

Forord

Det å skrive masteroppgave kan på mange måter sammenlignes med en berg- og dalbane. Fra de dype daler der oppgaven har virket som et umulig fjell å bestige, til dager med stor fremgang og lyse idéer. Jeg er utrolig stolt over å stå her på målstreken og si at jeg klarte det!

Masteroppgaven hadde imidlertid aldri blitt noe av uten gode støttespillere som har fulgt meg gjennom prosessen. Først og fremst vil jeg takke min eminente veileder Anne Margrethe Fiskvik, for uvurderlig hjelp og veiledning. Tusen takk for at du alltid har hatt troen på at dette skulle komme i havn. Du har gitt meg veloverveide råd, oppmuntringer og essensielle forslag til endringer og vinklinger. Uten din kyndige hjelp hadde dette aldri vært mulig.

En stor takk rettes til dansepedagogene som velvillig stilte opp til intervjuer. Deres inspirerende arbeid og reflekterte holdninger har gitt oppgaven mer enn dere aner.

Julie Marie Sveli og Victoria Husby, tusen takk for at jeg har fått lese masteroppgavene deres som inspirasjon, og at dere har svart på alle mine spørsmål underveis.

Tusen hjertelig takk til min fantastiske far, Svein Solemdal for timevis med korrekturlesing. Andrea Reinertsen, jeg er evig takknemlig for at du uoppfordret tilbød deg å lese korrektur og gi oppgaven en ekstra akademisk finesse. Jeg setter umåtelig stor pris på dere begge.

Verdens største takk må rettes til min viktigste støttespiller og heiagjeng, Simen Solemdal Hellem. Min kjære ektemann, uten deg hadde dette vært helt umulig. Du har tørket tårer, lest korrektur og gitt viktige innspill. Ikke minst har du hjulpet en utålmodig kone å se oppgavens fremgang i et reelt tidsperspektiv.

God lesning!

Trondheim, desember 2017

Tonje Solemdal Hellem

INNHALDSFORTEGNELSE

| | |
|---|-----------|
| 1.0 INNLEDNING | 4 |
| 1.1 Bakgrunn for oppgaven..... | 4 |
| 1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål..... | 5 |
| 1.3 Begrepsavklaring og avgrensing | 5 |
| 1.4 Tidligere studier og forskning | 5 |
| 1.5 Oppgavens struktur | 6 |
| 2.0 TEORETISK FUNDAMENT | 7 |
| 2.1 Relasjonspedagogikken..... | 8 |
| 2.2 Relasjonskompetanse | 10 |
| 2.2.1 Profesjonelle relasjoner..... | 12 |
| 2.2.2 Tillit | 12 |
| 2.3 Relasjoner i lærerrollen..... | 13 |
| 2.3.1 Relasjonenes betydning | 13 |
| 2.3.2 Det relasjonelle aspektet ved lærerrollen..... | 14 |
| 2.3.3 Relasjoner som en forutsetning for læring eller som pedagogisk strategi | 17 |
| 2.3.4 Kjennetegn på positive relasjoner mellom lærer og elev | 18 |
| 2.3.5 Se den enkelte elev | 19 |
| 2.3.6 Faglig og personlig støtte | 20 |
| 2.4 Relasjonelle teoretiske aspekter i dansefagene..... | 21 |
| 2.4.1 Dansens egenart og arbeidsmetoder | 22 |
| 2.4.2 Personlig støtte i dansefagene | 23 |
| 2.4.3 Relasjoners betydning i dansefagene..... | 24 |
| 3.0 METODE | 25 |
| 3.1 Et hermeneutisk inspirert forskningsperspektiv | 25 |
| 3.1.2 En induktiv-deduktiv tilnærming | 27 |
| 3.2 Det kvalitative forskningsintervju | 28 |
| 3.2.1 Utvalg av informanter | 29 |
| 3.2.2 Intervjuguide og gjennomføring av intervju | 30 |
| 3.2.3 Transkribering..... | 31 |
| 3.2.4 Intervjuanalyse | 31 |
| 3.2.5 Studiens kvalitet | 33 |
| 3.2.6 Ethiske betraktninger | 34 |
| 4.0 PRESENTASJON OG DISKUSJON AV RESULTATER | 35 |
| 4.1 Rammer for relasjonen | 35 |
| 4.1.1 Presentasjon av resultater..... | 35 |
| 4.1.2 Diskusjon av resultater | 37 |
| 4.2 Lærerrollen..... | 39 |
| 4.2.1 Presentasjon av resultater..... | 39 |
| 4.2.2 Diskusjon av resultater | 41 |
| 4.3 Metoder for relasjonsbygging | 43 |
| 4.3.1 Presentasjon av resultater..... | 44 |
| 4.3.2 Diskusjon av resultater | 45 |
| 4.4 Relasjoner i dansefagene | 47 |
| 4.4.1 Presentasjon av resultater..... | 47 |
| 4.4.2 Diskusjon av resultater | 49 |
| 5.0 OPPSUMMERING OG KONKLUSJON | 52 |
| 5.1 Funn i forhold til problemstilling og forskningsspørsmål | 52 |

| | |
|--|-----------|
| 5.1.1 Hvordan opplever og forstår lærerne det relasjonelle aspektet ved lærerrollen og undervisningen? | 52 |
| 5.1.2 Hvordan kan læreren legge til rette for en positiv lærer-elev-relasjon i dansefagene?..... | 53 |
| 5.2 Oppgavens kunnskapsbidrag | 54 |
| 5.3 Et kritisk blikk på egen studie | 54 |
| 5.4 Veien videre | 55 |
| VEDLEGG 1: | 56 |
| VEDLEGG 2: | 58 |
| VEDLEGG 3: | 61 |
| LITTERATURLISTE..... | 64 |
| SAMMENDRAG | 67 |
| ABSTRACT | 68 |

1.0 INNLEDNING

I dette kapitlet presenteres bakgrunnen for valg av oppgave, problemstilling og forskningsspørsmål. Videre følger begrepsavklaring og avgrensing av oppgaven, samt en presentasjon av tidligere studier og forskning på temaet. Avslutningsvis fremstilles studiens oppbygging.

1.1 Bakgrunn for oppgaven

Mellommenneskelige relasjoner er, i mine øyne, noe av det viktigste i livet. I mitt virke som dansepedagog har jeg sett hvordan elevene er avhengig av å ha danselærere som virkelig ser dem. Med bakgrunn i dette har jeg valgt å undersøke erfarne pedagogers opplevelser rundt denne tematikken.

Videregående skole er en arena som jeg anser som en unik mulighet til å være med å bety noe for unge danseelevs liv, utvikling og danseglede. I denne alderen gjennomgår elevene store forandringer og utforsker hvem de er eller ønsker å være. Noen finner ut at de vil la dansen bli et levebrød, mens andre vil ha det som en hobby. Uansett blir elevene formet av pedagogene de møter. Det er en kjensgjerning at dagens ungdommer har stadig flere utfordringer. Å ha trygge voksne pedagoger rundt seg blir med det kanskje viktigere enn noen gang.

Relasjoner mellom lærer og elev er et økende fokusområde, både i skoledebatter og medier. Viktigheten av denne relasjonen kan man eksempelvis se i NRKs kampanje #dusåmeg (Kårstad & Kjølleberg, 2017) der over 1000 tidligere elever har satt ord på betydningen av det å bli sett av læreren sin. Dansepedagogen er, ut fra mine antagelser, i en unik posisjon til å være betydningsfull for eleven og jeg ønsket å se på hvorfor og hvordan. Studiens tema belyser dermed et område som jeg finner nyttig for dansepedagogmiljøet.

Ut fra dette har jeg formet problemstilling og forskningsspørsmål som presenteres i neste avsnitt.

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Hvordan opplever og forstår et utvalg dansepedagoger ved videregående skole betydningen av lærer-elev-relasjoner ved danselinja?

1. Hvordan opplever og forstår lærerne det relasjonelle aspektet ved lærerrollen og undervisningen?
2. Hvordan kan læreren legge til rette for en positiv lærer-elev-relasjon i dansefagene?

1.3 Begrepsavklaring og avgrensning

Oppgaven konsentrerer seg om dans i videregående opplæring. I læreplanverket er navnet på dette programmet: *Programområde for dans i utdanningsprogram for musikk, dans og drama*¹. For å kortkorte dette benytter jeg begrepet danselinja, som er beskrivelsen av denne studieretningen i dagligtalen. I teksten varierer jeg mellom begrepene dansepedagogen, danselæreren, læreren og pedagogen for å gjøre teksten leservennlig og flytende. Av samme grunn henviser jeg til denne masteroppgaven som oppgaven, studien, og undersøkelsen.

Studien vier, av avgrensingshensyn, liten plass til litteratur der relasjonens betydning sees i sammenheng med elevens faglige utvikling eller motivasjon. Min interesse bunner i danselærerens opplevelse av relasjonen, samt metoder for relasjonsbyggingen, som følgelig har lagt retningslinjer for den utvalgte litteraturen.

1.4 Tidligere studier og forskning

Ut fra min litteraturgjennomgang finnes det lite forskning som er tilknyttet oppgavens tema. Det finnes flere masteroppgaver som undersøker dans i videregående skole med ulike perspektiver (Andresen, 2011; Dolva, 2012; Husby, 2017; Johnsrud, 2012; Sveli, 2017; Tvedt, 2011), og det er flere oppgaver som fokuserer på relasjoner ved videregående skole i tilknytning til andre studieprogram (Faksvåg-Fleines, 2010; Lien, 2008; Thorkildson, 2010). Alle oppgavene er i ulik grad brukt som inspirasjon for denne studien. Det finnes mye forskning på temaet lærer-elev-relasjoner i skolen generelt (se for eksempel Drugli, 2012; Nordahl, 2010)². Etter det jeg kjenner til, er det ikke gjort studier på relasjoner mellom lærer

¹ Se www.udir.no

² Annen forskning omhandlende lærer-elev-relasjoner presenteres i teorikapittelet.

og elev ved danselinjer i videregående skole. Jeg vil med denne oppgaven gi et lite kunnskapsbidrag til et område det ikke er gjort mye forskning på tidligere.

1.5 Oppgavens struktur

Oppgaven er todelt, i den forstand at de teoretiske og metodiske kapitlene utgjør i overkant av halve oppgaven, mens resultater og konklusjon utgjør den andre halvdel. Studien har vektlagt en teoretisk forankring for å gi en adekvat presentasjon av fagfeltet. Jeg vil argumentere for at relevante og dekkende intervju spørsmål er blitt stilt, og at informantenes bidrag er presentert og diskutert tilstrekkelig for å besvare oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål.

Studiens bakgrunn, problemstilling og forskningsspørsmål er omtalt i kapittel 1. I kapittel 2 presenteres oppgavens teoretiske forankring som omhandler relasjoner mellom lærer og elev. Videre legger jeg frem studiens metodiske tilnærming i kapittel 3. I dette kapittelet beskrives oppgavens forskningsperspektiv og interaksjonen mellom teori og datainnsamling. I tillegg beskrives oppgavens metodiske begrunnelse og forløp gjennom en kvalitativ intervjuundersøkelse. I kapittel 4 presenteres undersøkelsens resultater som diskuteres i lys av oppgavens teoretiske forankring. En oppsummering og konklusjon av studiens problemstilling og forskningsspørsmål legges frem i kapittel 5. Avslutningsvis fremmes noen idéer til videre forskning.

2.0 TEORETISK FUNDAMENT

I dette kapitlet redegjøres det for oppgavens teoretiske fundament. Problemstillingen befatter seg med relasjoner mellom lærer og elev ved danselinja ved videregående skole. Da relasjoner viser seg å være relativt sparsomt belyst i dansefeltet, lener jeg meg i stor grad på generell teori om relasjoner i et undervisningsperspektiv.

Hovedtemaet for denne studien er relasjoner mellom lærer og elev. Det ble derfor naturlig å undersøke hva kjente kapasiteter på området omtaler som relasjonspedagogikk, med relasjonskompetanse som den viktigste bestanddelen. Disse kapasitetene blir presentert i punkt 2.1 og 2.2. Relasjonspedagogikken ser kort fortalt på relasjoner til elevene som pedagogens viktigste oppgave. For å gjøre studien oversiktlig fremstilles relasjonspedagogikken og relasjonskompetanse hver for seg i 2.1 og 2.2, selv om de i prinsippet er to sider av samme sak. Perspektiver fra andre teoretikere og forskere som omhandler relasjoner inkluderes også.

Studien undersøker temaet fra lærerens perspektiv. Av den grunn presenteres aspekter fra ulike artikler og bøker knyttet til lærerrollen fra et relasjonelt utgangspunkt. Da dette er spesielt relevant for studiens tema utgjør dette punktet den største delen av det teoretiske materialet. Dette presenteres og belyses ytterligere i 2.3.

Da oppgavens problemstilling omhandler relasjoner i dansefagene, fremstilles en kort beskrivelse av dans som fag i 2.4, etterfulgt av relevant litteratur som belyser relasjoner i sammenheng med danseundervisning.

Temaet for oppgaven er relasjoner, og min litteraturgjennomgang tyder på at det er en konsensus blant forskere og teoretikere om relasjonenes viktige betydning. Samtidig må enhver undersøkelse til slutt sette punktum, selv om man aldri kan være helt sikker på at man har utforsket all relevant litteratur. Jeg mener at konsensus blant forskere også sier noe om et fagfelt, og det gir meg aspekter som jeg diskuterer og holder opp mot materialet som fremkommer i intervjuene. Problematisering og diskusjon av konsensusen følger i kapittel 4 og 5.

2.1 Relasjonspedagogikken

Relasjonspedagogikken er forankret i et syn på at lærerens viktigste oppgave er å skape gode relasjoner til elevene. Dermed ble denne teorien relevant å fordype seg i. Jan Spurkeland, en kjent kapasitet på området, er forfatter av en serie ledelsesbøker og foreleser ved høyskoler, universiteter og konferanser. Han har over 30 års ledererfaring, og hans arbeid ”Relasjonspedagogikk. Samhandling og resultater i skolen” (2011) bygger på eksisterende forskning omkring lærer-elev-relasjoner.

Relasjonspedagogikken innbefatter relasjonskompetanse som blir omtalt videre i punkt 2.2. I tillegg til relasjonspedagogikk, belyses relasjonelle aspekter fra Thomas Nordahls (2010) forskning der elevens opplevelse av skolen er sentralt. Disse perspektivene influerer dermed hvordan læreren må forholde seg til eleven. Nordahl er professor i pedagogikk, og hans forskning er en sentral bidragsyter i litteraturen som omhandler relasjoner i skolen.

To store metaanalyser danner hovedbestanddelen i relasjonspedagogikkens fundament. (Hattie, 2009; Nordenbo, Larsen, Tiftikçi, Wendt & Østergaard, 2008). Professor John Hatties omfattende kvantitative metaanalyse er toneangivende for forskningen innenfor skole. Studien inneholder en sammenfatning av 800 metaanalyser basert på 52 000 studier der 83 millioner elever fra Storbritannia, USA og Australia er involvert. Studien konkluderer med at den viktigste betydningen for elevens læringsutbytte i skolen er relasjonen mellom lærer og elev. Studien til professor Sven Erik Nordenbo et al. (2008) beskrives ytterligere i punkt 2.3.1.

Relasjonspedagogikkens kjerne blir fremstilt av Spurkeland (2011) på følgende måte: Med utgangspunkt i franske René Descartes tanker hevder Spurkeland at alle mennesker har en kjærlighet til klokskap, en filosofisk legning og et lærebehov. Han legger dermed frem følgende tre prinsipper for hva relasjonspedagogikk innebærer.

- 1) Barn og unge lærer best sammen med og av personer de liker. Her betyr å like at relasjonen er preget av tillit og trygghet og av en gjensidig positiv kvalitet.
- 2) Læreren behøver en positiv relasjon til hver elev. Enhver brist i relasjonskvaliteten får negative konsekvenser for trivsel og læring.
- 3) Relasjonspedagogikken innebærer å gå et skritt nærmere der sterke, fortrolige og tillitsfulle relasjoner kan skapes.

(Spurkeland, 2011, s. 12)

De overstående punktene, med utgangspunkt i Descartes tanker, fremmer relasjonspedagogikkens bestanddeler.

Spurkeland (2011) er tydelig i sin beskrivelse av viktigheten av relasjonen mellom lærer og elev. Han hevder at det finnes en emosjonell komponent i læring som gjør at læreren kan nå frem til eleven. Eleven trenger en positiv relasjon til læreren for å åpne sitt lærende sinn. Individet er mer interessant enn gruppens helhet, ettersom enkeltpersonene danner selve grunnlaget for håndteringen av gruppen. Lærerens frihet og handlingsrom avgjøres av kvaliteten i enkelrelasjonene. I følge Spurkeland er pedagogens relasjonskompetanse i sentrum for læreryrket, mer enn i de fleste andre yrker. Relasjonskompetansens innhold har betydning i yrket som danselærer, noe som blir presentert i intervjumaterialet i kapittel 4.

Didaktisk og faglig kompetanse er viktig for å lykkes. “Men en lærer uten tillitsfulle relasjoner til sine elever er som en strømforsyning uten linjenett. Ingenting når frem selv om strømkilden er aldri så sterk” (Spurkeland, 2011, s. 15). Kvaliteten på relasjonen mellom lærer og elev sier noe vesentlig om læringsbetingelsene og avgjør, i følge Spurkeland, om eleven viser positiv oppmerksomhet. Den logiske og intellektuelle presentasjonen av fagstoff passer kun for få mennesker, og mange faller utenfor dersom deres behov for individuell tilnærming ikke blir møtt av pedagogen. For å se dette i en dansefaglig kontekst kan man si at dansepedagogen må forklare og utføre en gitt bevegelsesoppgave på ulike måter for å sikre en individuell tilpasning. Med bakgrunn i relasjonen som det absolutt viktigste aspektet ved læring, blir lærerens primæroppgave å bygge tillitsfulle relasjoner til hver elev (Spurkeland, 2011).

