

Kunsthøgskolen i Oslo, avdeling Dans
Lærerutdanning

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

Kandidatnummer: 20228

Merknad: Besvarelsen skal merkes med kandidatnummer, ikke navn.

Dato for innlevering: **19.05. 2022 kl. 09.00**

Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	3
2	Teori	4
2.1	Begrepsavklaring.....	4
2.2	Min forforståelse	4
2.3	Motivasjon.....	5
2.4	Teori om grupper.....	8
3	Metode.....	13
4	Resultater.....	14
4.1	Hva er danseglede?.....	14
4.2	Kategorisering	14
4.3	Gruppe	14
4.4	Utøvelse (mestring og eierskap).....	15
4.5	Lærer	15
4.6	Situasjon/ Stemning.....	16
5	Drøfting	17
5.1	Didaktiske implikasjoner	19
6	Avslutning	22
6.1	Mangler og videre studier.....	22
	Kilder:.....	24

1 Innledning

«Hvorfor danser du?» Hvis du spør en gruppe barn på en kulturskole dette spørsmålet er jeg sikker på at mange vil svare «fordi det er gøy». Etter hvert som en danser blir eldre blir svarene kanskje mer komplekse, men jeg tror sannsynligheten for at enten «gøy», «glede» eller «det gjør meg glad» er en del av svaret et sted fortsatt er ganske høy. Det er i hvert fall slik for meg. Dansing har gitt og fortsetter å gi meg en følelse som ingen andre aktiviteter noen gang har gitt meg. Denne følelsen er hovedgrunnen til at jeg fortsatte å danse etter en sjenert prøvetime på den lokale danseskolen for over 16 år siden, og til at jeg etter hvert viet veldig mye av livet mitt til dansen. Denne følelsen som jeg kaller «danseglede».

Dessverre er det ikke sånn at alle alltid opplever danseglede når de danser. Følelsen kan bli dempet eller fjernet helt som følge av en variasjon av faktorer. Og det kan virke som om det kan bli vanskeligere å oppnå etter hvert som elever begynner på utdanninger relatert til dans, for eksempel videregående skole og høgskole/ universitet.

Når jeg nå utdanner meg som pedagog har et ønske, eller mål, blitt veldig tydelig for meg. Jeg ønsker at mine elever skal få oppleve den samme følelsen som har gitt meg så mye glede og vært en så sterk drivkraft i meg siden jeg begynte å danse. Både fordi jeg ønsker at mine klasser skal være en positiv opplevelse for elevene mine, og fordi jeg tror dansegleden vil kunne være en sterk motivasjon for elevene i klassen til å jobbe for å utvikle seg selv videre i faget. Derfor ønsker jeg å finne ut av hvordan jeg kan utforme klassene mine for å legge godt til rette for danseglede og har kommet frem til problemstillingen:

«Hva er danseglede, og hvilke faktorer kan hemme og fremme denne i undervisning»

For å svare på dette spørsmålet har jeg sett etter relevant teori og gjort en kvalitativ empirisk undersøkelse i form av intervjuer. Jeg har deretter forsøkt å finne sammenhenger mellom empiri og teori for å underbygge empirien og forsøke å få et tydeligere faglig svar på problemstillingen.

Denne sammenhengen fant jeg, særlig med Maslows behovshierarki, og Deci og Ryans teori om selvbestemmelse og indre motivasjon. Dansegleden er en god kilde til indre motivasjon og oppstår kanskje som følge av at dansen dekker flere av danserens forskjellige behov.

Dansegleden påvirkes av gruppa rundt seg (inkludert lærer), lærers forhold til elev og elevgruppa spesifikt, opplevelsen av mestring, selvbestemmelse og mulighet for eierskap, og å bli møtt på eget ferdighetsnivå, og strukturene rundt klassen.

2 Teori

2.1 Begrepsavklaring

I denne oppgaven kommer jeg til å bruke betegnelsen «klasse» for å snakke om en danseklasse eller undervisningstime i dans. Jeg vil også bruke betegnelsene «lærer» og «elev» for å snakke om den som underviser og den som blir undervist. Disse begrepene trenger på ingen måte å begrense bruken av funnene til områder hvor disse begrepene tradisjonelt brukes, men er valgt ut for tydelighet og sammenheng i oppgaven. Det er godt mulig at funnene i oppgaven også er relevante for studenter, koreografer, profesjonelle utøvere og andre som danser.

2.2 Min forforståelse

Som danser har jeg en grunnleggende formening om betydningen av begrepet danseglede. Jeg ville kanskje det som «en unik glad eller positiv følelse man opplever spesifikt når man danser». For å underbygge eller motbevise denne påstanden har jeg sett etter kilder som snakker om danseglede spesifikt. Det har dessverre vært vanskelig å finne. Det er få norske kilder som nevner danseglede og enda færre som gjør særlig mer enn å nevne ordet et par ganger. I tillegg så er det ikke et tilsvarende begrep på engelsk. Søk som «Joy of dance», «dance joy» og «dance happiness» gir for det meste resultater som enten har noe med presentasjon av følelser på scenen å gjøre, eller med hvordan man kan tilrettelegge for dansing uavhengig av folks forutsetninger.

Av alt jeg har sett på er doktoravhandlinga til Heidi Stavrum om dansebandkultur den eneste kilden som snakker detaljert om danseglede. Her gir Stavrum oss en definisjon på danseglede som «Gleden som dansen og musikken skaper for de som danser» (Stavrum, 2014, s. 304).

I denne studien viser Stavrum hvordan dansebandmusikken er en viktig kilde til dansegleden for dansebanddanserne, noe som kanskje kan overføres til danseklasser med fokus på scenisk dans. Stavrum presenterer flere sitater og parafraiseringer fra deltakerne i dansingen på dansebandtreff om hvordan dansingen oppleves. Her nevnes ting som en flytopplevelse, en ruslignende tilstand, endorfiner, avkobling, meditasjon og kroppslig utfoldelse. En av informantene hennes sier at «Jeg kjenner meg forelsket i livet når jeg er på dansegulvet» (Stavrum, 2014, s. 151). En annen nevner at dansen er en mulighet til å komme seg vekk fra ensomhet og omgås andre mennesker (Stavrum, 2014, s. 151–152). Stavrum skriver også at en gruppe mente kulturen deres ikke inneholdt hverken vinnere eller tapere (Stavrum, 2014, s. 152).

