



Anette Dolva

## Dans og disiplin

– en undersøkelse om hva danselærere tenker om fenomenet disiplin

Masteroppgave i dans (NoMAAds)

Trondheim, våren 2012

**Anette Dolva**

## **Dans og disiplin**

**– en undersøkelse om hva danselærere tenker om fenomenet  
disiplin**

**Nordisk mastergradsstudium i dans (NoMAds)**

**NTNU-logo**

**Norges tekniske - naturvitenskapelige universitet**

**Det humanistiske fakultet**

**Institutt for musikk, dansevitenenskap**

**Vår 2012**

**Anette Dolva**

**Dans og disiplin**

**– en undersøkelse om hva danselærere tenker om fenomenet  
disiplin**

**Veileder: Gediminas Karoblis**

**Nordisk mastergradsstudium i dans (NoMAds)**

**NTNU-logo**

**Norges tekniske - naturvitenskapelige universitet**

**Det humanistiske fakultet**

**Institutt for musikk, dansevitenskap**

**Vår 2012**

## **Forord**

Interessen for å skrive denne oppgaven oppstod etter å ha arbeidet som danselærer i snart 6 år. Danselærere er som andre lærere flest, ulike av natur, og kommunikasjonen og forventningene til elevene vil derfor være forskjellige. Det kan imidlertid virke som at dans er et fag hvor det stilles ekstra høye forventninger til elevenes arbeid. Disse forventningene kan for eksempel gå ut på at elevene skal jobbe hardt med øvelsene for å kunne utvikle seg til å bli dyktige dansere. Hensikten med denne undersøkelsen var å finne ut av hva slags forståelse danselærere har av begrepet disiplin, og hvordan de så på bruken av disiplin i sin egen undervisning.

Jeg ønsker å rette en stor takk til mine informanter som stilte opp slik at arbeidet med denne oppgaven ble mulig.

Jeg ønsker også å rette en takk til min veileder, Gediminas Karoblis.

Sist men ikke minst, en takk til familie og venner for støtte og tålmodighet!

# Innhold

## **Kapittel 1**

1.0 Bakgrunn	s 7
--------------	-----

## **Kapittel 2**

2.0 Teoretisk referanseramme	s 9
------------------------------	-----

2.1 Begrepet disiplin	s 9
-----------------------	-----

2.2 Disiplineringsteknikker innefor skolen	s 12
--	------

2.2.1 Selvdisiplin – ansvar for egen læring	s 13
---	------

2.2.2 Indre og ytre motivasjon	s 15
--------------------------------	------

2.3 Skolen som læringsarena	s 16
-----------------------------	------

2.3.1 Kvalitet og kultivering	s 16
-------------------------------	------

2.3.2 Lærerens rolle	s 17
----------------------	------

2.4 Undervisningsmodeller innenfor dansefag	s 18
---	------

2.4.1 Læringsmodeller	s 19
-----------------------	------

2.5 Presentasjon av problemstilling	s 21
-------------------------------------	------

2.6 Fenomenografi- en kvalitativ metode	s 22
---	------

2.6.1 Utgangspunkt – menneskets oppfattelse av omverden	s 23
---	------

## **Kapittel 3**

3.0 Fenomenografi som metode	s 24
------------------------------	------

3.1 Det kvalitative intervjuet	s 25
--------------------------------	------

3.2 Forskningsprosessen	s 27
-------------------------	------

3.2.1 Informanter	s 29
-------------------	------

3.2.2 Intervjuguide	s 30
---------------------	------

3.2.3 Gjennomføring av intervjuene	s 32
------------------------------------	------

3.2.4 Transkripsjon	s 34
---------------------	------

3.2.5 Bearbeiding av material	s 35
-------------------------------	------

3.2.6 Analyse	s 36
3.3 Gjennomgang av kategorier	s 37

## **Kapittel 4**

4.0 Etikk	s 45
4.1 Strukturering av intervjurapport	s 45
4.2 Etske utfordringer	s 46
4.2 Forskerens makt	s 47
4.3 Forskningens troverdighet – validitet	s 48

## **Kapittel 5**

5.0 Diskusjon	s 50
---------------	------

## **Kapittel 6**

6.0 Sluttord	s 58
--------------	------

<b>Referanseliste</b>	s 59
-----------------------	------

<b>Summary</b>	s 61
----------------	------

## **Vedlegg - transkripsjoner**

Intervju med informant 1	s 62
Intervju med informant 2	s 66
Intervju med informant 3	s 69
Intervju med informant 4	s 73

# Kapittel 1

## 1.0 Bakgrunn

Dans er et fag som krever mye egeninnsats fra den enkelte danseelev. Kroppen skal bygges opp til å kunne mestre store fysiske utfordringer. Man trenger mange år med dedikert trening for å komme seg opp på et høyt nivå.

Disiplin er et ord mange har en formening om, og det er et ord med flere betydninger. De fleste vil kanskje sette et negativt fortegn foran disiplin. I en negativ sammenheng assosieres ofte ordet med blind selvutslettelse og underkastelse for en autoritet.

Men man kan også se på disiplin fra et annet ståsted. Dersom vi oversetter det latinske ordet *diciplina*, betyr disiplin oppdragelse. Som lærer vektlegger man da andre sider ved disiplin. Den side kan være det å være en veileder for elevene. En annen side kan være å formidle grunnverdier kulturen man tilhører. Med et slikt syn vektlegger man at elevene vil overta disse grunnverdiene, og at de kan etter hvert handle ut i fra dem.

Innenfor området dans, snakker man ofte om å ha selvdisciplin som en av disse grunnverdiene. Mange vil påstå at dersom man skal kunne oppnå fremskritt innenfor dans, må man kunne drive seg selv til stadig utvikling. Danselærere spiller ofte en viktig rolle med sin kunnskap og veiledning i denne utviklingen. Jeg har valgt å intervju fire danselærere, i et forsøk på å finne ut av hvordan de oppfatter fenomenet disiplin og hvordan de bruker disiplin i sin egen undervisning.

Et viktig middel for å skape trivsel og et solid læringsutbytte for elevene, er læreren som autoritet (Hjermann 2004). Det er kanskje flere som vil hevde at danselæreren må være en autoritær person for å kunne håndheve disiplinen i klasserommet. Det er ikke alle som mener at det er kadaverdisiplinen som fører til dette, men derimot et godt læringsmiljø skapt av en lærer som er medmenneske og samtidig autoritær. Det dreier seg heller om å legge forholdene til rette for utvikling og mestring. Innenfor dette synet som Hjermann presenterer gjennom sin tolkning av begrepet disiplin, finnes det ingen forskjell mellom begrepene oppdragelse, opplæring og ledelse. Trivsel blir derfor den viktigste forutsetningen for elevenes læringsutbytte. Målet med oppdragelse/læring blir deretter å sørge for at elevene trives, slik at

forholdene blir lagt til rette for at elevene kan vise mestring og utvikling. Ved å opprettholde disiplin, legger man forholdene til rette for et godt læringsmiljø.

Min interesse for tema disiplin og dans har sitt opphav i tidligere erfaringer med danseundervisning som lærer. Opp igjennom årene har jeg også deltatt på klasser med lærere som har undervist i sitt spesialfelt. Noen har sin bakgrunn innenfor den klassiske balletten. Andre har fordypet seg innenfor jazzdans eller moderne dans. Hvorfor ønsker jeg så med denne oppgaven å belyse forståelsen av disiplin blant danselærere? Min hypotese er at lærere er alle forskjellige ut ifra både personlighet og utdannelsesbakgrunn, men at de alle naturligvis har et ønske om å jobbe med dans. En av de store forskjellene blant danselærere, har etter min mening ligget i måten lærerne har kommunisert med sine elever på. Forskjellen har vært observert i måten lærerne har uttrykket forventninger til sine elever og til deres prestasjoner.

Dersom vi ser til språkvitenskapen, påpeker språkforskere at vi inngår sosiale relasjoner i vår kommunikasjon, og at vi forholder oss til hverandre ut i fra våre sosiale roller. Språkbruken vår kan derfor være med på å gjenspeile sosiale mønstre som i en samtale mellom elev og lærer. Vi kan se for oss en setting hvor danselærer gir korreksjoner eller instruksjoner til danseelevne. Måten vi velger å formulere oss på, gjør at vi derfor plasserer oss i forhold til hverandre.

Min oppfatning er at de fleste som har drevet med dans, har en historie å fortelle om en danselærer som var ”streng”. I ordet streng ligger oppfattelsen av en lærer som uttrykker forventninger om at eleven jobber hardt i timene. En streng lærer er også selv dedikert, og kan derfor gi uttrykk for sin misnøye/begeistring dersom elevene innfrir eller ikke innfrir hans/hennes forventninger. Man stiller krav til elevene som igjen kan sees på som en form for disiplin. Et spørsmål jeg har stilt meg selv er om disiplinering av elevene faller inn som en naturlig del av dansefag? Denne undersøkelsen bygger derfor på danselæreres ulike oppfattelser av fenomenet disiplin, noe som mest sannsynlig vil føre til variasjoner i deres uttalelser. Jeg har valgt som nevnt ovenfor å spørre fire danselærer i en intervju situasjon om deres oppfattelse av fenomenet disiplin. Noen av informantene vil kanskje betrakte disiplin som et nødvendig ”redskap” i dansefaget, mens andre kanskje betrakter dette fenomenet som unødvendig.



## Kapittel 2

### 2.0 Teoretisk referanseramme

For at vi skal få et større innblikk i begrepet disiplin og hvordan vi kan koble det opp til dansefaget, vil jeg først se på hvilken betydning og i hvilken grad det snakkes og har vært snakket om disiplin. Skolens som arena for opplæring og kunnskapsformidling vil jeg også komme innom siden dans er et eget fag i den videregående skole. Mine informanter har undervisningserfaring fra både den videregående skole, private kveldsskoler og kommunale kulturskoler. Ved flere og flere kulturskoler her i landet undervises det i dans. Mange av disse kulturskolene lager nå egne lokale læreplaner for undervisningen i de ulike fagene. Skolen som læringsarena blir derfor et naturlig område å belyse, også i forhold til dans. Det vil i tillegg gjennom ulike teorier, bli beskrevet hva som menes med selvdisciplin og indre og ytre former for motivasjon. Informantene snakket ofte om selvdisciplin og motiverte elever i forbindelse med fenomenet disiplin. Jeg har også valgt å bruke dette kapitlet til å se på hva som ligger i det å være selvdisciplinert og motivert. Et lærer – elev - forhold blir ofte sett på som et asymmetrisk forhold, hvor lærer ofte instruerer eleven i hva han/hun skal gjøre. Jeg vil derfor komme innom språkforskning, for å belyse nærmere lærer - elev – forholdet og de kulturelle verdier som overføres fra lærer til elev. Til slutt vil jeg gi et innblikk i fenomenografi, metoden jeg har valgt å bruke i min analyse av intervjuene.

### 2.1 Begrepet disiplin

Disiplin er et omstridt begrep og metode som har vært mye diskutert opp igjennom årene. I tidligere tider ble disiplin brukt som blant annet fysisk avstraffelse under kolonimaktens styre i Afrika og andre steder i verden. Styresmaktene disiplinerte de innfødte gjennom bruk av vold og tortur (Pierce & Rao 2006). Industrialiseringen på 1700-tallet førte til store endringer i samfunnet, og endringene påvirket også synet på menneskeverdet og menneskekroppen. Dette synet var med på å gi grunnlag for den kjente filosofen Foucault sin tolkning av hvordan vi mennesker har forstått og benyttet begrepet disiplin. På 1800-tallet

oppstod en endring i bruken og forståelsen av disiplin. Disiplin gikk fra voldelige metoder til å la menneskene overvåke sin egen kropp og oppførsel. Samtidig ga dette nye synet på disiplin, de samme resultatene og nytteverdien som tidligere. Hovedhensikten var at ethvert menneske skulle få større ”herredømme over egen kropp” (Foucault, s 127). De nye metodene fikk mennesket til å føle seg nyttig jo mer lydige man var i forhold til handlingene. Man bedret med andre ord kroppens ferdigheter uten å underkue den. I stedet skapte man relasjoner som personen følte at han/hun var en nyttig del av. Handlinger man gjorde, følte man at man gjorde for sin egen del. Disse kroppene som ble skapt med forventninger om akseptabel oppførsel, kalte Foucault for ”føyelige” (docile) kropper.

These three methods (focus on the individual; make it productive; supervise its duration, location and trajectory) combine to form what Foucault calls ”discipline. ...”Discipline” is the name that Foucault gives to the combination of the practical and theoretical attempts to make the body both docile and more useful (increase its utility) Docility + utility = discipline (Schwan & Shapiro, s. 99)

Kroppen ble sett på som et objekt som kunne formes, trenes, manipuleres og adlyde for å tilfredsstille den økte produksjonen og dens krav til effektivitet. Professor innenfor dans ved universitetet i North Carolina, Jill Green, påpeker i sin artikkel (s. 39) at den type undervisning som benyttes innenfor dansefag generelt, er med på å skape ”docile bodies” og referer med dette til Foucault sitt begrep og tanker om disiplin. Oversatt til norsk er docile et adjektiv som beskriver en person som er villig til å bli lært opp, bli ledet og overvåket.

Green mener at vi må se på skoleverket og hvordan man behandler elevenes kropper. Hun mener at den profesjonelle måten det undervises i innenfor danseutdannelser, legger opp til passiv aksepterende kropper. Denne form for undervisning kan sees i sammenheng med den kunstneriske undervisningsmodellen innenfor pedagogiske retninger hos Glad (s. 150). Denne modellen skal jeg komme tilbake til om litt, for å se på hva slags type undervisningsmodeller det har vært vanlig å bruke innenfor dansefaget. Green mener at danseverdenen kan legges under en analyse ut ifra Foucault sine teorier, fordi kroppen er det instrumentet som trenes i undervisningen.

Disiplin er ifølge Foucault en teknikk som er i stadig forandring, og som prøver og ikke tiltrekke seg for mye oppmerksomhet. ”Disiplineringsformene utvikles over tid, de er dynamiske” (Mathiesen (1978) i Meland s. 24). Foucault bruker fengselssystemet i den vestlige verden som eksempel, som han mener har gått fra fysisk straff og tortur, til å overvåke sine innsatte, trene dem og korrigere deres oppførsel. Derfor fungerer disiplin godt

på et individuelt nivå, men ikke på større masser (Foucault om prinsippet om innestengning s. 132). For at disiplin skal kunne fungere, er det ifølge Foucault visse forutsetninger som må ligge til grunn: ”hierarchical observation, normalizing judgment and the combination of the two in the form of the examination”. (Schwan & Shapiro, s. 115) For Foucault er utøvelsen av disiplin noe som pågår i de fleste institusjoner i samfunnet.

Fra tidligere bruk av disiplinære fysiske avstraffelser, har bruken av disiplin i seinere tid blitt ”skjult”, men den er fremdeles aktivt tilstedet hevder Foucault (s.127). Gjennom ny konstruksjon av bygninger blir individet holdt under oppsikt. Dersom vi tenker på dagens skolebygninger med vekt på åpne kontorlandskaper, dører med glass til å se inn i klasserommet, kan dette være en form for å holde elever og lærere under oppsikt. Green hevder at den vestlige dansetreningen har et liknende system for å opprettholde akseptert oppførsel. De fleste dansestudioer er utstyr med speil på flere av veggene. Ifølge Green er dette for å holde studentenes oppførsel under oppsyn, og skape et system for overvåkning av en selv. Bruken av speil legger til rette for fysisk selvevaluering, til å gjøre kroppen til objekt og klar for konkurranse. Man holder øye med sin egen utvikling, gjennom å kontrollere kroppen og manipulere den gjennom korreksjoner. Flere av informantene påpekte de fysiske rammene og korreksjoner som kjennetegn på bruken av disiplin innenfor dansefag.

Den disiplinære straffen ligger nå i å korrigere ”unormal” oppførsel, slik at vi blir redde for å være annerledes. Straffen er med på å gjøre mennesket til en hardere arbeider fordi man ikke ønsker å være unormal. Den er med på å normalisere oss.

Disiplin ble tidligere betraktet som en ferdighet individene trengte for å kunne fungere som fremtidige arbeidstagere. Disiplinen var på den ene siden oppdragende, på den andre siden en nødvendighet for skolefremgang (Bjerg & Knudsen 2008 i Meland s. 25)

Disse metodene kan vi også ifølge Foucault se innfor skolesystemet. Elevene blir vurdert ut i fra andre, og ikke ut ifra det de har oppnådd. De som befinner seg i det overvåkende synsfeltet, skal aldri vite om de blir iaktatt, men likevel erkjenne at overvåkning skjer. Til slutt slipper man ”fri” fra denne overvåkningen ved å gå igjennom ”examination”, som innenfor skoleverket kan sees i sammenheng med eksamen og de avsluttende prøvene hvor disse blir målet på hva man har oppnådd.

Institusjoner makt gjennom disiplinering påvises helt ned til de minste relasjoner som familie, skole og organisasjoner i dagens samfunn. Den usynlige disiplinering er en maktteknologi sier

forsker Meland. Hun ønsker å vise i likhet med Foucault, hvordan disiplin har beveget seg fra å være ytre orientert mot å fremstå som skjult og usynlig.” Skolen i dag er full av disiplinerende teknikker. Disse vil eksplisitt eller implisitt virke styrende på elever og læreres valg og handlinger.”(Meland, s. 23) Resultatet er at individet slutter å tenke selv og slutter å stille kritiske spørsmål.

Dansestudenter ser ikke ifølge Green (s. 40), at nytelsen ved å få til en bevegelse perfekt, er et sosialt produsert behov. Dette behovet er bundet opp til etisk kroppslig syn som er produsert og knyttet opp mot politikk og sosialøkonomi. Hennes konklusjon er at danselærere må bli mer fleksible i hvordan de underviser dans og dansekropper. Ved å påpeke bruken av selvdisciplin og fysiske rammer som for eksempel bruk av speil, kan vi ifølge Green se at disiplinære teknikker/metoder også benyttes innenfor danseundervisningen.

## 2.2 Disiplineringsteknikker innenfor skolen

Den nye utformingen av skoler er med på ” å hindre at individene gjemmer seg unna, er fraværende eller fremviser uønsket eller negativ atferd” (Meland, s. 28). Ifølge både Foucault og Meland har disiplinærstraff som mål å redusere avvikelsene. ”Skolen som disiplinærinstitusjon vil kontrollere, sammenligne, differensiere, hierarkisere og utelukke” (Meland s. 28) Gjennom å normalisere handlinger og oppførsel blir det et maktmiddel som overvåker individene og som ”tvinger frem homogenitet gjennom en ubevisst selvsensur.” (Meland s. 28)

Hvordan skal skolen og lærerne lære elevene å disiplinere seg selv på en måte som gagnar alle involverte parter? Kjensler i Meland mener at tidligere disiplineringstrategier løste dette gjennom ulike former for belønning, karakterer og straff. Belønninger i form av karakterer er noe som fortsatt er aktuelt i den videregående skolen. Elevene får også en vurdering av atferd og opptelling av fravær etter endt semester. Meland skriver at etter den siste reformen (Kunnskapeløftet fra 2006 for grunnskolen og den videregående skolen), har det blitt satset på elevenes ansvar for egen læring. Dersom vi tar for oss lærerplanen for et av de utøvende dansefagene i den videregående skolen, kan vi lese at elevene skal kunne ”formidle klassisk ballett, jazzdans og moderne dans med bevisst bruk av grunnleggende teknikk, stil, form og særpreg” (Utdanningsdirektoratet, kompetansemål fra faget scenisk dans 3). I tillegg til dette

skal de også kunne vurdere egen teknisk, fysisk og uttrykksmessig utvikling i de tre sjangrene. Det vektlegges med andre ord at elevene skal kunne vurdere å evaluere seg selv slik at de kan oppnå best mulig utvikling og oppsatte mål.

I scenisk dans skal den enkelte få erfaringer med ulike danseuttrykk og danseteknikker. Programfaget skal bidra til utvikling av kroppsbevissthet og tekniske ferdigheter som grunnlag for utøvelse og formidling. Programfaget skal ivareta den utøvende, skapende og reflekterende dimensjonen ved dansen og synliggjøre sammenhenger og overføringsverdier mellom ulike teknikker og uttrykk. Gjennom praktisk utøvelse av dans og samhandling skal programfaget legge til rette for selvstendighet og medansvar (Utdanningsdirektoratet fra lærerplanen i scenisk dans 3)

Det er ifølge Meland en ny måte å disiplinere elevene på innenfor dagens skoleverk. ”Når elevene skal styre eget læringsarbeid, indikerer dette at graden av kontroll forskyves fra en ytre lærerstyrt disiplinering til elevenes indre selvdisiplin.” (Meland, s. 28) Elevene får oppgave med å sette opp egne læringsmål, velge innhold og oppgaver, rapportere og vurdere underveis i skoleåret. Elevene er blitt mindre avhengig av lærerne, men disiplinering er fortsatt sentralt.