Nordahl (2010) påpeker at det er en sterk sammenheng mellom lærer-elev-relasjoner og elevers oppfattelse av undervisningen. Elever som har et godt forhold til læreren vurderer også undervisningen som engasjerende, variert og strukturert. Disse elevene har også mer positiv sosial kompetanse og mindre problematferd. Samlet sett betyr dette at relasjonene mellom lærer og elev har stor innvirkning på elevenes trivsel og atferd på skolen. Relasjonene virker til å være vesentlige for lærerens suksess og bør vies stor oppmerksomhet. Nordahl ser relasjonen fra elevens side, noe som blir toneangivende kunnskap for hvordan pedagogene bør handle. Denne studien baserer seg imidlertid på lærerens perspektiv på relasjonen, og intervju spørsmålene sentrerer derfor rundt dansepedagogenes oppfattelse av relasjonen.

Spurkeland (2011) redegjør for hva han anser som et grunnleggende element for alle pedagoger, nemlig lærerens menneskesyn. Dette bør bygges på at hver elev blir akseptert og likt for den de er. Menneskesynet bør være preget av en holdning om at alle elever er unike og har et lærings- og utviklingspotensial. Lærerens grunnsyn i møte med ulike personligheter vil registreres og oppleves som tillitvekkende eller ikke. Spurkeland (2011) henviser til at elever har iboende en rekke ressurser og talenter som venter på gode vekstvilkår og anerkjennelse. Gjennom positive relasjoner utvikler elevene en optimisme på egne vegne. En stor del av relasjonspedagogikken innebærer å inneha relasjonskompetanse.

2.2 Relasjonskompetanse

Relasjonskompetanse defineres som de ferdigheter, kunnskaper, holdninger og evner som bygger, utvikler, vedlikeholder og reparerer ulike relasjoner mellom mennesker (Spurkeland, 2012, s. 17). Hva som skjer i møtet mellom lærer og elev er en sentral del av danselæreryrket. Teori om relasjonskompetanse anses av den grunn som relevant for denne studien.

Kjernen i relasjonskompetansen presenteres og baserer seg på Spurkeland (2011, 2012) og Røkenes og Hanssen (2012). Spurkelands arbeid³ ”Relasjonskompetanse. Resultater gjennom samhandling” (2012) er rettet mot ledere i flere sektorer som skole, helsesektoren og bedrifter. Odd Harald Røkenes og Per-Halvard Hanssen (2012) er begge psykologer og spesialister i klinisk psykologi. Deres målgruppe er alle yrkesgrupper der mennesker står i relasjon til hverandre.

I punkt 2.2.1 redegjøres det for den voksnes ansvar i relasjonen gjennom begrepet profesjonelle relasjoner (Juul & Jensen, 2003). Jesper Juul er familieterapeut, forfatter og rådgiver. Sammen med Helle Jensen, psykolog og familieterapeut, har deres arbeid resultert i boken ”Fra lydighet til ansvarlighet. Pedagogisk relasjonskompetanse”. Boka hevder å være den første som gir en definisjon på pedagogisk relasjonskompetanse. Perspektiver fra førsteamanuensis May Britt Druglis (2012) arbeid ”Relasjonen mellom lærer og elev. Avgjørende for elevenes læring og trivsel”, er et naturlig supplement som viser en bred oversikt over forskning på relasjonen mellom lærer og elev. Drugli fremkommer i både 2.2.1

³ Norsk forskningsråd har støttet utviklingen av et måleverktøy innen dette fagfeltet og ”Tom Backer Johnsen ved Universitetet i Bergen har kvalitetssikret våre data, slik at vår forskning kan dokumenteres” (Spurkeland, 2012, s. 12).

og 2.2.2. I avsnitt 2.2.2 utdypes tillit som en sentral relasjonskompetanse basert på perspektiver fra Spurkeland (2012), Nordahl (2010) og Drugli (2012).

Relasjonskompetanse er en avgjørende kunnskap i yrker der mennesker møtes, noe som utgjør kjernen i læreryrket. Røkenes og Hanssen (2012) påpeker at relasjonskompetanse handler om å forstå og samhandle med menneskene vi møter gjennom vår yrkesutøvelse. “En relasjonskompetent fagperson kommuniserer på en måte som gir mening, som ivaretar den overordnede hensikten med sammenhengen, og som ikke krenker den andre parten” (Røkenes & Hanssen, 2012, s. 10). De hevder videre at relasjonskompetansen er sammensatt, men noen særtrekk utpeker seg. Overført til en dansefaglig kontekst innebærer den at danselæreren må være i stand til å etablere en relasjon, vedkommende må stå i relasjonen over tid og relasjonen må vedlikeholdes. Andre viktige sider ved relasjonskompetansen er kulturell sensitivitet, situasjonsforståelse, selvinnsikt og empatisk holdning hos danselæreren. Røkenes og Hanssen (2012) vektlegger at relasjonskompetanse blant annet handler om å forstå hva som skjer i samspillet med den andre og forstå den andres opplevelse. Spurkeland (2011) uttrykker at pedagogens evne til å sette seg inn i situasjonen til vedkommende er en avgjørende faktor for å lykkes. Kunnskap om relasjonskompetanse er sentralt for denne studien da temaet er danselærernes relasjonsarbeid og opplevelse av lærer-elev-relasjoner i en videregående skolekontekst.

Relasjonskompetanse innebærer å ha innsikt i hva som danner den enkeltes perspektiv. Vi ser i følge Røkenes og Hanssen (2012) verden ut fra et eget perspektiv som har bakgrunn i erfaringer, holdninger og kunnskaper. Vi bringer med oss vår bakgrunn og en selvforståelse som utgjør betydning for hvordan vi forholder oss til andre mennesker og tolker deres atferd. Hvis man arbeider med mennesker blir det dermed avgjørende å bli kjent med seg selv og reflektere over betydningen av kulturbakgrunn, erfaringer, menneskesyn, verdisyn og personlighet. Den som ikke kjenner seg selv, kan nødvendigvis heller ikke være en menneskekjenner (Røkenes & Hanssen, 2012). Dansepedagogene behøver i lys av dette å inneha reflektert kunnskap knyttet til egen bakgrunn og verdier.

2.2.1 Profesjonelle relasjoner

Begrepet relasjonskompetanse gir i følge Juul og Jensen (2003) kun mening når den ene parten er profesjonell og det kan stilles krav til personens oppførsel ovenfor den andre. Profesjonelle relasjoner kan eksempelvis være forholdet mellom danselærer og danseelev. Videre defineres profesjonell relasjonskompetanse som: ”Pedagogens evne til å ”se” det enkelte barn på dets egne premisser” (Juul & Jensen, 2003, s. 145). Pedagogens evne og vilje til å påta seg hele ansvaret for relasjonens kvalitet, anses som sentralt. Flere teoretikere peker på at selv om relasjonen åpenbart er tosidig, er det den voksne fagpersonen sitt hovedansvar å etablere en positiv relasjon til enkeltelevne (Drugli, 2012; Juul & Jensen, 2003; Nordahl, 2010; Spurkeland, 2011).

2.2.2 Tillit

Tillit er noe som vokser frem i et positivt samspill, fordi partene erfarer at den andre parten er til å stole på. Tillit er ikke noe man kan kreve av noen, det er noe man må gjøre seg fortjent til og som man får av den andre parten (Skjervheim, 1995, i Drugli, 2012, s. 51).

Spurkeland (2012) omtaler tillit som en sentral relasjonskompetanse. Tillit er bærebjelken i alle relasjoner som utvikles gjennom repeterte tillitvekkende handlinger og er av emosjonell art. ”Det er et av de mange begrepene vi kjenner verdien av, men ikke helt kan forklare med vårt språk” (s. 35). Tillit må i følge Nordahl (2010) betraktes som avgjørende i en lærer-elevrelasjon. Læreren må forholde seg til elevene på en tillitvekkende måte. Elevene må oppleve at læreren holder avtaler, at de kan komme til læreren for å prate og at pedagogen lytter til hva elevene har å si. Læreren må være forutsigbar og troverdig og ha en positiv innstilling til elevene. Pedagogen må imøtekomme elevens sentrale behov og oppføre seg slik at vedkommende fortjener elevens tillit. Spurkeland presiserer at tilliten i en relasjon kun kan oppfattes som god dersom begge parter opplever det samme. Tilliten behøver næring og bekreftelse og er en kontinuerlig prosess. Den må være bygd på en gjensidig åpen kommunikasjon og bygges opp over lang tid, men ved tillitsbrudd kan den raskt brytes ned (Nordahl, 2010; Spurkeland, 2012). Tillit er noe dansepedagogene i denne undersøkelsen vektlegger. Dette blir omtalt i kapittel 4.

Forutsigbarhet i handlinger og mønstre er tillitvekkende atferd. Tillit behøver ikke bety at det finnes en meningsdeling eller enighet. Man kan være sterkt uenige og likevel oppleve tillit

(Drugli, 2012; Spurkeland, 2012). Elever bruker ulik tid på å utvikle tillit. Noen er naturlig mer tillitsfulle og vil lettere etablere en god relasjon til læreren, mens andre behøver mer tid og tillitvekkende handlinger (Spurkeland, 2012). Drugli (2012) beskriver at i det å vise tillit ligger en risiko for å bli avvist. Personen som utviser tilliten er sårbar i møte med den andre. En lærer som jobber hardt for å oppnå tillit og blir møtt med avvisning vil kunne oppleve å bli såret. Som lærer må en da trekke seg tilbake og reflektere over situasjonen. Læreren bør prøve å unngå å ta dette personlig, men vise interesse for å finne ut hvorfor det ble slik det ble. Kanskje er ikke eleven vant med å bli vist tillit, og følgelig vil dette kreve tid og utholdenhet. For at tillit skal vokse frem, behøver man rimelig tid til å bli kjent med hverandre, og man blir bedre kjent ved å gjøre noe konkret sammen. I kapittel 4 diskuteres det hvordan danselærerne bygger tillit i praksis, og om dansefagene er en god arena for tillit- og relasjonsbygging.

2.3 Relasjoner i lærerrollen

I denne delen redegjøres det for relasjoner i tilknytning til lærerrollen. En rekke teoretikere og forskere omtaler relasjonsperspektivet med læreren i fokus og blir belyst i dette punktet (Bø & Hovdenak, 2011; Drugli, 2012; Dypedahl, Myklevold, Sørmo, Jensen & Bøhn, 2016; Hargreaves, 2000; Mausestagen & Kostøl, 2010; Nordahl, 2010; Nordenbo et al., 2008; O'Connor, 2008; Ogden, 1990; Skrøvset, Mausestagen & Slettbakk, 2017; Spilt, Koomen & Thijs, 2011; Spurkeland, 2011). Relevant bakgrunnsinformasjon presenteres underveis der deres perspektiver blir belyst.

Relasjonenes betydning i lys av Nordenbo et al. (2008)-rapporten fremstilles i punkt 2.3.1. I avsnitt 2.3.2 presenteres relasjonelle aspekter ved lærerrollen, ulike synspunkt på vektlegging av relasjonsarbeid, samt teoretiske aspekter knyttet til hvordan lærerne selv opplever lærer-elev-relasjoner. Om relasjoner er en forutsetning for læring eller en pedagogisk strategi, fremlegges i 2.3.3. I avsnitt 2.3.4 belyses positive kjennetegn på relasjoner mellom lærer og elev. I 2.3.5 redegjøres det for hvordan læreren kan se den enkelte elev. Avslutningsvis beskrives faglig og personlig støtte i avsnitt 2.3.6.

2.3.1 Relasjonenes betydning

I en omfattende rapport bestilt av kunnskapsdepartementet i 2008 konkluderes det med at lærerens relasjonsevne er den dimensjonen ved lærerkompetansen som betyr aller mest for elevens læring (Nordenbo et al., 2008). Forfatterne bak rapporten fant, gjennom et omfattende litteratursøk, 70 publiserte undersøkelser fra perioden 1988-2007 som tok for seg

sammenhengen mellom elevers læring og lærerkompetanser i 77 land. Funnene kan konkretiseres i at tre lærerkompetanser bidrar til læring hos barn og unge: Relasjonskompetanse, regelledelseskompetanse og didaktikkkompetanse.

- 1) Relasjonskompetanse: Læreren skal besitte kompetansen til å inngå i en sosial relasjon med hver enkelt elev. Her omtales relasjonen mellom læreren og enkeltelevene, samt hvordan læreren danner psykologiske bånd til den enkelte. Elevlæringen forbedres dersom læreren er støttende gjennom å være tolerant ovenfor elevenes egne motiver og initiativer, men også på områder som autonomi, motivasjon og selvtillit.
- 2) Regelledelseskompetanse: Læreren skal besitte kompetansen til å være i en relasjon til hele klassen og lede undervisningsarbeidet. Læreren skal være en synlig leder som underviser elevene, formulerer regler og følger dem.
- 3) Didaktikkkompetanse: Læreren skal besitte en generell didaktisk kompetanse knyttet til enkeltfag samt undervisningens innhold i alminnelighet (s. 7).

Nordenbo et al. (2008) påpeker at det ikke anbefales å hevde at dette er egenskaper man enten har eller ikke har. Fokuset bør ligge på hvordan disse kompetansene skal utvikles eller erverves, gjennom lærerutdanninger og institusjoner.

Det gode forholdet mellom elev og lærer er basert på lærerens utøvelse av respekt, empati, toleranse og interesse for elevene. Elevsynet er preget av at alle har forutsetninger for å lære individuelt. Oppsummert ble lærerens relasjonsevne utpekt som den klart viktigste komponenten for elevens læring (Nordenbo et al., 2008).

2.3.2 Det relasjonelle aspektet ved lærerrollen

I dette punktet fremkommer perspektiver som belyser ulike relasjonelle aspekter ved lærerrollen. Her presenteres noen teoretikers synspunkt omkring lærerrollen som en omsorgsprofesjon eller relasjonsprofesjon, hvordan lærerrollen er sammenkoblet med et relasjonelt aspekt, hvordan et relasjonsfokus kan bli overdrevet, hvordan pedagogen kan beholde en balanse til jobben, samt hvordan læreryrket er en inkorporert del av lærerens liv.

Skrøvset, Maurethagen og Slettbakks (2017) arbeid "Lærerens relasjonsarbeid. Perspektiver, verktøy og caser" har sitt fundament i aktuell forskning, intervjustudier og forskernes egen bakgrunn. Siw Skrøvset er dosent og leder av ProTed, senter for fremragende lærerutdanning og pedagogikk, ved Universitetet i Tromsø. Sølvi Maurethagen er førsteamanuensis ved

Høgskolen i Oslo og Akershus og Åse Slettbakk har mastergrad i pedagogikk og arbeider ved Universitetet i Tromsø. Forfatterne fremmer et syn om at undervisning ikke kan løsrives fra følelsesmessige og personlige dimensjoner. Relasjonsbygging er en helt sentral del av lærerens kunnskapsbase, og lærerrollen kan vanskelig beskrives uten et viktig relasjonelt aspekt (Skrøvset et al., 2017). Professorene Jantine L. Spilt, Helma M. Y. Koomen og Jochem T. Thijs (2011) beskriver i sin artikkel bygd på interpersonlige relasjonsteorier, at lærernes trivsel og selvtillit i skolen er knyttet til kvaliteten på lærer-elev-relasjonene.

Mausethagen og Kostøl (2010) viser til en diskursanalyse av henholdsvis fire læreres konstruksjoner av lærer-elev-relasjoner. Mausethagen er allerede blitt presentert, og hennes samarbeidspartner Anne Kostøl er høgskolelektor ved Høgskolen i Hedmark. De trekker frem sider ved det relasjonelle aspektet som er spesielt for læreryrket. Det gir mulighet til kontakt med barn og unge over lang tid, og lærerne skaper og opprettholder relasjoner til en gruppe samtidig. I tillegg må læreren forholde seg til andre kolleger, foreldre, ledere og til relasjoner imellom elevene. Lærerprofesjonen beskrives ofte som en relasjonsprofesjon og omsorgsprofesjon (Mausethagen & Kostøl, 2010). Noen vil hevde at relasjonsprofesjon som begrep passer bedre enn omsorgsprofesjon ettersom lærerens hovedoppgave er undervisning og relasjonen mellom lærer og elev ofte er en faglig relasjon. Samtidig vil mange hevde at det å ta vare på elevene er en helt sentral oppgave og utøvelse av omsorg kan være avgjørende i mange situasjoner (Mausethagen & Kostøl, 2010). En konklusjon er at det ikke er enten eller, men at omsorgen er en inkorporert dimensjon av lærerrollen (Skrøvset et al., 2017). Dette viser seg å være gjeldende for studiens informanter.

Professor Terje Ogden (1990) peker, i sitt arbeid "Kvalitetsbevissthet i skolen", på at klasse miljøet kan bli for omsorgsorientert. Han henviser til at klasser som skårer høyt på lærer-elev-relasjoner og samhold kan ha svake faglige prestasjoner. "I disse klassene kan en tenke seg at en bruker så mye tid på de personlige relasjonene at det ikke blir nok tid til undervisning og læring" (Ogden, 1990, s. 87).