Det er også en artikkel i dansemagasinet *På Spissen* som sier noe relevant om danseglede. Her har Tone Pernille Østern undersøkt tidligere dansestudenters refleksjoner over påvirkningen av en danseutdanning. Fra hennes undersøkelse kommer det frem at flere av informantene forteller om tap av danseglede i løpet av utdanningen de går igjennom. En av informantene hennes nevner at flere hen har snakket med mister lysten til å danse, og føler seg ferdig med dansen (Østern, 2017, s. 10).

Hvis vi fjerner danseaspektet i begrepet og bare snakker om glede er det litt lettere å finne flere kilder. I en artikkel på forskning.no står det at frigjøring av dopamin spiller en viktig rolle i både følelsen av velbehag over tid, og mer intense øyeblikk helt opp til ekstase. Generelt vil dopamin gi en følelse av behag og tilfredshet. Artikkelen nevner også spising og sex som eksempler på dopaminkilder (Letnes, 2007). SNL betegner dopamin som et signalstoff. Når dopamin skilles ut, blir visse deler av hjernen påvirket og dette resulterer i en følelse av behag og tilfredshet. Denne følelsen er som en belønning for aktiviteten som forårsaket følelsen (Hassel, 2022).

Endorfiner er et annet stoff som er relevant for å forstå sammenhengen mellom positive opplevelser og aktivitet. SNL skriver at endorfiner er et morfinlignende stoff som blant annet skapes ved fysisk aktivitet. Når endorfinene er satt fri virker de hemmende på deler av funksjonene til nervesystemet, ærlig de delene som forbindes med ubehag, angst og smerte (Nguyen, 2020).

2.3 Motivasjon

I masteroppgaven til Solveig Marie Endal Husevåg assosierer en av informantene begrepet motivasjon med danseglede (Husevåg & Marie, 2021, s. 33). Dette henger sammen med min hypotese om at danseglede kan være en god og kraftfull kilde til motivasjon. Jeg ønsker derfor også å benytte meg av teori om motivasjon for å svare på problemstillingen min.

2.3.1 Indre motivasjon

Teorier om indre motivasjon er høyst relevante når vi snakker om danseglede. Høyst relevant for danseglede vil jeg trekke inn teori om indre motivasjon. I *Skolen som Læringsarena* refererer Skaalvik og Skaalvik til Deci og Ryans teorier når de snakker om indre motivasjon. De beskriver indre motivert atferd som selvbestemte aktiviteter. Altså «(...) aktiviteter som utføres av interesse eller fordi atferden gir glede eller tilfredsstillelse i seg selv» (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 151). De forteller også om at indre motivert atferd kan være en funksjon av grunnleggende behov, og nevner tre behov som Deci og Ryan har fokusert mest på: Behovet

for autonomi eller selvbestemmelse, behovet for kompetanse og behovet for tilhørighet (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 149). Teoriene om indre motivasjon og selvbestemmelse er altså en behovsteori, hvor vi kan se på motivasjon som et svar på at noen behov ikke blir tilfredsstilt (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 144).

Av de tre behovene Deci og Ryan har trukket frem har selvbestemmelse vært det viktigste. Selvbestemmelse er det å kunne se seg selv som opphav til handlingene man utfører. Selvbestemt atferd er derfor frivillig atferd og kan komme fra egne interesser. Slik atferd kategoriseres av Skaalvik og Skaalvik som indre kontroll, mens belønning, straff eller tvang betegnes som ytre kontroll. Deci og Ryans forskning viser at ytre kontroll har negativ påvirkning på indre motivasjon og vil over tid gjøre en tidligere motivert elev umotivert til samme oppgave uten belønning. Selvbestemmelse trekkes derfor frem som en forutsetning for indre motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 149).

En atferd som ikke er selvbestemt atferd, men som ligner, kan oppstå hos elever som internaliserer ytre verdier og normer. Denne atferden kaller Deci og Ryan for selvregulerende atferd. Slik atferd oppstår gjerne ved at en elev blir belønnet av andre for «riktig» eller «god» atferd, for så å fortsette å belønne seg selv når belønning utenfra uteblir. Fordi denne atferden er basert på belønning, selv om det er eleven selv som gjør det, er den derfor ikke regnet som indre motivasjon. Elever med selvregulert atferd kan fremstå like selvdrevne som de med selvbestemt atferd, men de vil over tid også trenge annen motivasjon for å kunne opprettholde høy arbeidsinnsats (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 152).

Behovet for kompetanse handler om at elever som opplever å ha kompetanse i noe vil ha mer glede av å utføre oppgaven, og større utholdenhet om de opplever den som vanskelig. Det motsatte gjelder for de som ikke opplever å ha kompetanse. Videre sammenlignes Deci og Ryans teorier med Banduras teori om mestringsforventning (se lengre ned i oppgaven). Det påpekes at Deci og Ryan i stor grad vektlegger affekten som oppleves ved å føle kompetanse, mens Bandura i større grad vektlegger det kognitive aspektet, men det konkluderes med at forskjellene mellom disse likevel er marginale (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 150).

Tilhørighet er siste behov Deci og Ryan inkluderer i selvbestemmelsesteorien deres. De er tydelige på at tilhørighet ikke er et absolutt krav for å oppnå indre motivasjon, men i en klasse er det likevel et poeng at behovet for sosial tilhørighet også tilfredsstilles av læringsaktivitetene. Tilhørighet handler om det å gi og motta omsorg og aksept av gruppa rundt dem. Det å bli respektert, verdsatt og likt av både lærer og andre elever. Skaalvik og

Skaalvik refererer så til flere forskjellige studier som tydelig kommer frem til at et positivt forhold mellom en elev og læreren med tilhørighet og emosjonell støtte fremmer en elevs motivasjon for skolearbeid (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 150).

2.3.2 Maslows behovshierarki

En annen teori basert på behov er Maslows Behovshierarki. Denne teorien peker på at noen behov mer grunnleggende å dekke enn andre behov. Disse grunnleggende behovene vil en alltid prioritere først. Når disse er dekket vil overskudd og motivasjonen for å jobbe mot å tilfredsstillere resten av behovene oppstå. Disse viktigste behovene kaller Maslow for mangelbehov og gjelder i synkende grad av viktighet: fysiologiske behov (mat, søvn, varme), Trygghet, tilhørighet, og selvverd og anerkjennelse (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 144–145).

Etter disse kommer behovskategorien som Maslow betegner som vekstbehov. Dette er mindre grunnleggende behov som vil merkes tydeligere når mangelbehovene blir tilfredsstilt. Disse vil aldri kunne tilfredsstillere ferdig, men vil derimot øke i takt med at man opplever noe tilfredsstillende. Vekstbehovene er i synkende grad av viktighet: Utforskning og forståelse, estetiske behov, og selvaktualisering. (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 145–146).