### 2.2.1 Selvdisiplin – ansvar for egen læring

Green påpeker (s. 40) at dansestudenter ikke ser at deres forsøk på å skape en ideell dansekropp gjør dem ”docile” (føyelige), fordi det oppleves som at man selv har kontroll, makt og nytelsen når man oppnår noe. Opplevelsen av smerte er positiv, fordi dette oversettes hos den enkelte danseelev til at det er det som må til for å bli en ”god” danser. Denne viljen til hardt arbeid blir gjerne sett på som å ha selvdisiplin innenfor dansemiljøene. Dersom vi slår opp ordet selvdisiplin kan vi lese om det under disiplin. Disse to ordene har en naturlig sammenheng. Selvdisiplin forutsetter at den enkelte innser at disiplin er nødvendig for at et samarbeid skal skje (snl.no/disiplin/orden). En danseelev må trene mye for å bli bedre. Hennes/hans vilje innser at det skal hardt arbeid til for å bli en dyktig danser.

Grusec og Goodnow forklarer selvdisiplin på følgende måte:

Self-discipline connotes internal regulations of one’s behavior. It entails assuming responsibility for one’s actions, understanding right from wrong, appreciating the importance of cooperative relationship, and inhibiting socially inappropriate behavior. It involves knowing what’s right, desiring to do what is right, and *doing* what is

right. Self-discipline reflects *internalization*, which is “taking over the values and attitudes of society as one’s own so that socially acceptable behavior is motivated not by anticipation of external consequences but by intrinsic or internal factors”(Grusec & Goodnow, 1994, s. 4, i Bear, s. 5)

Ifølge Grusec og Goodnow vet selvdisciplinerte elever forskjell på hva som er rett og galt og de oppfører seg også deretter. Elevene ønsker å gjøre det som er rett, og selvdisciplinerte elever gjør det som er forventet av dem. For å vite hva som er rett eller galt må de ha blitt fortalt av noen andre hva som er forskjellen. Innenfor skoler er det ofte lærerne eller skolens ledelse som lærer elevene om disse grunnverdiene. Ved å lære om grunnverdier kan elevene lettere bli en del av det store samfunnet.

Eleven må ifølge filosofene og psykologene Glasser og Dreikurs også kunne oppføre seg sosialt og ansvarsfullt. Deres modeller for klasseromsdisiplin fra 1970-80- tallet er fortsatt gjeldende i dag. I disse modellene spiller de på elevenes indre motivasjon og ansvarsfølelse som grunnlag for at disiplin kan finne sted i klasserommet. Elever må lære seg til å samarbeide og stå til ansvar for sine handlinger. Sosialt ansvar får elevene dersom de læres opp innenfor en demokratisk læringsstil. Dreikurs har tro på at elevene ikke blir motivert av å bli presset utenifra, men ved at de opplever stimulering innenifra. (Dreikurs 1968, s.42 i Bear) For Glasser er ansvarlighet nøkkelen til klasseromsdisiplin. Får man ansvar øker også selvfølelsen hos elever. Gjennom selvevaluering og forpliktelsen til å forandre sin egen oppførsel blir elevene ansvarsfulle. Det er ifølge Dreikurs viktig for elevene å oppleve en sosial samhörighet. Den sosiale samhörigheten kan man oppnå ved å oppføre seg. Vi kan se de skjulte disiplineringsteknikkene som Foucault og Meland snakke om, også hos Dreikurs og Glasser. Ved akseptert oppførsel kan eleven oppnå følelsen av at man har en egenverdi og at det ligger en verdi bak det å være selvdisciplinert.

Hvordan blir så dette synet utført praktisk innenfor den norske skolen? Elevene får som sagt i den videregående skolen som oppgave å sette opp sine egne læringsmål. I teorien kan de være med på å velge innhold og oppgaver som de skal komme igjennom i løpet av semesteret. Det er også satt opp som lærermål at elevene skal være med på å vurdere seg selv (Utdanningsdirektoratet, lærerplan for faget Scenisk dans 3 i den videregående skole).

Elevene tar ifølge Foucault og Meland over oppgaven med å disiplinere seg selv gjennom ansvar for egen læring. For at elevene skal ta dette ansvaret, er det forhold som flere forskere mener må ligge til grunn for at dette skal skje. ”Hvis undervisningens siktemål er å skape selvregulerende (autonomi) elever, bør elevene stimuleres til å ta ansvar for deler av

læringsprosessen” (Meland, s. 19) Tre faktorer kan være med på å fremme autonomi (Deci & Ryan 1994 i Meland) 1. læreren må gi en begrunnelse for læringen, elevene må forstå meningen med hva som skal skje 2. elevene må føle anerkjennelse, og 3. det må utvikles en mellommenneskelig stil som vektlegger valg heller enn kontroll.

Denne formen for selvdisiplinen kan fungere dersom elevene tror at de kan styre sine egne handlinger. På denne måten vil elevene oppfatte at de har ansvar for egen læring på en annen måte enn med elever som betrakter seg styrt av andre. (Decis & Ryans) Vi kan her se noe av den samme tankegangen til Glasser og Dreikurs i forhold til punktene. Innenfor dans og andre områder av samfunnet, er det derfor viktig at elevene som individer kan regulere seg selv slik at de kan jobbe godt i timene. En danselærer kan gjennom kommunikasjon gi begrunnelser for læringen gjennom å motivere og tydeliggjøre forventninger han/hun har til elevene.

Danseelevene får i de fleste danseklasser tildelt øvelser laget av læreren. Dersom vi ser på punkt 3 hos Deci og Ryan, vil valget for danseelevene ofte stå i forhold til hvor mye arbeid de velger å legge ned i disse øvelsene. Innenfor dans er ikke så mange valgfriheter som andre fag kan ha. Den største forskjellen fra teorifag ligger i at man øver sammen med flere danseelever av gangen. Selvdisiplinen hos den enkelte elev må derfor gjøres sammen med andre elever, og kan derfor ha praktiske og sosiale utfordringer for danseeleven.

## 2.2.2 Indre og ytre motivasjon

Dersom en elev har bestemt seg for å lære å danse, har eleven mest sannsynlig bestemt dette av egen fri vilje. Eleven ønsker å lære om dans og er derfor det man kaller for indre motivert. Det kan imidlertid være ytre faktorer som har påvirket valget, som at ens venner går på dans, eller at foreldrene har tatt valget for deg. Vi har allerede fått kjennskap til at indre og ytre form for motivasjon er en nødvendighet når man snakker om disiplin og selvdisiplin. Hvordan spiller så ytre og indre former for motivasjon inn når det gjelder elevenes arbeid og selvdisiplin? Skolens krav og forventninger oppleves nok som mer ytre motiver enn indre motivert for de fleste elever. Så lenge den ikke er en del av en integrert personlighet, vil den ytre motivasjonen som vi har fått forklart ovenfor, gjøre selvdisiplinen vanskelig. Dette står i motsetning til elever som opplever en indre motivasjon. ”Elever som er indre motivert vil handle ut i fra en indre glede eller interesse, dvs. autonomt, frie fra ytre press i form av kontroll og belønning når de opplever seg selv som årsak til handling”. (Meland, s. 16)

Naturlig motivasjon (Imsen, s 232) er en annen betegnelse brukt om indre motivasjon. Den indre motivasjonen kommer fra elevens indre og naturlige krefter. Aktiviteten holdes ved like på grunn av interessen for saken, og fordi eleven opplever aktiviteten som meningsfull. Verdsettes aktiviteten, vil eleven bruke tid på å planlegge og utføre arbeidet”. (Wigfield, Hoa & Klaua 2008 i Meland) Ved ytre motivasjon holdes aktiviteten ved like fordi man kan oppnå en belønning, som for eksempel gode karakterer dersom man leser til en prøve. Eller foreldrenes godkjennelse av fritidsaktiviteten til deres barn.

## 2.3 Skolen som læringsarena

Det finnes en felles oppslutning i den vestlige verden, rundt tanken om at skolens ansvar er å kultivere elevene inn i et samfunn som fullverdig borgere. Samtidig skal elevene gå ut av skolen med kvalifikasjoner som gjør dem egnet til å delta på egen hånd i samfunnet og innta viktige posisjoner. Det er derimot delte meninger om hvordan dette ansvaret har blitt og skal bli videreformidlet fra lærer og til skolens elever.

### 2.3.1 Kvalitet og kultivering

Skolens intensjon er ifølge forsker Midtsundstad å oppnå både kvalitet og kultivering. Innenfor dansefagene kultiveres elevene inn i en tradisjon, hvor viljen til å utforske seg selv og kroppens bevegelsesmuligheter er nødvendig for å kunne bli en deltagende part. Flere lærere vil påpeke at valget om å drive seg selv videre er essensiell dersom man ønsker å bli bedre og oppnå kvalitet. Kvalitet innenfor dans kan man bruke om de ulike dansesjangrenes teknikk eller om temaer som utforskes. Midtsundstad mener at undervisningen gjennom dens innhold kan kultivere eleven ved å se på kommunikasjonen som utøves i klasserommet. Med begrepet kultivering menes elevens evne til å ta egne valg, og til å forholde seg til normer og regler i samfunnet vi lever i. Skolen har altså en intensjon om kultivering/oppdragelse av elevene, men resultatet om hvorvidt elevene blir kultivert er usikkert fordi det kommer an på eleven selv. Man ønsker å forme individet samtidig som individet skal lære seg til å ta egne valg, noe som Midtsundstad kaller for det pedagogiske paradoks. Her kan vi trekke tråder til Glasser og Dreikurs og deres tanker om skolens ansvar for å sosialisere elevene.



Hopman i Midtsundstad problematiserer videre begrepene kvalitet og kultivering, og mener at det er opp til skolene hvordan de ønsker å vektlegge forholdet mellom kultivering og kvalifisering. Det er derfor duket for varierende forståelser av skolens egen funksjon. Dette kan igjen påvirke den enkelte lærer og kommunikasjonen mellom lærer og elev.

### 2.3.2 Lærers rolle

Ifølge barneombud Reidar Hjermann er trivsel den viktigste forutsetningen for elevenes læringsutbytte. Læringsutbytte kan sees i sammenheng med det Midtsundstad og Hopman kaller for kvalitet (oppnådd kunnskap hos eleven) på undervisningen. Hjermann bruker ikke ordet kultivering, men vi kan se at i forhold til Midtsundstads definisjon av kultivering (elever blir fullverdige borgere og deltagere i samfunnet), har begrepene disiplin (oppdragelse hos Hjermann) og kultivering lik substans. Målet med oppdragelse/kultivering blir å sørge for at elevene trives, slik at forholdene er lagt til rette for at elevene kan vise det de mestrer og deres utvikling. Et viktig middel for å skape trivsel og et solid læringsutbytte for elevene, er ifølge Hjermann, læreren som autoritet. Som lærer har man automatisk en institusjonell myndighet som forholdet lærer-elev blir definert ut ifra (Norrby om relasjoner og maktbalanse, s. 14). Måten vi velger å formulere oss på, gjør at vi plasserer oss i forhold til hverandre. Det dreier seg ifølge Hjermann, om å bruke denne autoriteten for å legge forholdene til rette for at utvikling og mestring kan skje.

Læreren er altså en viktig brikke for hvordan tilegnelse av kunnskap og videreformidling av verdier skal skje. Innenfor et dansefag kan det for eksempel bety at man som lærer, tar et valg om å legge mer vekt på skapende arbeidet enn det tekniske utviklingsarbeidet. Ifølge Werler (Midtsundstad s. 204), blir læreren av samfunnet sett på som en kompetent representant for den lokale, regionale og nasjonale kulturen. ”På grunnlag av dette er han involvert i samfunnets kunnskapsproduksjon og oppdragelsesprosesser. Som samfunnsmedlem inntar han et ståsted, en posisjon ovenfor verden, og han velger seg et verdensbilde som danner hans identitet” (Werler i Midtsundstad s. 204). Synet på verden og eget ståsted er noe som påvirker lærerens spesielle interesser når han underviser. Dette kan også legge føringer for former for kultivering (bruk av disiplinære metoder/oppfordring til selvdisciplin) og hva slags innhold han legger vekt på.

”Når en lærer underviser i et klasserom, vet både hun og elevene hva slags atferd som forventes. Elevene forholder seg til de forventningene som gjelder for det å være elev. Læreren forholder seg til de forventningene som knyttes til det å være lærer.” (Midtsundstad, s. 137) Dette forutsetter at læreren er tydelig i sin rolle og i sin kommunikasjon med elevene (Svennevig, om makt og solidaritet s. 97). Skoler har som nevnt ovenfor ulike sett med forventninger. Måten den enkelte skole velger å oppdra elevene på er ifølge Midtsundstad skolens intenderte kultivering. ”Når skolens forventninger er tydelige, kan elevene forholde seg til dem, ta selvstendige valg i forhold til dem og opptre som deltager i et fellesskap på sin måte.” (Midtsundstad, s. 137)

## 2.4 Undervisningsmodeller innenfor dansefag

Valg av innhold fra lærerens side, kan kultivere eleven gjennom den betydningen det får for eleven. Hvordan kultivering forstås av skolen, har derfor betydning for elevens utviklingsmuligheter. Innenfor dansemiljøet har man opp igjennom årene tatt stilling til hva slags undervisningsmodeller man har ønsket å bruke. Modellene har også indirekte tatt stilling til hva slags kultivering/opdragelse man har ønsket at elevene skulle ta del i. Enkelte skoler har valgt å la den samme modellen bli værende som en del av undervisningen, mens andre skoler igjen har byttet ut og erstattet modeller med nye i løpet av årene. Vi kan dele dans inn i 3 hovedsjangre som det blir undervist i ved de fleste norske danseskoler: klassisk ballett, jazzdans og moderne dans. Danseundervisning i Norge har opp igjennom årene foregått for det meste på private kveldsskoler. I begynnelsen av 1990-tallet fikk vi landets første danselinje ved Fagerborg videregående skole (Bjerke 2012). Flere kulturskoler i Norge har også i løpet av de siste 20 årene begynt å gi undervisning i dans. Hvilken sjanger innenfor dans det har blitt undervist i, har hatt mye å si for hva slags modell skolen og lærerne har valgt. Vi skal nå se nærmere på disse modellene.

## 2.4.1 Læringsmodeller

En lærer vil ifølge Midtsundstad velge innhold i timene ut ifra hva han/hun mener vil være med på å oppdra/kultivere eleven. Danselærerens oppfatning av dans som fagområde og fagdisiplin vil derfor ha en innvirkning på egen undervisning. Det er ikke bare fagsynet, men også menneskesynet og samfunnssynet, som Glad (Glad, s. 150) i likhet med Midtsundstad tror vil ha innvirkning på lærernes valg av praksis. Lærernes egen utdannelsesbakgrunn og erfaringer med metoder og modeller vil også ha betydning. Opp igjennom årene har det vært to hovedtradisjoner innenfor undervisning av dans. I nyere tid har det utviklet seg en tredje variant som bygger på de to hovedtradisjonene. Om ikke Glad har hatt som mål å presentere modellene i boken sin ut ifra begrepet disiplin (Glad, s.150), kan vi allikevel ta en titt på dem for å se hvordan man har vektlagt undervisningen, læreren og eleven innenfor danseundervisningen. De følgende tre modellene er:

- Den kunstneriske modellen
- Den reformpedagogiske modellen
- Den kunstpedagogiske modellen

Den kunstneriske modellen har hatt fokus på ferdighetsutvikling hos eleven. Helt fra Ludvig 14. i 1661 grunnla det første ballettakademiet i historien, var det viktig å utvikle elevenes tekniske ferdigheter slik at de kunne begeistre publikum med sine prestasjoner.

Undervisningen brukte en metode kalt for formidlingsmetoden. Det vil si at elevene kopierte mesteren/koreografen som demonstrerte gjennom å vise og forklare for elevene. På denne måten gjenskapte elevene mesterens ønsker. Det ga derimot lite rom for kreativitet og individuelle oppgaveløsninger ved bruk av denne modellen. Den systematiske undervisningen innenfor den kunstneriske modellen var resultat- og produktorientert.

I dag foregår allikevel mye av den samme undervisningsmetoden spesielt innenfor klassisk ballett, fordi målet er å utvikle høyt klassifiserte utøvere. Man finner også denne formidlingspedagogikken innenfor jazzdans, selskapsdans og folkedans. Etter hvert har høyskoler og universiteter kunnet tilby en linje for studenter som ønsker å bli danselærere. Denne utdannelsen legger vekt på å utdanne lærere for den allmenne opplæringen i dans.

Forfatterne av boken "Dans i skolan" (i Glad s. 151) ser fremdeles at disse lærerne også bærer med seg ferdighetsorientert opplæringssyn ut i skoleverket. Glad tror i likhet med forfatterne fra Danshögskolan, at disse studentene i sin utdanning først og fremst har jobbet med utøvende dans, og at de gjennom denne erfaringen har tilegnet seg en metodikk som er tilpasset begavete og høyt motiverte elever. Denne modellen legger også stor vekt på selvdisiplinerte elever som jobber hardt for å kunne utvikle seg teknisk. Studentenes erfaringer vil kunne påvirke hvordan man velger å undervise som lærer og hva slags kunnskap man ønsker å formidle til danseelever.

Innenfor den reformpedagogiske opplæringsmodellen står derimot personlighetsutviklingen i fokus. Denne retningen oppstod på begynnelsen av 1900-tallet og var inspirert av filosofen Rousseaus tanker om individet og dens iboende muligheter. "Learning by doing" ble det nye slagordet lansert av filosof og forfatter John Dewey. Dette skiftet så man også innenfor den såkalte enhetsskolen i Norge. Fra å satse på at elever skulle pugge detaljer og reprodusere faktakunnskap gitt av lærer, beveget man seg over til en pedagogikk hvor elevene blir mer aktiv deltakende i timene. Det ble viktig å sette elevens tanker og følelser i fokus. Uten elevenes interesse, mente man at det ville være vanskelig å få dem konsentrert rundt undervisningen. Ved å gi elevene selvtilitt ville viljen til å arbeide vokse. Det ble snakk om mestringsfølelse, og man hadde fokus på å lage opplegg som eleven følte var interessante og som de følte at de kunne mestre. Skolen ble også nå sett på som en formidler av kulturelle verdier og gode vaner som skulle læres bort til elevene. "En grunnleggende innøving av gode vaner tilhører skolen som kulturverksted" (Kristvik i Dale, s. 371). Man var også påvirket av arbeidet som ble gjort i de amerikanske skolene, hvor man la vekt på at elevene skulle bli selvstendige, ansvarsbevisste mennesker av samfunnet. Den norske skolen ble kritisert for å ikke fremheve disse verdiene. "Disiplinen i den tradisjonelle kunnskapsskolen samsvarer ikke med å utvikle elevens læreinteresse, læredyktighet og rasjonelle lærdom." (Kristvik i Dale s. 383).

Innenfor dansekunsten ble flere inspirert av den nye retningen og man tok avstand fra den produktorienterte undervisningsmetoden. En av disse var danseteoretiker Rudolf Laban, som vi kan plassere innenfor den moderne dansen. Kreativ dans som man baserte på Labans bevegelsesprinsipper ble populært og spredte seg også til Norge (Jonassen s. 43-44, Haraldsen s. 210). Innenfor den reformpedagogiske modellen kommer eleven i fokus. Man underviser ut

i fra elevens forutsetninger og læreren tilrettelegger undervisningen etter dette utgangspunktet. Her kan vi se at visse sjangre innefor danseundervisningen skiftet fokus fra lærerstyrt undervisning, til vektlegging av eleven og dens utvikling. Gjennom kreativ dans innenfor den moderne sjangeren kunne individet utvikle seg og ta i bruk egne ressurser. Her ser vi et større fokus på prosess enn det ferdige produktet som det jobbes mot innenfor teknikkfokusert danseundervisning.

Den kunstpedagogiske opplæringsmodellen baserer seg på de to førstnevnte tradisjonene og setter helhetsutviklingen i fokus. Den reformpedagogiske opplæringsmodellen møtte motstand på 1970-80-tallet. Man så at elevenes dansetekniske ferdigheter ble svakere og også den faglige progresjonen. Mange ønsket seg en kombinasjonsmodell som la vekt på kreativitet og ferdighet, prosess og produkt, følelser og fornuft. Elevene skulle få lov til å være med å skape, gjenskape, utøve, vise, betrakte og vurdere dans.