Magne Dypedahl, Gro-Anita Myklevold, Dag Sørmo, Magne Skibsted Jensen og Henrik Bøhn (2016) påpeker likeledes at læreren må beholde fokus på læringsmålene selv om det kan være fristende å la gode relasjoner og trivsel bli et mål i seg selv. Forfatterne har lang erfaring som lærere og lærerutdannere. Deres empiriske ballast, samt intervjustudier og samtaler, har resultert i boken "Livet som lærer". De hevder at det ikke er noen motsetning mellom trivsel

og læring, og de anbefaler en kombinasjon mellom relasjonsbygging, lærerledelse og krav. Dypedahl et al. (2016) fremhever at en ensidig vekt på ”kosefaktoren” kan slå tilbake på mindre selvgående elever og foreldre (s. 23). De argumenterer likevel for at evnen til å bygge relasjoner er en av lærerens viktigste forutsetninger. Siden lærerens hovedoppgave er undervisning er det i følge Skrøvset et al. (2017) grunn til å mene at andre profesjoner, som sosialarbeidere eller helsesøstre, i større grad bør inn i skolen. Dette vil uansett ikke svekke lærerens betydning som en relasjonsarbeider.

Dypedahl et al. (2016) trekker frem at noe av det som tar knekken på nye lærere er deres sterke engasjement og omsorg for elevene. For å unngå å bli utbrent behøver man å balansere engasjementet sitt med en viss avstand til jobben og unngå at jobbrelaterte utfordringer gjennomsyrrer lærerens tanker i fritiden. De påpeker samtidig at i visse situasjoner møter man elever der man fungerer som deres eneste omsorgsperson, og at det da behøves mye omsorg og engasjement. Dypedahl et al. oppfordrer til å beholde en sunn balanse mellom jobb og fritid. Dansepedagogene i denne undersøkelsen har imidlertid lang erfaring som lærere, men overnevnte aspekt skal likevel vise seg å være av relevans.

I dybdeintervjuer, med over 60 pedagoger, fant professor i sosiologi Andy Hargreaves (2000) ut at relasjoner til elevene var den største kilden til glede og motivasjon blant lærere. Intervjuene viste at konfliktfylte tøffe relasjoner til elevene påvirket ikke bare lærernes profesjonelle liv, men også deres personlige trivsel. Forskeren Kate Eliza O’Connor (2008), ved Universitetet i Sydney, argumenterer i sin artikkel ”You choose to care”: Teachers, emotions and professional identity” for at lærere kan kjenne både profesjonell og personlig mislykkethet dersom forholdet til elevene er negativt. Lærerens forhold til spesifikke studenter kan være en utslagsgivende faktor for pedagogenes følelsesmessige erfaringer og trivsel på grunn av lærerens grunnleggende behov for tilhørighet. Lærerne forklarer mellommenneskelige relasjoner til elevene som internalisert i lærerrollen, og dette kan forklare hvordan lærerens profesjonelle og personlige identitet er sterkt sammenknyttet og formet av relasjoner til elevene (Spilt et al., 2011). Intervjumaterialet peker på at en sammenkobling av lærerens profesjonelle og private liv også er gjeldene for dansepedagogene i denne studien.

2.3.3 Relasjoner som en forutsetning for læring eller som pedagogisk strategi

I dette avsnittet fremstilles to syn på lærer-elev-relasjoners betydning i skolen: Relasjoner som en forutsetning for læring, som dermed må opparbeides før læring kan skje, og relasjoner som en pedagogisk strategi for å nå andre mål i skolen.

Mausethagen og Kostøls (2010) artikkel ”Det relasjonelle aspektet ved lærerrollen” er som nevnt basert på fire læreres konstruksjoner av lærer-elev-relasjonen. Omsorg og relasjoner fremheves av alle lærerne som en sentral del av deres praksis. De posisjonerer seg derimot ulikt i forhold til hvordan de praktiserer og forstår det å gi omsorg, og hvordan de arbeider med relasjoner til elevene. De to hovedskillene er om relasjoner sees på som en pedagogisk strategi eller som en forutsetning for læring. Lærerne som ser på relasjoner som en pedagogisk strategi, vurderer relasjonen til å være tett knyttet opp mot elevenes faglige resultater og motivasjon, samt knyttet til å oppnå kontroll og struktur. Lærerne som derimot ser på relasjoner som en forutsetning for læring beskriver hvordan omsorg og elevens trygghet er en forutsetning for å kunne arbeide med fagene. Førstnevnte gruppe legger oppsummert vekt på relasjoner som noe som blir til i arbeid med fagene, mens sistnevnte gruppe i større grad er preget av at relasjoner er noe som må komme forut for selve undervisningen. Spurkeland (2011) er klar i sin oppfattelse av at relasjoner må bygges før fag kan læres. Han mener at et forberedende arbeid på mellommenneskelig plan må gjennomføres slik at eleven er klar for å motta læring. Eleven vil ikke være klar for pedagogisk påvirkning før relasjonen er intakt. ”Den mentale og emosjonelle forberedelsen er ikke på plass, og eleven kjenner seg utilpass og ikke beredt” (s. 30). Spurkeland peker på at vi ikke mottar godvilje og interesse før vi tror på at den andre vil oss vel. Barrieren mellom mennesker må brytes ned før man kan nå frem med læring. Dette er av særlig interesse for min studie da alle danselærerne fremhever relasjoner som viktig. I kapittel 4 diskuterer jeg om lærerne ser relasjoner som en forutsetning for læring eller som pedagogisk strategi.

2.3.4 Kjennetegn på positive relasjoner mellom lærer og elev

Drugli (2012) beskriver en liste⁴ over hva som kjennetegner en god relasjon mellom lærer og elev. I den følgende listen har jeg, for å relatere dette til oppgavens kontekst, tatt meg friheten til å bytte ut ”læreren” med ”danselæreren” for å vise hvordan dette kan fungere i et dansefaglig perspektiv.

1) Danselæreren er sensitiv overfor elevenes atferd og signaler

Sensitivitet er nødvendig for at relasjonen mellom lærer og elev skal bli god og positiv. ”En sensitiv lærer vil raskt fange opp hvilke signaler, reaksjoner og behov eleven formidler” (Drugli, 2012, s. 53). Sensitivitet handler om evnen til å se eleven som den er, og i en skoleklasse vil man naturligvis ikke kunne være like sensitiv mot alle til enhver tid. Å mestre evnen til å ha både individ- og gruppefokus anses som en relativt kompleks ferdighet. Sensitiv tilnærming er viktig i samspill med elever som strever.

2) Danselæreren gir eleven tilpasset respons

Etter at læreren har oppfattet elevens signal bør det gis en tilpasset respons. På denne måten vil eleven bli sett og forstått og føle seg respektert og ivaretatt. Respons som bruk av elevens navn, blikk-kontakt, personlige kommentarer, humor og anerkjennelse trekkes frem som gode eksempler på relasjonsfremmende respons som danselæreren bør benytte i samspillet med eleven. Bevisst bruk av tydelig positiv respons kan noen ganger føre til store endringer i elevens atferd.

3) Danselæreren formidler varme og aksept

Elevene opplever nærhet i relasjonen mellom lærer og elev når læreren formidler varme og aksept. ”Nære relasjoner fremmer trygghet hos elevene og vil fungere som en base som eleven kan ta i bruk når det er behov for det” (s. 54). Elevene kjenner seg da anerkjent og akseptert for den de er, og at læreren kan gi dem omsorg ved behov. Ved at danselæreren formidler en holdning om aksept og varme vil vedkommende kunne kommunisere med elevene på en demokratisk måte. Dersom læreren ikke klarer å innta en slik holdning

⁴ Drugli påpeker at listen er inspirert av en artikkel skrevet av Pianta, Stuhlman og Hamre (2002) ”How schools can do better: Fostering stronger connections between teachers and students”. Gjennom sammenlikning ser jeg ikke en direkte relasjon mellom tekstene. Jeg velger derfor å fokusere på Druglis fremstilling.

skapes det lett en avstand til elevene, og elevene vil nødvendigvis ikke oppsøke læreren ved en eventuell mistilpasning.

4) Danselæreren gir støtte

Læreren må kjenne sine elever og vise interesse for deres læring og utvikling. På denne måten kan vedkommende yte adekvat tilpasset støtte.

5) Danselæreren har kontroll over egne reaksjoner og atferd

En viktig del av det å være en profesjonell lærer er at vedkommende har kontroll over sine ikke-verbale og verbale uttrykk. Å være bevisst sitt kroppsspråk, og at dette samsvarer med hva man kommuniserer med ord, er viktig.

6) Danselæreren gir struktur og grenser som er tilpasset elevens behov og atferd

Fruktbare relasjoner mellom lærer og elev er nært knyttet til lærerens lederskap. Evne til å skape god struktur og lede i ulike situasjoner er nødvendig for å skape trygghet (Drugli, 2012).

Oppsummert vil jeg si at disse seks punktene grunnleggende handler om pedagogens evne til å se den enkelte elev.

2.3.5 Se den enkelte elev

Nordahl (2010) beskriver at et sentralt trekk ved positive lærer-elev-relasjoner er evnen til å se den enkelte elev og på denne måten vise interesse for eleven. Sensitivitet ovenfor eleven blir her som i punkt 2.3.4, trukket frem som vesentlig.

Å se eleven dreier seg om å være grunnleggende elevsentrert i både undervisning og annen kommunikasjon med eleven. Det innebærer øyekontakt, smil, humor, ett klapp på skulderen og ikke minst personlige kommentarer til hendelser eller situasjoner som er viktige for eleven. Dette kan være kommentarer og spørsmål om undervisning og læringsmessige prestasjoner, relasjoner til klassekamerater, aktiviteter på fritiden, situasjoner i hjemmet, klær, frisyre og lignende (Nordahl, 2010, s. 140).

Gjennom en slik personlig oppfølging gir læreren uttrykk for å være interessert i elevens verden, interesser, erfaringer og oppfatninger (Nordahl, 2010). I intervjuene kommer det frem

at dette er noe dansepedagogene benytter seg av i relasjonsbyggingen til elevene.

Kommunikasjon er i følge Nordahl en viktig del av det å se den enkelte elev. Kommunikasjon er som kjent både verbal og non-verbal, og gjennom vår non-verbale kommunikasjon kan læreren ubevisst si ting til elevene som er byggende eller ødeleggende for et tillitsforhold.

For å kunne se eleven og ha en god relasjon forutsetter det at man er i posisjon til eleven. Med dette menes at læreren har tilgang til eleven, har en god kommunikasjon og kan stille krav. I posisjon er læreren i besittelse av et pedagogisk redskap der læreren blant annet kan motivere og utvikle eleven. Motsatt vil være om læreren ikke er i posisjon, eller at en relasjon ikke er opparbeidet. Da vil heller ikke eleven ha noe å tape på å ikke gjøre som læreren forventer. Å stille krav og forventninger til elevene er med andre ord positivt for elevenes utvikling og mestringsopplevelser. Det er viktig at forventningene er i samsvar med elevens utviklingsnivå og hva vedkommende tidligere har mestret (Nordahl, 2010). I kapittel 4 argumenteres det for at dansepedagogene opplever å være i en relasjonell særstilling til danseelevne og dermed i posisjon. Dette medfører et stort ansvar.

2.3.6 Faglig og personlig støtte

Stipendiat Anne Kristin Bø og professor Sylvi Stenersen Hovdenak (2011) beskriver at en god relasjon er kjennetegnet av både faglig og personlig støtte. Deres artikkel er basert på intervjuer av 18 tiendeklassinger. En annen vanlig benevnelse på faglig og personlig støtte er begrepene instrumentell og emosjonell støtte. Jeg fortsetter her med å bruke de førstnevnte begrepene.

Psykolog Anita Woolfolk Hoy og professor emerita Carol S. Weinstein (som sitert i Bø & Hovdenak, 2011) har undersøkt et stort antall studier som konsentrerte seg om elevenes oppfattelse av lærer-elev-relasjoner. ”Å være der” for dem ble trukket frem som svært betydningsfullt for elevene. Dette omhandlet elevens inntrykk av at læreren hadde tid til å lytte til dem og vise interesse for deres liv både faglig og personlig. Personlig støtte trekkes frem som spesielt viktig for elever som står i en vanskelig livssituasjon. Med bakgrunn i Woolfolk Hoy og Weinstein definerer Bø og Hovdenak (2011) faglig og personlig støtte på følgende måte: Faglig støtte betyr at eleven møter realistiske forventninger til deres skolefaglige resultater og innsats, og at eleven får støtte og veiledning til å løse utfordringer som gir faglig fremgang. Eleven må kjenne at det er rom for å gjøre feil, og læreren bør gi presise tilbakemeldinger. Personlig støtte innebærer at elevene kjenner seg verdsatt for den de

er, for sin egenart og sine individuelle egenskaper. Personlig støtte handler om at eleven blir møtt med respekt og kjenner seg rettferdig behandlet.

I Bø og Hovdenak (2011) sin undersøkelse peker elevene på at de til en viss grad setter pris på at læreren viser interesse for hva elevene er opptatt av utenom skoletiden. Noen elever synes det er viktigere enn andre, og samtidig sier flere elever at det går en grense for hvor personlig de ønsker at lærer-elev-relasjonen skal være. Stort sett foretrekker elevene å holde en viss avstand i spørsmål som omhandler deres privatliv. Oppsummert hevder de at det å vise at man lytter til elevene, bruker humor og viser interesse for elevenes livssituasjon uten å vite alt for mye, er viktige bestanddeler i den personlige støtten. Konklusjonene her er som nevnt basert på 18 intervjuundersøkelser, og det er naturlig at ulike undersøkelser hevder ulike syn basert på deres datamateriale. Dette kan likevel antas å være representative meninger.

Spurkeland (2011) derimot betrakter på sin side at lite kunnskap om elevene er direkte uansvarlig pedagogikk. Lærere bør vite så mye som mulig om bakgrunn og hjemmeforhold for å kunne best mulig møte eleven på elevens mentale og emosjonelle ståsted. Han påpeker at PPT-tjenesten er en viktig ressurs, men at den vanlige pedagog må utøve skjønn ut fra informasjonen vedkommende kjenner til om elevene. Utøvelse av personlig og faglig støtte har vist seg å være aktuelle problemstillinger for dansepedagogene i denne studien.

2.4 Relasjonelle teoretiske aspekter i dansefagene

Da studien er sentrert rundt dansefagene i videregående skole som basis for relasjonen, gir jeg her et kort innblikk i enkelte aspekter tilknyttet dansefaget og dets undervisning. Dans som begrep kan defineres i lys av en rekke teoretiske og filosofiske retninger. Av avgrensingshensyn er fremstillingen av dans som begrep kort og forenklet. Jeg har imidlertid fokusert på teori som redegjør for relasjonelle aspekter knyttet til danseundervisning. Et grundig litteratursøk har gitt liten uttelling, og forskning der relasjoner er tema i danseundervisning var vanskelig å oppdrive. Teoretiske perspektiver, fremstilt i de følgende punktene, bærer med andre ord preg av manglende evidensbasert forskning. Jeg vil likevel argumentere for at perspektivene belyser relevante problemstillinger for min undersøkelse.

I 2.4.1 beskrives dansens egenart og arbeidsmetoder. Perspektiver om personlig støtte i en dansefaglig kontekst fremstilles i 2.4.2. Enkelte perspektiver på relasjonenes betydning i

dansefagene beskrives i 2.4.3. Aktuelle teoretikere og forskere blir presentert der deres perspektiver blir belyst.

2.4.1 Dansens egenart og arbeidsmetoder

Dette punktet er bygget på den fagdidaktiske grunnboken om dans i skolen ”Dans på timeplanen”. Den er utarbeidet av førsteamanuensis Åse Løvset Glad (2012) ved lærerutdanningen i dans og drama i Bergen. Da boken er pensum ved minst tre av Norges dansepedagogiske utdannelseinstitusjoner⁵, og er et av få didaktiske verk skrevet på norsk, anser jeg denne boken som relevant for min studie. Bokens noe enkle fremstilling bærer preg av å være rettet mot lærerstudenter og er basert på forfatterens empiriske bakgrunn. Enkelte perspektiver fra Nina Marie Grasmos (2008) artikkel, ”Sanselig klokskap – et filosofisk perspektiv på dans som estetisk erfaring”, belyses som et supplement. Artikkelen bygger på hennes masteroppgave i pedagogikk.

Glad (2012) beskriver hvordan dans er et særegent kunst- og kulturuttrykk der vi kommuniserer og formidler nonverbalt gjennom kroppens bevegelser. Elevens evne til estetisk uttrykk, opplevelse og forståelse av verden utvikles gjennom danseaktivitet. For å mestre utfordringer i vårt kompliserte samfunn behøver barn og ungdom å ha kontakt med sin kropp, sanser og følelsesliv. I følge Glad har elever et iboende skapende behov, og gjennom dansen kan elevene utvikle evnen til å improvisere og gi symbolsk form til følelser, idéer og tanker med kroppen som uttrykksmiddel. Grasmos (2008) forsøker med sitt bidrag til boken ”Dans og didaktikk” å danne et filosofisk fundament med perspektiv på dansepedagogens arbeid. Hun fremmer et syn om at dans er et uttrykk for menneskets behov for å kommunisere og uttrykke seg. Dansen har dermed rot i menneskets hverdagslige aktiviteter og interaksjon med andre, noe som viser dansens særegne og allmenne betydning.

Glad (2012) redegjør for at dans i kunstpedagogisk opplæring ofte er preget av samarbeidsmåter der elevene jobber i grupper eller par. Dette utvikler sosial kompetanse og elevene lærer sosiale ferdigheter gjennom utfordringer de sammen må løse. Eksempelvis kan lærere i kreativ dans ta i bruk en problemløsende arbeidsmetode, noe som gir elevene stor grad av samarbeidstrening. Det å jobbe i grupper eller par og diskutere og argumentere for egne forslag, samt være åpen og vise respekt for andres innspill, trener samarbeidsevnen.

⁵ Kunsthøgskolen i Oslo, Universitetet i Stavanger og Norges dansehøgskole.