2.3.3 Banduras teori om mestringsforventning

Mestringsforventning eller «efficacy expectations» beskriver «(...) en persons bedømmelse av hvor godt han eller hun er i stand til å planlegge og gjennomføre bestemte handlinger eller oppgaver i gitte situasjoner» (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 122). Dette må ikke forveksles med konsekvensforventninger («outcome expectations») som handler om en elevs forventning om hva som skjer om man klarer oppgaven. Slike forventninger kan inkludere både en god følelse av mestring, men også forventning om belønning eller straff. Autentiske mestringserfaringer blir av Bandura nevnt som den viktigste kilden til mestringsforventning. Denne mestringserfaringen er underlagt elevens egen tolkning og kriteriene for mestring (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 158, 160, 177).

2.3.4 Målorientering – oppgaveorientering og egoorientering

Teori om målorientering er motivasjonsteori som prøver å forklare hvorfor en elev deltar i, eller lar være å delta i, oppgaver som kan være prestasjonsrettede. Målorientering kan deles inn i to hovedtyper: oppgaveorientering og egoorientering. Oppgaveorientert målorientering handler om at læring eller mestring er et mål i seg selv. Elevens mål er å mestre oppgaven, om det er via økt forståelse, dypere innsikt eller utvikling av ferdigheter. Egoorientering er derimot at læring eller mestring ikke er målet, men at målet heller er å vise frem mestring

eller fremstå som flink for andre. Eventuelt å unngå å fremstå som at man ikke mestrer. Her er andres oppfattelse av eleven viktigere enn hva eleven faktisk gjør. Det presiseres at ingen har kun det ene eller det andre, men at den orienteringen som dominerer har stor betydning (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 179).

Skaalvik og Skaalvik gjør også rede for typiske trekk hos personer som primært enten er oppgaveorienterte, eller egoorienterte. De oppgaveorienterte elevene har tendenser til å ha høyere motivasjon for skolearbeid og å se på egne evner som noe som kan forandres igjennom arbeidsinnsats. De attribuerer prestasjoner til innsats og ser etter utfordringer som passer deres nivå godt. De har også god utholdenhet i møte med vansker eller motstand og her en trygghet til å søke hjelp ved behov. Videre ser de på manglende mestring av en oppgave som en utfordring de kan lære videre av og viser liten mengde angst i læringssituasjoner.

Oppgaveorienterte elever velger også gode læringsstrategier (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 181).

På motsatt side har elever med høy grad av egoorientering tendenser til å legge stor betydning i sosial sammenligning. De ser på evner som noe statisk de ikke kan påvirke betraktelig og attribuerer prestasjoner til evner. Når de møter motstand, gir elevene gjerne opp. De yter kun høy innsats når de har forventning av å mestre eller prestere bedre enn andre, og de oppfatter det å gjøre feil som noe truende (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 181).

2.3.5 Mestringssonen og den proksimale utviklingssonen

Skaalvik og Skaalvik refererer til Vygotskij når de snakker om mestringssonen og den proksimale utviklingssonen. Mestringssonen er en sone som inneholder alt innenfor barnets oppnådde kompetanse, alt en elev kan mestre selv, uten hjelp utenfra. Den proksimale utviklingssonen er derimot sonen for hva en elev kan mestre med hjelp fra andre. Altså er det forskjell i hva en elev kan mestre ut ifra tilgangen på hjelp utenfra. Skaalvik og Skaalvik poengterer at forskjellige elever kan ha forskjellige proksimale utviklingssoner, selv om de har lignende mestringssoner (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 70–71).

2.4 Teori om grupper

Undervisning og utøvelse av dans foregår nesten alltid i grupper. Teorier om grupper er derfor høyst relevante for danseundervisningen. Gjørund og Huseby definerer gruppebegrepet i boka *To eller flere* slik: «*En gruppe er to eller flere individer som er organisert omkring et felles mål, som er avhengige av hverandre og som har en eller annen form for samhandling*» (Gjørund & Huseby, 2015, s. 23)

2.4.1 Grupper og behov

Gjørund og Huseby hevder at deltakelse i en gruppe kan være en måte å tilfredsstille behov. Her kommer de med forslag som både behovet for trygghet, å være sosial, anerkjennelse og selvrealisering. De påpeker også at grupper fungerer bedre sammen om alle som deltar i gruppa ønsker å tilfredsstille samme behov. Å finne grupper som tilfredsstiller behovene du har er derfor av betydning. (Gjørund & Huseby, 2015, s. 26)

2.4.2 Hvordan grupper fungerer

Gjørund og Huseby bruker tre forskjellige kategorier med to underkategorier hver når de redegjør for hvordan grupper fungerer. Her vil jeg trekke frem den første kategorien er som er «grunnlaget», med underkategoriene «personsfaktorer» og «situasjonsfaktorer» (Gjørund & Huseby, 2015, s. 18).

Personsfaktorer handler om det enkeltindividene i gruppa tar med seg inn i det som skal gjøres, som kunnskaper og erfaringer, ferdigheter, mål, og behov. Innenfor denne underkategorien poengteres det som viktig å tydeliggjøre enkeltindividenes utgangspunkt for deltakelsen så gruppa kan ta valg og bruke kompetansen som kommer frem best mulig. Situasjonsfaktorer er betegnelsen på forholdene gruppa arbeider under. Inkludert under dette er oppgaven som skal gjøres, fasilitetene tilgjengelig for å gjennomføre oppgaven og antall medlemmer. Her er det selvfølgelig slik at gode fasiliteter, en engasjerende oppgave og et passende antall medlemmer vil virke positivt på gruppens opplevelse av å delta i gruppa (Gjørund & Huseby, 2015, s. 19).

2.4.3 Gruppemiljø

For å få kunnskap om hvordan et læringsmiljø er må man, i henhold til Skaalvik og Skaalvik, se på hvordan elevene selv opplever det. Grunnlaget for denne opplevelsen kaller de opplevelseskriterier, og jeg vil trekke frem noen av dem her. Det første kriteriet de nevner er tilpasning av undervisningen. Undervisning tilpasset elevens nivå vil positivt påvirke den opplevde og dermed den forventede mestringen. Den vil også fremme oppgaveorientering ved å legge til rette for mestring og dempe egoorientering ved at sammenligning mellom elever blir mindre synlig fordi oppgavene og vurderingene av elevene ikke er den samme for alle elever (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 197–201).