## 2.5 Presentasjon av problemstilling

I dette kapitlet har jeg forsøkt å sette en teoretisk referanseramme rundt oppgavens tema dans og disiplin. Jeg har vært innom ulike forståelser av begrepet disiplin. Jeg har også hatt fokus på hva slags forståelse skolene har av fenomenet disiplin og hvordan skolene i dag forholder seg til disiplin som metode. Lærerrollen er av naturlige årsaker sentrale når det gjelder å oppdra/kultivere elevene. Måten lærerne velger å videreformidle denne kunnskapen og samtidig hvordan de velger å selvstendiggjøre elevene, har vært mye diskutert. Innenfor området dans, har vi sett at ulike modeller for undervisningen har blitt benyttet opp igjennom årene. Disse modellene har hatt ulike fokusområder, fra den teknikkbaserte undervisningen til å sette elevens personlighet og utvikling mer og mer i fokus. Disse synspunktene sammen med min egen nysgjerrighet, har ført meg frem til følgende problemstilling:

*Hvordan er danselæreres forståelse av disiplin?*

Jeg skal i kapittel 3 komme inn på hvordan jeg har valgt å jobbe med denne problemstillingen. I først omgang vil jeg presentere metoden som jeg har valgt å bruke under analysen av det innsamlede materialet. Materialet som ligger til grunn for denne oppgaven, har blitt samlet inn gjennom intervjuer av fire informanter som alle er eller har virket som danselærere.

## 2.6 Fenomenografi – en kvalitativ metode

For å kunne finne ut av danselæreres forståelse av begrepet disiplin, har jeg valgt å intervju fire informanter. Det kvalitative intervjuet egner seg som metode når man ønsker å gå i dybden av noe, og finne ut av hvordan mennesker oppfatter virkeligheten rundt seg.

Informantenes forståelse for fenomenet disiplin vil naturligvis variere, siden det er fire forskjellige mennesker jeg har intervjuet. Informantene har forskjellig sosial bakgrunn og utdanning. De er forskjellig ut i fra alder, nasjonalitet og kjønn, og de har også ulik undervisningserfaring. Det kvalitative intervjuet er en metode som også benyttes innenfor fenomenografien. Jeg har også valgt å benytte meg av fenomenografi som metode når det kommer til arbeidet med å presentere resultatene fra intervjuene jeg har gjennomført.

Presentasjonen av resultatene vil bli gjort i forhold til å lage kategorier. Med kategorisering av svarene, ønsker jeg å nærme meg sannheten om informantenes forståelse av disiplin. Jeg vil også diskutere underveis fordeler og ulemper ved å bruke disse metodene. Til å begynne med vil jeg presentere fenomenografi som metode.

Om begrepet fenomenografi:

Ordet er sammansatt av de båda leden fenomenon och grafia. Fenomenon går tillbaka på det grekiska verbet "fainesthai" som betyder "att visa sig"... Verbet är bildat ur "faino" som betyder "att bringa i dagen", "att ställa i ljuset", vars stam fa-betyder ungefär: det vari något kan bli uppenbart och i sig själv synlig. Vi måste altså med begreppet fenomen förstå: "Det-i-sig-själv-visande", "det uppenbara (Krogsmark (1987) i Uljens s. 227)

Det er den svenske forskningsgruppen *Inom* – gruppen som har utviklet en egen kvalitativ metode som kalles for fenomenografi og som jeg har tenkt å bruke som analysemetode i min oppgave. *Inom* – gruppen holder til ved instituttet for pedagogikk ved Gøteborg Universitet.

Denne kvalitative metoden har som mål å beskrive en sammenheng så godt som mulig i forhold til hvordan mennesker oppfatter sin omverden. Det som er viktig innenfor fenomenografien er å skille mellom hvordan noe er og hvordan noe blir oppfattet.

Oppfattelsen hos mennesker blir forklart ut i fra hvordan fenomenografien ser på begrepet.

Oppfatningen står ofta för det som är underförstått, det som inte behöver sägas eller inte kan sägas, eftersom det aldrig varit föremål för reflektion. De utgör den referanseram innom vilken vi samlat våra kunskaper eller den grund, på vilken vi bygger våra resonemang (Marton & Svensson 1978 i Larssons)

Larsson henter frem følgende eksemplet for å forklare hva fenomenografi er ute etter å belyse:

In educational psychology questions are frequently asked about, for example, why some children succeed better than others in school. Any answer to this question is a statement about reality. An alternative is a question of the kind asked by Säljö (1978): What do people think about why some children succeed better than others in school? Any answer to this second kind of question is a statement about people's conception of reality. These two ways of formulating questions represent two different perspectives. (Marton 1978 i Larsson, s. 12)

Det finnes ifølge fenomenografien to aspekter ved en oppfatning. Det ene aspektet går på: hva. Hva slags tanker har man om ordet disiplin (hva objektet for tanken er). Det andre aspektet går ut på hvordan: Hva slags tolkning har du av spørsmålet vil legge føringer for hvordan du svarer. Dette vil igjen legge føringer som vil avgrense hva - aspektet. "Det blir således behandlingen av innhålllet som ger upphov till en viss innehållslig avgränsning" (Kroksmark 1987, s. 233 i Uljens). Fenomenografien har blitt kritisert for å påstå å kunne finne ut av samme fenomen når de også sier at folk vil tolke spørsmålene forskjellig. Snakker man om samme fenomen, er spørsmålet som ofte har blitt kritisk stilt til fenomenografi som ideologi og metode.

De to aspektene ovenfor kaller Marton for første og andre perspektiv. Den første måten å se ting på som Marton kaller for "första ordningens perspektiv" handler om fakta og det man kan observere utenifra. Det andre spørsmålet handler om den "andra ordningens perspektiv", og hvordan man som person opplever noe. Kvalitative metoder generelt kan ta for seg begge perspektivene, men innenfor den fenomenografien tar man bare for seg den "andra ordningens perspektiv", som i denne undersøkelsen: hvordan danselærere oppfatter fenomenet disiplin.

### 2.6.1 Utgangspunkt - menneskets oppfattelse av omverden

Fenomenografien forholder seg til relasjonene mellom mennesket og omverden. Med dette som utgangspunkt kan fenomenografien sies å være hverken empirisk eller idealistisk (Uljens). Forklart nærmere går fenomenografien ikke ut ifra at en objektiv sann verden kan eksisterer uten menneskene, ei heller kan verden eksisterer kun gjennom det tenkende mennesket. Fenomenografien går ut ifra at mennesket møter verden med bagasje."Relationen mellan människa och omvärld, altså uppfattningen, bygger på at individen möter sin omvärld mot någon bakgrund" (Uljens, s. 21) Oppfattelse handler ifølge Uljens om å skille ut fenomener og se hvordan de er relatert til en helhet/omverden. Fenomenografien er interessert

i hvordan delene er organisert til en helhet. De mener at delene og helheten står i et likeverdig forhold til hverandre.

Fenomenografi blir allikevel sett på som empirisk ifølge Larsson, fordi man forsøker å analysere hva mennesker har sagt under et intervju. Larsson sier det slik:

Vi vill beskriva hur fenomenen i omvärlden *uppfattas* av människor, detta innebär att vi är ute efter *innbölder* i stället för förklaringar, samband eller frekvenser. Dette innebär också att vi har valt att beskriva hur något *framstår* för dessa människor och *inte* hur något egentligen är. (Larsson, s. 13)

Larsson skisserer 4 punkter om hvordan man jobber innenfor den fenomenografiske metoden (Larsson, s. 21-22).

1. Vårt forskningsobjekt är andra ordningens perspektiv – hur omvärlden tar sig för mennesker.
2. Vår utgangspunkt är intervjuer med mennesker – den empiriska grunden.
3. Vi strävar efter att beskriva skilda sätt att föreställa sig något – variationen i kvalitativt skilda oppfatningar av ett fenomen
4. Våra beskrivningskategorier är bundna till det unika innehåll som beskrivs och representerar fundamentala skillnader i sätt att oppfatta något – oppfatningsnivån

Punkt 3 og 4 tar for seg det sentrale innenfor den fenomenografiske metoden som skiller seg ut fra andre kvalitative metoder. Innenfor fenomenografien prøver man å belyse de ulike variasjonene som finnes av måter å oppfatte omverdenen på. Disse gir grunnlag for flere ulike kategorier. Man forsøker å få frem informantenes ulike resonnement gjennom å kategorisere utsagnene, og de ulike kategoriene blir sett på som sluttresultatet. Uljens (s. 42) kaller disse kategoriene for beskrivelseskategorier. Krogsmark er en som benytter seg av fenomenografi for å finne ut av hva som regnes som taus kunnskap innenfor læreres didaktikk. Ved å bruke kvalitativ intervjumetode har han kategorisert svarene etter variasjon i informantenes svar. Det er denne metoden jeg også ønsker å benytte meg av under analysen og presentasjon av resultatene.



## Kapittel 3

### 3.0 Fenomenografi som metode

Innenfor fenomenografien forsøker man å belyse de ulike variasjonene som finnes av måter å oppfatte omverdenen på. Disse oppfatningene gir igjen grunnlag for ulike kategorier som man kan presentere resultatet igjennom. Fenomenografi hevder at læring er kvalitative forandringer, og man tror at mennesket kan gjøre forandringer i sine oppfattelser jo mer kunnskap man tilegner seg. Forandring i kunnskap endrer også menneskenes oppfattelser av omverdenen. Kunnskap ligger som sagt i å tolke omverdenen, og derfor går fenomenografien ut ifra at mennesker tolker det som blir sagt eller stilt spørsmål om ulikt. Vi bærer alle med oss en koffert med kunnskap og oppfattelse av omverdenen. Fenomenografien har blitt kritisert for å påstå at man kan finne ut av et fenomen gjennom kvalitative intervju. Dersom man tar utgangspunkt i at de intervjuede tolker spørsmålene forskjellig, hvordan kan man da vite at de snakker om det samme fenomenet? Dette er en av svakhetene med metoden og det er opp til forskeren å gjøre forarbeidet så grundig som mulig. Man må også fremstille resultatene sine med ydmykhet og ikke fremstille de som at dette er sannheten, men heller et forsøk på å nærme seg sannheten. Målet med metoden er å gi rom for de ulike oppfattelsene og presentere dem. Derfor egner deres metodebruk seg til denne undersøkelsen og til å belyse min problemstilling. Fenomenografien tar som sagt i bruk samtalen som metode, det kvalitative forskningsintervjuet, som jeg skal presentere i neste del.

### 3.1 Det kvalitative intervjuet

Kvalitative forskningsmetoder gjør seg sterkt gjeldende i mange disipliner som pedagogikk, psykologi, sosiologi, medievitenskap, samfunnsgeografi, økonomi og sykepleievitenskap. Utviklingen av kvalitative forskningsmetoder kan sees i sammenheng med en kvalitativ orientering. ”Ifølge denne må prosesser og fenomener i verden beskrives før det kan utvikles teorier om dem, forstås før de kan forklares, og sees som konkrete kvaliteter før de behandles som abstrakte kvantiteter” (Dalen, s. 31). Oppmerksomheten innenfor kvalitativ forskning,

rettes ifølge Kvale mot dagligdagse hendelser som vi mennesker kan lære å forstå oss selv igjennom.

Formålet med det kvalitative forskningsintervjuet er å forstå sider ved intervjupersonens dagligliv, fra hans eller hennes perspektiv. Forskningsintervjuets struktur er lik den dagligdagse samtalen, men som et profesjonelt intervju involverer det også en bestemt metode og spørreteknikk (Kvale, s. 43)

Ved å samtale med informantene vil man forhåpentligvis få tak i deres oppfattelser på en åpen og direkte måte. Jeg ønsket å skape trygge og gode forhold for intervjusituasjonene. Det ble også lagt ned et forarbeid i å lage spørsmål til en intervjuguide, som kunne være med på å åpne opp for informantenes assosiasjoner rundt fenomenet disiplin. Samtalen blir sett på som en grunnleggende viktig aktivitet for mennesket. Vi kan lære noe om oss selv ved å se nærmere på hva som skjer i en samtale. (Norrby, s. 14) Så hva er en kvalitativ samtale og hvordan kan den være til hjelp for å finne ut av min problemstilling? Samtaler har ulike karakterer. Noen er formelle og krever forberedelse, andre foregår mer spontant og uten krav.

Forskningsintervjuet bygger på dagliglivets samtaler og er en profesjonell samtale. Det er et intervju der det konstrueres kunnskap i samspill eller interaksjon mellom intervjueren og den intervjuede. Et intervju er bokstavelig talt et inter view (fra fransk entrevue), en utveksling av synspunkter mellom to personer i en samtale om et tema som opptar dem begge. (Kvale, s. 22)

Jeg skal nå gjennomgå nærmere de ulike stegene i forberedelsene frem mot de kvalitative intervjuene som er gjennomført i denne undersøkelsen. Jeg vil forsøke å problematisere metodebruken jeg har valgt, ved å belyse problemer jeg har møtt på. Det fenomenografiske forskningsfeltet tar som nevnt tidligere, høyde for at mennesker tolker de spørsmål som stilles dem. Informantene kommer dermed med svar som er basert på spørsmålet som stilles og deres tolkning av spørsmålet. Man går ut i fra at mennesket har gjort seg en del erfaringer i løpet av livet. Basert på dette har mennesker opparbeidet seg oppfattelser eller forståelser av verden. I samtals kontekst (det kvalitative intervjuet), vil informantens ytringer få en mening. Disse ytringene brukes som materiale og kategoriseres for å belyse problemstillinger. Et kvalitativt intervju er ingen samtale hvor partene er likestilt slik Kvale påpeker. Man har en forventning og forståelse fra begge parter, om at det er intervjueren som styrer samtalen gjennom sine spørsmål. Dette synet forutsetter at samtalen baserer seg på et halvstrukturert intervju, eller et intervju hvor spørsmålene i en intervjuguide skal gjennomgås.

## 3.2 Forskningsprosessen

Prosessen med å planlegge en undersøkelse krever god forberedelsestid. I realiteten er det ikke alltid slik at alt går etter planen eller som man hadde håpet på. Dalen beskriver forberedelsen til det kvalitative intervjuet gjennom 8 trinn. Disse behøves ikke nødvendigvis å gjøres i rekkefølge under forskningsprosessen, men bør planlegges og beskrives for at undersøkelsen skal fremstå med relevans for oppgavens problemstilling. Jeg kommer ikke til å ta for meg alle trinnene like nøye, men belyse enkelte som har vært viktige for min forskningsprosess. Dalen 8 trinn for forberedelse er listet opp nedenfor:

1. valg av tema og utforming av problemstilling
2. valg av informanter
3. utarbeiding av intervjuguide
4. søking om tillatelse
5. gjennomføring av intervjuene
6. organisering og bearbeiding av det innsamlede materialet
7. analysering av intervjumaterialet
8. fremstilling av sentrale resultater

Dalen påpeker at det er rom for justeringer underveis, som i for eksempel utarbeidelse av spørsmålene eller problemstillingen. Man finner et utgangspunkt for prosessen, men dette kan endre seg etter hvert som man kommer i gang, og vår forståelse for tema kan også endre seg. Under arbeidet med intervjuundersøkelsen er det viktig å formulere forskningsspørsmål og gjøre en teoretisk avklaring av tema som skal undersøkes. På denne måten får man som forsker klarhet i formålet med studien som man skal utføre. Derfor er det nettopp viktig å innhente forhåndskunnskap om emnet som skal undersøkes. Min prosess gikk ikke helt etter rekkefølgen slik vi finner den skissert hos Dalen. Jeg startet med å velge et tema, men prosessen derfra gikk i ulike retninger. Flere av delene i prosessen gikk også over i hverandre. Jeg startet med ideen min, og derfra utarbeidet jeg en problemstilling. Etter hvert fant jeg ut at på grunn av tidsbegrensninger måtte jeg komme i gang med intervjuene. Jeg fikk ikke lest meg opp på like mye teori som det jeg hadde planlagt i forveien. Jeg følte at å ha en god

oversikt over fenomenet disiplin var viktig for å kunne utarbeide en vel gjennomarbeidet intervjuguide.

Som forsker trenger man også å innhente kunnskap om ulike intervju- og analyseteknikker, og bestemme hvilke man ønsker å benytte for å innhente den kunnskapen man trenger. Jeg leste underveis en del masteroppgaver for å finne inspirasjon til valg av metoder ut i fra min problemstilling. Problemstillingen endret seg også underveis, og på grunn av dette var jeg blant annet innom å gjennomføre feltarbeid og observasjon for å forstå danselæreres bruk av disiplinære teknikker. På grunn av oppgavens tidsbegrensninger og arbeidssituasjon, valgte jeg å konsentrere meg om å finne ut av danselæreres egne oppfatninger om dans og disiplin. Jeg valgte færre informanter enn planlagt (opprinnelig 5-6 stk), og jeg tok i bruk det kvalitative intervjuet for å kunne gå i dybden av min problemstilling.

### 3.2.1 Informanter

Hva slags informanter man velger og antallet, må sees i sammenheng med hva slags kriterier har man for undersøkelsen. Disse kriteriene må igjen sees i forhold til problemstillingen som man har valgt. Det var for eksempel ikke aktuelt med flere målgrupper av informanter i denne undersøkelsen, fordi det var lærernes oppfattelse som var av interesse. Jeg valgte derfor opp med å konsentrere meg om å finne egnede informanter blant danselærere.

I sør-Norge har vi innenfor fylkene Telemark, Vestfold og Buskerud totalt 4 videregående skoler med danselinjer. I tillegg til disse linjene, finnes det kommunale kulturskoler og private danseskoler, hvor undervisningen foregår på kveldstid. Dans har ikke like lange tradisjoner som musikk innenfor skoleverket eller kulturskoler. Danselinjene har derfor oftere færre elever og lærere enn det musikklinjene har. Det er med andre ord færre danselærere og ta av, og man har kjennskap til hverandre i dette lille miljøet. For å belyse problemstillingen min kom jeg frem til at det ikke nødvendigvis var antallet informanter det stod på. Jeg trengte ikke å tenke på å få tak i et stort antall informanter, men heller finne ut av hvor mange jeg trenger for å belyse problemstillingen. Prosessen med transkripsjon, analyse og tolkning av intervjumateriale er ofte omfattende på grunn av lengden på intervjuet. Mengden med materialet fra en informant kan være så stor at man kanskje ikke trenger flere enn 4-5 informanter. Jeg valgte å bruke noen av de kontakter jeg allerede hadde, siden dans er et lite område i Norge. Jeg ønsket en spredning i alder, bakgrunn og sjanger slik at jeg kunne belyse

disiplin fra flere ståsteder, og få frem variasjon av fenomenet. Jeg kunne ha valgt å dra til et annet sted i dette landet, men på grunn av oppgavens omfang og familiære årsaker, ble det vanskelig å gjennomføre dette. Jeg tror ikke mine bekjenskaper har hatt store utfall for resultatene av denne undersøkelsen. Jeg merket i noen av intervjuene at stemningen ble noe annerledes siden det var jeg som intervjuet dem. Vi hadde plutselig ikke en samtale hvor vi var likestilte lengre. I andre intervjuer var det derimot som om vi beholdt den vennskapelige tonen. Det som var noe problematisk her, var at informanten hadde en del digresjoner som gikk på felles opplevde situasjoner. Dette følte jeg var forstyrrende for den rollen jeg hadde påtatt meg som intervjuer. I mitt hode hadde jeg tatt en distanse til dem i rollen som intervjuer. Jeg syntes det derfor var vanskelig å skulle sette en stopper for det jeg følte var digresjoner. Derfor valgte jeg ikke å gjøre det i tilfelle disse tankerekene kunne føre frem til flere refleksjoner. Mine bekjenskaper kan på den andre siden også ha hjulpet på intervjusituasjonen. Det kan ha vært trygt for informantene å ha en de kjenner til å stille spørsmålene. Utfordringen var at jeg måtte få informantene til å snakke om de ulike svarene og ikke la de gå ut ifra at jeg visste hva de snakket om. Derfor ba jeg dem noen ganger utdype hva de mente med svarene sine. Jeg var åpen for å stille oppfølgingsspørsmål dersom det var nødvendig.

Jeg endte som sagt opp med å intervju 4 informanter. Jeg fikk til en spredning i alder. Den yngste var 25 år og den eldste var 65 år. 3 stykker hadde utdanningsbakgrunn fra utlandet, mens 2 hadde utdanning også fra Norge. En av disse hadde bare utdannelsen sin fra Norge. To av informantene hadde bodd i Norge i mange år, men var opprinnelig fra andre land i Europa. Alle informantene hadde erfaringer med undervisning. Den yngste hadde undervist i ca 2,5 år, den eldste underviste ikke lengre, men hadde en undervisningserfaring på over 30 år. Informantene hadde sine bakgrunner i fra ulike sjangre. Den eldste hadde kun klassisk ballett som bakgrunn og erfaringsgrunnlag. Den nest eldste hadde en bakgrunn innenfor moderne dans. De to yngste hadde en litt mer allsidig bakgrunn, hvor de hadde kjennskap til både klassisk ballett, moderne dans og jazzdans. Informantene hadde undervisningserfaring med både yngre og eldre danseelever. Den to eldste informantene, hadde også erfaring i fra å jobbe med profesjonelle dansere.