Dans gir dessuten emosjonell læring og utvikling. Følelser er tett sammenbundet med kroppsspråket vårt. ”Følelser påvirker bevegelser, og bevegelser påvirker følelser. Vi hopper av glede, skjelver av frykt, vrir oss i smerte og sitrer av iver” (Glad, 2012, s. 55). Dansen kan fungere som en katalysator for følelser, og man kan få utløp for tanker og følelser som ellers er vanskelig å sette ord på. En helhetlig danseundervisning består av ”skape og gjenskape”, ”utøve og vise” og ”betrakte og vurdere” (Glad, 2012, s. 129).

Både innenfor skapende og gjenskapende dans finnes en rekke ulike metoder og arbeidsmåter, og det er naturlig å ta i bruk både skapende og gjenskapende metoder i en danseklasse. Det er sentralt å variere undervisningen for å nå de ulike elevene på ulike måter. Arbeidsmetoder, organisering og pedagogens tilnærming bør være i endring for å best mulig imøtekomme den enkelte elev (Glad, 2012).

2.4.2 Personlig støtte i dansefagene

I dette punktet diskuteres aspekter fra Julia Buckroyds (2000) arbeid ”The Student Dancer. Emotional Aspects og the Teaching and Learning of Dance”. Forfatteren er psykoterapeut, og boken bygger på hennes empiriske ballast gjennom interaksjon med dansestudenter i en årrekke. Hun støtter seg til psykodynamiske idéer som en base for å forstå emosjonelle prosesser involvert i å undervise eller lære dans, og anvender humanistisk utdanningsteori⁶.

Buckroyd (2000) argumenterer for å tilstrebe en balanse mellom å utfordre og støtte danseelevne. Hennes studie tar utgangspunkt i profesjonell dansetrening der hun hevder at majoriteten av pedagogene på dette nivået har sin kunnskap i den utøvende dansen. Hun påpeker at å utfordre eleven her oppleves som en mer naturlig integrert del av lærerrollen, mens å skape et støttende trygt læringsmiljø ikke alltid er lærerens sterkeste side. Det skal nevnes at samtlige av pedagogene i min undersøkelse har en god faglig dansepedagogisk bakgrunn. I følge Buckroyd (2000) bør læreren gi oppmuntrende tilbakemeldinger tuftet på elevens innsats og ikke bare ved oppnådde ønskede resultater. Generelle tilbakemeldinger må alltid komplementeres med spesifikke, og atmosfæren bør være gjennomsyret av en grunnleggende trygghet. I en slik atmosfære vil danseelevne være sikre på at det er akseptert å gjøre feil, noe som legger til rette for at de tør å ta risiko og dermed utvikle seg. Læreren bør skape en likeverdighetskultur der den enkelte elev får mulighet til å nå sitt eget potensiale.

⁶ Humanistic Educational Theory.

Hun fremhever danselærerens viktige rolle i relasjon til eleven. ”Moreover, the teacher is likely to be a very important person to the student. She has the opportunity to model to the student a self that is accepting and compassionate, which the student may then be able to internalise” (s 74). Med andre ord kan lærerens egen væremåte være av stor innflytelse for danseelevens syn på seg selv. Buckroyds (2000) syn på viktigheten av å skape et støttende dansemiljø har møtt kritikk av danselærerne i det profesjonelle feltet. Motstanden har kretset rundt dette som en urealistisk idé i dansetreningen, og dette gjør elevene uforberedt på hvordan det profesjonelle livet som danser er. Hun er likevel bestemt på at en nedlatende destruktiv danseundervisning bør tilhøre fortiden. Elevene vil derimot få en positiv ballast for fremtiden ved å bli behandlet på en vennlig måte med oppfordring om å ta ansvar for seg selv. Gjennom et godt læringsmiljø er Buckroyd overbevist om at ”they will do better professionally and be less at risk personally” (s. 75). Danselinja ved videregående skole er for flere av elevene en forløper til en profesjonell danseutdanning, og av denne grunn ser jeg aspekter fra Buckroyd (2000) som relevante for denne undersøkelsen.

2.4.3 Relasjoners betydning i dansefagene

I artikkelen ”Relational pedagogy and the Arts” peker forfatterne på relasjonelle aspekter knyttet til ulike kunstformer. Studien er et resultat av et samarbeid mellom ti lærerforskere fra åtte barneskoler i New Zealand. Da det finnes lite litteratur der relasjonelle aspekter og undervisning i dans er mediert, finner jeg denne artikkelen relevant for min undersøkelse. Førsteamanuensis Deborah Fraser et al. (2007) argumenterer her for relasjonenes betydning i kunstoffagene: ”The relationship between teacher and child, while important in all subjects, is emphasised in the Arts where the personal, emotional, and psychological world of the child is explored, may be revealed, and ideally enhanced” (Fraser et al., 2007, s. 43). Dette fremmer et syn om at kunstoffag, som i denne undersøkelsens tilfelle dansen, bærer en egenart med evne til å mediere elevens personlige, emosjonelle og psykologiske verden. I dramafagene, som har mange likhetstrekk med dans, oppdaget lærerne at gjennom å være i rolle og utforske og ta risiko sammen med elevene, utviklet de elevenes beslutningsevne. Fraser et al. (2007) trekker frem at dansen lærer elevene om risikotaking og utholdenhet i arbeidsoppgavene, og kan fordype deres forståelse av hvem de er og hvem de er på vei til å bli.

Innledningsvis redegjorde jeg for at teorien i stor grad inneholder konsensus rundt relasjonens betydning. Ved å gjennomføre kvalitative undersøkelser av lærerens perspektiv nyanseres dette bildet. Følgende kapittel handler om studiens metodologiske fundament.

3.0 METODE

Som nevnt i kapittel 1 er intervjuer med pedagoger ved videregående skole mitt særskilte bidrag til å belyse lærer-elev-relasjoner ved danselinja. I dette kapitlet redegjøres det for hvordan jeg har arbeidet med innsamling og bearbeiding av intervjumateriale. Jeg begrunner valg av forskningsperspektiv, hvilken forskningsmetode som er benyttet, samt hvorfor og hvordan dette er gjennomført. Kapitlet starter med en redegjørelse for anvendelse av et hermeneutisk inspirert forskningsperspektiv, og induktiv-deduktiv tilnærming og i punkt 3.2 utdypes begrunnelsen for valg av kvalitativt forskningsintervju.

Jeg anvender materiale fra professorer i ulike fagfelt som hver tilfører supplerende metodiske perspektiver⁷. Tove Thagaard (2013) og Aksel Tjoras (2013) arbeid omhandler en innføring i kvalitative metoder. Steinar Kvale og Svend Brinkmann (2009), Monica Dalen (2011) og Edward D. Ives' (1995) metodiske materiale konsentrerer seg om kvalitativt intervju som forskningsmetode. May Britt Postholm og Dag Ingvar Jacobsens (2011) litteratur er spesielt rettet mot lærerstudenter og gir en innføring i vitenskapelig metode. Joanna McNamara (1999) har imidlertid skrevet om den hermeneutiske tilnærmingen fra et danseperspektiv, og utgjør kapitlets dansespesifikke kunnskapsbidrag. Metodiske valg er gjennomført i lys av overnevnte teoretikere og anvendt i tråd med oppgavens helhet.

3.1 Et hermeneutisk inspirert forskningsperspektiv

I følgende del redegjøres det for hvordan oppgaven er preget av et hermeneutisk inspirert forskningsperspektiv. Å gjennomføre en fullstendig hermeneutisk forskningsprosess krever lang erfaring, og er ikke relevant for oppgavens helhet. Enkelte hermeneutiske perspektiver har likevel lagt føringer for studiens gjennomføring. Den hermeneutiske sirkelen og den hermeneutiske forforståelsen finner jeg spesielt relevant for studien og disse begrepene utdypes i dette kapitlet.

Hermeneutikken som betyr "læren om tolkning", danner et vitenskapsteoretisk fundament for den kvalitative forskningens sterke vekt på forståelse og fortolkning. Det sentrale er å fortolke et utsagn ved å fokusere på et dypere meningsinnhold enn det som umiddelbart blir oppfattet (Dalen, 2011, s. 17-18).

⁷ I tillegg nevnes professor Alan Munslow kort i punkt 3.2.

Hermeneutikken var tradisjonelt en tilnærming til å undersøke meningen i en skriftlig tekst og hvordan meningen er konstruert (McNamara, 1999; Thagaard, 2013). Den skriftlige teksten må i denne sammenheng forstås som mitt transkriberte intervjumateriale som ligger til grunn for diskusjon av resultatene.

En hermeneutisk tilnærming vektlegger at det ikke finnes en egentlig sannhet, men at fenomener tolkes på ulike nivåer (Thagaard, 2013). For å nå en dypere mening må budskapet settes inn i en sammenheng eller helhet. Den hermeneutiske sirkelen er et hyppig brukt begrep innenfor denne teorien og beskriver en dynamisk prosess mellom del og helhet. Med dette menes at en del kun kan forstås om den settes i sammenheng med helheten (Dalen, 2011; Kvale & Brinkmann, 2009; Thagaard, 2013). Gjennomgang av transkripsjon og analysearbeid er et godt eksempel på en prosess mellom del og helhet. Utdrag og sitater danner deler som i lys av andre utdrag og sitater, eller i relasjon til lignende spørsmål, gradvis danner en helhet. Denne prosessen fortsetter og kan beskrives som en hermeneutisk sirkel.

Hans-Georg Gadamer, som regnes som sentral for utviklingen av hermeneutikken, vektlegger viktigheten av forskerens forforståelse. Forforståelsen er preget av hvem man er og hvordan man tolker verden rundt seg (McNamara, 1999). Mitt yrke som dansepedagog vil med andre ord prege min forforståelse av relasjonen mellom lærer og elev, og vil dermed ha innvirkning på arbeidets utførelse. Den påvirker i tillegg hvordan jeg tolker og forstår den teoretiske litteraturen. Forskeren vil i følge McNamara alltid bære med seg en forforståelse. Måter å se verden på har alltid en plass, uansett om det er formulert eller ikke. For å utføre et grundig og transparent arbeid vedkjenner jeg min posisjon (McNamara, 1999) og problematiserer min egen forforståelse (Tjora, 2013). I kapittel 4 og 5 problematiseres dette blant annet i henhold til tolkning av informantenes utsagn og verdigrunnlag.

Meningsinnholdet i dansepedagogenes relasjonsopplevelser har blitt til ved hjelp av min forforståelse. Mine forkunnskaper rundt temaet har lagt føringer for utviklingen av intervjuguide og problemstilling. Forforståelsen har underveis hatt betydning for min fortolkning, blant annet gjennom utvalg i den analytiske prosessen samt valg av oppfølgingsspørsmål. I studien strebet jeg for å tone ned forutinntatthet og være åpen i møte med informantene utsagn. Oppgavens forskningsperspektiv har i relasjon til den hermeneutiske sirkelen og forforståelsen vært preget av en hermeneutisk tilnærming.

3.1.2 En induktiv-deduktiv tilnærming

Med utgangspunkt i oppgavens hermeneutisk inspirerte forskningsperspektiv redegjør jeg i dette avsnittet for interaksjonen mellom utvalgt teori og informantenes bidrag. Jeg vil argumentere for at jeg har arbeidet i interaksjonen mellom en induktiv og deduktiv tilnærming, i en kontinuerlig prosess frem og tilbake. Hva dette betyr og hvordan det er gjennomført, redegjøres det for i de følgende avsnittene. Først presenteres begrepenes innhold hver for seg, før jeg tydeliggjør hvordan de er anvendt i sammenheng.

Å være induktiv betyr i følge Postholm og Jacobsen (2011) i sin ytterste form at forskeren undersøker feltet med et åpent sinn. I denne metoden skal ikke forskerens forforståelse bestemme hva som blir lagt merke til, og forskeren skal registrere hva som skjer uten forutinntatte holdninger. Metoden baserer seg på at datamaterialet som samles inn leder mot teori som viser seg å være aktuell for forskningens funn (Postholm & Jacobsen, 2011; Thagaard, 2013). Jeg startet undersøkelsen med å gjennomgå og fordype meg i aktuelle teoretiske perspektiver tilknyttet oppgavens tema, og av denne grunn ble en fullstendig induktiv tilnærming ikke relevant.

Deduktiv tilnærming er det motsatte av induktiv. En deduktiv tilnærming innebærer at forskeren har utarbeidet hypoteser eller antakelser som han eller hun forsøker å bekrefte eller avkrefte. Deduksjon i sin ytterste form innebærer at forskeren vet hva han eller hun skal se etter og at hypotesene er bestemmende for hvilket datamateriale som samles inn (Postholm & Jacobsen, 2011; Thagaard, 2013). En fullstendig deduktiv tilnærming fant jeg heller ikke relevant, da inspirasjon til nytt og supplerende teoretisk fundament kom i møte med informantene.

Resultatet ble en interaksjon mellom en induktiv og deduktiv tilnærming som ble gjennomført på følgende måte: Jeg startet undersøkelsen med å lete etter mulige teorier som kunne legge grunnlaget for oppgavens tema. Aktuelle teorier ble undersøkt, noe som resulterte i en foreløpig problemstilling og forskningsspørsmål. Dette la føringer for utarbeidelsen av intervjuguiden. Intervjutranskripsjonen resulterte i et datamateriale, og i utvelgelsen og analysen av dette hadde jeg behov for å undersøke nærmere teorier som samsvarte med, og ble interessante i lys av informantenes svar. Denne studien baserer seg derfor på en interaksjon mellom induktiv og deduktiv tilnærming, i en bevegelse frem og tilbake.

Jeg har nå presentert mitt forskningsperspektiv og anvendelsen av en induktiv-deduktiv tilnærming, og fortsetter med å utdype mitt valg av forskningsmetode.

3.2 Det kvalitative forskningsintervju

I denne studien er kvalitativ forskning anvendt med semistrukturert dybdeintervju som metode. Jeg ønsket å se lærer-elev-relasjoner fra pedagogens perspektiv og har derfor intervjuet tre danselærere ved videregående skole. I ettertid ble intervjuene diskutert opp mot oppgavens teoretiske forankring. I følgende del fremstilles en presentasjon av hvorfor kvalitativ forskning er anvendt og hvordan dette ble gjennomført.

Et overordnet mål for kvalitativ forskningstradisjon er i følge Dalen (2011) å utvikle forståelse av fenomener knyttet til situasjoner og personer i deres sosiale virkelighet (s. 15). Det kvalitative intervjuet søker etter å forstå verden fra intervjupersonenes side. Å få frem betydningen av deres erfaringer og avdekke deres opplevelse av verden er et mål (Kvale & Brinkmann, 2009). Jeg ønsket å undersøke hvordan danselærerne opplevde relasjoner til elevene, om dette var et fokusområde, om de så på relasjoner som viktig eller ikke, hvordan de oppfattet sin rolle som lærer og hvilke metoder de anvendte for å bygge relasjoner. Av den grunn ble det formålstjenlig å gjennomføre kvalitative intervjuer. Valg av metode må alltid gjøres i forhold til temaet som ønskes belyst. Observasjon av undervisning over tid, eller intervju med elever kunne vært en alternativ metode. Dette kunne resultert i andre aspekter, da elevenes opplevelse av relasjonen kunne gitt relevante synspunkter. I mitt tilfelle ønsket jeg å se relasjonen fra lærerens perspektiv, og av hensyn til oppgavens omfang var det tjenlig å konsentrere meg om dansepedagogenes ståsted.

Jeg valgte et semistrukturert dybdeintervju med dansepedagogene som metodisk rammeverk (Kvale & Brinkmann, 2009; Tjora, 2013). Intervjuformen er hyppig anvendt, og samtalen er fokusert rundt bestemte temaer som forskeren har valgt ut på forhånd (Dalen, 2011). Spørsmålene var i stor grad åpne, og jeg supplerte med oppfølgingsspørsmål der det var behov for presisering eller utdyping (Tjora, 2013). Intervjuet skaper en aktiv kunnskapsproduksjonsprosess mellom intervjuer og den intervjuede, og skiller seg fra en likeverdig samtale da forskeren definerer og kontrollerer samtalen (Dalen, 2011). Ved å skape en behagelig stemning ønsker man å få informanten til å reflektere over egne meninger og erfaringer knyttet til forskningstemaet. Intervjuets kvalitet hviler på den opparbeidede tilliten

mellom partene (Tjora, 2013). Jeg var bevisst på å skape en avslappet atmosfære i samtalen som foregikk noen minutter før intervjuet startet. På denne måten opplevde jeg at informantene senket skuldrene og at vi opparbeidet en jevnbyrdig tillit.

Som dansepedagog er det naturlig å anta at jeg og intervjupersonene innehar en felles kunnskapsbase og erfaringsgrunnlag om dans og danseundervisning. En informant vil kunne ta visse felles erfaringer og synspunkter for gitt, og man må i slike situasjoner innta en bevisst naiv posisjon som intervjuer (Tjora, 2013). Alle intervjupersonene hadde en god del lengre erfaring som pedagoger enn meg, og jeg forsøkte å stille meg naiv og åpen for deres svar uten å antyde forventninger om visse holdninger. Danselærerne er, ut fra deres utdanning og erfaring, en del av en diskurs⁸ der man former måter å tenke på, synspunkt og konstruksjoner av meningsinnhold i ulike begrep. Som dansepedagog er jeg selv en del av denne diskursen. Det er derfor naturlig at lærerne formidler flere like synspunkter og meninger. Gjennom deres felles bakgrunn som dansepedagoger er visse holdninger og verdier trolig blitt en del av deres yrkesidentitet.