Mulighet til medbestemmelse er også et kriterium. Her refererer Skaalvik og Skaalvik til Deci og Ryans selvbestemmelsesteori og fremmer begrepet autonomistøttende læringsmiljø om et miljø som gir elevene mulighet til medbestemmelse i hva og hvordan noe skal gjøres. Elevene

skal oppfordres til å ta initiativ og dette initiativet skal tas på alvor. Derfor er det også viktig med gode begrunnelser der det ikke kan følges opp (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 221–222).

Elevenes forhold til læreren er også et opplevelseskriterium. Nyere forskning viser at et godt forhold mellom elev og lærer er viktig for læring, trivsel, motivasjon og tilhørighet. Særlig er forholdet knyttet til sosial støtte og elevens følelse av tilhørighet. Sosial støtte innebærer emosjonell og instrumentell støtte. Emosjonell støtte vil si at læreren verdsetter og respekterer eleven som person, og skaper trygghet. Instrumentell støtte er veiledning, råd og praktisk hjelp med arbeidet som gjøres i klassen (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 230–231, 284).

Til slutt er forholdet mellom elevene et åpenbart opplevelseskriterium. Elevene burde føle seg respektert, anerkjent og inkludert av de andre elevene. Her er det viktig at elevene får mulighet til å bli kjent med hverandre og skape relasjoner seg imellom. Skaalvik og Skaalvik peker også på at å bli behandlet annerledes kan føles utrygt, særlig om gruppa ikke er veldig trygg i seg selv. Likevel er, som nevnt tidligere, tilpasning til elever viktig. Derfor mener de at det burde etableres et miljø hvor det er vanlig at alle tilpasses til og at tilpassing derfor ikke er å bli behandlet annerledes enn andre (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 232–236).

2.4.4 Kommunikasjon

For at enkeltindivider i en gruppe skal kunne samhandle må de kommunisere seg imellom. Derfor ser jeg det som relevant å trekke inn teorier om kommunikasjon. Kommunikasjon defineres av Gjøsund og Huseby som «(...) å overføre informasjon, dele erfaringer og ta verbal eller ikkeverbal kontakt for å skape mening for to eller flere mennesker» (Gjøsund & Huseby, 2015, s. 64). Videre beskriver de at kommunikasjon foregår ved at en «sender» formidler et «budskap» igjennom en «kanal» til en «mottaker» (Gjøsund & Huseby, 2015, s. 64).

Sender og mottaker er henholdsvis den som kommuniserer og den som blir kommunisert til. Budskapet er det som senderen ønsker at mottakeren skal oppfatte. Kanalen er mediet budskapet formidles via, om det er stemme, kroppsspråk, sosiale medier, eller noe annet. Når kommunikasjon skjer kan det også oppstå «støy» som gjør det vanskeligere for mottaker å oppfatte budskapet. Dette kan være faktisk lyd som gjør det vanskelig å høre, eller abstrakt støy i forbindelse med kanalen, senders formidling, eller mottakerens tolkning (Gjøsund & Huseby, 2015, s. 64–71)

Både sender, kanalen og mottaker kan altså være en kilde til støy. For å få til god kommunikasjon der budskapet mottas i sin helhet og oppfattes på den måten avsender ønsker

er det derfor viktig å minimere mulighetene for støy ved alle disse tre potensielle kildene. Dette kan blant annet gjøres med å bruke flere former for kommunikasjon. Gjøsund og Huseby går inn på at stemmebruk med tonefall og volum, blikk og ansiktsuttrykk, og kroppsbvegelser og -holdning som kan kommuniseres igjennom og tydeliggjøre eller forstyrre budskapet som fremmes (Gjøsund & Huseby, 2015, s. 65–71, 83–85).

Tilbakemeldinger, altså svar på kommunikasjon, nevnes også som en god metode for at sender kan forsikre seg om at mottaker har forstått budskapet. Til slutt er det viktig å nevne at kommunikasjon er kulturelt betinget og at måten vi kommuniserer derfor er tillært. Dette er også et hensyn å være bevisst på når man skal sørge for at kommunikasjonen man gjør skal bli forstått (Gjøsund & Huseby, 2015, s. 67–68, 89).

2.4.5 God kommunikasjon

Gjøsund og Huseby nevner en rekke tiltak som kan gjøres for å oppnå god kommunikasjon. Her har jeg valgt ut: aktiv og positiv lytting, likeverd, positiv bruk av humor, og å verdsette uenighet og vise det (Gjøsund & Huseby, 2015, s. 93).

Aktiv lytting er det å følge med og aktivt prøve å få med oss og forstå det som blir kommunisert til oss, og samtidig kommunisere dette tilbake til den som kommuniserer. Det kan for eksempel gjøres med kroppsspråk som å nikke på hodet, eller småord eller lyder som «ja» og «mhm». Tilbakemeldinger vil også være med på å skape aktiv lytting. Positive tilbakemeldinger som for eksempel uttales energisk eller med positivt ladede ord vil kunne tydeliggjøre ekstra godt at det som kommuniseres blir satt pris på (Gjøsund & Huseby, 2015, s. 93–94).

Innenfor likeverd vil jeg trekke frem to av betingelsene Gjøsund og Huseby presenterer som mest relevante. Disse er jevn fordeling av taletid og organiseringen av denne taletiden. For at alle i en gruppe skal oppleve å være likeverdige deler av gruppa er det viktig at alle får deltatt like mye i for eksempel en samtale gruppa har. Måten denne deltagelsen skjer er også viktig. Om noen deltar med bedre forutsetninger enn andre vil ikke likeverdet beholdes selv om taletiden de får er like lang som de andre (Gjøsund & Huseby, 2015, s. 94–96)

Humor blir også trukket frem som noe som kan fremme likhet i tillegg til fellesskapsfølelse. God bruk av humor kan gjøre stemningen lettere og mindre alvorlig eller spent. I forbindelse med verdsetting av uenighet skriver Gjøsund og Huseby at noen kan syntes det er truende eller ubehagelig om noen er uenige. De nevner også at grupper der alle er enige eller uenighet blir glattet over kan bli kjedelige å være i. For å unngå disse problemene foreslår de å sørge

for deltakerne i gruppa viser at forskjellige meninger blir satt pris på (Gjøsund & Huseby, 2015, s. 97–98, 102–103).

2.4.6 Gruppestørrelser

Det er også viktig at størrelsen på gruppa passer med hva som skal gjøres. Når alle i gruppa kan delta og samarbeide godt mot et mål kan det ifølge Gjøsund og Huseby oppstå en egen energi. Med denne energien vil gruppemedlemmene ofte føle sterk tilfredsstillelse med det de har gjort, og ser frem til å møte gruppen og fortsette arbeidet. I for store grupper får eller vil ikke alle delta i like stor grad, og det blir ulikheter mellom deltakere i gruppa som skaper kontraster og ødelegger for samhold (Gjøsund & Huseby, 2015, s. 35–36).