### 3.2.2 Intervjuguide

Intervjuguiden skal inneholde sentrale spørsmål og temaer som til sammen skal dekke de viktigste områdene som man skal belyse. Jeg har forsøkt å stille spørsmål som kan sette i gang tankene og gi rom for informantenes oppfatning av fenomenet disiplin.

Det finnes ulike former for intervjuer, og man velger på bakgrunn av sitt tema og sin problemstilling. I åpne intervjuene, stiller man som intervjuer med ingen spørsmål, og man er derfor avhengig av informantens meddelelse. I halvstrukturerte intervjuer stiller man med forberedte spørsmål omkring tema som er valgt ut på forhånd. Det er den sistnevnte formen for intervju jeg har benyttet meg av. Samtidig har jeg vært åpen for at informantene har kunnet snakke åpent rundt spørsmålene. Ulempen med halvstrukturerte intervjuer kan være at enkelte ganger har tankerekken i informantenes svar, ført dem videre og utenfor spørsmålene relevans. Fordelen med halvstrukturerte intervjuer er at det kan komme interessante resonnementer, som igjen kan være av interesse for undersøkelsen.

Vi skal nå se nærmere på de spørsmålene jeg endte opp med:

Intervjuguide:

1. Når du hører begrepet disiplin, hva tenker du da?
2. Hvordan opplever du en disiplinert danseelev?
3. Hvordan vil en undervisning preget av disiplin, fremstå for deg? (lærerrollen, generelt)
4. Hva kjennetegner disiplin i dansefaget?
5. Hvordan bruker du dine tidligere erfaringer med disiplin når du selv underviser?
6. Tror du at bruken av disiplin varierer ut i fra hvilken sjanger det undervises i?
7. Hva slags bakgrunn har du innenfor dansen?
8. Hvor lenge har du undervist??

Det første spørsmålet var viktig å stille for å finne ut av hva slags oppfatning informantene hadde om fenomenet disiplin. Det er et ord som de kanskje har hatt forskjellig erfaringer med gjennom deres egen undervisning eller utdanning. Spørsmål 5 var derfor viktig å stille for å finne ut av hva slags erfaringer de hadde, og om de tok disse erfaringene i bruk i deres egen undervisning.

Med spørsmål nummer 2 ønsket jeg å finne ut av hva slags oppfatninger informantene hadde om en disiplinert dansestudent. Svaret kunne kanskje si noe om hvordan de brukte disiplin i deres egen undervisning og deres forventninger til deres egne elever.

Med spørsmål nummer 3 ønsket jeg å høre deres meninger som lærere og hvordan de så på en klasse som var disiplinert. Med spørsmål 3 og 4 opplevde jeg seinere i prosessen at informantene ga ofte det samme svaret til begge spørsmålene. Det var vanskelig for dem å skille disse to spørsmålene. De brukte deres erfaringer som lærer i begge spørsmålene. Jeg kan se nå i etterkant at jeg skulle ha vært flinkere til å tydeliggjøre hva jeg var på utkikk etter. Samtidig var jeg redd for å legge føringer for informantene. Kanskje skulle jeg ha droppet et av spørsmålene, eller sagt i fra at jeg ønsket deres mening om dans generelt, og ikke deres erfaring som lærer til grunn for spørsmål 4.

Med spørsmål nummer 6 ønsket jeg å finne ut av om informantene så forskjell mellom de ulike dansesjangrene. To av informantene hadde undervisningserfaring med flere av dansesjangrene, og de hadde kanskje noen interessante synspunkter på om de varierte disiplinbruken etter hva slags sjanger de underviste. Spørsmålet ble stilt i forhold til at dans som begrep er så stort og rommer flere dansesjangre og stiler.

Spørsmål 7 og 8 innledet jeg alltid intervjuene med for å få vite litt mer om informantenes utdanningsbakgrunn og deres erfaringer med undervisning.

Jeg begynte forskningsprosessen ved å gjennomføre ett testintervju av en danselærer, hvor jeg fikk prøvd ut de ulike spørsmålene i intervjuguiden, og gjort meg erfaringer med denne forskningsmetoden.

### 3.2.3 Gjennomføring av intervjuene

Intervjuene ble introdusert ved at jeg forklarte situasjonen for intervjupersonen. Dette gjorde jeg ved å fortelle litt om formålet med intervjuet. Jeg spurte også om intervjupersonen hadde noen spørsmål før intervjuet begynte. Jeg tok opp alle intervjuene på lydbånd. Dette spurte jeg i forkant om var ok for mine informanter. Ingen av dem satte seg i mot det. Jeg valgte båndopptaker fordi man som intervjuer lettere kan følge med i intervjuet og være en del av det. Man mister litt av kontakten med informanten dersom man sitter og noterer hva som blir sagt på pc. Jeg valgte båndopptaker fordi det var en trygghet i det, og fordi jeg ikke ønsket at resultatene skulle bli mangelfulle.

I forkant av intervjuene ringte jeg opp alle mine informanter siden jeg hadde hatt tidligere personlig kontakt med alle sammen. Selv om jeg kjente alle mine informanter, hadde jeg ikke vært i direkte kontakt med to av dem på flere år. De to andre hadde jeg hatt sporadisk kontakt med opp igjennom årene. Jeg fortalte dem i telefonsamtalen om min oppgave, og jeg ga kort informasjon rundt tema. Jeg fortalte dem at det var interessant for meg å få tak i deres oppfatninger av fenomenet. Jeg valgte ikke å sende spørsmålene i forkant, men vi snakket litt rundt tema i forkant. Eventuelle spørsmål de måtte ha om intervjusituasjonen og hva som var forventet av dem, var også noe vi snakket om.

Som deltakere i en samtale har vi forventninger om hvordan en ”normal” samtale skal foregå (Norrby, s. 173). Dette kan også gjelde i den situasjonen/samtalen mine informanter skulle være en del av. Dersom en samtale har mange avbrytelser, trekker vi kanskje den slutningen at samtalepartnern er ikke er så interessert i å høre på deg men heller på seg selv. Vi har alle et mål med vår samtale, og i et intervju er det viktig å skape en god og trygg stemning. Før starten av et intervju fokuserte jeg gjerne på å prate med informanten om løst og fast, for å bryte opp stemningen og skape en god atmosfære. Etter at intervjuet var begynt, fokuserte jeg på å la informantene snakke og komme med sine tanker, uten at jeg skulle bryte inn alt for mye. Dersom det var noe jeg ønsket oppklart kunne jeg kontakte dem i etterkant, eller finne ut av det der og da.

Det var viktig å strukturere intervjusituasjonen ved å få stilt de samme spørsmålene til alle informantene. På denne måten ble det lettere å strukturere analysen i etterkant av intervjuene. Under intervjuene snakket informantene ut ifra de stilte spørsmålene. Dersom informantene



ble stille, følte jeg meg presset til å hjelpe dem videre, men i de fleste tilfeller lot jeg være og lot dem komme inn igjen i det selv.

Jeg valgte i de fleste tilfellene å dra hjem til informantene mine. I ett tilfelle gjennomførte jeg et telefonintervju fordi informanten bodde i Stavanger og var på det tidspunktet innlagt på sykehus til rekonvalesens etter en operasjon. I ett annet tilfelle kom informanten hjem til meg, på grunn av at hennes bolig ikke hadde et egnet rom å bli intervjuet i. Det var viktig å finne ett rom til intervjuet hvor vi ikke ble forstyrret. Testintervjuet hadde tatt ca 30 minutter, og det var det jeg brukte som utgangspunkt for de andre intervjuene. Det var viktig for kontinuiteten i intervjuet at vi kunne sitte uforstyrret i den lille halvtimen intervjuet tok. Det viste seg at de flest intervjuer tok ca 20-30 minutter å gjennomføre.

Jeg fikk også erfare at uforutsette ting kan skje i løpet av et intervju. Selv om jeg forsøkte å passe på at vi fikk sitte i ro den halvtimen intervjuene tok, var ikke det alltid like lett å gjennomføre. Den ene informanten var nybakt mamma og måtte passe på sitt spedbarn som også trengte oppmerksomhet fra henne. Vi fikk allikevel gjennomført de fleste spørsmål. Det siste spørsmålet glemte jeg bort på grunn av barnegråt på dette tidspunktet i intervjuet. Jeg ringte henne opp slik at jeg fikk svaret i etterkant, da jeg oppdaget at dette manglet under transkripsjonen. Svaret er blitt ført på i vedlegg 2 i etterkant som en oppsummering av henne svar på spørsmålet.

Telefonintervjuet gikk bra etter et par startproblemer med båndopptakeren som ikke oppførte seg slik den skulle. Vi stoppet intervjuet etter et par minutter da jeg oppdaget at båndopptakeren ikke responderte. Det var fint å ha fått erfaring med båndopptaker gjennom testintervjuet, slik at jeg visste hvordan den skulle fungere. Vi startet på nytt og andre gangen gikk det greit. Telefonintervjuet hadde i tillegg sin utfordring i at det foregikk på engelsk. Jeg hadde selv oversatt spørsmålene på forhånd, men fikk allikevel problemer med å få frem poengene mine. Jeg var ganske flau over min egen oversettelse da informanten ikke forstod spørsmålene mine, og det ble mye frem og tilbake for å forsøke å forklare hva jeg mente. I ettertid kan jeg se at jeg burde ha fått hjelp til å oversette spørsmålene.

De to siste intervjuene fikk vi heldigvis gjennomført uten betydelige forstyrrelser.

### 3.2.4 Transkripsjon

Etter at intervjuene var gjennomført satte jeg i gang med å transkribere lydbåndopptakene. Det finnes flere utfordringer å ta stilling til når man skal transkribere. En transkripsjon er en oversettelse fra en narrativ form – muntlig diskurs – til en annen narrativ form – skriftlig diskurs. Det er i denne ”oversettelsen” at vi møter på utfordring når vi skal legge grunnlag for presentasjon av materialet vi har samlet inn. Den største utfordringen er at velformulerte muntlige uttrykk nedskrevet som tekst kan virke usammenhengende. Dersom man på den andre siden mister litt av den muntlige formuleringen, kan teksten fort bli kjedelig å lese. ”Transkripsjoner er kort sagt svekkende, dekontekstualiserte gjengivelser av direkte intervjusamtaler” (Kvale, s. 185). Man mister fort det personlige uttrykket som finnes i det talte språket.

Transkripsjonsmetoden velges ut ifra hva slags type samtale man har tatt opp og hva som er målet med samtalen (Norrby, s. 80). Som et utgangspunkt er det greit å ta i bruk en basetranskripsjon. Her kan man la områder stå åpne og komme tilbake til dem dersom man ikke forstår hva som blir sagt. Det er viktig å skaffe seg et overblikk til å begynne med. Etter hvert som man begynner å jobbe med transkripsjonen, er det viktig å huske på at den skal være praktisk og den skal kunne leses som en tekst. Man må også ta stilling til hvor nært talespråket man skal skrive. Jeg har valgt å ikke transkribere alt som ble sagt under intervjuet. Det vil si spørsmål til oppklaring fra informanter eller meg selv. Jeg har markert mine egne utsagn i transkripsjonen slik at de fremstår som en del av en samtale. Utsagnene er markert med bokstaven A.

Jeg valgte å transkribere alle intervjuene selv. På denne måten kunne jeg få en større nærhet til materialet og et bedre analysegrunnlag. I en forskningsprosess er det viktig med kjennskap til materialet man jobber med, og jeg valgte å legge meg tett opp til det som ble sagt muntlig. Ved gjennomlesning av ordrett tale, kan kanskje informantene føle seg annerledes fremstilt siden transkripsjonen er en tekst tatt ut av sammenhengen. Tale presenteret på papir blir veldig annerledes enn når man snakker og er i intervjusituasjonen. Tekster i form av intervjuutskrifter er fikseringer av språklige handlinger, og de er, når de senere leses, ikke nødvendigvis bundet til den opprinnelige intervjusituasjonen (Ricoeur, 1993; Geertz, 1973 i Dalen) Jeg foretok valget om å legge meg nært talespråket, fordi jeg ønsket at intervjusituasjonen skulle fremstå så autentisk som mulig. I og med at jeg legger til grunn

informantenes forståelse av disiplin, synes jeg det var riktig å fremstille svarene så korrekt intervjusituasjonen som mulig. Innenfor fenomenografien forsøker man å analysere hva som blir sagt. Man analyserer derfor ikke bare svarene, men også hvordan informantene responderer på spørsmålene som stilles. Jeg har også enkelte steder tatt med i transkripsjonen det som ble sagt av meg selv. Dette kommer imidlertid ikke frem i presentasjon av kategorier og diskusjon av resultatene. Her er det informantenes utsagn som ligger til grunn.

I transkripsjonene har jeg valgt å holde informantene anonyme, spesielt med tanke på at dansemiljøet i Norge er et lite miljø. Det var enkelte navn på personer som ble nevnt av under intervjuene. Disse navnene har jeg anonymisert slik at personene skal slippe og finne sitt navn i en oppgave de ikke har hatt kjennskap til. Det er ifølge Dalen viktig at forskeren forsøker å anonymisere informantene når resultatene skal formidles og presenteres. Jeg har valgt å ikke anonymisere kjente personligheter som er døde i dag.

Av tekniske hjelpemidler valgte jeg som nevnt tidligere å benytte meg av en båndopptaker under intervjuene. Grunnen til at jeg for eksempel ikke valgte videokamera, er fordi informanter kunne bli ”negativt” påvirket av kamera. Dette kunne igjen påvirke hvor mye de ønsker å dele med meg av informasjon. En lydbåndopptaker er mindre i størrelse og mer diskret. Dersom man velger videokamera har man også til hensikt å transkribere kroppsspråket, og la dette være en del av analysen. Slik var det ikke i mitt tilfelle.

Transkripsjon er en omfattende prosess. Siden det har vært viktig for meg å få frem hva som ble sagt, så korrekt som mulig, har det blitt mye spoling frem og tilbake på båndopptakeren. Det har ikke vært de store tvilstilfellene av hva som blir sagt på båndet, bortsett fra ved telefonintervjuet hvor noen av ordene falt bort. Disse områdene har jeg markert tydelig i teksten.

### 3.2.5 Bearbeiding av materiale

Det er viktig å sette de ulike forståelsene av disiplin inn i kategorier som kan være med på å påpeke de ulike oppfatningene lærerne har av fenomenet. Fenomenografien er ikke på utkikk etter å si hva som er sannheten, men å kunne ifølge Larsson, nærme seg sannheten. Etter flere gjennomlesninger av materialet kan man begynne å finne mønster som kan opprette kategorier. Det er om å gjøre å finne det som er underforstått i tekstene. Man skal forsøke å

holde kategoriene skilte, slik at de ikke har glidende overganger mellom seg, og kategoriene må også ha samsvar med teksten/intervjuet og gi mening til leserne.

Etter å ha transkribert alle intervjuene, startet arbeidet med den kvalitative analysen. I denne delen av prosessen er det viktig å bruke god tid på å lese igjennom det materialet man sitter igjen med. Med tanke på tidspresset man har under en slik oppgave, kunne jeg sikkert ha brukt enda lengre tid på denne delen. Jeg har imidlertid gått noen runder med materialet for å få en så god forståelse og kjennskap til det som mulig.

Etter flere gjennomlesninger skal en forsøke komme frem til sluttkategorier, som skal presenterer de ulike oppfatningene til informantene. I dette arbeidet sammenligner man blant annet svarene, og man ser etter mønstre som kan opprette kategorier. Man kan også forsøke å finne det som er underforstått i tekstene. Kategoriene forsøkes å holdes skilte, slik at de ikke har glidende overganger mellom seg, og kategoriene må også ha samsvar med teksten/intervjuet og gi mening til leserne. Hensikten med dette er ikke å komme frem til en fasit eller en essens som kategoriene skal presentere. Hensikten er å belyse fenomenet og vise til variasjon og hva slag ulike oppfatninger som finnes om fenomenet. I denne analysedelen ligger også en stor ydmykhet i forhold til arbeidet med informantenes svar. Man ønsker å gjøre et godt arbeide i forhold til analysen, men man ser også at undersøkelsens kanskje største usikkerhetsmoment ligger i denne delen. Arbeidet med analysen gjøres alene, og det kan ligge en svakhet i at man lar sine egne synspunkter og oppfatninger styre inn i hvordan man setter opp kategoriene. En hjelp kan være å la noen andre lese igjennom kategoriene, og se om de enes med deg i resultatet man har kommet frem til. Det er også viktig å diskutere kategoriene man har kommet frem til i selve oppgaven, og forklare på hvilket grunnlag man har kommet frem til dem.

### 3.2.6 Analyse

Under analyseprosessen må forskeren som sagt finne kategorier som kan samle dataene på nye måter. Jeg har analysert hver av informantene sine svar, og tatt for meg ett og ett spørsmål av gangen. Deretter har jeg satt informantenes svar opp i mot andre informanternes forståelse av fenomenet. Dersom jeg har funnet likheter i svarenes substans, har jeg ”plassert” dem innenfor en kategori. Dersom jeg har funnet ulikheter ved å oppdage en ny forståelse, har jeg

presentert disse i en ny kategori. Det er viktig i dette arbeidet at man passer på ikke å gjøre en oppsummering av det som er sagt, men heller forsøke som nevnt å forstå innholdet på en analyserende og reflekterende måte.

I denne delen vil jeg presentere arbeidet med analysen og kategoriseringen. Jeg kommer til å ta for meg alle spørsmålene og gå igjennom svarene. Jeg har enkelte steder tatt med utdrag fra informantenes svar. Utsagnene er tatt med for å kunne begrunne kategoriene eller grensene som er satt mellom to kategorier. Utsagnene blir nummerert ut ifra informant 1, 2, 3,4 som også er i samsvar med hvilket vedlegg jeg refererer til. Jeg nummerer også utdraget i forhold til hvilket spørsmål det svares på.

Intervjuguide:

1. Når du hører ordet disiplin, hva tenker du da?
2. Hvordan er det du opplever en disiplinert danseelev?
3. Hvordan vil en undervisning preget av disiplin fremstå for deg som lærer?
4. Hva er det du tenker kjennetegner disiplin i dansefaget?
5. Hvordan bruker du dine tidligere erfaringer med disiplin når du underviser?
6. Tror du bruken av disiplin varierer ut ifra sjangeren det undervises i?

Jeg har ikke tatt med spørsmål 7 og 8 i denne delen, siden disse spørsmålene ikke har noe direkte påvirkning på kategoriseringen. Informantenes bakgrunn er blitt presentert tidligere i kapittel 3.

### 3.3 Gjennomgang av kategorier

#### **Spørsmål 1: Når du hører ordet disiplin, hva tenker du da?**

Det er interessant å se at alle informantene setter fenomenet disiplin i tilknytning til ordet selvdisciplin. De snakker gjerne ut i fra egne erfaringer når de forklarer begrepet disiplin.

”...er det for eksempel en hard dansetime, så må du kanskje tøffe deg opp til at dette skal du klare selv om det er tøft og du har lyst til å sette deg ned. For det er jo noen som vil det. Eller at det er noen som kjefter på deg ikke sant, så har du lyst til å begynne å gråte, men så holder du det inne. Det er disiplin det.” (Informant 2, vedlegg 2, spm 1)

For å oppnå selvdisciplin, er det for informant 2 og 3 viktig å sette seg mål. Disiplin er for dem noe du ønsker å oppnå, et mål.

”Ikke gi opp, og jobbe og fortsette og ikke gi opp. En slags utholdenhet egentlig. Det er det jeg tenker. Ikke gi opp. Målrettet, jobbe hardt.” (Informant 3, vedlegg 3, spm 1)

Vi kan lese ut i fra de to sitatene at det er to forskjellige måter å jobbe med disiplin i forhold til å sette seg mål. For informant 2 er det viktig å være psykisk sterk dersom man får kjeft. Dersom vi leser mellom linjene, kan vi se at hun forteller om en autoritær person som har kjeftet på henne. For henne blir målet å være (selv)disiplinert nok til ikke å gråte. Informant 3 snakker også om disiplin og mål, men i en litt annen sammenheng. For henne er det viktig å gjennomføre mål som er satt, og til dette trenger man å være disiplinert.

Informant 4 mener at (selv)disiplin er noe som ligger naturlig i en danser, fordi det er noe man ønsker selv å oppnå. Man har et naturlig ønske om å danse, derfor er man av natur disiplinert. I svaret eksemplifiserer han den naturlige disiplineringen med å snakke om elever som har vært igjennom tøffe auditioner for å komme inn på danseskoler. Han snakker om høyt motiverte elever i forhold til de elevene som har indre motivasjonen.