I følge Thaagard (2013) kan informantenes refleksjon over utfallet av intervjuet influere konstruksjonen av kunnskap mellom intervjuer og den intervjuede. Beskrivelsene som gis kan påvirkes av hvordan dansepedagogene vil fremstille seg selv. Professor Adam Munslow (2006) påpeker at i et poststrukturalistisk perspektiv er man kritisk til hvor vidt språket vårt kan gi en beskrivelse av virkeligheten, eller en forståelse av hvordan ”det virkelig er”. Språket er kort fortalt et verktøy som konstruerer virkeligheten vår. En intervjusituasjon kan derfor ikke anses som en nøytral plattform som speiler informantens indre, og objektivt mottas av den som hører på.

3.2.1 Utvalg av informanter

På bakgrunn av studiens utforming ønsket jeg å undersøke et tilfeldig utvalg lærere som underviser i videregående skole. Av hensyn til oppgavens omfang valgte jeg ut tre dansepedagoger som intervjupersoner. Begge kjønn er representert og lærerne kommer fra tre ulike fylker. Alle representantene har relativt lang bakgrunn som pedagoger ved danselinjer i videregående skoler, noe som skaper en viss felles erfaring. Jeg tok først kontakt med

⁸ Munslow (2006) beskriver diskurs på følgende måte: «As a shared language terrain, a discourse has reference to extra-linguistic dimensions as found in the material and ideological worlds of institutional and economic power» (s. 195)

avdelingslederne ved skolene for å få eventuell tillatelse til å starte opp prosjektet mitt blant pedagogene. Samtlige var positive, og jeg forhørte meg deretter med danselærerne personlig. I forskningsprosjekter som omhandler personopplysninger skal man alltid, ut fra Norsk senter for forskningsdata sine retningslinjer (NSD, 2017), innhente et fritt og uavhengig samtykke fra alle deltakerne. Jeg utformet derfor et informasjons- og samtykkeskriv der jeg fortalte om prosjektets innhold, hvordan personopplysninger skulle behandles, samt informasjon om deltakernes rettighet til å trekke seg underveis i studien. Alle tre mottok og undertegnet informasjonsskrivet og virket positive til å bidra til studier som gjøres innenfor deres fagfelt. Informasjons- og samtykkeskrivet er vedlagt.

Det norske danse miljøet er lite og gjennomskiktig, og for å bevare deltakernes anonymitet er ikke bakgrunnsinformasjon som alder, utdanningsbakgrunn eller antall års erfaring ved den aktuelle skolen tatt med i oppgaveteksten. De respektive skolenes navn er heller ikke inkludert.

3.2.2 Intervjuguide og gjennomføring av intervju

I alle prosjekter der intervju gjennomføres vil det i følge Dalen (2011) være nødvendig å utarbeide en intervjuguide. Intervjuguiden omfatter sentrale spørsmål og tema som til sammen skal dekke det viktigste studien ønsker å belyse. Intervjuspørsmålene skal reflektere studiens overordnede problemstilling og forskningsspørsmål. Spørsmålene ble i intervjuguiden kategorisert i følgende temaer: *Rammer for relasjonen, lærerrollen, metoder for relasjonsbygging og relasjoner i dansefagene.*

Intervjuet behøver en innledende del der spørsmålene er av en slik art at informanten føler seg avslappet og vel. Etter hvert sirkles spørsmålene inn mot mer sentrale temaer, for mot slutten igjen å omhandle mer generelle forhold (Dalen, 2011; Tjora, 2013). I henhold til dette startet jeg med noen enkle ufarlige spørsmål om erfaringer fra videregående skole, deretter ble spørsmålene mer dyptgående om opplevelser og rammer for relasjonen, relasjoner i dansefagene, lærernes syn på egen rolle, samt spørsmål om eventuelle metoder de anvendte. Intervjuet ble avrundet med spørsmål om det var noe informanten ønsket å tilføye eller utdype. Spørsmål som ber informanten beskrive noe gir ofte gode svar (Tjora, 2013), og intervjuguiden ble bygd opp deretter. Spørsmålene mine er åpne og undersøker lærernes opplevelser og erfaringer knyttet til temaet.

Jeg gjennomførte et prøveintervju med en dansepedagog i samme målgruppe som ikke er deltakende i studien. På denne måten fikk jeg testet spørsmålenes kvalitet og hvordan de ble tolket og respondert på. Vi hadde en liten samtale i etterkant der jeg fikk gode tilbakemeldinger på spørsmålenes kvalitet samt forslag til endringer og presiseringer. Denne prosessen var til hjelp og gjorde at spørsmålene ble forbedret, jeg ble tryggere i rollen som intervjuer, samt oppdaterte intervjuguiden min med et par nye aspekter.

Intervjuene ble gjennomført i løpet av de to første ukene i oktober 2017. De ble tatt opp på en lydopptaker og varer fra 45 minutter til en time. Alle informantene fikk tilsendt intervjuguiden noen dager i forkant av intervjuet. Samtlige hadde lest gjennom spørsmålene, men antydte at de ønsket å beholde en spontan tilnærming. En grundigere forberedelse var derfor bevisst ikke gjennomført. Intervjuguiden ligger vedlagt.

3.2.3 Transkribering

I etterkant av intervjuene fulgte en transkripsjonsprosess der jeg omdannet talespråk til skriftspråk (Dalen, 2011). Utgangspunktet for transkripsjonene er inspirert av Ives (1995) sitt detaljnivå, og jeg synes denne formen for nøyaktighet passet undersøkelsens formål. Ved å være på jakt etter tema og essens, er ikke hver stavelse eller lyd i intervjuet relevant. Jeg har i henhold til Ives (1995) kuttet muntlige småord og falske begynnelse som gjentas og brukes i dagligtalen. Pauser eller småord ble transkribert der de hadde betydning for innholdet i setningen, eller for å understreke at vedkommende tenkte seg om.

I forkant av intervjuene forventet jeg at dansepedagogene i stor grad ville formidle sine svar ved hjelp av kroppsspråket, og jeg bestemte på forhånd å notere kroppsspråk der det var relevant. Forventningen viste seg å bli avkrefte. Kun i noen få tilfeller ble det nødvendig å notere dansepedagogenes kroppsspråk.

3.2.4 Intervjuanalyse

Å analysere betyr i følge Kvale og Brinkmann (2009) å dele opp noe i biter eller elementer. Etter at transkriberingen er gjennomført følger analyse av materialet som er innhentet. Transkripsjonen gav 45 siders tekst og jeg startet med å kode materialet etter fargekoder der hvert emne fra intervjuguiden fikk sin spesifikke farge. Dalen kaller dette tematisering og trekker frem at dette er en fremstillingsform som er mye brukt. En viktig del av analysen er å

identifisere områder der hovedtyngden av uttalelser ligger (Dalen, 2011). En fullstendig fremstilling av hvilken lærer som hevder hva, anses derfor i denne undersøkelsen som mindre relevant.

Begge kjønn er representert, men jeg har valgt å ikke gjøre kjønnsaspektet til noe sentralt i intervjuene. Jeg har for eksempel ikke undersøkt om lærerne mener at deres kjønn har betydning for lærer-elev-relasjonen. Lærerne fikk imidlertid spørsmål om de opplevde det annerledes å danne relasjon til gutter enn til jenter. Alle informantene svarte kort at de ikke merket noen forskjell. Intervjumaterialet viser dermed få kjønnsforskjeller, og kjønnsaspektet blir derfor ikke ytterligere kommentert eller vektlagt. Jeg har likevel gjort meg noen betraktninger som diskuteres kort i kapittel 5.

Det kvalitative materialet utgjør i utgangspunktet en usammenhengende masse. Analysens viktigste mål er å skape et mønster, system og mening i massen (Gibbs, 2007; Stake, 1995 i Postholm & Jacobsen, 2011). Fargekodene ble anvendt for å skape struktur og oversikt over mitt innsamlede materiale. “Et mønster innebærer at det finnes en struktur som kan gjøre prosessene og fenomenet som studeres, mer oversiktlig og håndterlig” (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 102). I et intervju er det naturlig at visse temaer krysser hverandre og spørsmål besvares av informanten uten å følge intervjuguidens struktur. Dette kom tydelig frem i arbeidet med fargekoding, der transkripsjonen resulterte i et fargespill. Fargekodene ble deretter samlet og kategorisert og det ble likevel hensiktsmessig å beholde de fire underkategoriene: *Rammer for relasjonen, lærerrollen, metoder for relasjonsbygging og relasjoner i dansefagene*.

Postholm og Jacobsen (2011) trekker frem tre aspekter analysen bør oppnå:

- 1) Tekstene må deles opp, noe som betyr at delene som utgjør helheten blir studert for å forstå helheten bedre.
- 2) Deretter bindes delene sammen igjen, med en dypere forståelse av helheten. Her følger analysearbeidet den hermeneutiske sirkelen beskrevet i 3.1. Forskeren har nå en bedre forståelse av helheten og møter igjen de enkelte delene med en utviklet forståelse. Dette betyr at møtet mellom forsker og materialet er i stadig endring, noe som henviser til den hermeneutiske sirkelen.
- 3) Teksten tilføres til slutt mening, fortolkes og forstås (Flick, 2006, i Postholm & Jacobsen, 2011). Dette betyr ikke en subjektiv fortolkning, men som nevnt i 3.1 er

man gjennom et hermeneutisk perspektiv bevisst sin forforståelse. Teoretiske perspektiver knyttes her opp mot datamaterialet for å tilføre mening.

Analysen er foretatt ut fra den overnevnte prosessen som er beskrevet, der jeg har vært i dialog med materialet. En induktiv-deduktiv tilnærming til min utvalgte teori har preget denne prosessen i en bevegelse frem og tilbake. Dette er i tråd hva som betegnes som den hermeneutiske sirkelen: Ny innsikt genererer nye spørsmål og innfallsvinkler. Fremstillingen av resultatene er i kapittel 5 knyttet opp mot de overordnede problemstillingene som belyses (Dalen, 2011).

3.2.5 Studiens kvalitet

Kvale og Brinkmann (2009) påpeker at innenfor samfunnsvitenskapen diskuteres styrken, troverdigheten og overførbarheten av kunnskap som regel i sammenheng med begrepene validitet, reliabilitet og generaliserbarhet (s. 246).

I følge Kvale og Brinkmann har reliabilitet med forskningsresultatene troverdighet og konsistens å gjøre. Det sees ofte i sammenheng med spørsmålet om hvorvidt resultatene kunne blitt reprodusert av andre forskere. Ville intervjupersonene endret sine svar i samtale med en annen forsker? Jeg hadde i stor grad åpne spørsmål og forsøkte å uttrykke at jeg var åpen og nysgjerrig på deres opplevelser knyttet til forskningstemaet. Likevel er en intervjusituasjon en unik hendelse i et spesifikt tidsrom (Thagaard, 2013). For å styrke undersøkelsens reliabilitet må forskeren gjøre rede for fremgangsmåten i prosjektet. Jeg har redegjort grundig for min tilnærming til intervjusituasjonen, arbeidet som ble gjennomført i forkant, og hvordan funnene er gjennomgått og bearbeidet. Thagaard (2013) påpeker at en helhetlig og eksplisitt fremstilling av prosjektets prosess gjør leseren i stand til å vurdere om fremgangsmåtene er gjennomført på et tillitvekkende vis. Dette styrker studiens reliabilitet.

Generaliserbarhet beskjeftiger seg med spørsmålet om resultatene kan overføres til andre intervjupersoner og situasjoner. Et vanlig spørsmål er om resultatene fra intervjuer er generaliserbare? Ofte er utvalget lite, slik som i min undersøkelse, og spørsmål reises om studien har relevans for lignende målgrupper (Kvale & Brinkmann, 2009). Likevel tror jeg fagpersoner innen feltet vil kunne kjenne seg igjen i studiens tolkninger og fremstilling, og på denne måten bidrar forhåpentligvis studien til ny eller bekreftende innsikt i det dansepedagogiske feltet (Thagaard, 2013).

En studies validitet kan blant annet handle om forskerens redegjørelse for problematisering av eventuell tilknytning til feltet (Dalen, 2011). Selv har jeg forsøkt å være eksplisitt i formidlingen av mine fremgangsmetoder og belyst og problematisert hvordan jeg har forholdt meg til å dele yrkesbakgrunn med informantene. I en intervjustudie utgjør informantens fortellinger og ord hovedtyngden av materialet som danner grunnlaget for tolkning og analyse. Spørsmålene hadde en åpen ordlyd for å gi informantene mulighet til å komme med innholdsrike og fyldige resultater. En slik tilnærming styrker forskningens validitet (Dalen, 2011).

Den vedlagte informasjons- og samtykkeerklæringen samt intervjuguide og prosjektgodkjenning er med på å gjøre studien transparent. Dette er i følge Tjora (2013) et av de viktigste kravene i all forskning fordi det gir leseren selv mulighet til å vurdere prosjektets kvalitet.

3.2.6 Etske betraktninger

Etske betraktninger er viktige i oppgaven da jeg forsker på nålevende menneskers hverdagspraksis. Det at noen kommer utenfra og skal undersøke andres pedagogiske virksomhet i form av relasjonsarbeid, kan oppleves som sårbart og invaderende for deltakerne. Det har derfor vært viktig for meg å gi tilstrekkelig informasjon til deltakerne gjennom informasjons- og samtykkeskjema der undersøkelsens formål ble presentert. Dette skrivet redegjorde for hvordan informasjonen ville bli brukt og behandlet, samt tydeliggjorde informantenes rettigheter som nevnt i 3.2.1. Utgangspunktet for undersøkelsen har vært at oppgaven skal komme dansepedagogmiljøet og deltakerne til gode. En dansepedagogs hverdag er i kontinuerlig utvikling og bevegelse, og oppgaven blir dermed et øyeblikksbilde av de utvalgte pedagogenes relasjonsarbeid sett fra mitt perspektiv. Dette kan ikke forstås som verken sannheten om deres relasjonsarbeid, eller som en gjengivelse av virkeligheten akkurat slik den oppleves av forskningsdeltakerne da det kun er hvert enkelt menneske som har tilgang til dette perspektivet.

4.0 PRESENTASJON OG DISKUSJON AV RESULTATER

Med utgangspunkt i problemstillingen: *Hvordan opplever og forstår et utvalg dansepedagoger ved videregående skole betydningen av lærer-elev-relasjoner ved danselinja?* vil jeg i dette kapitlet presentere og diskutere intervjuenes funn i lys av den teoretiske forankringen presentert i kapittel 2. Følgende inndeling bygger på intervjuguidens fire underkategorier: *Rammer for relasjonen, lærerrollen, metoder for relasjonsbygging og relasjoner i dansefagene*. Struktureringen gir en første analytisk inndeling av materialet. Jeg har valgt å diskutere og belyse de resultatene fra intervjuene som jeg anser mest relevant for min problemstilling. For å gjøre teksten leservennlig og oversiktlig starter hver underkategori med en presentasjon og beskrivelse av funnene. Deretter diskuteres de i lys av mitt teoretiske fundament før jeg tar for meg neste underkategori. Informantene blir omtalt som Lærer A, lærer B og lærer C.

Det viste seg at informantene brukte en rekke muntlige forsterkningsord for å besvare intervju spørsmålene. I beskrivelser av informantenes utsagn er adverb som ”veldig”, ”svært”, og ”utrolig” av akademiske hensyn sjelden inkludert. For å løfte frem informantenes stemme er en del direkte sitat presentert.

4.1 Rammer for relasjonen

Jeg ønsket å undersøke hvordan lærerne opplevde rammene for relasjonen mellom lærer og elev. I intervjuguiden, som lærerne fikk tilsendt i forkant av intervjuene, synliggjorde jeg min forforståelse⁹ av mitt personlige inntrykk av at noen lærere synes det var utfordrende å sette grenser for hvor mye støtte og hjelp en elev behøver. Forforståelsen ble beskrevet for å tydeliggjøre hva jeg mente med formuleringen av ordene grenser og rammer i forhold til relasjonen.

4.1.1 Presentasjon av resultater

Lærerne fremstår som engasjerte og med positive følelser knyttet til elevenes ve og vel. De anser relasjoner som viktige for elevenes trygghet, læring og trivsel, og de strekker seg langt for å imøtekomme elevenes behov på et mellommenneskelig plan. De er likevel opptatt av å verne om privatlivet sitt til en viss grad for å beholde et naturlig skille mellom lærer og elev.

⁹ Begrepet ble redegjort for, i lys av Gadamer, innenfor den hermeneutiske tilnærmingen i punkt 3.1.

”For elevene har behov for privatliv, og det har vi og” (Lærer A). To av lærerne trekker frem nyanserte og begrunnede uttalelser om deres problematikk med å finne gode grenser for hvor mye støtte og hjelp pedagogen skal gi elevene.

Jeg tenker at man kanskje får mer innsikt i elevene enn man kanskje ønsker, og det høres kanskje brutalt ut å si det. Men jeg tenker at de ofte får en enorm tillit til oss danselærere og det er veldig godt å merke, det er veldig fint, men at du og nesten kan gå inn som en morsrolle av og til og ikke helt klare å sette grensene (Lærer B).

En av lærerne forklarer hvordan hun som relativt nyutdannet opplevde en sterk hendelse som i senere tid har hatt innvirkning på hvordan hun takler grensesetting.

Jeg brente meg litt da jeg var veldig ung og ny, der jeg begynte å hjelpe spesielt én elev som hadde store problemer. Hun knyttet seg voldsomt til meg, og jeg var alt for sen med å koble inn skolehelsetjenesten (Lærer C).

Alle lærerne virker trygge på å gi personlig støtte. De sistnevnte lærerne trekker frem at det er viktig å koble inn fagfolk når det er nødvendig, og at grensesetting er spesielt utfordrende i situasjoner der elevens plager er store eller at eleven har tøffe hjemmeforhold.

Det er veldig vanskelig. Spesielt for de som sliter, du har jo elever som kan være suicidal. Du kan ha noen som har store psykiske problemer, de har voldsomt vanskelige hjemmeforhold, de kan ha dysfunksjonelle hjem. Det er veldig komplekst. Der er det veldig vanskelig å sette en grense (Lærer B).