3 Metode

Får å kunne bedre svare på problemstillingen har jeg valgt å gjennomføre kvalitativ datainnsamling i form av intervjuer. Intervjuene har blitt gjennomført med dansere med stor variasjon i hvor de har danset. Både ved kulturskole, VGS, og høyere utdanning. Jeg intervjuet først fem personer i en første runde. Disse pekte på spesifikke lærere som gode eksempler til å stimulere til danseglede, og jeg fikk intervjuet to av disse i en andre runde. Disse lærerne ble stilt de samme spørsmålene, men jeg har lagt større vekt på deres uttalelser om egen undervisning, siden andre informanter har referert til dem som gode eksempler. Informantene var alle i 20-åra eller eldre. De var enten studenter eller ferdig utdannede dansere eller pedagoger innenfor samtidsdans eller jazzdans.

Rekkefølgen på spørsmålene var ikke tilfeldig. Jeg spurte dem først om assosiasjoner til begrepet «danseglede» for å få mer ufiltrerte og upåvirkede refleksjoner. Deretter ba jeg dem definere danseglede for å være sikker på at vi hadde en felles forståelse av begrepet og at informanten dermed ikke snakket om noe annet enn det jeg undersøkte.

Deretter undersøkte jeg deres opplevde erfaringer av danseglede. Her spurte jeg om hva hvilke situasjoner som har gitt dem danseglede, ba dem velge ut de viktigste elementene, og om noe kunne påvirke negativt. Så spurte jeg om positive og negative opplevelser med lærere, og til slutt om de tar aktive grep for danseglede i deres egen undervisning (om de underviser). Noen av spørsmålene er ganske like, men den lille variasjonen i dem har gitt meg litt forskjellige svar som jeg kan bruke til å se etter likheter og forskjeller.

For å organisere notatene mine har jeg gått over alle intervjuvarene og ført dem inn i forskjellige dokumenter. Jeg har laget meg et dokument med alles svar på hvert spørsmål etter hverandre. Dette har jeg brukt til å se etter både likheter og ulikheter mellom informantene innenfor hvert spørsmål, hvor mye et tema blir nevnt i hvert spørsmål. Med dette dokumentet har jeg kunne laget meg et dokument til med alle temaene som blir tatt opp under hvert spørsmål i punktlister, og jeg har fått rangert temaene i listene etter hvor mange informanter tok opp temaet. På denne måten får jeg både gått i dybden på forskjellige informanters svar og fått en oversikt over trendene og om noen går mer igjen enn andre.

Alle informantene gav et informert og aktivt samtykke til deltakelse i studien. All informasjon om informantene er anonymisert og det er ikke gjort opptak, eller lagret eller behandlet noen personopplysninger. Prosjektet er derfor ikke meldepliktig til NSD.

4 Resultater

4.1 Hva er danseglede?

Når informantene ble spurt om hva danseglede er kom det frem at de fleste hadde en ganske felles forståelse av begrepet danseglede. Mange kom med et svar hvor deler av svaret var en eller annen variasjon av «en følelse av glede man får fra dans eller bevegelse». Flere nevnte også ordet genuin, et ord som også har blitt brukt av andre enn de som brukte det her som en del av svar på andre spørsmål. Basert på informantenes formuleringer ville jeg definert danseglede slik: *Danseglede er en genuin følelse av glede som kommer fra egen dans eller bevegelse.*

I tillegg til delene av svarene som var like nok til at jeg kunne lage en enkel definisjon ut av dem hadde de fleste av informantene en vinkling eller et tillegg som spisset deres egne definisjon. Her var det mye mindre sammenheng mellom hva informantene svarte. Her ble det nevnt ting som musikk, å utrykke seg, dele, en flyttilstand hvor man glemmer tid og sted, og dans for dansens skyld. På grunn av mangelen på overlapp tok jeg det ikke med i min definisjon av danseglede, men valgte heller å legge det til ved siden av, da informasjonen fortsatt er relevant for problemstillingen.

4.2 Kategorisering

For å kunne presentere resten av resultatene på en oversiktlig måte har jeg valgt å dele svarene inn i fire kategorier og presentere dem samlet. Kategoriene jeg har valgt er gruppe, utøvelse, lærer og situasjon.

4.3 Gruppe

Felleskap, tilhørighet var det første som ble nevnt på første spørsmål i det første intervjuet. Etter det har forskjellige begreper innenfor gruppe kommet opp igjen i alle de andre intervjuene jeg har gjort. Gruppe er helt klart den faktoren som er nevnt flest ganger i løpet av intervjuene. Innenfor gruppe legger jeg alt som har med andre elever å gjøre. Sosialt felleskap, trygghet, samhold, tilhørighet og samarbeid. Det å ha et sosialt forhold til de andre, kunne snakke sammen før og etter klasse og føle at man er en del av noe større man kan bidra til virker veldig betydelig for dansegleden.

En annen veldig viktig del er tryggheten. Trygghet, åpent rom og mulighet for å være seg selv ble nevnt nesten like mye som de andre sosiale aspektene ved gruppe. Det var også flere som nevnte engasjementet og energien i gruppa. De har snakket om hvordan en god gruppe gir energi til hverandre så alles energi vokser større enn den ville gjort alene, hvordan noen

elevers engasjement for noe kan smitte til andre om gruppa tillater det og hvordan «ett dårlig eple» kan ødelegge for alle.

Til slutt vil jeg også nevne samarbeid under gruppe. Både ved å utøve eller formidle dans sammen og ved å jobbe sammen og kunne inspirere og bli inspirert av hverandre. Som en motsetning på dette var det flere som nevnte at et miljø preget av konkurranse er negativt for deres danseglede.

4.4 Utøvelse (mestring og eierskap)

Nesten like mye som trygghet ble nevnt, ble mestring nevnt. Alle bortsett fra én nevnte det, og det ble gjerne nevnt flere ganger av en person. Én person nevnte spesifikt mestring for seg selv. Personen ønsket å imponere seg selv, fremfor de rundt. Nivå ble også nevnt av noen. At vanskelighetsgraden på det som gjøres passer med ferdighetene til eleven. Forskjellige dansere liker også forskjellige dansestiler. Et par nevner spesifikke stiler som lettere gir dem danseglede, mens en annen bare nevner at de liker stilen eller den spesifikke koreografien/kombinasjonen i klassen.