Informant 1 og 4 forbinder disiplin også med å være en lederfigur som lærer. De påpeker at man ikke trenger å være streng som lærer eller kjeft på sine elever selv om man er en lederfigur. Informant 1 sier at det å være autoritær kan være en utfordring, spesielt når man er ung. Hun sliter selv med å være autoritær, fordi hun tidligere har følt usikkerhet i forhold til sin rolle som lærer. De mener begge at man ikke oppnår noe mer ved å være en streng lærer. Man skaper heller et utrygt miljø for elevene ved å opptre på denne måten.

Kategorisering av svarene:

Vi kan fordele svarene inn i tre hovedkategorier. Jeg skal diskutere disse resultatene nærmere i kapittel 5.

<b>Spørsmål 1:</b>	A:	B:	C:
<b>Forståelse av begrepet disiplin</b>	Disiplin som måloppnåelse	(Selv)disiplin ligger i ens natur	Videreformidling av verdier

## **Spørsmål 2: Hvordan er det du opplever en disiplinert danseelev?**

Informantene gir også her ulike svar i forhold til deres resonnementer. Det ser ut til at alle, på et eller annet tidspunkt i svarene, er innom at disiplinerte elever, er elever som driver seg selv og som klarer å være selvstendige.

Dersom vi ser på hva slags ord informantene benytter om disiplinerte eleven er de forholdsmessig positivt ladet:

motivert, selvinnsikt, sosial, lytter, interessert, glad i å danse, seriøs, naturlig disiplinert.

Elevene skal ifølge informant 1 ha selvdisciplin til å jobbe med sin egen utvikling. Samtidig er det også viktig at elevene er klar over at han/hun er en del av en gruppe, og er med på å opprettholde en positiv arbeidsmoral i klassen. En disiplinert elev tar derfor ansvar utover en selv. Informant 1 bringer dermed inn det sosiale aspektet av konsekvensene ved å være disiplinert/ikke disiplinert. Informant 2 skisserer opp ett lærer - elev forhold når hun skal snakke om disiplinerte danseelever. Det er for henne viktig at eleven hører etter på hva læreren gir av tilbakemeldinger/beskjeder, og at de er aktive på lærerens premisser. Hun ønsker at elevene skal være interessert i det som skjer og stille spørsmål dersom de lurer på noe. Hun påpeker i likhet med informant 1, at elevene er en del av danseklassen, og det er elevenes ansvar å få mest mulig ut av klassen. Informant 3 og 4 fremhever at en disiplinert elev er glad i å danse og derfor kommer disiplin naturlig til disse elevene.

"... when it came to question time, she said, what do you do for motivation, and I said I absolutely can't understand that, because I don't know what you mean, you want to do it you are motivated, it's not that you have to work yourself up, or take LSD. You are motivated therefore you learn how to dance!" (Informant 4, vedlegg 4, spm 2)

Det er for begge informantene en selvfølge å være disiplinert når man driver med dans. Informant 4 fremhever også at en disiplinert elev ikke trenger å tenke over at hun/han må være disiplinert. Elevene har valgt å danse, og derfor virker det på informant 4 som at dette ikke er noe man trenger å sette spørsmålstegn ved.

Kategorisering av svarene:

<b>Spørsmål 2:</b> <b>disiplinert</b> <b>danseelev</b>	A: Selvstendig	B: Aktiv deltager i klassen	C: Naturlig disiplinert
--	-------------------	-----------------------------------	-------------------------------

### **Spørsmål 3: Hvordan vil en undervisning preget av disiplin fremstå for deg som lærer?**

De to yngste informantene bygger begge to opp svarene sine rundt de fysiske rammene for en klasse. Med fysiske rammer nevner de begge på oppbygging av en klasse og at man har flyt mellom aktivitetene. Elevene kan også bruke speilene på veggene til hjelp for egen korreksjon. Det er viktig med ikke for mange pauser mener de, slik at elevene klarer å holde fokus. Det er også viktig at timen engasjerer elevene.

Dersom vi tar en nærmere titt på svarene til informant 1 og 2, kan det se ut til at de som lærere er opptatt av å legge forholdene til rette for elevenes motivasjon. De snakker om at det er deres ansvar for å holde flyt i timene, og ikke la elevene miste konsentrasjonen. Ved å legge forholdene til rette kan elevene klare seg selv. Informant 1 snakker også om at for hun som lærer er det viktig å se elevene sine ved å gi korreksjoner slik at de ønsker å komme tilbake. Det er her vi kan se en forskjell fra de to neste informantene. Informant 3 synes det er vanskelig å svare på spørsmålet, fordi hun er usikker på om hun bruker det. Informant 4 er tydelig på at han ikke bruker disiplin i sine timer. Informant 3 mener svaret kommer an på hvordan man tolker ordet disiplin. Hun forteller at hun forventer åpenhet fra sine elever. For informant 3 er bevegelse det som er det viktig i hennes timer. Hun mener at dersom man ikke ønsker å utforske bevegelser og teste grenser, burde elevene finne seg noe annet å gjøre. Det er visse egenskaper som forventes av elevene, og det er viktig for henne at de er villige til å tilegne seg og prøve ut disse egenskapene. Disiplinen i timene blir forventet av elevene og det er ikke noe hun legger opp til for sine klasser.

Informant 4 mener at han ikke bruker disiplinære metoder i egen undervisning. Dersom elevene ikke klarer å følge klassen, ber han dem om å gå, eller finne på noe annet å gjøre enn



å fortsette i hans timer. Samtidig vil noen kanskje hevde at ved å fortelle elevene dette, benytter man seg av disiplin fordi man er i et lærer-elev forhold. Dette forholdet er asymmetrisk, fordi lærere i slike samtaler forteller eleven hva han/hun skal gjøre.

”But first of all, they probably don’t love it enough when they come to you like we all did, so you have to get them to love you. And trust you, and once you have got that you can do absolutely anything” (Informant 4, vedlegg 4, spm 3)

Vi kan lese ut i fra utdraget til informant 4 ovenfor, at den indre motiveringen til elevene må være til stede for at timene i det hele tatt kan fungere for både lærer og elev. Det er også viktig at elevene liker han som lærer og stoler på han. På den måten kan man få elevene til å yte mer sier han. Ved at man lar personligheten komme frem, gjør man elevene trygge på hvem du er som person. Spørsmålet som kan reises til dette er om dette også ikke er en form for disiplin?

Kategorisering av svarene:

<b>Spørsmål 3</b>	A:	B:
<b>Disiplinert undervisning (synsvinkel lærer)</b>	Lærer forventer disiplin fra elevene	Lærer legger forhold til rette for disiplin

#### **Spørsmål 4: Hva er det du tenker kjennetegner disiplin i dansefaget?**

Informant 1 sitt svar på disiplinære kjennetegn gikk hovedsakelig på oppbyggingen av en klasse. Hun mente at det finnes regler og retningslinjer som man følger både som lærer og elev. En oppbygging av en ballettklasse ville ifølge informantene være lik uansett hvor i verden du danset. Oppbygging av en klasse med lik rekkefølge på øvelsene vil være med på å disiplinere en danseklasse. Informant 3 mente at det var viktig å vite hva man vil som danseelev. For å vite hva man vil måtte man være disiplinert mente hun. Hun er kanskje mer inne på hva som kjennetegner en disiplinert elev enn hva som kjennetegner faget spesielt når det kommer til bruk av disiplin. Informant fire tok utgangspunkt i motiverte elever og mente at det ikke var et spørsmål å stille fordi disse elevene har en høy indre motivasjon som gjør at disiplineringsstrategier blir unødvendig.

Enkelte av informantene valgte å svare ut i fra elevenes perspektiv. Informantene gjentok mye av det som de allerede hadde sagt når det gjaldt disiplinerte elever. Det kan tolkes som at de har misforstått hva det var jeg var ute etter, eller at spørsmålet ikke har vært godt nok definert. Spørsmålet var kanskje overflødig i og med at de følte at de hadde allerede svart på det i de forrige spørsmålene. Samtidig kan det forstås slik at de mener at det som kjennetegner disiplin innenfor dansefag er disiplinerte elever.

3 av 4 informanter mente at de allerede hadde gitt svar på dette spørsmålet i sine tidligere svar. Så hva er forskjellen på disse spørsmålene? I spørsmål nummer 3 var jeg ute etter hvordan informantene som lærere preget en danseklasse med disiplin. De legger sin personlige erfaring til grunn i dette spørsmålet. I spørsmål 4 var jeg ute etter om det var noen spesielle kjennetegn på en generell disiplinert danseklasse. Dette burde jeg ha tydeliggjort for dem under intervjuene, men jeg var ikke bevist nok på denne forskjellen i spørsmålene. Jeg var redd for å legge meg opp i svarene deres, og unnlot derfor å veilede dem for å unngå innvirkning på svarene deres. Dette kan jeg i ettertid se ikke var en riktig beslutning. Jeg kan også se hvorfor de følte at dette spørsmålet ble besvart i løpet av de andre spørsmålene.

Kategorisering av svarene:

<b>Spørsmål 4 Kjennetegn på disiplin i dansefag</b>	A:  Disiplinerte elever	B:  Fysiske rammer: oppbygging av timen
---	-------------------------------	---

**Spørsmål 5: Hvordan bruker du dine tidligere erfaringer med disiplin når du underviser?**

Alle informantene mener at de tar i bruk tidligere erfaringer med disiplin når de selv underviser. Informant 1 snakker om både positive og negative opplevelser. De negative bringer hun ikke med videre, men viderefører heller de positive opplevelsene i sin egen undervisning. Hun mener blant annet at struktur er viktig å ha på undervisningen, og hun bruker sin egen erfaring og opplevelse som bakgrunn for dette valget:

De andre informantene nevner også på erfaringer de ønsker å bringe videre og som de bruker i undervisningen sin. Informant 2 snakker om egne erfaringer og tar tak i positive erfaringer med tidligere lærere som ga henne energi gjennom bruk av stemmen. Informant 4 mener at hans bakgrunn har noe å si for hvordan han underviser og bygger opp klasser. Han ønsker å hjelpe elever som vil utvikle seg. Informant 3 legger vekt på lærere som har spilt en positiv rolle, og som har lært henne til å være nysgjerrig på dans.

Kategorisering av svarene:

<b>Spørsmål 5</b>	A:
<b>Bruk av tidligere erfaringer</b>	Føre verdier videre fra egen positiv erfaring

#### **Spørsmål 6: Tror du bruken av disiplin varierer ut ifra sjangeren det undervises i?**

Informantene 1,2 og 4 tror at disiplinen vil variere ut i fra hvilken sjanger det undervises i. Alle informantene peker ut klassisk ballett som den sjangeren hvor det forventes mest disiplin. De begrunner svarene med at det er flere regler for hvordan man skal utføre diverse bevegelser innenfor klassisk ballett. I de andre sjangrene mener informant 1 at det er større rom for å utvikle sin egen stil. Informant 4 mener at elevene blir disiplinert innenfor klassisk ballett fordi de må kjenne til ulike trinn som læreren ikke alltid demonstrerer. Lærerne demonstrerer i større grad innenfor de andre sjangrene, som for eksempel moderne dans når han sammenligner disse to sjangrene.

Informant 3 er inne på at det kommer an på hvordan man ser på begrepet disiplin. Det er ifølge henne to måter å se disiplin på: 1 trene masse. Men hun mener at det blir for lett å se disiplin på denne måten. Hun ser på disiplin som: 2 å være åpen, nysgjerrig og målrettet, og hun mener at med dette synes, trenger ikke disiplinbruken å være avhengig av sjangre. Det trenger ikke nødvendigvis å være en forskjell mellom sjangre i forhold til disiplinen som blir brukt.

Informant 3 er den eneste av informantene som ikke har bakgrunn fra klassisk ballett og som velger å problematisere fenomenet. Hennes erfaring med mer kreativt rettet dans kan være en årsak til at hun mener at det ikke nødvendigvis er en sammenheng mellom disiplin og dansesjanger. Informant 2 påpeker at det også vil være variasjon i bruk av disiplin forhold til hva slags syn den enkelte lærer har. Dette kan være uavhengig av hvilken sjanger det undervises i. Enkelte lærere mener hun opprettholder disiplin på den ”gamle” måten ved å skape frykt og skjelle ut sine elever dersom de gjør noe galt. Hun mener også at det ut ifra teknikken det undervises i kan variere med disiplinbruken ut ifra hvor store krav man stiller til sine elever. Innenfor den klassiske balletten er det gjerne oppbyggingen av en klasse med barre og senter arbeid som er med på å disiplinere elevene.

Kategorisering av svarene:

<b>Spørsmål 6</b>	A:	B:
<b>Variasjon av disiplin på bakgrunn av sjanger</b>	Disiplin er uavhengig sjanger	Sjangeren klassisk ballett krever mer disiplin av elevene

I denne delen av oppgaven har jeg vist til hvordan jeg ut ifra det innsamlede materialet har valgt å kategorisere svarene. Jeg føler som sagt at dette er et utfordrende arbeide, siden analysearbeidet legger grunnlaget for hvordan man seinere kan presentere danselæreres forståelse av fenomenet disiplin. Å finne gode kategorier som dekker forståelsen til informantene er utfordrende arbeide, fordi man er usikker på om har fått tak i det som ligger i og bak svarene.

## Kapittel 4

### 4.0 Etikk

En forsker vil så å si alltid støte på etiske og metodiske problemer i løpet av intervjuprosessen. Ordet etikk kommer fra det greske ordet ethos som betyr karakter. Oversatt til latinsk blir ethos til mores (moral) som også betyr karakter, skikk eller vane. Etikk og moral er to ord som ofte brukes om hverandre. Kort sagt kan vi forklare etikk som tenkning og refleksjon over hva som er rett og galt, mens moral kan vi se i menneskers holdninger og atferd (Heiene, Myhre, Opsal, Skottene & Østnor, s. 282) Etiske spørsmål er integrert i alle faser av en undersøkelse. Hvordan man velger å utføre en forskningsprosess vil ifølge Kvale alltid reise spørsmål om ”verdien av den produserte kunnskap vedrørende studiens bidrag til samfunnet” (Kvale, s. 80) Jeg skal i dette kapitlet forsøke å problematisere noen av de etiske utfordringene som har oppstått i løpet av arbeidet med undersøkelsen og intervjuprosessen.

### 4.1 Strukturering av intervjurapport

Det er flere etiske hensyn å ta når man skal strukturere og legge frem resultater fra et forskningsprosjekt. Innledningsvis er det viktig at det generelle formålet med undersøkelsen oppgis. Det har vært viktig for meg å forsøke å gi en god begrunnelse for mitt valg av tema for denne oppgaven. For meg har disiplin alltid vært assosiert med dans. I og med at det ikke finnes mye informasjon i forhold til dans og disiplin, har jeg måtte leite i andre leirer for å kunne skissere en begrepsmessige og teoretiske oppfatningen av det undersøkte fenomenet. For at oppgaven skal fremstå som plausibel og ikke basert rundt mine tanker omkring tema, har det vært viktig å gjennomgå relevante litteraturen om forskningstemaet som også problemstillingen kan baseres på.

Under forklaring av metodene (intervju, transkripsjon og analyse) som brukes i undersøkelsen, har jeg forsøkt å beskrive disse slik at leseren kan være sikker på at metodene har relevans for undersøkelsens tema og formål. Ved grundig gjennomgang kan leserne derfor

vurdere påliteligheten av resultatene, og være i stand til å gjenta undersøkelsen ved en seinere anledning.

Resultatene fra intervjuene skal både analyseres og verifiseres. Resultatene kategoriseres for å gi et klart og velstrukturert overblikk over de viktigste resultatene. I redegjørelse for analyseprosessen (kapittel 3) har jeg valgt å ta for meg ett og ett spørsmål og gjengi informantenes svar. På denne måten kan lesere kritisk gi en vurdering av resultatenes reliabilitet, validitet og generaliserbarhet.

I undersøkelsens siste del diskusjon, er det viktig at de overordnede implikasjoner av resultatene diskuteres. Dette skal jeg komme tilbake til i kapittel 5. Man ser også her på resultatenes relevans for det opprinnelige forskningsspørsmålet.

## 4.2 Etske utfordringer

Det er som tidligere nevnt viktig å komme ”under overflaten” av informantenes egne ord og uttrykk rundt fenomenet disiplin. Det kan allikevel ligge en utfordring i å se bort fra egne erfaringer og oppfatninger i analysearbeidet. Min interesse for fenomenet disiplin var årsaken til at jeg ønsket å skrive en oppgave med disiplin som tema. Hvor stor innsikt man har som forsker i forskningens tema, er avhengig av blant annet fenomenet man forsker på, ens egen bakgrunn som forsker og tilgjengeligheten til informantene. Dersom man har en personlig tilknytning til tema, kan dette være til hjelp men også til besvær for forskningen. Man har dermed en spesiell innsikt, samtidig som man kan bli for personlig involvert. Dette kan for eksempel gå ut over analysen og arbeidet med kategoriseringen. Disse tanker og erfaringer kan man ikke se bort ifra spille inn under denne bearbeidingen av materiale. Ifølge Larsson (Larsson, s. 38) forsøker man som forsker å være pliktoppfyllende og trenge inn i intervjumaterialet. Det er imidlertid viktig å problematisere rimeligheten i forskerens analyse, og se til at den ikke representerer han eller hennes private oppfattelse.

### 4.3 Forskerens makt

Som forsker har man det siste ordet i publiseringen av en undersøkelse. Forskeren utfører analysen, samler inn data, lager spørsmål og vinklingen på temaet man ønsker å undersøke nærmere. Derfor er det viktig å ta hensyn til og diskutere undersøkelsens prosess, slik at forskerens arbeid blir belyst.

Etiske spørsmål som man må ta stilling til i begynnelsen men også utover i prosessen, såkalte usikkerhetsområder, er det ifølge Kvale viktig å være åpen om, i stedet for å forsøke å løse problemene. ”...etiske retningslinjer bør rekonfigureres pragmatisk som verktøy man kan tenke med innenfor usikkerhetsområder, fremfor å se dem som en endelig moralsk autoritet som ignorerer flertydigheter og usikkerheter i den virkelige verden.” (Kvale, s. 88) Jeg har for eksempel vært i tvil om bruken av mine informanter i forhold til at jeg hadde kjennskap til dem fra før av. Man kan på en måte si at jeg har forsket innenfor mitt eget felt, siden jeg har kjennskap til området dans og disiplin i mitt yrke som danselærer. Jeg har vært i tvil om dette ville bli akseptert i forhold til solidaritetsproblemet. Solidaritetsproblemer er ett av de etiske dilemmaene som bør problematiseres dersom tema er et område som forskeren selv er berørt av. Jeg som forsker kan ha ubevisst/bevisst, lagt inn mine egne tolkninger i svarene til informanter, dersom svarene for eksempel har vært utydelige. Dette problemet har oppstått under transkripsjonsprosessen, hvor lydbåndopptakeren ikke har fått med seg hele svaret til informanten. Det er derfor viktig å problematisere disse områdene ikke bare i forhold til forskerrollen, men også i forhold til forskningsopplegget, datamateriale, tolkninger og analytiske tilnærminger. De stedene hvor dette problemet har forekommet, har jeg markert med følgende tegn (...) i transkripsjonen. Problemet har oppstått de stedene i intervjuet hvor informant og jeg har ”overlappet” hverandre i samtalen. Båndopptakeren har ikke klart å fange opp begge stemmene samtidig. Disse ”overlappingene” har forekommet ved et par anledninger.

## 4.4 Forskningens troverdighet - validitet

Ordet validitet betyr sannhet, riktighet og styrke. Innenfor samfunnsvitenskapen brukes begrepet validitet om hvorvidt en metode er egnet til å undersøke det den skal undersøke. Dersom vi velger å bruke en bredere forståelse betyr validitet: i hvilken grad en metode undersøker det den er ment å undersøke. Det er under denne definisjonen at kvalitativ forskning kan gi gyldig vitenskapelig kunnskap. I forhold til mitt valg om å bruke det kvalitative forskningsintervjuet for å belyse problemstillingen min, mener jeg at dette var et riktig valg. Ved å se på ulike forståelser av begrepet disiplin, var det flere områder rundt begrepet som måtte belyses. Det var viktig å ta seg tid til å gå i dybden av begrepet disiplin, og gjennom et kvalitativt intervju lot dette seg gjøre. Ved å bruke fire informanter med variasjon i forhold til alder, kjønn, utdanningsbakgrunn og undervisningsområde, følte jeg at jeg hadde et godt utgangspunkt for å belyse den valgte problemstillingen.