Deres oppfattelse av i hvilken grad skolehelsetjenesten er tilstrekkelig er ulik. De trekker frem at elevenes individuelle behov er viktig, men forsøker å finne en balanse mellom de som krever mye personlig støtte og de mer nøytrale elevene.

Jeg kjenner på en dårlig samvittighet for de som tar veldig mye tid. De som strever går på bekostning av de som kanskje ikke strever så mye og kanskje blir sett mindre da, så det er jo et evig dilemma (Lærer B).

Lærerne trekker frem at det er ønskelig at elevene gir beskjeder og drøfter problemer og utfordringer med lærerne i for- eller etterkant av timene. De er bevisst på at individuelle behov for utvidet støtte og hjelp ikke må gå utover resten av elevenes faglige dansetrening.

En av lærerne skiller seg ut i grensesetting og rammebetingelsene for relasjonen. Alle lærerne ønsker å være tilstede for elevene og stiller opp i stor grad, men denne læreren betrakter det å gi personlig og faglig støtte utenom arbeidstid som helt uproblematisk. Dette går utover rammene i hans arbeidsbeskrivelse, og han trekker det frem som en del av sin yrkesstolthet og profesjon. ”Det med å følge opp elevene det er jo veldig viktig. Så lenge elevene er inni i et skoleår, og det er jo selvfølgelig veldig individuelt, men for min del har jeg 24/7” (Lærer A). Læreren trekker frem at i diskusjon med kolleger vet han at dette er uvanlig, men at han har funnet ”sin greie” og er tilfreds med dette. Lærer A jobber på en skole der det er normalt at flere av elevene bor på hybel, og han anser det som sin rolle å følge opp elevene utenom skoletiden. Han beskriver sin vane med å starte morgenen ved å sende tekstmeldinger til elever, enten det er en påminnelse om å ta diverse prøver, eller for å undersøke om de har stått opp. Lærer A opplever dette som en mulighet til å ha en god relasjon, noe han anser som viktig for elevene.

Alle lærerne opplever at relasjoner dannes på ulike måter til ulike elever og de betegner skoletiden utenom danseundervisningen som like viktig for å danne relasjoner. Her foregår relasjonsbyggingen i en mer muntlig form gjennom kontaktlærersamtaler, spontane samtaler, avtalte møter eller i felles prosjekter.

Oppsummert er alle lærerne opptatt av å strekke seg langt for å imøtekomme elevenes individuelle behov i lærer-elev-relasjonen. Likevel finnes det en ulikhet vedrørende hvor mye pedagogene ønsker at dette skal influere deres tid og ressurser utenom arbeidstid.

4.1.2 Diskusjon av resultater

Mine resultater tyder på at lærerne er svært engasjerte i elevenes liv, noe som tidvis gjør det utfordrende å sette rammer for relasjonen. Som vi har sett oppfordrer Dypedahl et al. (2016) til balanse, og en viss profesjonell avstand til jobben, for å unngå å slite seg ut som lærer. Dette ble trukket frem som spesielt gjeldende for nye lærere, men det er en rimelig antakelse at dette har overføringsverdi til erfarne pedagoger. Lærer B og C trekker frem velbegrunnede og erfaringsbaserte holdninger om vanskeligheter med grensesetting, og beskriver hvordan

dette er krevende i møte med elever med særdeles tøffe utfordringer. Begge vektlegger viktigheten av å koble inn fagfolk når det er nødvendig. Skrøvsets et al. (2017) synspunkter samsvarer med lærerne i argumentasjonen for at skolen behøver andre profesjoner for å ivareta omsorgsaspektet tilstrekkelig og gi lærerne bedre tid til undervisning. Dypedahl et al. (2016) fremhever at unntakstilstander for grad av omsorg og støtte kan forekomme i møte med elever der man formodentlig er deres eneste trygge omsorgsperson. Vi ser at forfatterne i Dypedahl et al. (2016) både understreker viktigheten av å bevare en profesjonell balanse til jobben, samtidig som de understreker at unntakstilstander blir beskrevet som en del av yrket. Intervjumaterialet i oppgaven viser at denne dualismen er relevant. I lys av informantenes uttalelser ser vi at unntakstilstander oppleves som en relativt stor del av yrket som danselærer, noe som kan medføre belastning. Tidligere har det kommet frem et syn om at dansefagene gjør at lærer og elev tidvis kommer tett på hverandre, noe som igjen kan medføre at danselærerens rolle som omsorgsperson kan bli stor. Behovet for andre helse- og omsorgsprofesjoner som en større del av skoleverket, slik Skrøvset et al. (2017) fremhever, kan derfor tolkes som spesielt avlastende for danselærere i videregående skole.

Lærer A beskrev at lærere behøver privatliv på linje med perspektivene fra lærer B og C, men redegjorde for sin 24/7-holdning til oppfølging av elevene innen skoleårets rammer. Han påpekte imidlertid at løsningen fungerte for han personlig, men vedkjente at dette var noe få andre praktiserte. Eksempelet kan tyde på at lærer A ikke har en konkret balanse mellom jobb og fritid, slik Dypedahl et al. (2016) oppfordret til. I dette tilfelle kan man forstå at Dypedahl et al. (2016) i hovedsak henvendte seg til nye lærere som behøver å bli minnet på å beholde balansen for å unngå å bli utbrent. Lærer A er imidlertid erfaren og formidler tilfredshet over sitt overveide personlige valg av rammer for relasjonen. Læreren anser dette som del av hans yrkesstolthet. Hargreaves (2000) setter likhetstegn mellom gode relasjoner til elevene og læreres motivasjon og glede i arbeidet. Dette tyder på at lærer A er reflektert rundt sine rammer for relasjonen og knytter dette opp mot motivasjon og glede i yrket, i samsvar med Hargreaves (2000) overnevnte aspekt.

I forbindelse med oppgaven har jeg brukt tid på å undersøke litteratur som er knyttet til relasjon og lærerrollen. Et viktig resultat er at feltet er preget av konsensus rundt relasjonen som avgjørende, men det har vist seg vanskelig å oppdrive litteratur som beskriver graden av belastning dette kan medføre pedagogen. I sin helhet vil jeg argumentere for at litteraturen viser en idealisering av lærerrollen der relasjonsaspektet beskrives som ”avgjørende”

”essensielt” og ”viktig”. Dette er noe jeg kjenner igjen fra min egen dansepedagogutdanning. Læreryrket er sammensatt og komplisert, og det finnes en stor grad av idealtilstander om hvordan yrket bør utøves, uten at det nødvendigvis er mulig i praksis.

4.2 Lærerrollen

I denne underkategorien ønsket jeg å finne ut hvordan dansepedagogene opplevde sin rolle som lærere i tilknytning til relasjonen mellom lærer og elev. Jeg undersøkte og stilte spørsmål om hvordan de ønsket å være som lærere, hva en lærer burde inneha av kvaliteter og hvordan de så på sin betydning for elevene.

4.2.1 Presentasjon av resultater

Lærerne trekker frem at kun et fåtall fortsetter med dans etter endt løp på danselinja ved videregående skole. De fremhever derfor hvilke egenskaper de utrunder elevene med som forberedelse til studier og yrkesliv. Det er tydelig for meg at lærerne er vant til å legitimere verdien danseopplæringen har som et studieforbereende fag. Pedagogene hevder elevene blir godt kjent med seg selv og at de derfor gradvis øker sin trygghet som elever. To av lærerne viser til at de trener elevene til å stå foran andre mennesker og formidle et budskap. Dette ser de på som en verdifull kunnskap som er overførbart til andre studier og yrker. Lærerne er opptatt av at elevene skal føle seg trygge og utvikle en sensitivitet for andre mennesker. De trekker frem at de er med på å gi elevene god arbeidsmoral gjennom hardt arbeid. Elevene utvikler bevissthet rundt det å arbeide og fungere i team, samt viktigheten av den enkeltes bidrag til fellesskapet.

Lærerne bærer preg av å være erfarne i rollen som lærere og de har lang bakgrunn som pedagoger ved videregående skole. De beskriver at man behøver å nå et visst nivå som lærer for å klare å frigjøre seg fra planlagt undervisningsopplegg, samt være observerende og spontan i møte med elevene. Pedagogene trekker frem viktigheten av å ha en genuin interesse for mennesker, og de er opptatt av å være tilstede for elevenes beste. De uttrykker et felles verdigrunnlag om elevenes likeverdighet, og at man som pedagog bør være en menneskekjenner. ”Det er en forutsetning at du har en iboende tro på at alle mennesker som er der har akkurat like stor rett til å være der, at alle har like stor rett til veiledning, hjelp og støtte” (Lærer C). Pedagogene gir uttrykk for å være opptatt av relasjoner og ser på dette som viktig i deres arbeid, samtidig som de finner faglig dyktighet sentralt. ”Som lærer bør du

absolutt ha begge deler, ha god relasjonskompetanse og faglig god ballast, det er jo det optimale rett og slett” (Lærer B). Lærer A trekker inn viktigheten av å ha sosial kompetanse, selvinnsikt, kjenne seg selv og inneha evnen til å vise empati og være sympatisk.

”Hvordan vil du at elevene skal oppleve deg?” var et spørsmål som gav ganske ulike svar. ”Som en stødig, lyttende, kunnskapsrik medmenneske og pedagog” (Lærer A). Lærer C trekker frem at hun vil oppleves som en trygg person med faglig tyngde. Hun vil være en motiverende pedagog som har evne til å tilpasse fagstoff til ulike nivåer. Samtidig ønsker hun å være en klasseleder med autoritet, som også er åpen for elevenes behov, og medbestemmelsesrett. Lærer B påpeker at hun ønsker å bli oppfattet som spontan, naturlig og impulsiv. Læreren vil ikke bli ansett som streng, for slik opplever hun ikke seg selv. Hun ønsker å bli oppfattet som nysgjerrig og glad i å eksperimentere, og hun vil la elevene være delaktige i klassens undervisningsforløp der og da. I dette punktet kommer dermed større nyanser i lærerrollen frem, og hva disse tre lærerne oppfatter som sine individuelle styrker.

Lærerne svarer ulikt om lærerens betydning¹⁰ for elevene. Alle tre påpeker at læreren er viktig for elevene, men her differerer synspunktene deres. To av pedagogene mener læreren har stor betydning. Den ene læreren hevder betydningen har ”alt å si”, mens den andre påpeker at betydningen ofte er for stor slik at elevene kan bli for avhengig av læreren sin. Den tredje læreren nyanser denne holdningen ved å hevde at lærerens betydning for elevene er varierende. Sistnevnte trekker frem hvordan noen elever er mer private og løser personlige utfordringer sammen med venner og familie. Likeledes presiserer hun at for noen elever kan læreren være en av de viktigste personene i livet deres disse tre årene.

To av pedagogene trekker frem at relasjonen bør være på elevens premisser, og at man må respektere den typen relasjon de har behov for. De påpeker at noen elever har mindre behov for en tett og nær relasjon, og at læreren må etterstrebe at relasjonen tilpasses den enkelte. Lærer C påpeker at relasjonen kontinuerlig bør evalueres og endres i samsvar med elevens individuelle behov og utvikling. Lærer B omtaler dette på lignende måte og trekker frem at man gjennom samtaler bør finne ut om en eventuell distanse er et bevisst eller ubevisst valg.

¹⁰ Hva jeg eller lærerne la i begrepet ”betydning” diskuteres i punkt 4.2.2.

4.2.2 Diskusjon av resultater

Ser man resultatene i lys av teorien presentert i kapittel 2, vil jeg si at lærerne fremhever et menneskesyn som står i samsvar med Spurkeland (2011). Lærerne uttrykker et verdisyn preget av elevenes likeverdighet, noe som eksemplifiseres gjennom lærer C sin beskrivelse av at pedagoger behøver en iboende tro på at elevene har like stor rett til hjelp, støtte og veiledning. Spurkeland (2011) trekker frem at elever som møter slike lærere får gode vekstvilkår som gir elevens ressurser mulighet til å vokse. Lærerne enes om at en genuin menneskeinteresse er nødvendig for en pedagog. Lærer A fremhever at man likeledes behøver å kjenne seg selv og ha selvinnsett for å skape en god relasjon. Røkenes og Hanssen (2012) beskriver at fagpersonen må reflektere over betydningen av hvem man er i lys av sin bakgrunn, verdisyn og menneskesyn. Kjenner man ikke seg selv, kan man ikke være en menneskekjenner. Lærer A sitt menneskesyn og reflektert kjennskap til seg selv fungerer i et avhengighetsforhold. Lærernes svar bærer preg av høy refleksjonsevne og modenhet, og deres overveielser er forankret i empiri gjennom en årrekke. Dette viser seg å være gjennomgående i informantenes respons. Lærerne kjenner seg selv i stor grad, og kunnskap i tråd med overnevnte teoretikere ser ut til å være en integrert del av informantenes profesjon.

I det overstående avsnittet fremmer pedagogene like holdninger og synspunkter omkring elevenes likeverdighet, samt viktigheten av å inneha en genuin menneskeinteresse. Pedagogene er, i lys av deres utdanningsbakgrunn og yrkeshverdag, del av en diskurs der visse forståelsesformer eller tankesett er blitt integrert. Dette legger føringer for språklige formuleringer og holdninger som ytres. Som dansepedagog er jeg selv en del av denne diskursen, og deler på mange måter pedagogenes verdisyn, tankesett og visse språklige uttrykksmåter. Språket er, som Munslow (2006) påpekte, aldri en nøytral plattform.

Et verdisyn preget av likeverdighet, slik pedagogene formidler, må utvilsomt legge retningslinjer for pedagogens valg i danseundervisningen og i møte med elevene. I punkt 4.1.1 så vi imidlertid at lærer B påpekte en dårlig samvittighet over at strevende elever tok plassen til de mer anonyme elevene. Dette impliserer at en fullstendig likestilling av pedagogens tid, støtte og veiledning til enkeltelever er noe lærerne streber etter, men som er lite gjennomførbart i praksis.

Hvor stor betydning læreren har for elevene, var et spørsmål lærerne svarte ulikt på. Mens to av lærerne formidler et syn om at betydningen nærmest kunne ”bikke over” og gjøre eleven for avhengig av læreren, trekker lærer C frem at betydningen er varierende. Hun fremhever at mange elever velger å løse personlige utfordringer med andre enn læreren sin. Samlet sett fremstår lærerne som enige i Woolfolk Hoy og Weinsteins (som sitert i Bø & Hovdenak, 2011) påstand om at personlig støtte er spesielt viktig for elever som står i en vanskelig situasjon utenom skoletiden. Lærer C belyser aspekter som Bø og Hovdenak (2011) henviser til om flere elevers ønske om begrensnig av hvor personlig lærer-elev-relasjonen skal være. Samtidig må relasjonen kontinuerlig evalueres for å imøtekomme den enkeltes behov. Informantenes holdning går imot Spurkelands (2011) syn på at det er uansvarlig pedagogikk å vite for lite om elevene sine. To av lærerne påpeker at læreren må være sensitiv for hvilken type relasjon eleven har behov for. Relasjonen må kontinuerlig evalueres, og man må undersøke om en eventuell distanse er et bevisst eller ubevisst valg. Lærerens ansvarsfølelse for relasjonen samsvarer med teoretikernes konsensus om at den voksne fagpersonen er hovedansvarlig for relasjonen (Drugli, 2012; Juul & Jensen, 2003; Nordahl, 2010; Spurkeland, 2011). Juul og Jensen (2003) kobler dette til begrepet profesjonelle relasjoner. Dypedahl et al. (2016) hevder på sin side at gode relasjoner og ”kosefaktor” kan gi mindre selvgående elever. Mine resultater tyder på at Spurkeland (2011) fremhever en noe overdrevet tilnærming til i hvilken grad man bør kjenne elevene sine, sammenliknet med mine informanters håndtering av relasjonsaspektet. Relasjonen er stødig og trygg, men ulik i møte med den enkelte elev. Alle lærerne er opptatt av relasjoner i deres arbeid, samtidig som de finner faglig dyktighet sentralt. Dermed vil jeg fremheve at lærerne ikke går i fallgruven og har et for ensidig relasjonsfokus slik Dypedahl et al. (2016) advarte mot.

Spørsmålet mitt om lærerens betydning for elevene var svært åpent, og det ble opp til lærerne å svare ut fra deres tolkning av spørsmålet. Sett i et retrospektivt perspektiv burde jeg gitt oppfølgingsspørsmål som undersøkte om de tolket spørsmålet til å gjelde betydning i generell grad, der andre sider ved læreryrket er inkludert som faglig veiledning, eller om de kun tolket betydningen til å gjelde betydningen av relasjonen. Lærer C ser ut til å svare ut fra betydningen av relasjonen, mens lærer A og B tilsynelatende viser en mer åpen tilnærming til spørsmålet som innebærer andre sider ved læreryrket. Dette er samlet sett noe som kan gi relativt ulike svar. Likevel var utgangspunktet for spørsmålet mitt en åpen tilnærming til begrepet betydning, noe som forutsetter at man må være åpen for ulike tolkninger og svar.

Lærerne formidler konsensus omkring elevenes store læringsutbytte gjennom tre år på danselinja, og det er tydelig at lærerne er vant til å legitimere for dansefagets plass i skolen. De trekker frem hvordan elevene gjennom dansefagene blir dyktige til å fungere i en gruppe, og dermed utvikler sin sosiale kompetanse. Dette samsvarer med Glad (2012) sin beskrivelse av dans som et fag som inneholder stor grad av samarbeidstrening, og at de sosiale ferdighetene læres gjennom felles utfordringer som må løses. Grasmø (2008) hevder på sin side at dansen er av særegen og allmenn betydning i seg selv, noe som derimot vektlegger dansens egenart som betydningsfull å legitimere for.

