sommerschild, H. (red). (1998). *Mestring som mulighet i møte med barn, ungdom og foreldre*. S. 21-60. Universitetsforlaget. Oslo.

Tetzchner, S. (2001). *Utviklingspsykologi. Barne- og ungdomsalderen*. Gyldendal Norsk Forlag AS. Oslo.

Trøhaugen, L.-A. (2012). Mer å lære – mindre tid. Innlegg i Dagsavisen 17.01.12. Hentet den 13.02.12 fra http://www.dagsavisen.no/nyemening/alle_mening/1003/subcat1013/thread234115/

Utdanningsdirektoratet (2011a). *Valgfag*. Hentet 10.11.10 fra http://www.udir.no/Upload/larerplaner/Utkast/Valgfag/Produksjon_for_sal_og_scene_0310.pdf

Utdanningsdirektoratet (2011b). *Valgfag*. Hentet 10.11.10 fra http://www.udir.no/Upload/larerplaner/Utkast/Valgfag/Fysisk_aktivitet_og_helse_0310.pdf

Utdanningsdirektoratet (2011c). *Bedre læringsmiljø. Materiell for helhetlig arbeid med læringsmiljøet*. Hentet 06.02.12 fra <http://www.udir.no/Laringsmiljo/Helhetlig-materiell-for-bedre-laringsmiljo/>

Utdanningsdirektoratet (2006a). *Læreplanverket for kunnskapsløftet. Prinsipper for opplæringen*. Hentet 30.01.12 fra http://www.udir.no/upload/larerplaner/Fastsatte_lareplaner_for_Kunnskapsloftet/prinsipper_lk06.pdf

Utdanningsdirektoratet (2006b). *Utdanningsprogram: Musikk, dans og drama. Studieforberevende utdanningsprogram*. Hentet 27.10.11 fra <http://www.udir.no/Lareplaner/Grep/Modul/?gmid=3&gmi=1050>

Widerberg, K. (2001). *Historien om et kvalitativt forskningsprosjekt*. Universitetsforlaget. Oslo.

Wormnes, B. og Manger, T. (2005). *Motivasjon og mestring. Veier til effektiv bruk av egne ressurser*. Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS. Bergen.

Vedlegg

Vedlegg 1

Intervjuguide

Innledning

- Informere om formålet med intervjuet og si litt om hva jeg ønsker å få vite noe om.

Anonymitetsbeskyttelse

- Alle gjenkjennelige detaljer vil bli anonymisert.
- Ingen andre vil få lytte til lydbåndet.

Informasjonsspørsmål

- Hvor gammel er du?
- Hvor lenge har du danset?
- Har du prøvd ut forskjellige dansestiler?
 - Hva slags stiler?

Innledende spørsmål

- Husker du hva som gjorde at du fikk lyst til å begynne med dans?
 - Minne fra første dansetime/kurs?
- Kan du fortelle litt om hva du syns er det beste med å drive med dans?
- Er det noen følelser som kan beskrive noen følelser hvordan du har det og hvordan det er når du driver med dansing?
 - Hvilke følelser?

Nærmiljøet

- Driver du med dans i nærheten av der du bor eller går på skole?

- Danser du sammen med flere fra skolen din?
 - Venner/bekjente?
- Har du de samme vennene på dansingen og på skolen?
 - Noen venner som du bare møter på dansingen?

Dansingen

- Kan du fortelle litt om hvordan du har det på dansingen?
- Opplever du noen gang at du møter utfordringer på dansingen?
 - Hva slags ting er utfordrende?
 - Hvordan reagerer du på det?
- Har du noen gang blitt overrasket over noe du har klart på dansingen?
 - Gir det lyst til å jobbe videre med andre ting som kan være vanskelige eller lyst til å gi opp?
 - Hva slags følelser kommer når du klarer noe du blir overrasket over?
- Hvordan oppfører du deg når du er på dansingen – er du pratsom, konsentrert, står foran/bakerst, sprø om ting?
- Tror du at du oppfører deg på samme måte hjemme og på skolen som du gjør på dansingen?
- Hvor viktig er det for deg å være god til å danse?
 - Hvorfor er det viktig/uviktig?
- Nå kan du tenke på en danselærer du har. Hva syns du om den danselæreren?
 - Hva gjør at du liker/ikke liker?
 - Hva syns du er inspirerende med den læreren?
- Har du noen lærere på skolen som du tenker det samme om som danselæreren?
- Hva syns du er forskjellene i forholdet ditt med lærere på skolen og danselæreren (kan gjerne tenke på en lærer)
 - Hvis det hadde vært mulig, ville du hatt samme type forhold til skolelæreren som til danselæreren?
- Har du opplevd at det er ulikheter i hvor mye lærere på skolen og på dansingen engasjerer seg i deg?
 - Ønske om at du skal få til ting, trives.