Innenfor en kvalitativ analyse kan resultatene være vanskelig å etterprøve. Det er viktig å bevise spesielt innenfor kvalitativ forskning, at resultatene ikke er tatt ut av det blå. Kvalitativ forskning har blitt kritisert for at det ikke er hold i resultatene fordi de er basert på menneskelig oppfatning og ikke målbare resultater. Validitet er derfor noe som burde gå som en rød tråd igjennom hele forskningsprosessen. Dalen påpeker at det er viktig å være nøyaktig i beskrivelsene av de enkelte leddene i forskningsprosessen. På denne måten kan en annen forsker ta på seg de samme "forskerbrillene" og gjennomføre en liknende prosess eller ha et bedre utgangspunkt for forståelse av prosjektet. Dalen skriver at det er viktig å ha gode beskrivelser av forhold ved en selv som forsker, informanter og hvordan intervjusituasjonene foregikk. Ved å gjøre rede for ens egen tilknytning til fenomenet som studeres, kan leseren gjøre en kritisk vurdering i forhold til "i hvilken grad slike forhold kan ha påvirket tolkningen av resultatene". (Dalen, s. 105) Det er med dette sitatet i tankene at jeg i dette kapitlet og gjennom hele oppgaven, har forsøkt å gjøre rede for de etiske utfordringene jeg har møtt på. I tillegg har jeg også forsøkt å belyse problemer av annen art.

Den teoretiske validiteten går ut på at det er viktig å vise til validitet til i hvilken grad begreper, mønstre og modeller forskeren anvender gir oss en teoretisk forståelse av de fenomener som studien omfatter. Det er viktig at de sammenhengene som avdekkes og forklares, kan dokumenteres i datamaterialet og forskerens sammenstilling og fortolkning av dette. Teorien som ligger til grunn for denne undersøkelsen har jeg forsøkt å gjøre rede for i



kapittel 2, og jeg har forsøkt å se dette i sammenheng med det datamaterialet som har kommet ut av de gjennomførte intervjuene. I kapittel 1,2 og 3 har jeg redegjort for målsettingen med prosjektet. Jeg har også sett på hvilke metoder jeg har anvendt, analyse av innsamlet materiale og hvordan resultatene skal bli presentert og formidlet i neste kapittel.

## Kapittel 5

### 5.0 Diskusjon

Jeg skal til slutt ta for meg kategoriene jeg har kommet frem til og forsøke å se om de kan belyse min problemstilling: *Hvordan er danselæreres forståelse av disiplin?* Innenfor en fenomenografisk analyse er man som nevnt tidligere, interessert i å nærme seg sannheten av området man forsker på. Jeg vil forsøke å belyse med min undersøkelse, hva slag syn danselærere legger til grunn når de snakker om disiplin. Jeg vil også se om jeg kan komme nærmere sannheten ved å la danselærerne reflekterer rundt egne erfaringer og disiplineringsteknikker.

Vi kan først begynne med å ta for oss spørsmål 1 og de foreslåtte kategorier, i et forsøk på å nærme oss hva slags forståelse informantene har angående disiplin og dans.

<b>Spørsmål 1:</b>	A:	B:	C:
<b>Forståelse av begrepet disiplin</b>	Disiplin som måloppnåelse	(Selv)disiplin ligger i ens natur	Videreformidling av verdier

Ved å be informantene om å reflektere rundt begrepet disiplin først, kunne de gjøre dette uten å la seg påvirke av de neste spørsmålene. De tre kategorier ovenfor mener jeg representerer de oppfattelsene informantene har av begrepet disiplin. Dersom vi starter med kategori C først, har jeg valg å plassere det informantene forbinder med grunnleggende verdier her. Forholdet lærer – elev blir av blant andre Norrby, sett på som et assymetrisk-forhold. Dette forholdet ender av naturlige årsaker ofte i lærerens favør, når det er snakk om hva slags undervisningsmetoder man skal bruke eller hva slags læringsinnhold det skal legges vekt på. Det er to av informantene som har hatt erfaring med ”strenge” lærere. Informant 2 forteller om en mindre hyggelig opplevelse av å bli kjeftet på av sin egen lærer. Lærere har generelt et

sett med grunnverdier som han/hun synes er viktige å formidle. I tillegg er lærerens rolle innenfor skoleverket å videreformidle skolens syn på verden (Werler i Midtsundstad). Informantene er også opptatt av å formidle det de ser på som gode verdier. Disse verdiene hjalp dem selv da de var elever, og de tar dem med seg videre i sin egen undervisning. Informantene forbinder også disiplin med det å være en positiv lederfigur. De sier at de selv ønsker å se bort fra de vonde erfaringene, og heller være en positiv leder for sine elever. De trenger ikke som danselærere å skape frykt blant elevene. Dersom vi tar for oss kategori B, kan vi se at informantene forbinder disiplin med selvdisiplin hos danseelever. Vi kan i kapittel 2 se tilbake på lærerplanene for grunnskole og den videregående skole, hvor ansvar for egen læring er et mål som står sterkt i den siste skolereformen. Alle informantene snakker om selvdisiplinerte elever en eller annen gang i løpet av svaret deres. Det synes å skinne igjennom, at dette burde ligge naturlig hos danseeleven. Vi kan også se i analysen at de underforstått snakker om elevenes motivasjon. Elevene har selv valgt å begynne med dans på hobbybasis og derfor er de motiverte. Men det snakkes også om de ekstra motiverte elevene som driver seg selv videre og som er selvstendige på alle områder. Disse elevene har et mål om å utvikle seg, og det er det som driver dem videre. De har en indre drivkraft og ønsker kanskje noe mer med dansen. Informantene snakker om begge elev – gruppene, gjerne litt om hverandre. Det kan kanskje tyde på at de mener det finnes ulike grader av motivasjon blant danseelevne i en gruppe.

Informantenes oppfattelse av disiplin omfatter kort oppsummert den disiplinerte eleven som drives av et mål. Deres forståelse av disiplin omfatter også deres egen rolle som danselærer. De ønsker å bringe det de ser på som gode verdier videre i sin egen undervisning.

Vi går videre til spørsmål 2 for å finne ut litt mer detaljer om hva som kjennetegner den disiplinerte eleven.

Den disiplinerte eleven:

<b>Spørsmål 2:</b> <b>disiplinert danseelev</b>	A: Selvstendig	B: Aktiv deltager i klassen	C: Naturlig disiplinert/motivert
--	-------------------	--------------------------------	-------------------------------------

Samtidig som informantene forbinder disiplin med deres rolle som lærere, kopler de også som nevnt begrepet opp mot ordet selvdisciplin. Informantene mener det er viktig at elevene er selvdisciplinerte ved at de oppnår egne mål som de setter seg. Innenfor dans har det kanskje alltid vært sett på som en tradisjon at elevene har ansvar for å utvikle seg selv og sine ferdigheter. Dersom vi ser tilbake på de ulike undervisningsmodellene, er det i følge Glad, den kunstneriske modellen som fortsatt holder stand. Her er nettopp fokuset på elevenes ferdigheter (kontra fokuset på deres personlighet som dansere innenfor den reformpedagogiske modellen). I samfunnet generelt er det et stadig økende press om å skulle prestere, så det er kanskje ikke så rart at informantenes oppfatninger av disiplin har med målsetting og prestasjon å gjøre.

Vi kan se at svarene i spørsmål 2 gjenspeiler det informantene snakket om i spørsmål 1 i forhold til selvdisciplin. Man opplever en disiplinert danseelev som selvstendig, glad i å danse og derfor blir han/hun naturlig (selv)disiplinert. Det å være glad i å danse går på den indre motivasjonen som det har vært snakket om i forhold til spørsmål 1. Det er viktig med en indre glød eller driv når man danser. Hvorfor snakkes det ikke så mye. Underforstått virker det som at informantene mener at har man først valgt å danse, så burde driven og motivasjonen være i eleven.

En selvstendig elev er for informantene en elev som klarer seg selv, og som man ikke trenger å holdes et ekstra øye med. En av skolens oppgaver er å oppdra elevene til å bli selvstendige og fullverdige medlemmer av samfunnet vi lever i (kultivering i Meland). Green påpeker at disse verdiene også finnes innenfor danseverdenen, og det kan også stemme med informantenes oppfattelser. Samfunnet har ifølge Foucault overlatt disiplineringen til menneskene selv. Disiplineringen holdes ”i sjakk” fordi man har opparbeidet et ønske hos menneskene om ikke å skille seg ut i fra hverandre. Danseelevne blir på sin side eksponert ovenfor de andre elevene i klassen på grunn av dansesalens speilvegger. Green hevder at danseelevne i sin disiplinering forsøker å passe inn i et kroppsideal som er skapt. Med speilet kan elevene betrakte hverandres kropper og prestasjoner. De måler seg med andre elever og disiplinere seg indirekte i forhold til hverandre.

En disiplinert danseelev må ifølge informantene være aktive i timene. En aktiv deltager er en elev som deltar i timene både fysisk og med spørsmål og innspill. Ut i fra svarene kan det se ut til at informantene ønsker å være i dialog med elevene, samtidig må elevene jobbe målrettet med sine ferdigheter. Dersom vi ser tilbake på spørsmål 1, var informantenes erfaring knyttet opp mot lærere som hadde stort fokus på ferdigheter. Det kan se ut til at informantene har en oppfattelse av undervisningsmetoder som tilsvarer det vi ser innenfor den kunstpedagogiske modellen. Dette er en modell som verdsetter ferdigheter men samtidig ønsker man at danseelever skal få erfaring med å skape dans, utøve og reflektere rundt dans. 3 av 4 informanter er utdannet innenfor en slik modell, og dette kan være grunnen til at disse verdiene bringes med videre i deres egen undervisning.

Dersom vi oppsummerer kategoriene kan vi se at informantene deler mange av de samme oppfatningene rundt hvordan en disiplinert danseelev fremstår for dem. Eleven må være motivert, samtidig som hun/han er selvstendig og aktiv deltager i timene. Synet på den aktive eleven kan tyde på at informantene mener kommunikasjonen i undervisningen er viktig. Kanskje svarer de ut i fra dem selv som personer, eller ut i fra tidligere erfaringer med lærere de enten kommuniserte mye eller lite med.

Synet på kommunikasjon mellom lærer og elev kan kanskje fortelle oss noe om hva slags disiplineringsteknikker som benyttes innenfor dansefag. Dette kan vi se nærmere på i spørsmål 3 og spørsmål 4.

Kjennetegn og bruk av disiplin i undervisningen:

<b>Spørsmål 3</b>	A:	B:
<b>Disiplinert undervisning (synsvinkel lærer)</b>	Lærer forventer disiplin fra elevene	Lærer legger forhold til rette for disiplin

Informantene mener de selv som danselærere har et ansvar for disiplinen i undervisningen, samtidig som de ønsker at elevene tar en del av ansvaret ved å være selvstendige og

disiplinerte. De to yngste informantene er opptatt av at det er flyt i timen og ikke for mange pauser slik at elevene mister fokuset. Slik holder de elevene gående i løpet av timen. Informantene baserer kanskje denne oppfatningen ut ifra erfaringer med mindre motivert elever. Ifølge Grusev og Goodnow ønsker selvdisiplinerte elever å gjøre det som er rett og forventet av dem. Informantene er her opptatt av å lære elevene hva som er akseptert oppførsel innenfor en dansetime. Det å miste fokus eller prate med sidemannen er ikke verdier som de kan godta i deres undervisning. Kanskje styrer informantene timen for elevene slik at de ikke har anledning til å lære seg å ta ansvar for egen læring. Innenfor dans jobber man ofte i grupper og her kan det være en utfordring å få elevene til å forstå viktigheten av ikke å miste fokus, fordi man så lett kan følge de andre elevene dersom man ikke lærer seg piruettøvelsen sin. De to eldste informantene er enten usikre på om de bruker disiplin eller slår det helt bort. Ut ifra svarene kan vi se at de forventer at elevene er disiplinerte når de kommer til timen. De forventer at elevene skal delta og kunne drive seg selv igjennom en klasse. Dette gir opphav til to ulike oppfatninger og kategorier.

<b>Spørsmål 4 Kjennetegn på disiplin i dansefag</b>	A:  Disiplinerte elever	B:  Fysiske rammer: oppbygging av timen
---	-------------------------------	---

Informantene mener at det finnes kjennetegn og bruk av disiplin innenfor dansefag. Deres oppfatning av fenomenet disiplin blir farget av forventninger til disiplin som allerede ligger i fagets natur. Det viser seg imidlertid at det finnes forskjeller ved bruk av disiplin ut i fra sjanger det undervises i. Disse oppfatningene kommer jeg tilbake til under kategoriseringen av svarene til spørsmål 6. Det påpekes at de fysiske rammene er kjennetegn for en disiplinert danseundervisning. Denne oppfatningen kom med tanke på oppbygging av en klasse og rommet hvor undervisningen fant sted. En dansesal har speil på veggene og stor gulvflate hvor elevene sprer seg utover. Green påpeker i sin artikkel, at de fysiske rammene i dansefag gjør det mulig å overlate disiplineringen av elever til dem selv. Klassisk ballett var en sjanger som ble fremhevet hvor bruken av disiplin var størst. Dersom man danser klassisk ballett starter man klassen ved barren (en stang som gir støtte til å utføre ulike øvelser), hvor elevene

står en og en etter hverandre. Danselæreren går under øvelsene rundt og gir tilbakemeldinger og korreksjoner til elevene.

Informantene følte at de allerede hadde fått uttrykt deres oppfatning tidligere i intervjuene, om at disiplinerte elever var en nødvendighet for dansefaget. De gjentok derfor igjen at et kjennetegn var disiplinerte elever. Disse oppfatningene ga opphav til de to kategoriene som går på elevenes innsats avhengig av deres motivasjon, og de fysiske rammene for dansefag. (Streng rekkefølge på øvelsene og dansesalenes utforming).

Egne erfaringer:

<b>Spørsmål 5</b>	A:
<b>Bruk av tidligere erfaringer</b>	Føre verdier videre fra egen positiv erfaring

Vi kan se at informantene er opptatt av å skape verdier for sine elever. De fremhever verdier som å være en positiv autoritet snarere enn en lærer som ”henger ut” elevene. Det å være en positiv autoritet mener de i likhet med Hjermann er viktig for utviklingen til elevene. Å skape et positivt læringsmiljø er også viktig innenfor dans. Selv om de påpeker at man også lærer noe av lærere som er mindre hyggelige i kommunikasjonen med sine elever, ønsker de selv å styre bort fra denne type disiplineringsteknikker. Dersom vi bruker Midtsundstads begreper, ønsker de å kultivere elevene inn i deres egne verdier, samtidig som forventer at elevene gir noe tilbake gjennom aktiv deltagelse i timene.

Sjangerbasert disiplin:

<b>Spørsmål 6</b>	A:	B:
<b>Variasjon av disiplin på bakgrunn av sjanger</b>	Disiplin er uavhengig sjanger	Sjangeren klassisk ballett krever mer disiplin av elevene

Informantene ser ut til å være enige i sine oppfatninger, om at den klassiske balletten er en sjanger som krever mest disiplin av sine elever. Denne forståelsen mener de ligger i oppbyggingen av en klassisk ballettime. Timene er stort sett like (med noen få variasjoner), uansett hvor du befinner deg i verden. Informantene påpeker her at disiplinene går ut på som nevnt tidligere, å gjøre øvelsene ved barren og at man følger rekkefølgen. En av informantene mener at man trenger å kjenne til de ulike bevegelsene i en klassisk ballett time, fordi øvelsene ikke alltid blir demonstrert fysisk av læreren. Jeg syntes informant 3 hadde et interessant syn på disiplin. Hennes oppfatning av disiplin var å være nysgjerrig og åpen. Med en slik forståelse av disiplin, mente hun at bruken av disiplin var likt uansett sjanger. Derfor så hun ikke noen forskjell i bruk av disiplin hos de ulike sjangrene. Det ble også påpekt av de andre informantene at disiplinbruken var avhengig av den enkelte lærers verdier. Dette synet kan vi også se hos Midsundstad når hun snakker om kvalitet og kultivering innenfor skolen. Den kunstneriske læringsmodellen vet vi har vært mye brukt innenfor undervisning av klassisk ballett. Helt siden Ludvig den 14. grunnla det første ballettakademiet, har undervisningen av klassisk ballett vært opptatt av å undervise tekniske ferdigheter. Innenfor denne modellen kopierer elevene det læreren gjør. Det overlates mindre medbestemmelse til elevene, fordi timen allerede har en oppbygning som skal følges.

På hvilke måter kan kategoriene jeg har kommet frem være med på å belyse problemstillingen? I svarene som blir gitt til spørsmål 1 kan vi se at informantene oppfatter disiplin i sammenheng med disiplinerte elever. Kanskje er denne forbindelsen sterkere i dansefag enn i andre undervisningsfag. Informantene oppfatter også disiplin i forbindelse med å jobbe målrettet frem mot et endelig mål. De ser også disiplin i forhold til den kommunikasjonen som skjer mellom lærer – elev i forbindelse med formidling av verdier.



Disse oppfattelsene ser vi blir tydeligere definert i de neste svarene. En disiplinert elev skal være en aktiv deltager både når det gjelder kroppslig og språklig kommunikasjon. I tillegg mener de det er viktig for danseeleven å være motivert. Deres forståelse av disiplin avhenger også av deres rolle som danselærere. De har imidlertid ulik forståelse når det kommer til om det er deres rolle som lærere å disiplinere elevene, eller om dette ligger naturlig latent hos elevene. Kanskje baseres deres oppfattelse på bakgrunn av erfaring med ulike elevgrupper. De ønsker å føre det de ser på som gode verdier videre, også i forhold til hvordan de ønsker å fremstå som lærere og kommunikasjonen de har med elevene. Det er delte oppfatninger om disiplin er sjangerbestemt eller ikke. Klassisk ballett er den sjangeren som peker seg ut hvor det brukes og forventes mest disiplin.

Forståelsen for begrepet disiplin deler seg mellom de informantene som ser disiplin i forhold til motiverte og selvdisciplinerte elever, til de informantene som reflekterer rundt ikke fullt så motiverte danseelevene. Det ser ut til å være en felles forståelse at man forventer at elevene er interessert og motivert til å jobbe hardt med deres egen utvikling. Informantene er ulike i forhold til kjønn og alder, og de snakker ut i fra ulike bakgrunn og erfaringsgrunnlag. Noen har bare erfaring med høyt motiverte elever, mens andre har jobbet med mindre motiverte elever. Fenomenet disiplin kan man også se på i forhold til de fysiske rammene som også Foucault og Green snakker om. De fysiske rammene ser vi også at informantene har i tankene, og rammene er viktige innenfor faget. Informantene stiller ingen spørsmålstegn ved denne formen for disiplinering. Kanskje er denne formen for disiplineringsteknikk så vanlig at man ikke ser på den som en form for disiplin. Enkelte av informantene har en oppfatning om at rammene kan være til hjelp for disiplineringen.

Informantene oppfatter seg selv som danselærer med fokus på å ha en god kommunikasjon med elevene. De ønsker ikke å følge i fotsporene til danselærere som ikke klarer å kommunisere godt med elevene. De ønsker heller å føre videre sine verdier innenfor kommunikasjon som de ser på som positive for disiplinen.

## Kapittel 6

### 6.0 Sluttord

Interessen for å skrive denne oppgaven oppstod etter å ha arbeidet som danselærer i snart 6 år. Jeg har hatt undervisningserfaring med elever innenfor den videregående skolen, men også med elever innefor kveldsskoler som den kommunale kulturskolen. Opp igjennom årene har jeg også selv deltatt på klasser med andre danselærere. Danselærere er som andre lærere, ulike som personer og derfor kommuniserer man også på forskjellige måter med elevene. Det virker imidlertid som om dans er et fag som det stilles flere forventninger til elevene. Disse forventningene kan gå ut på at elevene skal jobbe hardt med øvelsene for å kunne utvikle seg til å bli dyktige dansere. Hensikten med den videre undersøkelsen var å finne ut av hva slags forståelse danselærere hadde for begrepet disiplin, hvordan de så på bruken av disiplin i sin egen undervisning.

Jeg valgte å støtte meg til den fenomenografiske metoden i min analyse og presentasjon av materiale som jeg hadde samlet inn. Jeg valgte å intervju fire danselærere om deres forståelse av fenomenet disiplin. Det kvalitative intervjuet benyttes også innenfor fenomenografien. Etter intervjuene ble materialet transkribert for siden å analyseres inn i sluttkategorier. Disse kategoriene ble dannet ut i fra informantene ulike forståelser. Jeg har forsøkt å belyse min problemstilling ut i fra de oppsatte kategoriene.

Jeg ønsker å takke alle informantene som stilte opp på intervjuene, og som gjorde det mulig for meg å skrive denne oppgaven.