I lærernes beskrivelser av hvordan de ønsker at elevene skal oppleve dem, vektlegger lærer B og C en åpenhet mot elevens behov og medbestemmelse, noe som innebærer impulsivitet i undervisningen. Dette samsvarer med Glads (2012) argumentasjon for variasjonens sentrale plass i danseundervisningen. Åpenhet for elevens stemme påvirker valgene lærerne gjør i undervisningssammenheng. En slik impulsivitet forutsetter etter min oppfatning erfaring og trygghet i rollen som pedagog. Resultatene tilsier at pedagogene baserer seg på sine styrker, er klar over sine svakheter og er influert av sin empiriske ballast. En interessant oppfølging hadde vært å undersøke om lærerne var preget av en slik åpen og impulsiv tilnærming i begynnelsen av sin karriere. Ut fra min kjennskap til den dansedidaktiske diskursen, er oppfatningen at nye lærere har stort fokus på seg selv, sine arbeidsoppgaver, gjennomføring og utførelse. En erfaren lærer er derimot kyndig i sin rolle, og eleven er oftere sentrum for alle valg.

4.3 Metoder for relasjonsbygging

I følgende del undersøkes lærernes konkrete metoder for bygging- og opprettholdelse av relasjonen mellom lærer og elev. Jeg ønsket å undersøke hvordan lærerne jobbet for å skape positive relasjoner til sine danseelever, og om dette foregår i eller utenfor danseundervisningen.

4.3.1 Presentasjon av resultater

To av lærerne redegjør for en metode de anvender for å bevare relasjonen til elevene, der de i spontane samtaler med elevene henviser til informasjon de kjenner til om dem. På denne måten gir læreren bekreftelse på at de husker hva elevene har fortalt dem eller er opptatt av.

Hvis det er noe de er engasjert i på fritida eller noe sånt, så kan man komme med oppfølgings spørsmål før timene eller underveis for å vise at jeg husker hva som er viktig for dem akkurat i den perioden som de er inne i nå (Lærer C).

To av lærerne trekker frem at som relasjonsbyggende metode deler de ofte elevene i mindre grupper eller par der elevene får samarbeide og dele erfaringer. Ut fra min for forståelse som dansepedagog vil jeg si at det er sannsynlig at den tredje læreren også anvender dette som en metode uten at det kom spesifikt frem i dette intervjuet. Sistnevnte lærer har imidlertid vektlagt gruppeprosesser og deres verdi tidligere i intervjuet.

En av lærerne utdyper ”tankeskriving” som et verktøy som gir mer reserverte elever mulighet til å komme på banen. Hun forklarer ”tankeskriving” som en prosess der elevene noterer i et kort tidsrom alt de tenker på etter eksempelvis en bevegelsesoppgave. Her påpeker hun at alle skal dele en erfaring, og ved at den er nedskrevet slipper man som elev å rekke opp hånden for å dele noe spontant. ”Det kan være relasjonsskapende, for de kommer ut med noen ting som de kanskje hadde hatt vanskelig for å få sagt ellers, og da blir de andre litt bedre kjent med dem” (Lærer B). Hun opplever at elevene får positive tilbakemeldinger på sitt bidrag, noe som kan gjøre det lettere å delta ved neste anledning.

Lærer A forklarer hvordan han, gjennom samtaler med enkeltelever, tidlig forsøker å få elevene til å reflektere over sin plass i gruppa og gruppeprosessen. Han anser dette som tillitsbyggende.

Hvem er du i gruppa, hva kan du bidra med? Hvordan vil du bli oppfatta? At de får et ganske høyt refleksjonsnivå veldig tidlig, så det er også en viktig faktor som er med på å skape tillit. For er det tillit elevene imellom så er det mye lettere å ha tillit til læreren (Lærer A).

Lærer A beskriver en metode for relasjonsbygging i tilfeller der man møter en elev med lav selvtillit. Læreren kan da sette seg ned med eleven og kartlegge hva som er elevens sterke sider. Dette er for å tydeliggjøre at eleven må stole på sine egne ferdigheter, styrke sin selvfølelse og være tilfreds med sin innsats.

Det som er viktig for meg er at elevene går ut av danselinja uansett om det kanskje ikke blir toppkarakter, så har de tenkt: Jeg har gjort så godt jeg kunne, jeg har gjort mitt beste og om det da blir karakteren 3, så får vi bare leve med det (Lærer A).

På oppfordring om å beskrive en opplevelse der læreren oppnådde en god relasjon med en elev, beskriver to av lærerne lignende hendelser. De omtaler øyeblikk der de kjenner at de virkelig når inn til en elev, eksempelvis i en samtale der eleven åpner seg for læreren, eller at læreren når gjennom til en elev som har vært lukket. De uttrykker glede over å utrette noe de anser som viktig og nødvendig for elevens utvikling og trivsel.

Lærerne er opptatt av å være genuine i sitt virke som pedagoger, og de oppfatter at de utfører jobben best når de får være seg selv. De enes om at trygghet er en grunnpilar for relasjonsbygging. To av lærerne påpeker at relasjonen er en toveisprosess. Den ene trekker frem at både lærer og elev bør tillates å ha en dårlig dag, og at en god relasjon vil tåle dette. Den andre læreren fokuserer på at tilliten må gå like mye begge veier, og at det er tilliten som er hovedbestanddelen i relasjonen.

4.3.2 Diskusjon av resultater

Intervjuene tyder på at lærerne benytter en relasjonsbyggende metode som stemmer overens med Nordahls (2010) beskrivelse av hvordan en kan se den enkelte elev, samt Druglis (2012) kjennetegn på positive relasjoner mellom lærer og elev. Her beskrives en metode der læreren i spontane samtaler henviser til noe de vet eleven er opptatt av eller bedriver utenom skoletiden. Lærerne skisserer, i stil med overnevnte teoretikere, hvordan dette gjør at man viser interesse for eleven og husker hva de er opptatt av. I samsvar med Nordahl (2010) opprettholder lærerne på denne måten relasjonen, de kommer i posisjon til eleven og kan derifra motivere og stille krav. Selv om dette er en relasjonsfremmende metode kan man ikke komme bort fra at relasjonen er en toveisprosess slik to av lærerne presiserte. Toveisprosessen innebærer, i følge Spurkeland (2012), at tilliten i en relasjon kun kan beskrives som god dersom begge parter opplever dette. Lærer A fremhever at tillit er hovedbestanddelen i

relasjonen slik sistnevnte forfatter presiserte. Den avgjørende tilliten, og dermed toveisprosessen er i et reelt møte preget av elevens holdninger og forhold til læreren. Spontane henvisninger til kunnskap om elevens verden utenfor skolen vil tilsynelatende fungere best der læreren møter en elev som ønsker å respondere. I mitt virke som dansepedagog er jeg personlig opptatt av å forsøke å henvise til kunnskap om elevene, slik informantene beskriver. Det er, etter min erfaring, utvilsomt lettere å få i gang en samtale med en elev som åpner opp for dette. Det er derfor mulig å problematisere spontane samtaler som et verktøy, da metoden kan fungere bedre i relasjoner med elever der tilliten allerede er høy. Tilliten er avgjørende i en lærer-elev-relasjon slik Nordahl (2010) poengterte.

To av lærerne beskriver inndeling i mindre grupper eller par som et relasjonsbyggende verktøy. Dette er i tråd med Glads (2012) tydeliggjørelse av hvordan elevene utvikler sosial kompetanse og samarbeidsevne gjennom å arbeide mer selvstendig i mindre grupper. Her er fokuset mer sentrert rundt relasjoner mellom elevene, noe som er litt på siden av min problemstilling. Lærer A påpeker imidlertid at tilliten mellom elevene gjør tilliten til læreren sterkere. Av avgrensingshensyn har jeg valgt utelukkende å fokusere på lærer-elev-relasjoner. Likevel har elev-elev-relasjoner stor innvirkning på elevene i skolen, og inkludering av slik teori ville trolig gitt en interessant dimensjon.

Lærer A forklarer sin metode for relasjonsbygging i møte med elever med lav selvtillit og liten tro på egne evner. Metoden inneholder hva Spurkeland (2011) beskriver som en avgjørende faktor for å lykkes, nemlig å sette seg inn i situasjonen til den andre. Lærer A henviser til at han bruker tid på å samtale om elevens sterke sider for å kartlegge hva eleven er god på, og anser dette som relasjonsskapende. En slik metode inkluderer, slik jeg forstår det, vissheten om at det er en rekke faktorer som påvirker elevens dansetrening, og læreren forsøker å jobbe innenfra for å forbedre elevens situasjon. Lærer A fremhever i punkt 4.4.1 at gjensidig tillit må ligge til grunn for at eleven skal tro på det læreren sier. En metode for å styrke elevens selvtillit forutsetter med andre ord et tillitsforhold.

Lærerne beskriver opplevelsen av å oppnå en god relasjon på lignende måte. De omtaler situasjoner der de når inn til en elev som tidligere har vært lukket, noe som kan tolkes som at de etter en lang tid oppnådde tillit. Lærerne uttrykker at det er viktig for eleven, og bidrar til elevens utvikling. Dette står i stil med Spurkelands (2012) beskrivelse av at mennesker bruker ulik tid på å utvikle tillit. Noen behøver en lenger prosess med tillitvekkende handlinger for å

oppnå en slik tillit som lærerne kjente at de ble vist. På danselinja ved videregående skole møtes lærer og elever gjennom en periode på flere år, og den jevnlig oppfølgingen over tid er etter min erfaring noe danselærerne trekkes mot. Mausethagen og Kostøl (2010) påpeker at kontakt med barn og unge over en lenger periode er spesielt for læreryrket. Danselinja skiller seg derimot fra andre danseinstitusjoner, eksempelvis kulturskoler, der lærer og elev hovedsakelig møtes en time i uka. I forkant av intervjuet med lærer C påpekte hun nettopp denne oppfølgingen som en grunn til å jobbe med dans i videregående skole.

4.4 Relasjoner i dansefagene

I dette punktet redegjøres det for hvordan lærerne opplever relasjonelle aspekter i forbindelse med dansefagene. Jeg ønsket å finne ut om dansefagene var en adekvat arena for å utvikle relasjoner, og om det fantes noen særtrekk ved dansefagene som hadde innvirkning på relasjonen.

4.4.1 Presentasjon av resultater

Samlet sett opplever lærerne at dansefagene gir muligheter for å bygge relasjoner. To av lærerne trekker frem at arbeid i de skapende fagene er spesielt relasjonsbyggende. ”Jeg blir veldig godt kjent med elevene når jeg får jobbe med komposisjon, koreografi og improvisasjon. En veldig fin tilnærming til å bli kjent med den enkelte elev, så det synes jeg er verdifullt” (Lærer B). De trekker frem at disse fagene naturlig åpner for elevens stemme, personlige uttrykk og samarbeid, og de ser slike demokratiske prosesser som fruktbart for relasjonsbygging både til elevene og elevene imellom. Lærer C trekker frem at samarbeid hvor skillet mellom lærer og elev blir visket ut, kjennes relasjonsbyggende. Alle lærerne tydeliggjør at dans er et spesielt fag med tanke på at man jobber med kroppen. Lærerne uttrykker et felles syn på at danseundervisningen oppleves som et svært ”nakent” fag som gjør at man blir bedre kjent med elevene. De utdyper hvordan kroppen er instrumentet som arbeides med, og det finnes ingen pult eller fysiske skiller mellom lærer og elev. Det kroppslige berøringsaspektet, der læreren fysisk retter elevens bevegelse ved taktil berøring, erfares som særegent for faget. Lærer B trekker frem at elevene oppleves som lettere å lese, siden kroppen er danseelevens instrument.

Jeg synes den [relasjonen] kanskje er litt spesiell innenfor dansefaget fordi vi jobber så kroppslig, så nært. Så jeg tror vi lærere som jobber med dans kanskje leser elevene enda tydeligere enn de som har vanlig klasseromsundervisning fordi de står der helt

strippa ned. Har du en dårlig dag så ser du det på kroppen til danseren med en gang, men i et klasserom så kan du gjemme deg i et hjørne og være litt anonym, og kanskje ingen ser det (Lærer B).

Lærer C innrømmer på sin side at hun ikke er spesielt flink til å tolke og lese kroppsspråk og at hun er åpen med elevene om dette. Hun presiserer at hun oppfordrer dem til si ifra og ta kontakt hvis det er noe.

Alle lærerne trekker frem hvordan de kommer nært elevene sine gjennom danseundervisningen. Lærer B henviser til at kolleger fra andre fagområder har antydnet det samme. ”Det er jo det at man blir så utrolig godt kjent med den enkelte elev, og det vet jeg også kolleger sier, at dere kjenner elevene på en helt annen måte enn vi gjør” (Lærer B). Lærer C fokuserer på at arbeid mot felles mål som forestilling eller andre opptredener gjør relasjonen tettere.

Jeg ønsket å undersøke lærernes meninger om viktigheten av relasjonen mellom lærer og elev, sammenliknet med andre aspekter, som for eksempel faglig dyktighet. Lærer C startet sitt svar med å si at det ikke var nok å ha en god relasjon. Samtidig hadde hun opplevd lærere med faglig dyktighet som ikke hadde klart å nå gjennom til elevene på grunn av liten kjennskap til elevens behov. Lærer B gav det tydeligste signalet på sitt syn om at relasjonen må ligge i bunn for å oppnå faglig kvalitet.

Jeg tror at hvis du ikke har god relasjon så kommer du ikke gjennom med det faglige heller. For det har med tillit å gjøre og. Jeg tenker hvis du stoler på noen, så stoler du også på deres faglige tyngde (Lærer B).

Lærer A starter sitt spontane svar på dette spesifikke spørsmålet med å si at de to aspektene ikke bør settes opp mot hverandre, men anses som likeverdige. Likevel beskriver han, som svar på et tidligere spørsmål, hvordan tilliten i relasjonen er en grunnstein med tanke på læring.

Hvis du ikke har relasjon til elevene så vil jo læringsutbyttet bli minimalt. Hvis du ikke har en relasjon der du har en tillitserklæring begge veier der du kan kommunisere

med dem, da vil du aldri nå inn til dem, da vil aldri en elev tro på det du sier (Lærer A).

Lærerne ble stilt spørsmål om hva de opplever som den største utfordringen ved å bygge relasjoner til elever, og hvordan de opplever å møte elever der det er vanskelig å oppnå en god relasjon. To av lærerne uttrykker at de føler seg sterke på relasjonsbygging, og at dette kommer naturlig. Den ene læreren viser til mottakelse av gode tilbakemeldinger på dette gjennom mange år. Hun uttrykker at i møte med elever der relasjonen kjennes mer krevende, forsøker hun å bryne seg litt ekstra på disse elevene. Spesielt hvis hun tror de har behov for å åpne seg mer. Hun mener sin største utfordring er å sette rammer for relasjonen omtalt i punkt 4.1.1. Lærer C uttrykker frustrasjon i møte med elever der det er utfordrende å oppnå relasjon. Hun merker at dette påvirker henne, og viser til at vansker med å oppnå relasjon ofte betyr at eleven har utfordringer eller problemer.

Det er veldig frustrerende. Det er de elevene du tenker veldig mye på utenom jobben. Det er ingen gang du føler deg så mislykka som når du ikke greier å komme gjennom ikke sant ... Da er det veldig vondt, veldig sårt fordi da greier du jo som regel ikke hjelpe dem tilfredsstillende faglig heller. Også er det jo helt klart at da er det jo en del av det aspektet ved å være lærer som du ikke oppfyller, rett og slett (Lærer C).

Her knyttes igjen det faglige og det relasjonelle aspektet opp mot hverandre, særlig i hennes beskrivelse av at hun ikke når frem til dem faglig om relasjonen ikke er tilstede. Hun fortsetter med å beskrive at den største utfordringen er grupper der hun underviser med et lavt timeantall, eksempelvis en ukentlig klasse. Hvis denne gruppen er sammensatt, og har mange individuelle utfordringer, er det vanskelig å oppnå ordentlige relasjoner med elever man tilbringer lite tid sammen med.

4.4.2 Diskusjon av resultater

Lærerne enes om at dans er et spesielt fag med tanke på den kroppslige komponenten. Gjennom at man arbeider med kroppen som instrument, opplever lærerne at de blir enda bedre kjent med elevene, noe som også lærer B har fått høre av kolleger som underviser i andre fag. To av lærerne påpeker skapende fag som spesielt relasjonsbyggende. Lærer C fremhever sin oppfatning av at improvisasjon og skapende arbeid, der skillet mellom lærer og elev ble visket ut, legger til rette for relasjonens vekst. Fraser et al. (2007) beskriver en slik

likestilling av lærer og elev som en prosess der elevene i tillegg utvikler sin beslutningsevne. Lærerne beskriver dans som et ”nakent” fag der det ikke finnes fysiske skiller mellom lærer og elev, og lærer B beskriver en opplevelse av at danselærerne har lettere for å lese elevene sine på grunn av overnevnte aspekter. Hun hevder at man leser elevene gjennom deres tydelige kroppsspråk. Dette samsvarer med Glads (2012) argumentasjon for at følelser er tett forbundet med kroppsspråket vårt. Lærer C påpeker imidlertid at hun personlig ikke kjenner seg dyktig til å lese elevenes kroppsspråk, så her er det selvsagt personlige evner og egenskaper hos de ulike lærerne som spiller inn.