I tillegg til dette ble forskjellige former for eierskap nevnt av noen av informantene. De nevnte blant annet muligheter til å uttrykke hvem de er igjennom improvisasjon, egen tolkning av materiale eller medvirkning i å utforme materialet som skal gjøres. Her ble perfektjonisme nevnt som noe som hemmet muligheten for å kjenne på danseglede.

4.5 Lærer

Mesteparten av resultatene informantene har gitt meg er ting som en lærer har en påvirkningskraft over. Denne kategorien dekker ikke alt dette, men kun lærerens egenskaper og væremåte. Mye av resultatene jeg har kategorisert under gruppe ble av informantene nevnt både i forbindelse med både andre elever og læreren. Engasjementet og energien til læreren er like viktig som elevenes for å skape en god stemning og gruppefølelse. At lærerens lidenskap for faget er nevnt som noe som smitter til elevene og i forbindelse med trygghet er det også nevnt hyppig at læreren bør være «varm».

Et annet positivt trekk som ble nevnt mye, både når jeg spurte om positive og negative trekk ved læreren, var en ikke-hierarkisk væremåte. En autoritær lærer ble ofte trukket frem som negativt trekk. Under spørsmålet om positive lærertrekk ble mangel på hierarki, «vennskap, men holder seg innenfor en grense» og likeverdighet trukket frem. I litt samme ånd ble det å bli sett av læreren og prioritert likt som de andre nevnt flere ganger som positive trekk, og favorisering ble nevnt som negativt.

God kommunikasjon mellom elev og lærer er også viktig. Begge lærerne i runde to snakket om det. Den ene hadde mest fokus på positive tilbakemeldinger, som også ble nevnt av andre informanter. Den andre snakket mer om god kommunikasjon generelt. Blant annet for å gi elever medbestemmelse og eierskap, men også for å sørge for at elevene blir sett og at tilbakemeldingene som blir gitt ikke kommer i et vakuum, men at de er forståelige og blir tatt imot av elevene som noe positivt. Den første læreren nevnte også bruk av humor som et virkemiddel for å skape positive opplevelser for elevene.

Flere personer trakk frem læreres eget fokus på seg selv som negativt for dansegleden. Her kom det eksempler på lærere som brukte merkbar tid på å se seg selv i speilet og lærere som fokuserte på eget image enten i forbindelse med sosiale medier eller koreografi til skoleforestilling. Et annet negativt trekk som ble trukket frem var lærere som kom med én fasit på ting. For eksempel ble det nevnt en lærer som gav inntrykk av at om man ville lykkes profesjonelt med dansing kan det kun oppnås med å gjøre det på lærerens måte. Et annet eksempel var en lærer som åpnet opp for improvisasjon og utforskning, og som hadde en riktig eller galt-holdning til det elevene gjorde, uten å ha formidlet en oppgave eller noen krav for hva som skulle gjøres eller hvordan man endte opp med «riktig» dans.

4.6 Situasjon/ Stemning

Til slutt kommer alt som har med det rundt gruppa, eleven og læreren å gjøre. Her er musikk det aller mest fremtredende. Alle informantene nevnte musikk minst én gang i løpet av intervjuet og begge lærerne i runde to nevnte bevisst musikkvalg som et grep de gjør for dansegleden. Musikk ble nevnt som motiverende, noe setter en stemning og en energi, og noe som er med og forsterker allerede positive følelser som er til stede. Variasjon i hva som skjer og hvordan man jobber med mer tradisjonelle tekniske øvelser ble nevnt. En kontinuerlig fremgang eller «drive» ble også tatt opp av et par. Om ting stopper opp eller hakker litt er det vanskeligere å beholde det positive man har med seg videre i timen.

Her vil jeg også nevne energien. Energien var noe som to av informantene mine i første intervjurunde nevnte som betydningsfullt for dansegleden i timene med en spesifikk lærer. Jeg var heldig og fikk intervjuet denne læreren i runde to. Med det fikk jeg bekreftet denne lærerens fokus på energi i klassene sine. Aktive grep for energien i klassen var det første læreren nevnte for spørsmålet om bevisste grep for dansegleden. Læreren nevnte å sørge for et kollektivt ansvar for energien i gruppa. Alle skulle vite at de er med å påvirke energien. Hen nevnte også at hen gjerne er tydelig og snakker om det med elevene om energien hvis det er behov for å få en betydelig endring i energien.

5 Drøfting

Ut ifra Deci og Ryans beskrivelse av indre motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 151) som noe som utføres fordi atferden gir glede og definisjonen på danseglede som «en følelse av glede man får fra dans eller bevegelse» basert på informantenes svar, fremstår det tydelig at danseglede kan være en kilde til indre motivasjon. Med dette vil vi også få bekreftet at danseglede er noe positivt som dansepedagoger ønsker å stimulere til, ettersom indre motivasjon har sammenheng med oppgaveorientert målorientering som igjen gir selvdrevenhet, robusthet i møte med vansker og trygget til å søke hjelp (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 179–181).

Om vi går videre med Deci og Ryans teori om selvbestemmelse (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 148–149) og sammenligner med resultatene kan vi allerede se merkbare overlapp. Både eierskap (selvbestemmelse), felleskap (tilhørighet), og mestring (kompetanse) blir nevnt som kilder til danseglede av informantene. Dette styrker også sammenhengen vi så mellom definisjonene i forrige avsnitt. Her møter vi likevel vår første mulige kilde til noe som kan hemme dansegleden.

Det å delta på en danseklasse er ikke nødvendigvis en selvbestemt atferd. Det kan absolutt være det om eleven for eksempel melder seg på en kulturskole. Her er det i teorien ingen forpliktelse til å møte opp, og påmelding er frivillig. Om man derimot går på en danselinje på videregående skole, eller studerer dans ved universitet eller høgskole er ikke forutsetningene helt de samme. Her begynner ytre kontroll i form av oppmøtekrav å tre inn. På denne måten synker graden av selvbestemmelse for eleven og dermed også den indre motivasjonen. I verste fall vil den ytre kontrollen over tid kunne erodere bort tidligere indre motivasjon (som for eksempel dansegleden). Dette tenker jeg virker som godt mulig at i hvert fall er deler av grunnen til at informantene til Østern opplevde tap av danseglede i løpet av dansestudiene deres (Østern, 2017, s. 10).

Når man begynner danselinje på videregående skole, vil en erfare å bli vurdert med karakterer. Her kan noen påstå at det å oppnå gode karakterer kan være motivasjon for elevene til å jobbe med dansefaget. Problemet er at karakterer skifter fokuset fra mestringsforventning mot konsekvensforventning. I sammenheng med Deci og Ryans teorier kan vi si at tallkarakterer også er med på å skape ytre kontroll i for elevene (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 149). De får visse generelle mål satt utenfra (både i læreplan og mer

definerte mål hos læreren) som de må forholde seg til enten de vill eller ikke. Her kan målet med klassen kanskje fremstå som å være forberedt til en vurderingssituasjon.