## Referanseliste

- Bjerke, M. Danselinjens førstedame (4-2012) *Musikkultur* s. 50
- Bear, G. G. (2005). *Developing self-discipline and preventing and correcting misbehavior*. Pearson Education, Inc.
- Dale, E. L. (1999). *De strategiske pedagoger. Pedagogikkens vitenskapshistorie i Norge*. Gyldendal
- Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode. En kvalitativ tilnærming*. Universitetsforlaget.
- Foucault, M. (1977). *Det moderne fengsels historie*. Gyldendal Norsk Forlag Oslo
- Glad Å. L. (2002). *Dans på timeplanen*. Tell forlag
- Green, J. (December 9 – 12, 2004). *Docile Bodies: A threat or a necessity in educating dancers*. International Dance Conference, Theatre Academy Helsinki
- Haraldsen, H. M. (red) (2010). *Dans, estetikk og samfunn 1 og 2*. Tell forlag
- Heiene, G., Myhre, B., Opsal, J., Skottene, H. & Østnor, A. (2008). *Tro og tanke. Religion og etikk for den videregående skole*. Aschehoug
- Hjermann, R. (2004). *Respekt og disiplin*. Hentet 15.11.2011 fra [http://www.barneombudet.no/kommentar\\_/2004/hva\\_i\\_all/](http://www.barneombudet.no/kommentar_/2004/hva_i_all/)
- Imsen, G. (2001). *Elevenes verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. (3. utgave) Tano Aschehoug
- Jonassen, R. L. (2001). *Dansens historie. Bind 2*. Tell forlag
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. (2. utgave) Gyldendal Akademisk.
- Kroksmark, T. (1990). *Fenomenografi och lärares didaktikk. Konturer till en innehållsbeskrivning av lärares undervisningskompetens*. Göteborgs Universitet
- Larson, S. (1986). *Kvalitativ analys – exemplet fenomenografi*. Studentlitteratur
- Meland, A. T. (2011). *Ansvar for egen læring. Intensjoner og realiteter ved en norsk videregående skole*. Göteborgs Universitet
- Midtsundstad, J. & Willberg, I. (red) (2010). *Didaktikk. Nye perspektiver på undervisning*. Cappelen Akademisk Forlag.

- Norrby, C. (1996). *Samtalsanalys. Så gör vi när vi pratar med varandra*. Studentlitteratur
- Pierce, S. & Rao, A. (ed.) (2006). *Discipline and the other Body. Correction, Corporeality, Colonialism*. Duke University Press
- Schwan, A. & Shapiro, S. (2011). *How to read Foucault's discipline and Punish*. Pluto Press
- Simonsen, M. (2009). *Disiplin i skolen – en fenomenografisk undersøkelse*. (Masteroppgave)  
Kristiansand: Universitetet i Agder.
- Store norske leksikon (2012) Hentet 08.05.2012 fra <http://www.snl.no/disiplin/orden>
- Svendsen, P. og Kjerulf, S. (1987). *Pædagogiske teorier. En indføring i nyere pædagogiske teorier*. (2. utgave) Billesø & Baltzer
- Svennevig, J., Sandvik, M. & Vagle, W. (1999). *Tilnærminger til Tekst. Modeller for språklig tekstanalyse*. (2. opplag) Cappelen Akademiske Forlag
- Uljens, M. (1989). *Fenomenografi – forskning om oppfatninger*. Studentlitteratur
- Utdanningsdirektoratet (2012) Hentet 11.05.2012 fra  
<http://www.udir.no/Lareplaner/Grep/Modul/?gmid=0&gmi=27936&v=5>

## Summary

The interest in writing this paper arose after working as a dance teacher for almost 6 years. I have had teaching experience with students in high school, but also with students within art schools (kulturskoler). Over the years I have participated in classes with other dance teachers. Dance teachers are different as persons and therefore communicate in different ways with students. It seems that dancing is a subject where there are high expectations to the students work. There are expectations to the students working ethics and for them to become great dancers. The purpose of the further investigation, was to find out what understanding dance teachers had of the concept of discipline, and how they looked at the use of discipline in their own teaching.

I have used relevant theory that could help to elucidate the problem (problemstilling). In chapter 2, you can read about the theory in relation to the phenomenon of discipline. Motivation and interest are two concepts that may be crucial for self-disciplined students. I have also chosen to examine the school as an arena for learning, and the teacher's role as value creator and guide for students. I have interviewed four dance teachers about their understanding of the phenomenon of discipline, and I chose to find support in the phenomenographic method in my analysis and presentation of material. The information about the method and my discussion about the use of the methods you can find in chapter 2 and 3. The qualitative interview is also used in phenomenography, and the material that came out of the transcription process was later inserted into the end tabs. These categories were formed based on differences in the informants understanding of the phenomenon discipline. I then tried to illustrate my problem on the basis of the established categories.

## **Vedlegg 1: Intervju av informant 1**

- Enkelte steder i transkripsjonen har talen vært utydelig. Dette er markert med følgende tegn: (...)
- Navn på personer er anonymisert i teksten med følgende tegn: xxx
- Tenkepauser er markert med følgende tegn: ...
- Enkelte steder er informantens handling skrevet inn i teksten. Dette er skrevet inn i teksten i klammeform.

**Kjønn:** Kvinne

**Alder:** 25 år.

**Undervisningserfaring:** 2,5 år.

### **1. Når du hører ordet disiplin, hva tenker du?**

Jeg synes at det kan være litt forskjellig. I dans så er det viktig å ha en selvdisiplin hvis man skal utvikle seg. Jeg føler at mange som går dans videregående skole har det. De er ofte ressurssterke. Da må de ha selvdisiplin for å utvikle seg. Ha disiplin i et klasserom. At man har en struktur som fungerer som gjør at elevene responderer til det. Ikke nødvendigvis må være så kjempestreng, men at man er en autoritetsfigur. Noe som jeg føler at jeg ikke alltid er. Det synes jeg er vanskelig. Det har kanskje noe med alder å gjøre også. Jeg føler at det kommer seg. Første tiden så var jeg ikke veldig bestemt. Jeg føler at det er lettere å ha disiplin på elever som er yngre, mellom 4 og 10 år, og kanskje litt eldre enn det også. 15 år og eldre går greit, men jeg føler at jeg ikke har like mye autoritet da. Men da er det å kunne gå inn i seg selv og tenke hva man gjør reint praktisk for å få det til å fungere. Det er prøving og feiling. Men det jeg har funnet ut, å gi klare beskjeder er viktig. Ikke klare å bestemme seg for ting, er uklar, da blir elevene heller ikke klare, og da vil all disiplin flyte ut.

### **2. Hvordan er det du opplever en disiplinert danseelev?**

Det er en elev som er ivrig, som har en slags motivasjon for det hun vil oppnå. Enten om det bare er at man har lyst til å ha det gøy med dansen eller at man vil gjøre noe med det. Det har ikke alltid så mye å si for disiplinen sånn, men at man vil noe sted, at man vil oppnå noe selv, og at eleven har en slags selvinnsikt, på hva hun trenger å jobbe med og hvordan hun tar til seg korreksjoner og tingene som du

som lærer sier. Klarer å bruke det på en god måte, og også å klare å jobbe som en gruppe, jobbe sammen med de andre i gruppen er også viktig.

Danseundervisning er veldig ofte gruppeundervisning. Og det å kunne omgås de i gruppa og klare å jobbe sammen, selv om, ofte jobber man hver for seg, men det er noe med måten man er mot hverandre hvis man skal lage noe sammen. At man klarer å både gi og ta fra hverandre. Så er det også noe med.. det kommer an på gruppedynamikken, det har jeg opplevd i år. Jeg har hatt to veldig forskjellige grupper på videregående, og det er som natt og dag, og det har mye med gruppedynamikken å gjøre. I den ene gruppa har det vært noen få som har dratt de andre ned, de var veldig motiverte før, så har de klart å ikke holde på den disiplinen de hadde selv, de har bare dratt ned med de andre. I den andre gruppa har de sterkeste klart å dra de andre med seg oppover. Den ene har gått opp og den andre har gått ned i kjelleren. Det har vært spennende, eller ikke spennende, men trist og rart å se hvordan det har fungert. Det er ofte de sterkeste personene i gruppen som er med å dra den ene eller andre veien.

### **3. Hvordan vil en undervisning preget av disiplin fremstå for deg, det som lærer?**

Fra lærerens side så er det vel det at man klarer å legge opp en klasse som er godt oppbygd, at den engasjerer elevene, det vil også gjøre at elevene kommer med og vil jobbe. Og så er det som jeg nevnte det å klare å gi beskjeder, være klar og tydelig, mye gode tilbakemeldinger både positive og negative. Ikke negative, men konstruktiv tilbakemelding, og kunne se alle elevene. Det er veldig viktig. Hvis en elev føler seg sett vil den gi mer, hjelpe under den selvdisiplinene man har.

For elevene er det å a) møte opp, komme i timen, delta i aktiviteter, ha den disiplinen til å gjøre det selv om man "ah litt dårlig i dag men kanskje jeg skal prøve litt allikevel". Det er jo det. Enten så er det den ene veien eller så er det "tror kanskje jeg skal se på er litt sliten" Ha selvdisiplin til å stå litt på, det er ingen som dør av det. Også klare å ta til seg det læreren sier, jobbe godt med det materialet som blir gitt, selvstendig og kanskje bruke hvis man har speil, bruke det aktivt og se hva man gjør, at man er selvstendig, det kommer an på alder, hvis man tenker videregående da.

### **4. Hva er det du tenker kjennetegner disiplin i dansefaget?**

Hvis man ser på en dansetime for barn, så er det ofte mye klarere retningslinjer og regler, enn hvis man gjør en annen fysisk aktivitet som kanskje fotball, jeg vet ikke, jeg har aldri gått på sånn. Men jeg tenker at det er ett rom, det er satte rammer, vi er her, vi er nå, det er oss. Det blir kanskje mer forutsigbart, det kommer an på læreren, men i forhold til en fotballtrening, som er på et mye større område. Det er helt sikkert flere på trening, mange distraksjoner, vanskeligere for en trener å ha disiplin på alle disse ungene som løper rundt. Det kan kanskje være lettere da i en dansetime. Hvis det er ballett er det en veldig satt struktur. Vi begynner med en plié, det er veldig greit. Ofte greit for

elevene å vite. De vet hva som kommer, det er ikke noen store overraskelser. Selv om man alltid kan gjøre noe moro, så vi vet at sånn er en ballett time. Det kan man gjøre med de mindre, ofte satte ting som skaper trygghet også. Jeg tror det er forskjellen, og det blir også igjen på høyere nivå, det er oppvarming, man går systematisk frem i forhold til en vanlig teori klasse hvor man helt sikkert gjør mye forskjellig, kanskje enda mer variert arbeidsmåter. Mer stillesittende som regel.

A: Du tenker at oppbyggingen av klassen kan kjennetegne disiplin i dansefag.

Det er veldig det samme i hele verden. Det er masse forskjellige stiler og lærere, fra herfra til månen, men likevel, det er ting man kjenner igjen om man drar til et annet land. Det er mye av det samme.

Jeg har alltid vært opptatt av at elevene skal kjenne seg trygge. Særlig de små. Det var sikkert fordi jeg var et veldig engstelig barn selv. Hvis jeg ikke visste hva som skulle skje så var det krise. Skulle vi til noen og vi ikke visste om vi skulle spise der eller ikke.. Det gikk ikke, jeg måtte vite hva som skulle skje. Jeg prøver å følge opp med de små. Alltid prate om når vi har forestillinger, hva skal skje, hvor skal vi være. For noen så går det fint, men noen barn er litt engstelige.

##### **5. Hvordan bruker du dine tidligere erfaringer med disiplin når du underviser?**

Jeg var engstelig som liten og likte alltid å vite hva som skulle skje. Det er det jeg bruker. Jeg synes det er greit når jeg selv tar timer at jeg vet hva som skal skje. Det synes jeg er helt ok. Jeg blir usikker når noe er nytt, og hva som forventes av meg. Det er ikke skummelt da. Det er greit og være klar og tydelig og bruke de samme linjene. Man må variere for all del.

Når jeg gikk på skole i England, var det helt annen type disiplin der hvis du tenker respekt for læreren, hvis du tenker i den retningen. Da var det bukke og neie omtrent når du så læreren. Det kom an på hvilken lærer det var. Men det var jo noen lærere du var livredde for. Det var ikke heldig for læringsprosessen selv om man kanskje lærte mye for at man var livredd. Det var kjempeforskjell på lærerne. Jeg hadde noen lærere som var, du tullet ikke med noen. Det var bare å gjøre som man ble bedt om. Det var noen man kunne snakke litt mer med. Vi hadde rektor i FBI type, slags ballettlære, begynnelse utdannelse på det da, og det var ikke så fint læringsmiljø. Vi lærte mye, men hun var så skummel. Hun står rett oppe i deg og sier, ”hva er det?” Altså vet du ikke så vet du ikke. Du kan ikke skremme det ut av folk. ”Er du dum?” Jeg tror ikke det. Hva svarer du da? Det var kanskje ikke helt heldig. Lærere her i landet er ganske annerledes, kanskje mer stivt i England, det har nok mye med kulturen å gjøre, man snakker til læreren med etternavn ikke sant, miss sånn og sånn. Jeg lærte meg å ikke gråte når jeg hadde lyst til det. Det kunne jo være greit, jeg har alltid hatt lett for å ty til tårene, da lærte jeg å holde det inne. Fikk god trening på det. Som kan jo være greit å kunne, som jo ikke er det verste, men kanskje litt dum måte da.



Ja sånn rent faglig lærte jeg noe, jeg tror ikke jeg hadde lært noe mindre dersom det var lærere som var mindre strenge. Jeg følte at elevene der som var engelske, de følte at det var mer vanlig. De var sikkert mer vant til denne type avstand fra skolen ellers. Så kanskje enda mer uvant for oss. Vi var to stykker fra Norge, og noen andre fra andre steder fra Europa. Vi kom inn i det.

A: Du tar avstand fra det og ønsker ikke å ha en slik fremtoning for dine elever da..

Ikke på den måten, men jeg synes det er helt greit å være en autoritetsfigur, og det er noe jeg godt kunne tenkt meg å være litt mer selv, men det er forskjell på å være det og la det droppe over til å bryte ned elevene. Det er en ganske vesentlig forskjell, selv om, hvis man er høyt oppe på autoritetsskalaen, så kan det sikkert, jeg vet ikke, droppe over på den andre siden. Det er en forskjell. Man trenger ikke være slem selv om man setter seg i respekt.

#### **6. Tror du at bruken av disiplin varierer ut ifra hvilken sjanger det undervises?**

Ja det tror jeg varierer faktisk litt. Jeg tror det er strengest disiplin i klassisk, sånn som jeg tenker det. Det tenker jeg i forhold til at det er veldig satt og strenge regler for det. I jazzen er det en mer personlig stil, selv om det er en oppbygging her også, pluss at det er en annen type musikk, det blir en litt annen stemning. Jeg føler at når jeg har tatt klasser på Proda (danseundervisning for profesjonelle dansere), så føler jeg at det er en mer alvorlig tone over de klassiske timene enn jazztime, som blir litt mer, selv om man jobber hardt der også så blir det noe helt annet. Moderne føler jeg blir ikke flytende det blir feil, men det er mange stiler der også, og mer fritt, mer individuelt hva man gjør, så ja.

## **Vedlegg 2: Intervju med informant 2.**

**Kjønn:** kvinne

**Alder:** 27 år

**Undervisningserfaring:** 4 år

### **1. Når du hører begrepet disiplin, hva er det du tenker da?**

Disiplin, da tenker jeg, finner ikke ordet...Det er det å jobbe mot noe selv, at du klarer, du disiplinere deg selv til å klare det, jeg finner ikke ordet...

A: Selvdisiplin eller?

Ja, jeg tenker litt sånn da, ja selvdisiplin egentlig, men det er ordet du kan ha som beskriver disiplin, for å oppnå disiplin. Det er der jeg sitter fast nå.

Jeg tenker disiplin, for eksempel ut i fra meg selv, så setter du jo krav til deg selv, at du skal klare noe, og hva må du gjøre for å klare det. Kanskje du må ha noen milepæler for å oppnå det. Og da må du jo også ha styrke, psykisk til å klare det. Så spør det hva det er disiplin innen, er det for eksempel en hard dansetime, så må du kanskje tømme deg opp til at dette skal du klare selv om det er tøft og du har lyst til å sette deg ned. For det er jo noen som vil det. Eller at det er noen som kjefter på deg ikke sant, så har du lyst til å begynne å gråte, men så holder du det inne. Det er disiplin det. Presse seg litt igjennom, presse seg frem. Trumfe igjennom, med ønsket ditt, det indre ønske.

### **2. Hvordan opplever du en disiplinert danseelev?**

En disiplinert danseelev er den som hører på læreren, kommer med spørsmål, som ikke prater men skjønner at de skal være stille. Og gjør det læreren sier. Det er jo et prakt eksemp lar. Det er jo ingen som er så disiplinerte elever. Det er ofte litt skravling og. Det spør hvilket alder nivå du tenker på da. På alderen gjør jeg det. Du må nesten opp i 18 før de slutter, kan skjønne at de må være stille. Og så kommer det an på læreren da. Hvor setter læreren standarden. Det er ikke bare bare å være lærere heller, og få hel time uten noe særlig snakking. Det er sjeldent tror jeg. Men det er jo det man ønsker egentlig. Eller man ønsker at eleven skal snakke i dialog med læreren, det ønsker man jo, og at elevene kan spørre hverandre. At man kan bruke hverandre sånn da at de kan for eksempel, at ikke alltid, at læreren trenger å vise, men kanskje at de spør hverandre og viser hverandre. En disiplinert elev er en som ofte også viser interesse utover kun danseklassene, men også øver hjemme. Da blir jeg veldig glad. Da er de tydelig interessert ikke sant. Eller hvis de har lagd ting hjemme og skal vise det, det er også veldig gøy...

### **3. Hvordan vil en undervisning preget av disiplin fremstå for deg?**

Kan jeg lese det selv (informanten leser spørsmålet). Sånn ja. Jeg er veldig glad i at elevene følger meg i timen. Det er alle lærere. At de følger med, at de når jeg har vist en ting, at de gjør det selv etterpå. Det er mye bruk av stemmen. Jeg bruker nok ganske mye stemme, ganske høyt og. Så hører de meg klart og tydelig. Jeg er veldig glad i å gå over gulvet for eksempel, når de går to og to eller en og en for å skjerpe sansene, eller fokuset sitt, så går det litt fort. At ting går litt sånn (knipser i rask takt), når jeg sier det, for da rekker de ikke å stoppe og snakke. De rekker ikke å få tid til å stoppe opp og få de pausene hvor de detter ut for å si det sånn. Tid til å prate og skravle og sånne ting. Men det kommer også an på hvor flinke de er til å telle tellinger og komme inn i det selv. Når de skal over gulvet. For eksempel. Noen ganger så er det ganske mange i en klasse, at vil plutselig bli litt sånn da, og da blir det prating. Man vil helst få fortgang i det, så ikke at ikke man får den køen da. Det tror jeg er viktig som lærer å ha fin flyt i timen, får ikke disse tomrommene. Ikke bruke lang tid på å bytte musikk. Du har alt klart. Du har forberedt deg til timen. (...) eller mens du er der. Gå

### **4. Hva kjennetegner disiplin i dansefaget?**

Jeg følte at jeg har svart på det. Det er det å følge med i timen, være fokusert, interessert, i dialog med læreren. Observere tror jeg er veldig mye... være observant, og ikke stå og suse. Være observant, i stedet for å stå å snakke mye med en medelev. Så må du følge med når læreren viser ting, være observant, ikke bare.. læreren prøver å vise flere ganger, men at du får det med deg. Sånne små detaljer og, hvordan en bevegelse virkelig skal (...)

### **5. (...)dine tidligere erfaringer med disiplin når du selv underviser.**

Det er nok det jeg bruker mye av, er nok stemmen, er nok det. Fra tidligere erfaringer. Da tenker du som elev eller? Når du sier tidligere erfaringer.

A: Ja gjerne som elev

Det er nok stemmen som kommer mest frem hos meg da, veldig tydelig. Hva skal jeg si, noen ganger roper på en måte, men det er positivt da. Jeg husker jeg hadde en lærer som var sånn. Den energien de hadde i stemmen da, eller hvis de snakket, ganske høyt og tydelig. Det var noe med klangen i stemmen også. Så fikk jeg energi og guts til å gjøre det. Og derfor tror jeg også grunnen til at jeg også gjør det mye selv. Det er vel det jeg egentlig mest bruker. Og så spør det hva slags klasse du har. Jeg bruker ikke den samme klasse, hvis jeg hadde hatt moderne, så har jeg ikke den samme stemmen der, som når jeg har jazz eller street. Jeg må skifte litt. I moderne har jeg kanskje en mykere stemme, fordi du vil at de skal være, ha litt annet tempo. Der skal man kjenne på kroppen, hva heter (...) teknikk. Lenge siden jeg har gjort moderne. Du skal kjenne på flyten og ledd over ledd, alle disse tingene som jeg kommer

mer igjennom med en mykere stemme. Ha en litt dus litt sånn dus stemning i klasserommet for å si det sånn, enn når du har jazz, street og sånne ting. Da trenger du litt mer kraft synes jeg, og derfor bruker jeg mer naturlig, mer kraft i stemmen for å få frem det jeg vil ha.