Skolen

- Hvordan syns du det er på skolen?
- Hvor viktig er det å være god på skolen?
 - Hvorfor er det viktig/uviktig?
- Har du noen gang hatt bruk for det du har lært på dansen i skolesammenheng?
- Har du noen gang tenkt på om du lærer på samme måte på skolen og på dansinga?
 - Hvilke metoder man bruker for å huske ting
 - Hvordan man følger med i timene
- For å ta igjen litt av det vi snakket om tidligere: Har du noen gang opplevd at du har fått til noe på skolen som du ble overrasket over?
 - Hva slags følelser hadde du da?
- Føler du at du stort sett får vist det du kan på skolen?
 - På hvilken måte?
 - Ting du kan, som du ikke får vist?
 - Ting du strever med, som du ikke får hjelp til?
- Hadde du likt å drive med dans også i skoletida?
 - Tror du det ville det vært positivt i forhold til de andre fagene du har på skolen?
- Hvis jeg sier at noen ungdommer får til en hel masse på dansinga, men samtidig får de lite til på skolen, hva tenker du da?
 - Noen grunner til at det kan være sånn?
 - Kjenner du deg igjen i dette?

Foreldre og venner

- Hva tror du foreldrene dine syns om innsatsen på skolen?
 - Pleier dere å prate om skolen? Hva?
- Hva tror du foreldrene dine syns om det du gjør på dansinga?
 - Se på forestillinger?
 - Pleier du å vise noe hjemme?
 - Prate om dansinga? Hva?

- Hva syns vennene dine om at du danser?
- Prater du med vennene dine om dansingen?
- For gutter (evt. dersom du var gutt): Tror du at vennene dine reagerer annerledes på at du danser siden du er gutt?
- Har du opplevd noen problemer knyttet til dansingen eller skolen?
 - I forhold til miljø, mobbing, liten tid med venner pga. lekser/dansing, press på skole/dansing.
- Hvordan tror du at vennene og foreldrene dine ville beskrevet deg?

Tanker rundt dansingen

- Hvis du skulle fått noen til å begynne å danse, hva ville du sagt for å få dem med?
- Har du tenkt noe på om du vil holde på med dans senere i livet, eller utdanne deg innenfor dans?

Avslutning

- Har du noe mer du har lyst til å si eller fortelle før vi avslutter?

Hei!

Oslo 03.10.11

Jeg sender deg her et skriv med litt informasjon angående mitt prosjekt, samt informasjon om intervjuet du skal være med på. Jeg legger også ved en svarslipp som må signeres enten av deg, eller av en foresatt dersom du er under 18 år. Ta med svarslippen når vi møtes. Jeg legger også ved en bekreftelse fra min veileder om at jeg er student ved Universitetet i Oslo. Jeg er student ved Institutt for spesialpedagogikk, og studerer ved fordypningen psykososiale vansker. Min oppgave skal leses og rettes ved dette instituttet.

Presentasjon av prosjektet

Hensikten med mitt prosjekt er å intervju ungdommer som driver med dans på fritiden. Jeg ønsker å få vite mer om hvordan de har det på dansningen, og hvordan de har det ellers. Jeg kommer til å stille spørsmål som dreier seg både om dansingen, skolen og fritiden generelt, og prøver å finne ut av hvordan dansningen virker inn på livene deres. Når jeg skal skrive oppgaven, jobber jeg ut i fra en problemstilling som er følgende: ”Hvordan opplever ungdommene som driver med dans at de mestrer dansen i forhold til andre områder i livet?”

Til sammen skal jeg skal intervju fire ungdommer, og du er en av dem.

All informasjon som du gir meg vil bli behandlet konfidensielt, og det er bare jeg som skal benytte meg av det som blir sagt. Du vil bli anonymisert slik at det ikke er mulig å gjenkjenne deg i oppgaven. Jeg vil ta opp det som blir sagt på bånd, men dette vil bli slettet i etterkant, og skal kun brukes som en hjelp for meg når jeg skal jobbe videre på prosjektet etter vårt møte. Oppgaven skal leveres 16. november, og alle lydopptak vil da bli slettet. Dersom innleveringsfristen skulle bli utsatt, vil opptakene bli slettet når oppgaven blir levert.

Jeg vil også informere deg om at det er frivillig å delta på intervju, og at du når som helst kan trekke deg fra å delta i prosjektet dersom du ikke ønsker å være med lenger.

Min veileder i prosjektet heter Miriam Donath Skjørten. Hennes e-post-adresse er miriam.skjorten@isp.uio.no, og hun har telefonnummer 22 85 80 74. Min e-post-adresse er marij_@hotmail.com og jeg kan nås på telefonnummer 917 06 798.

Med vennlig hilsen Mari Gun Johnsrud

BEKREFTELSE

Jeg bekrefter at jeg har sagt ja til å delta på Mari Gun Johnsruds intervju i forbindelse med hennes masteroppgave ved Universitetet i Oslo. Jeg er informert om prosjektets formål, og alt som angår min deltakelse.

Signert den _____ av _____

Signatur av foresatt (dersom du er under 18 år)