Det å bli vurdert av lærer og å få en summativ tallkarakter som lett kan sammenlignes med andre elever vil også kunne legge opp til sammenligning i gruppa. Dette vet vi igjen har sammenheng med egoorientert målorientering som igjen har negative konsekvenser for motivasjon og læring (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 179–181). At opplegget blir lagt mer til rette for egoorientering (sammenlignet med kulturskolen) kan også være en av grunnene til lavere dansegleder blant Østerns informanter (Østern, 2017, s. 10). Både det at læreren setter målene, og det at det legges til rette for sammenligning kan begrense opplevelsen av dans for dansens skyld og det å imponere seg selv og ikke andre, som blir nevnt som positivt av mine informanter vil være vanskelig å oppnå.

Målene satt av læreplan og lærere vil vel likevel være en god hjelp for at elevene kan oppleve progresjon og dermed også mestring. Mestring ble nevnt som veldig relevant av informantene mine. Særlig hvis vi også trekker inn at det ble nevnt at nivået på klassen må passe som en del av mestring. Hvis lærerens satte mål er tilpasset til gruppa så vil de kanskje kunne bidra til mestring for elevene. I hvert fall hvis nivået på gruppa er ganske homogent. Om nivået derimot har større variasjon innenfor gruppa vil felles mål gjøre det vanskeligere for noen elever å oppleve mestring. Enten fordi de synes det er kjedelig, eller fordi kompetansen de har gjør det vanskelig å oppnå målene og dermed også mestring. Dette kan igjen føre til lavere mestringsforventning.

Om målene til denne gruppa tilpasses vil det ikke bare legge opp til større mulighet for opplevd mestring for alle elever. Det vil også kunne skape bedre læringsmiljø om vi ser til Skaalvik og Skaalviks opplevelseskriterier (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 197–201). Her er det viktig å være bevisst på at elever ikke liker å oppleve at de blir behandlet annerledes og at man derfor burde sørge for at det i gruppa er etablert normer for at alle får sin tilpassede undervisning og at det dermed ikke oppleves som om noen behandles annerledes enn andre. Her vil jeg også trekke inn at det samsvarer med at forskjellsbehandling ble trukket frem av informantene mine som negativt både for de som blir positivt og negativt forskjellsbehandlet.

Musikk har historisk blitt brukt i gruppesammenheng. Musikkens rytmer gir et felles grunnlag for samhandling med andre til stede. Dette er blitt brukt ved marsjering i militæret, på utesteder og nattklubber, og ved mange andre steder eller situasjoner. Informantene mine nevner musikken som noe som er med på å etablere en stemning og energi. Tilsvarende

opplevelse finner vi hos informantene til Stavrum, i deres forhold til dansebandmusikk (Stavrum, 2014, s. 151). Musikken tilrettelegger for og forsterker de gode følelsene som allerede oppleves. Den psykologiske energien og intensiteten legger også til rette for fysisk energisk utfoldelse. Den fysiske intensiteten her vil igjen legge til rette for elevenes produksjon av endorfiner. Den rytmiske fremgangen som driver marsjerende militære fremover er også med på å gi klassen i seg selv en fremgang, som igjen er nevnt som viktig av informantene mine.

Hvor mye som ble nevnt innenfor det jeg kategoriserte som gruppe overrasket meg veldig. Før studien var jeg mer bevisst på det som kom med den fysiske utøvelsen av dansen. Nå som jeg er mer bevisst på det gir det helt klart mening, og resonerer også med egen opplevelse. Det var også dette punktet som først fikk meg til å trekke linjer til Maslows behovshierarki (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 144–145). Innenfor gruppe snakker informantene om felleskap, tilhørighet, trygghet, samarbeid, og det å kunne være seg selv. Allerede her ser vi at en gruppe som gir danseglede også kan bidra til å dekke to av Maslows behov: trygghet og tilhørighet. I tillegg blir jo behovet for anerkjennelse og selvrealisering nevnt av Gjørund og Huseby (Gjørund & Huseby, 2015, s. 26).

En god gruppe vil sammen med mestringsopplevelser og en støttende lærer også kunne bidra til å dekke behovet for selvverd og anerkjennelse. En klasse der læreren som åpner rommet for elevens egen utforskning, tolking og improvisasjon vil også dekke behovet for utforskning. Til slutt tenker jeg at dans helt klart kan være en form for selvaktualisering, og kanskje estetikken av dans til og med kan være med på å dekke danserens estetisk behov (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 144–145)?

Med denne likheten kan det tyde på at grep som gjøres for å positivt påvirke enten danseglede eller behovene i Maslows teori også vil positivt påvirke det andre. Det er derfor ikke så usannsynlig å se for seg at tilfredsstillelse av mange behov samtidig kan være en av kildene til danseglede.

5.1 Didaktiske implikasjoner

Et naturlig neste spørsmål blir hvilke praktiske grep kan vi danselærere gjøre for å tilfredsstille behovene? For å skape trygghet og tilhørighet innad i grupper kan vi begynne med å sørge for at situasjonsfaktorene passer gruppa og at elevenes personsfaktorer i gruppa er kjent. Da blir elevene mer kjent med hverandre og det legges bedre til rette for samarbeid. Her vil det være lurt å legge til rette for at kommunikasjonen mellom elevene er tydelig og

med lite støy. For eksempel ved å legge opp til mer samtalebasert deling hvor den som deler også vil få tilbakemeldinger i kommunikasjonen sin. Dette vil også naturlig fremme aktiv lytting og positive tilbakemeldinger. I forbindelse med dette vil det være lurt å sørge for at alle får lik taletid og dermed føler seg likt behandlet og.

I forbindelse med likeverd er det også lurt å legge opp til et miljø hvor normen er at alle jobber mot egne mål med tilpassede tilbakemeldinger. Denne tilpassingen vil også være positiv ettersom det er et av opplevelseskriteriene. Et godt forhold mellom lærer og elev er også av stor betydning. Her kan det være lurt å sikte på et mindre autoritært eller hierarkisk forhold, samtidig som man legger fokus på både emosjonell og instrumentell støtte. Tydelig kommunikasjon fra lærer til elever vil også være veldig viktig, så elevene vet hva som er ønsket og forventet av dem og læreren fremstår forutsigbar. Til slutt nevnes også mulighet til medbestemmelse i gruppa som et opplevelseskriterium og vil derfor være positivt for tryggheten og tilhørigheten.