A:( ...) at det vil variere

Informant 2: litte granne egentlig, men det er nok veldig opp til hver en lærer tenker jeg også. Mange lærere har fordypning på ett felt når du jobber på større skoler. Nå er kveldskoler forskjellige og da blir det også mer variasjon. Vet ikke om opplever det samme?

Her blir vi avbrutt av informantens baby som har våknet etter middagsluren. Jeg fikk ikke med meg det siste spørsmålet, og måtte i etterkant ringe informanten opp for å få svaret.

## **6. Tror du at bruken av disiplin varierer ut ifra hvilken sjanger det undervises?**

Jeg tok ikke opp dette svaret på båndopptaker, men velger heller å gjengi i kortform det hun svarte. Informant 2 trekker frem klassisk ballett som ett eksempel på en sjanger hvor oppbygging av klasse og bruken av barre er med på å opprettholde ro i klassen. Det blir mindre prating dersom elevene må stå etter hverandre på barren. Hun kommer inn på at disiplin ikke bare vil variere ut i fra sjanger, men også ut i fra lærerens personlighet. Hun mener også at det ut i fra hva slags teknikk det undervises i, vil variere i forhold til disiplin. Hun trekker frem Graham-teknikk som ”strengere”. Det er mer krav om disiplin i denne teknikken enn i release-teknikk som hun nevner som et moteksempel. Hun forklarer dette synet ut i fra hvordan teknikk-klassene er bygget opp.

### **Vedlegg 3: intervju med informant 3.**

**Kjønn:** kvinne

**Alder:** 53 år

**Undervisningserfaring:** 28 år

#### **1. Når du hører begrepet disiplin, hva tenker du da?**

Det første jeg tenkte på var, målrettet, at man har et mål og man forsøker å holde dette målet og få det til. Har man tydelig mål, må man jobbe for det og holde disiplin. Disiplin og målrettet henger sammen. Har man ikke et mål trenger man ikke ha disiplin. Dans og disiplin, jeg har ikke bakgrunn fra dans hvor man tenker teknikk. For meg så tenker jeg ikke med en gang teknikk, stå opp tidlig for å trene og trene. Den dansestilen som jeg jobber med har ikke så mye å gjøre med teknikk, og den type disiplin. Hvis du tenker teknikk må man trene og jobbe med det. Jeg jobber ikke mye med teknikk. Teknikk er viktig, men det er en annen teknikk en klassisk dans, da trenger man teknikk som man må øve på og derfor trenger man disiplin. Jeg trenger disiplin for å få ting til. Hvis jeg tenker på min historie, å lage forestillinger, da trenger man disiplin for å få til, ha et tydelig mål. Tenke på hvordan man får det til. Jeg trenger selvfølgelig den disiplin for å få det til. Det er disiplin. Målrettet og jobbe og jobbe, og fortsette og ikke gi opp. En slags utholdenhet egentlig. Det er det jeg tenker. Ikke gi opp, målrettet, jobbe hardt. En tydelig ide, det henger sammen med disiplin for meg. En klarhet i hodet.

Jeg tenker disiplin i forhold til jobben jeg gjør, og hvis jeg tenker på disiplin og dansere jeg jobber med. Da tenker jeg på andre ting. Da tenker jeg på hvis jeg jobber med en danser i en forestilling, forventer jeg at danser vedlikeholder kroppen sin, at de har en basisteknikk, og derfor trenger de å øve og trene og holde teknikken bra. Hvis jeg tenker på disiplin i forhold til dansere i forestillingen min forventer jeg at de jobber med innhold i forestillingen, og at de vet hva slags dans, at de husker de forskjellige trinn og innhold. Det er noe som tilhører danserens rolle. Jeg tenkte i første omgang på min egen disiplin, og på hva er disiplin for meg. Jeg tenker ikke så mye på meg selv og dans, men med yoga er det også disiplin. Prøve å jobbe med yoga nesten hver dag og holde fokus på det. Det er så mye man kan velge å gjøre på en dag, men hvis du vil bli en god yoga lærer må du holde fokus og studere og utvikle deg. Det er også disiplin. Den samme disiplin man trenger når man pusser tenner. Man må gjøre det. Man kan tenke at i dag har jeg ikke lyst. Man gjør det uten å tenke for mye på det. Vasker bordet. Det er neste logisk at man gjør det. Hvis man kan velge, jeg velger å være en yogalærer, jeg velger å lage en forestilling. Da må jeg jobbe med det. Det er disiplin for meg.

#### **2. Når du tenker på deg som lærer, hvordan opplever du en disiplinert danseelev?**

En disiplinert danseelev for meg en elev som... Det første jeg tenker på er en elev som er glad i å danse. Som tar det seriøst men også alvorlig, men også med en slags glede. Den disiplin man egentlig trenger er ikke vanskelig. Det er ikke noe som er vanskelig å få til. Fordi det er noe man vil. En god danseelev synes det er gøy å utvikle teknikk og kvaliteten og utforske dans. Er nysgjerrig for å prøve ut nye ting, nye muligheter, nye kanskje teknikker eller.. for meg er disiplin, man kan tenke at det er uff tungt, men hvis man er motivert er det ikke tungt. Da er det bare gøy. Å utvikle seg selv. Men det er kanskje ikke lett å holde fokus hele tiden. Hvert fall hvis jeg tenker på meg selv er det vanskelig å holde fokus for det er så mange forskjellige ting man kan jobbe med. Men det beste er selvfølgelig hvis jeg tenker på en danseelev, at det er en elev som er nysgjerrig og som er åpen for å utvikle seg. Da er disiplin bare noe som er en selvfølge og ikke tungt... å mase på en elev. Hvis man tenker videregående skole eller en annen type utdanning, hvor man velger å utvikle seg som danser, er det rart å mase om disiplin, for da gjør man det.

**A: Du har kanskje vært innom det tidligere, men 3. hvordan vil en undervisning preget av disiplin fremstå for deg som lærer (hvordan bruker du disiplin i dine undervisningstimer)?**

Det er et vanskelig spørsmål fordi jeg tror jeg ikke tenker så mye på det. Hvis jeg underviste på en videregående skole, stilte man krav til hva elever skulle utvikle og hvordan de skulle utvikle det. Hvis jeg tenker på kulturskole, der underviser jeg små barn, der tenker jeg ikke disiplin, men at de utvikler en slags glede for å danse, som er basis. Hvis jeg tenker skoleprosjekter, hvor jeg bare er en eller to ganger med en gruppe, forventer jeg at de stiller seg åpen for dans. Jeg tror egentlig ikke at jeg tenker... det kommer an på hvordan man tolker disiplin igjen. Jeg forventer åpenhet, kan man kalle det disiplin? Det er vanskelig . Ha forventninger og hvis man ikke er åpen, da er det vanskelig, da kan jeg ikke undervise. Ikke det at det er svar på ditt spørsmål

Jeg tenker med små barn, man prøver å gi de noen opplevelser hvor de utforsker dans og bevegelser, hvor de lærer å bli kjent med at dans er gøy. Og når de er større har lyst til å fortsette med det. Disiplin, kanskje kan man si at jeg forventer at når de er opptatt med dans i et kurs med meg, at de holder seg til de avtaler vi har laget. For eksempel enkelt, at når vi danser da snakker vi ikke. Det er dans, det er noe annet å kommunisere med ord. Jeg stiller krav på det. Kanskje kan man si at det er disiplin, at de er åpne, jeg synes det er vanskelig å svare på det.

Det er lettere kanskje når du underviser elever som er eldre, for da kan man tenke, jeg forventer at du øver hjemme, eller jeg forventer at du jobber med teknikk. Men jeg vet ikke. Hvis jeg hadde undervist elever som var litt eldre, jeg underviser på en bestemt måte, og hvis de ikke liker det må man velge noe annet. Men hvis man er med i en time med meg, da forventer jeg at de gjør det jeg spør om. Prøver å utforske seg selv, improvisere eller tør å gi seg, gå over grenser, utforske kroppen...

A: utforske...

Ja at de utforske ting. I timene mine må de gjøre det. En (...)undersøkelser. Det er ikke slik at jeg viser to skritt frem og snur og hopp. Det er noe annet. Det er det jeg forventer. Det er også en disiplin å tørre og gi seg (...)

#### **4. Hva mener du kjennetegner disiplin i dansefag?**

Det er allerede noe jeg har sagt. En åpenhet, en positivitet, en villighet, er det norsk? å lære, å utvikle seg, men også målrettet. Det er sånn men også sånn. Det kan du ikke se (viser med armene). Det er målrettet, en slags narrowminded, men du er også åpen for nye ting. Disiplin, man må egentlig være veldig intelligent for å ha disiplin, for det betyr at du vet hvor du vil. Hvis du vet det, og du kan også sette ut en bestemt vei for å komme dit, da er du veldig disiplinert. Kanskje en god lærer kan lære deg hvordan du kommer dit, og åpne dører for å vise muligheter. Det er noe jeg synes er viktig, at en lærer gjør. Men alle har forskjellige bakgrunner. Min bakgrunn er ikke teknikk, i for eksempel klassisk. Min bakgrunn er å lære elever at man kan utvikle sin egen danse og dansekvalitet, og sin egen kroppsbevissthet og andre ting selvfølgelig. Men det er mitt ønske å motivere og stimulere elever til å utforske det. Men en elev må også selv si at ja men det er interessant, og nei jeg vil heller utvikle noe annet. Når man er ung er det lurt å prøve masse forskjellige ting og hvilken stil som passer best, og hvilke stil og hva hjelper deg til å få et bredt spekter.

#### **5. Hvordan bruker du dine tidligere erfaringer med disiplin når du selv underviser?**

Det er ikke lett. Jeg vet ikke om jeg gjør det så bevisst. Så hva gjør jeg egentlig? Det er vanskelig å gi svar på det. Veldig bevisst... Det jeg forventer er at det jeg har opplevd selv, at andre også synes det er viktig, men det er ikke alltid slik. Kan du stille spørsmål en gang til?

Spørsmål gjentas.

Jeg tenker på hva jeg synes disiplin er, da tenker jeg på den åpenhet og den nysgjerrighet som hjalp meg til å utvikle ting. Det prøver jeg å tilby i mine undervisningstimer, og derfor tenker jeg at på den måte. Får elever også den nysgjerrighet og derfor kan utvikle seg. På den måte virker det mitt under(...) ja.

#### **6. Tror du at bruken av disiplin varierer ut i fra hvilken sjanger det undervises i?**

Ja det første tanke er ja selvfølgelig, men det er veldig avhengig av hvordan man definerer disiplin. Og det første assosiasjon er selvfølgelig disiplin trene trene trene og stå opp tidlig og spise sunt og ta vare på kroppen og såne slags første assosiasjoner når man tenker på dans. Og at man starter med klassisk

når man er 4 år, bruke tåspisso, og trene til tærne blør. Det er på en måte litt lettvent å tenke slik. Hvis jeg tenker disiplin og tenker disiplin åpenhet, nysgjerrighet, målrettet, så er det ikke noen forskjell hva slags dansestil man tenker. Klassisk er noe annet enn improvisasjon. Man trenger andre ting, men man trenger alltid nysgjerrighet. Så det er ikke noe forskjell. Så det er forskjell og ikke forskjell. Med klassisk må man holde fokus og være nysgjerrig i hvordan kroppen utvikler seg, og den basis. Det samme.



#### **Vedlegg 4: intervju med informant 4.**

**Kjønn:** mann

**Alder:** 67

**Undervisningserfaring:** 34 år

##### **1. When you hear the word discipline, what comes to your mind?**

Not very much, because when you are teaching people who apparently wants to do it, and they had to make difficult auditions to get in, and all that, I think discipline is something that should not have to or even be thought about. It should just be there. I am more shocked when people don't pay attention for example, and unfortunately it is the same everywhere. Even in the royal ballet or even in Stuttgart, or even in I don't know where. I mean of course they sometimes get naughty, but then you find your own method of teaching, some teachers just scream and hit the roof, and other teachers try to understand and make a joke, and say, "but you don't planning doing it again", and I think teachers who scream and hit the room, they get what they want and they get it by frightening the pupil, and I don't think you should frighten the pupil because it can put them of a hole thing. I had a piano teacher when I was a child who scared the shit out of me, and it put me of playing the piano forever. I couldn't even listen to one of my favorites now, Schuman. I couldn't even listen to Schman for many years because she frightened me so much about me playing the Mary Pesant (...) all wrong. And the same can be done with dance teachers. They can make their pupils dance by terror attactics (...) if you know what I mean. In the last resort, if someone really is not prepare to be there with it and take their soldier or soul discipline, I would say to (...) fine then don't come back. So that was how I did it.

##### **2. Then we move on to question number two. How is your experience of a disciplined dance students.**

It is someone like me who just decided it was the one thing they wanted to do. And then disciplined as I said before, is not a thing to be even thought about it. Of course you are disciplined because it's what you want to do. So you don't mess around. Don't imagine Anette for a moment that xxx, a very famous dancer, and I, we were sometimes terrible naughty. There is a little ledge around the dance studio in White loge, and if you look at this ledge even to this day, one of xxx's shoes were thrown up there by me and one of my shoes

were thrown up there by him. And we were naturally not allowed to do class. It was a very severe punishment. Of course (...) were naughty sometimes, but what I want to emphasize is the way the teacher deals with it. If we got on throwing our shoes in the air, it meant that (...) even care. And (...) were ordinary boys. So what was the question again? How do I experience? The pupil wants to do it, (...) can't help yourself discipline. One girl, in one of xxx lectures, when it came to question time, she said what do you do for motivation, and I said I absolutely can't understand that, because I don't know what you mean, you want to do it you are motivated, it's not that you have to work yourself up, or take LSD. You are motivated therefore you learn how to dance. The prime example in xxx, was that fabulous very small class that we had, you and xxx, and that poor girl who had a breakdown..That for me was absolutely prime joy that class, everybody wanted to do it, everybody tried hard. And I don't think one of you had to work yourself up to be motivated. You came to class because you wanted to do.

### **3. Hvordan vil en undervisning preget av disiplin fremstå for deg? (spørsmålet stilles på norsk)**

It's the same answer, I don't. If somebody went on being impossible for long enough, I would just say you can't come to the class. It's different for you because you are not teaching vocational students. It's like somebody says what made you choose to be a nun, oh I didn't choose it choose me. If you run into discipline problems you can tackle it in various ways, I think here in Norway you have to use the joke way, and say, "honestly I have nasty headache and you are being horrible to me so shall we try again or would you rather go home and have a nice (...)" And then you can talk to the parents. But I don't think it's a good idea for you here, because I have experienced it when I was teaching. You can't yell at them to behave. They just walk away. This came as a case of a girl called xxx or xxx. The very first class I ever taught when xxx was still there. And we were doing something and she was fighting it, and I cried across the room, "it's alright don't give up don't give up". And she stopped, and she picked up her bag and she looked at me and she walked out, and I said, "is she ill?" And xxx said to me, "no it's because you said don't give up". I mean really. (...) But first of all, they probably don't love it enough when they come to you like we all did. So you have to get them to love you. And trust you, and once you have got that, you can do absolutely anything. I had this talk with xxx, and we were talking about (...) poor xxx or someone who could not keep her class together, and she said that she says things. I said "but xxx have you heard the

things I say to them, I shout across the room”, what is the famous one I used, what I would call xxx, scatterbrain and things like that, and I used to say you look like Dracula before the sun meeting or. And she says “yes but they know you are doing it with love”. And I said to her, “and they know where they are with you because are the dragon”. And she said, “yes I am the dragon”. But I think it was xxx, of course it was xxx, you didn’t know where you were with xxx.

A: No

Informant 4: Do you remember xxx.

A: xxx?

Anyway that is a sidetrack. The point is xxx said “I heard exactly what you say to them and I don’t think any other teacher would be able to say it”. I mean really when Scatterbrain got it wrong I used to shout across the (...) “if you do that once more I shall have a catelepsi “ you know. And then she screamed and laughed and tried harder.

Get them to love you Anette, and a sort of respect love, and tell them a lot about (...). Tell them, show them videos, take them home, (...)if they also loves a glass of wine, put on a nice video, because they don’t know what they are doing. When they are doing their exercises or why. At the Royal Ballet School, we used to think, but why do I have to do this (...), and then we went to the opera house (...) in the evening, and we watched Ms Fonteyn or Mr Souls and then we saw why. You know. We had everything, at every chance. Which is quiet right. It’s how you do it, it is how you get there. Wanna go on?

#### **4. Hva kjennetegner disiplin i dansefaget?**

I think we are going in circles. Because again, I mean I am talking about training dancers to be professionals right? So I’ll answer it both ways that way and then dance and then (...) dance that you do, mostly hobby, some of them might go on. Well the professional ones again, the same answer as discipline. If you don’t have it you can’t dance. It’s as simple as that. It’s like when you, I mean don’t think that we were inspired every night we went on. There were many many nights I mean, I either didn’t feel well or we hurt ourselves or were plain tired, or shocking as it might sound. We didn’t actually wanted to do a show that day, but the thing is, we were expected to. We were paid to. In the end you of course didn’t want to (...) Discipline for hobby students, it depends on the students. In the last year or two, I

think after you left, I used to give Saturday classes with a lot of xxx people. There were no problem with discipline. Xxx asked me about Nurejev. There were no problem with discipline. They were there cause they loved dancing and tried to do it. But they were grownups. Even with xxx, it wasn't a discipline thing. It was that he didn't have any control over his temper when he was getting things. He was there with it, he wanted to do it. But he used to be on able to concentrate sometimes because he got desperate. But it wasn't like he was fooling around. Well once, he and xxx were behaving so badly it wasn't true, and I called them up to me in the end, and they sat down and I said honestly your (...) and all that, and suddenly xxx went to far and he gave a naughty little (...) with xxx and I said "oh go away!". But I mean. I haven't done very much teaching of young people, who were like that, once a week hobby students. I haven't done much of that. A little bit in Førde. I wasn't very good at it. Because it doesn't interest me. People come to class and get upset if I say "no come on you have try better", and "don't talk" and (...) I just get bored. I want people who drag the best out of me, and when they have done that they drag even more because I see how much they want to try to do it. Do you remember a girl called xxx? She was half polish or Slavic.

A: No I don't think so

Informant 4: Before you. She had absolutely nothing going for her. Physicly nothing. But she saw what I ment when I just gestured with my hand (...) and she tried to get the quality of the movements and very often she did. So that for me. I called the great and wonderful Linn Seymore, and she said oh yes the only thing (...) for me is that if they want to try. I don't care if they can do it or not. So that was very much the attitude for both of us. Wanna go on?

**5. You might already answered this question, but how do you use your experiences with discipline when you are teaching yourself?**

I got my background. I do know how to get hold of people who will be good hold on and listen, and I know perfectly well how to build up a class and all that, and if they are not going to do it, tough shit. Go take a cup of tea.

**I have a last question then. Do you think that the use of discipline varies with the genre?**

I can't answer that because I have no understanding of anything except classical. I should think, my impression about this main difference between the two is that in a modern class it such more or less does it full out (...) and even the good ones. Because it is more like an essay

choreographic study that are beneficial to do, where in a classical class, when I used to be able to I sometimes got up and did it beautifully just to prove the point, but you know very well that a lot of the time I was sitting down. Yes, so the difference... I should think it is easier in modern, because they have the teacher to look at and they think that's fun and it's lovely to watch xxx jumping around, and it is. When it's the classical class they have me or whatever, I consider the best teachers classical are the ones that don't go out of the chair. You got them to make them understand, of course if they don't know the step you have to show it, and (...) if they can't get a surtain point at time, you get up and you walk (...) them, but generally Anette, and I think it's more of a consentration to the pupil. And more so in a way to the teacher, when I could still do it, it was so easy to get up and show. But sit there and make them understand and then show them with my heart, my mind and my hands and nothing else. Those three things, you teach with your heart, your mind and your hand. And you can show them a whole ballet with that. It's not easy. You have to know very well what you are doing. (...) very good example of teaching young people. There was an audition in the Royal Ballet school and there were children about nine years, and the teacher taking the audition said would have fire skips backward, fire skips forward, and she did skip back 2,3,4 skip forward 2,3,4 and then she bent down and pulled on the back of her shoe which had come of. And she said alright off we go. And they skipped backward 4 and skipped forward 4 and bent down and pulled on the back of their shoe. Their like monkeys. So you have to be terrible careful.