Medbestemmelse i dansen vil også kunne stimulere behovet for utforskning og forståelse. La elevene komme med egne tolkninger av det som skal gjøres, delta i skapelsen av det eller improvisere for å kunne utforske sin egen dans innenfor det som jobbes med. I forbindelse med forståelsesaspektet vil igjen det å tilpasse til elevene og treffe nivåene bidra. Her kan man bruke teorien om den proksimale utviklingssonen til å la elevene jobbe med ting som de ikke nødvendigvis hadde mestret selv og dermed raskest kunne gi en elev opplevelsen av å ha oppnådd ny forståelse og mestring.

Dette vil igjen kunne påvirke elevens selvverd positivt. Om læreren også viser at den ser progresjonen eleven gjør vil eleven også oppleve anerkjennelse. Her kan man både si det rett ut og ved å fremme nye utfordringer som eleven nå har mulighet til å mestre. På denne måten blir det både gjort tydelig ved språk, og bekreftet med handling av læreren.

Innenfor estetiske behov tenker jeg at muligheten selvbestemmelse i valg av klærne man elevene bruker i klasse er relevant. Knyttet til dette vil kanskje også kostymer og koreografiens estetikk ved visning være av betydning. Et studio med gode lysforhold, enten naturlig med gode vinduer eller kunstig med gode lamper vil også kunne hjelpe. Kanskje har man noe lignende scenelys man kan bruke? Et rent og ryddig studio i passe temperatur vil også kunne påvirke her, men dessverre er det ikke alltid like lett for lærere å kontrollere.

Selvaktualisering som noe adskilt fra utforskning og forståelse, og estetiske behov er jeg usikker på om vi kan legge spesifikt til rette for. Vi kan hjelpe med å tilfredsstille de andre

behovene og derfor sørge for at eleven har overskudd til å jobbe mot selvaktualiseringen. Etter det tror jeg det handler om å la eleven bruke dansen på den måten den selv trenger for selvaktualisering. Jeg lurer på om det er her bruken av musikk og å jobbe med energien i rommet kommer inn. Om vi kan skape den flytfølelsen som nevnes av både mine egne informanter og informantene til Stavrum, vil selvaktualisering kanskje være det som oppleves.

6 Avslutning

Etter 16 år med danseglede er jeg langt i fra å ha opplevd nok av det. Jeg kommer til å fortsette å jobbe mot å oppleve denne fantastiske følelsen i lang tid fremover. Både i klasser jeg tar, når jeg står på scenen, og i egen undervisning. Med denne oppgaven har jeg oppnådd en ny forståelse for både kilder til danseglede og hvorfor det føles så godt å oppleve. Det er helt klart en sammenheng mellom danseglede og behov.

Først kommer teorien om selvbestemmelse og indre motivasjon. Dette var den første teorien jeg tenkte på når jeg skulle skrive oppgaven, og den levde opp til forventningene. Med hjelp av denne kunne jeg helt klart slå fast at danseglede passer som en form for indre motivasjon. Behovene Deci og Ryan legger frem i teorien passer også godt med resultatene på undersøkelsen min. Den andre teorien som må nevnes er Maslows behovshierarki. Jeg hadde aldri trodd at denne på utsiden relativt enkle teorien kom til å passe så godt inn med svarene jeg fikk fra informantene, og annen teori jeg fant.

Generelt er jeg positivt overrasket over hvor enige informantene var seg imellom, og hvor «enige» de samlede svarene var med teorien. Det har vært veldig positivt å kunne gjøre undersøkelser og trekke dem med i oppgaven. Spesielt fordi informantene av naturlige grunner snakket mye om den praktiske opplevelsen og ting som direkte påvirker. På den måten er det lettere å se for seg praktisk implementering av tiltak, som man vet både er støttet av pedagogisk teori og danseres egne erfaringer.

Med bakgrunn i alt dette kan man si at Dansegledede er en genuin følelse av glede for å danse. Dansegleden er en god kilde til indre motivasjon og oppstår kanskje som følge av at dansen dekker flere av danserens forskjellige behov. Dansegleden påvirkes av gruppa rundt seg (inkludert lærer), lærers forhold til elev og elevgruppa spesifikt, opplevelsen av mestring, selvbestemmelse og mulighet for eierskap, og å bli møtt på eget ferdighetsnivå, og strukturene rundt klassen.

6.1 Mangler og videre studier.

Empirien jeg har innhentet har som nevnt vært basert på 5 dansere i 20-åra som enten studerer eller er ferdigstudert, i tillegg til 2 personer de har hatt i klassesituasjon. Det er derfor et relativt snevert utvalg, selv om de har vært veldig spredd geografisk og institusjonelt. Som følge av det er det et åpenbart behov for videre forskning på dansere innenfor andre stilarter og andre aldre. Særlig vil jeg påpeke behovet for å høre om yngre danseres opplevelser, da de på grunn av en helt annen situasjon og forhold til dans, kan oppleve ting ganske

annerledes. Danserne jeg intervjuet hadde også kommet seg helt til eller forbi høyere utdanning innenfor dans. De er dermed i et betydelig fåtall av de som begynner på dansing, og det er mulig at de som kommer seg igjennom et så langt løp opplever dansegleden annerledes enn de som frivillig eller ufrivillig ikke gjør det.

Kilder:

Gjøvsund, P., & Huseby, R. (2015). *To eller flere basiskunnskaper i gruppepsykologi*. Cappelen Damm akademisk.

Hassel, B. (2022). Dopamin. I *Store medisinske leksikon*. <http://sml.snl.no/dopamin>

Husevåg, E., & Marie, S. (2021). *Motivasjon i danseundervisning*. <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/handle/11250/2781803>

Letnes, O. (2007, mai 30). *Rusa på kroppens egne stoffer*. <https://forskning.no/sport-stress-hjernen/rusa-pa-kroppens-egne-stoffer/1000508>

Nguyen, T. (2020). Endorfin. I *Store medisinske leksikon*. <http://sml.snl.no/endorfin>

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2018). *Skolen som læringsarena selvoppfatning, motivasjon og læring* (3. utg.). Universitetsforl.

Stavrum, H. (2014). *Danseglede og hverdagsliv: Etikk, estetikk og politikk i det norske dansebandfeltet*. The University of Bergen. <https://bora.uib.no/bora-xmlui/handle/1956/8639>

Østern, T. P. (2017). Norske samtidsdansutdanninger i spennet mellom modernisme og postmodernisme—Tidligere dansestudenters refleksjoner over påvirkningen av en danseutdanning. 1-23. <https://doi.org/10.18862/ps.2017.302>