Et viktig moment ble oppdaget da jeg undersøkte om lærerne fant lærer-elev-relasjoner viktigere eller mindre viktig enn andre aspekter ved lærerrollen. To av lærerne påpeker som nevnt at disse aspektene ikke kan måles opp mot hverandre, og at en god relasjon i seg selv ikke er tilstrekkelig. Samtidig peker resultatene fra intervjuenes helhet i retning av en holdning om at relasjonen må ligge i bunnen for all læring. Lærer B formidler tydeligst et syn som samsvarer med hva Mausethagen og Kostøl (2010) beskriver som å se relasjoner som en forutsetning for læring, kontra å se relasjoner som en pedagogisk strategi. Ut fra materialets resultater vil jeg hevde at lærerne samlet formidler et syn på relasjoner som en grunnleggende forutsetning for læring. Det er imidlertid alltid en fare for at personlige holdninger og bakgrunn kan forme resultatenes tolkning. Å betrakte relasjoner som en forutsetning for læring er en del av mitt dansepedagogiske ståsted, noe som bør problematiseres. Dette diskuteres videre i kapittel 5.

Lærerne formidler imidlertid perspektiver på at relasjonen ikke er nok i seg selv, og de er gjennomgående opptatt av faglig dyktighet som avgjørende for lærerrollen. Dette samsvarer med Ogden (1990) og Dypedahls et al. (2016) perspektiv om at et ensidig fokus på relasjoner kan overskygge lærerens mandat om å formidle kunnskap til elevene. Et lignende moment ble diskutert i punkt 4.2.2 der jeg blant annet diskuterte ulike syn på personlig støtte. Buckroyd (2000) påpeker på sin side hvordan danselæreren er en viktig person for eleven, og gjennom et positivt og støttende læringsmiljø gis elevene de beste forutsetningene for fremtiden. Intervjumaterialet tyder på at dette er noe dansepedagogene kjenner seg igjen i. Buckroyd (2000) fremhever likeledes et fokus på å tilstrebe en balanse mellom å støtte og utfordre elevene. Dette kan sees i sammenheng med å balansere relasjonsfokus og faglig fokus slik vi har sett at lærerne i denne undersøkelsen jobber for.

Lærer C beskriver en opplevelse av mislykkethet i møte med elever hun ikke klarer å oppnå relasjon med. Hun beskriver hvordan dette påvirker hennes tid utenfor jobb og gir en følelse av å forsømme en viktig del av lærerrollen. Hargreaves (2000) presiserer hvordan lærernes profesjonelle og personlige liv er tett sammenknyttet og at relasjonens kvalitet påvirker både lærerens profesjonelle liv og personlige trivsel. O'Connor (2008) påpeker at negative relasjoner til elevene kan føre til profesjonell og personlig mislykkethet. Det bør nevnes at lærer C ikke nødvendigvis omtalte relasjoner som var spesielt negative, men en følelse av å ikke klare å oppnå relasjon. Dette kan tolkes som motstand fra elevens side og ikke nødvendigvis utfordrende atferd slik O'Connor (2008) antyder. Spilt, Koomen og Thijs (2011) kobler imidlertid også kvaliteten på relasjonen mellom lærer og elev opp mot lærerens trivsel og selvtillit i skolen. Det fremkommer at lærerrollen vanskelig kan beskrives løsrevet fra den relasjonelle komponenten slik Skrøvet et al. (2017) presiserer. Det er tydelig at lærer C sitt profesjonelle liv influerer hennes privatliv.

Lærerne argumenterer kontinuerlig for at relasjonen i dansefagene er helt unik, og de beskriver en rekke begrunnelser for deres ståsted. Likevel har jeg hatt problemer med å finne litteratur som peker på lærer-elev-relasjoner i sammenheng med dans i videregående skole. Gjennom studien blir det tydelig for meg at dette er noe som bør vies større oppmerksomhet. Gjentagende ganger trekker lærerne frem at de kommer spesielt tett på danseelevne. Ved å se danselæreren i en særstilling i en lærer-elev-kontekst, fremkommer et behov for mer danserelatert kunnskap om dette feltet. Generell litteratur angående relasjon kan overføres til en danseundervisningskontekst, men den spesifikke kunnskapen uteblir. Om danselærerne har relasjonsarbeid som interessefelt, og evne til å skape relasjon, kan være noe tilfeldig. Elevene er dermed prisgitt å møte danselærere som har god relasjonskompetanse. Frasers et al. (2007) artikkel, som er basert på aspekter fra ulike kunstfag, fremhever imidlertid at selv om relasjoner er viktig i alle fag, bør den vektlegges spesielt i kunstfagene. Bakgrunnen for dette synspunktet er at kunstens egenart kan mediere elevenes personlige, emosjonelle og psykologiske verden og lære dem om hvem de er.

Dette kapittelet har presentert og diskutert studiens resultater, og følgende kapittel oppsummerer og konkluderer oppgavens viktigste funn.

5.0 OPPSUMMERING OG KONKLUSJON

I tråd med oppgavens problemstilling har jeg i denne studien undersøkt hvordan tre erfarne pedagoger ved videregående skole opplever lærer-elev-relasjoner på danselinja. Studiens hermeneutisk inspirerte forskningsperspektiv og kvalitative semistrukturerte dybdeintervju har gjort det mulig å komme frem til reflekterte og utdypende svar. Ved hjelp av utvalgt relasjonsteori, samt egne tolkninger, har informantenes svar lagt grunnlaget for undersøkelsens resultater. Dette er gjennomført i en induktiv-deduktiv tilnærming, og presentasjon og diskusjon av studiens resultater er fremhevet gjennom fire kategorier. I dette kapittelet oppsummerer og konkluderer jeg studiens viktigste funn for å tydeliggjøre hvordan jeg har svart på oppgavens problemstilling. Deretter peker jeg på hvordan dette kan leses som et kunnskapsbidrag tilbake til det dansedidaktiske feltet. Til slutt skisserer jeg noen forslag til videre forskning.

5.1 Funn i forhold til problemstilling og forskningsspørsmål

Studiens problemstilling lyder som følger:

Hvordan opplever og forstår et utvalg dansepedagoger ved videregående skole betydningen av lærer-elev-relasjoner ved danselinja?

Jeg vil nå oppsummere og konkludere studiens resultater i forhold til de to forskningsspørsmålene:

1. Hvordan opplever og forstår lærerne det relasjonelle aspektet ved lærerrollen og undervisningen?
2. Hvordan kan læreren legge til rette for en positiv lærer-elev-relasjon i dansefagene?

5.1.1 Hvordan opplever og forstår lærerne det relasjonelle aspektet ved lærerrollen og undervisningen?

Det relasjonelle aspektet opplevs som en essensiell del av læreryrket ved danselinja. Pedagogene opplever å komme ekstra nært elevene sine, da dans som fag kjennes svært ”nakent” og det ikke er noen fysiske skiller mellom lærer og elev i undervisningssituasjonen. En av lærerne skiller seg ut med sin 24/7-tilnærming til oppfølging av elevene, mens de andre lærerne fremhever velbegrunnede erfaringsbaserte holdninger knyttet til utfordringer med å

begrense relasjonens rammer. Mine funn tilsier at dansefagets nærhet mellom lærer og elev gjør at dansepedagogen kan havne i en omsorgsrolle ovenfor eleven, noe som kan oppleves som belastende. Danselærernes profesjonelle og personlige liv viser seg dermed å være tett sammenbundet. Det er et mål for pedagogene at den enkelte elev skal få like mye tid, ut i fra deres likeverdighetssyn, men de opplever at dette er utfordrende i praksis. Pedagogene formidler, ut fra mine funn, en ulikhet i sitt syn på deres betydning for elevene. De opplever at de lar relasjonen være på den enkelte elevs premisser, og klargjør at en tett personlig relasjon ikke er nødvendig for alle elever. Oppgavens teoretiske perspektiver er preget av konsensus og idealtilstander vedrørende relasjonenes viktige betydning. Gjennom mine informanter fremkommer det et mer nyansert bilde av hvordan relasjonen kan oppleves som belastende, noe som er underkommunisert i litteraturen jeg har undersøkt.

5.1.2 Hvordan kan læreren legge til rette for en positiv lærer-elev-relasjon i dansefagene?

Lærerne benytter inndeling i mindre grupper eller par for å bygge relasjoner til elevene og i mellom elevene. I spontan kontakt med elevene henviser pedagogene til kunnskap om deres livsverden tilegnet i relasjonen mellom dem, og de er bevisst på å utøve en tillitvekkende samhandling med elevene. Mine funn tilsier at pedagogene samlet sett anser den opparbeidede relasjonen som en forutsetning for læring, men er likevel svært opptatt av aspekter som faglig dyktighet. Danselærerne opplever dans som et unikt fag som gjennom den kroppslige komponenten skaper en tettere lærer-elev-relasjon. Dette blir eksemplifisert gjennom den ene pedagogens uttalelse: ”Det er jo det at man blir så utrolig godt kjent med den enkelte elev, og det vet jeg også kolleger sier, at dere kjenner elevene på en helt annen måte enn vi gjør” (Lærer B). Skapende og kreative fag anses av to av lærerne som spesielt relasjonsbyggende, da dette åpner for elevens bidrag gjennom demokratiske prosesser. Jeg mener denne oppgaven peker på at det kroppslige aspektet skaper en særegenhet i dansefaget. Med kroppen som instrument erfares relasjonen som spesiell, og teori om kroppsliggjort kunnskap kunne vært et relevant bidrag til denne studien.

5.2 Oppgavens kunnskapsbidrag

Mine funn viser at relasjonen mellom lærer og elev er spesiell i dansefagene. Det finnes lite dansespesifikk teoretisk kunnskap om dette feltet, og oppgaven har derfor støttet seg til generell litteratur om emnet. Dette tyder på at relasjonelle forhold i danseundervisningen er et emne som bør vies større plass i den didaktiske dansepedagogikken.

Konsensusen rundt viktigheten av relasjonen mellom lærer og elev er et relevant funn, og oppgavens teoretiske litteratur påpeker i liten grad at rammene for relasjonen kan oppleves som belastende for læreren. Min studie viser imidlertid at lærernes opplevelser tilknyttet relasjonens rammer er mer nyanserte og sammensatte enn de teoretiske perspektivene jeg har funnet i den pedagogiske litteraturen.

Studien omhandler relasjoner mellom lærer og elev ved danselinja. Innledningsvis påpekte jeg at ut fra min litteraturgjennomgang er ikke en slik undersøkelse gjennomført tidligere.

Undersøkelsen, som er basert på kvalitative intervjuer, resulterer dermed i et nytt kunnskapsbidrag til dansefeltet.

5.3 Et kritisk blikk på egen studie

Studien har undersøkt et tema som er preget av konsensus. Den teoretiske forankringen har gitt mange like perspektiver som dermed gav mindre muligheter til diskusjon mellom ulike standpunkter. Informantene deler synspunkter i flere tilfeller, noe som kan være av diskursive årsaker, og deres synspunkter har flere likheter med den teoretiske forankringen. Likeledes har dette gitt grobunn for å debattere nettopp hvorfor teorien er basert på idealtilstander og vektlegging av relasjonens udiskutable betydning.

En av konklusjonene mine var at samtlige lærere så på relasjoner som en grunnleggende forutsetning for læring. Denne konklusjonen trakk jeg ut fra et samlet inntrykk av informantenes uttalelser gjennom intervjuene. Informantene fikk imidlertid spørsmålet i direkte form uten å svare et konkret ja: ”Er relasjon mellom lærer og elev viktigere eller mindre viktig enn andre aspekter som lærerens faglige dyktighet?” Her er det på sin plass å problematisere mine egne personlige verdier og holdninger. Det er kanskje ikke overraskende at jeg personlig finner relasjonen mellom lærer og elev sentralt i læreryrket ettersom jeg undersøker dette fenomenet i min studie. Det er alltid en fare for at personlige holdninger,

forforståelse og bakgrunn kan ha formet undersøkelsens resultater. Ved å gjennomføre en grundig og transparent analyseprosess har jeg forsøkt å minimere denne påvirkningen.

I metodekapittelet ble det tydeliggjort at jeg ikke har utforsket kjønnsperspektiver. I ettertid ser jeg at ettersom relasjoner kan dannes og oppleves ulikt for den enkelte elev, er dette spørsmål som er sentrale, men for omfattende å behandle innenfor denne oppgavens rammer.

Nordenbos et al. (2008) omfattende rapport konkluderer med at relasjoner er lærerens viktigste middel for å fremme læring. Det kan tenkes at informantene ikke ville sagt seg uenige i dette i et intervju med en masterstudent og dansepedagog. Et annet alternativ er at det kun er tilfeldig at jeg har intervjuet dansepedagoger som finner dette sentralt.

5.4 Veien videre

I denne studien valgte jeg å undersøke lærer-elev-relasjoners betydning fra danselærernes perspektiv. En naturlig fortsettelse av forskningen kan være å undersøke hva slags synspunkter og erfaringer elevene har av relasjonen til læreren. Hvordan opplever de at læreren skaper en relasjon? I hvilken grad ønsker de en relasjon? Hvordan opplever de dansefagene som en arena for å bygge relasjon? Hvilken betydning spiller læreren for eleven? Dette kunne resultere i et supplerende bidrag til min studie der elevens stemme hadde blitt løftet frem. En annen inngang kan være en studie som konsentrerer seg rundt én skole, der både dansepedagogen og dens elever blir intervjuet. På denne måten kan man se hvordan lærerens relasjonelle praksis og formidlede holdninger samsvarer med elevens opplevelse av læreren. En tredje innfallsvinkel kan være å gå nærmere inn på kjønnsaspekter, og da spesielt fra elevens ståsted. Har lærerens kjønn betydning for relasjonen, eller er personlighet mer sentralt? Danselinja har som regel en klar overvekt av jenter, noe som gjør kjønnsaspekter relevant å undersøke. En fjerde inngang kan konsentrere seg rundt lærer-elev-relasjonens betydning i tilknytning til temaer som motivasjon eller faglig utvikling. Sistnevnte forslag kan trekke linjer der relasjonens viktighet blir sett i sammenheng med to av skolens fokusområder: Motivasjon og faglig utvikling.

Jeg håper denne masteroppgaven kan være et kunnskapsbidrag til å belyse lærer-elev-relasjoner ved danselinja ved videregående skole, og i fremtiden håper jeg temaet blir viet oppmerksomheten det fortjener.

VEDLEGG 1:

Informasjons- og samtykkeskriv Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

”Relasjonen lærer-elev ved danselinja”

Bakgrunn og formål

Jeg er mastergradstudent i studieprogrammet ”Nordic Master in Dance Studies” (NoMAAds) ved NTNU. Denne oppgaven springer ut fra et ønske om å undersøke et tema som jeg finner uhyre interessant ved lærerrollen, nemlig relasjonen mellom lærer og elev. Det er gjort endel forskning på dette temaet, men lite som er tilknyttet dansefagene. Jeg vil undersøke denne relasjonen med utgangspunkt i lærerens perspektiv og ønsker derfor å intervju tre lærere ansatt ved tre forskjellige danselinjer. Jeg ønsker derfor gjerne å få muligheten til å intervju deg.

Prosjektet har foreløpig følgende problemstilling:

Hvordan opplever og forstår et utvalg dansepedagoger ved videregående skole betydningen av relasjonelle aspekter ved undervisningen?

- 1.) Hvordan opplever lærerne relasjonelle aspekter i sin undervisning, og hvilken betydning tillegges dette aspektet?
- 2.) Hvordan kan læreren legge til rette for en positiv lærer-elev relasjon i dansefagene?

Hva innebærer deltakelse i studien?

Jeg ønsker å intervju danselærerne individuelt gjennom ett enkelt intervju med varighet på mellom 45 min- 1 time. Spørsmålene vil omhandle hvilke tanker lærerne har rundt relasjonen lærer-elev, hvordan dette oppleves, om det kjennes viktig eller mindre viktig, og dansefagenes mulighet til å arbeide med denne relasjonen. Jeg vil også undersøke hvilke metoder som eventuelt blir anvendt i relasjoner til danseelevne. Jeg vil gjøre lydopptak av intervjuene, samt notere noe underveis i intervjuet.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt og deltakerne vil anonymiseres. Skolens navn vil heller ikke nevnes i den ferdige oppgaven. Det er helt frivillig å delta i studien og deltakerne kan når som helst trekke seg uten å oppgi grunn. Personopplysninger og innhentede data behandles konfidensielt og oppbevares kun på studentens private datamaskin, lydopptaker og ekstern harddisk med passordlås. Etter levering av oppgaven makuleres alle lagrede opplysninger. Prosjektet skal avsluttes senest medio juni 2018. Deltakerne får mulighet til å lese analysedelen før endelig innlevering.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, så ta kontakt med meg.

Prosjektet er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Med vennlig hilsen

Tonje Solemdal Hellem
Masterstudent
tonjesolemdal@gmail.com
tlf: 95825894

Anne Margrethe Fiskvik
Professor, Institutt for musikk, NTNU, Veileder
anne.fiskvik@ntnu.no

VEDLEGG 2:



Anne Margrete Fiskvik

7491 TRONDHEIM

Vår dato: 10.10.2017

Vår ref: 56035 / 3 / BGH

Deres dato:

Deres ref:

Forenklet vurdering fra NSD Personvernombudet for forskning

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 19.09.2017.
Meldingen gjelder prosjektet:

| | |
|-----------------------------|---|
| <i>56035</i> | <i>Relasjonen lærer-elev ved danselinja</i> |
| <i>Behandlingsansvarlig</i> | <i>NTNU, ved institusjonens øverste leder</i> |
| <i>Daglig ansvarlig</i> | <i>Anne Margrete Fiskvik</i> |
| <i>Student</i> | <i>Tonje Solemdal Hellem</i> |

Vurdering

Etter gjennomgang av opplysningene i meldeskjemaet med vedlegg, vurderer vi at prosjektet er omfattet av personopplysningsloven § 31. Personopplysningene som blir samlet inn er ikke sensitive, prosjektet er samtykkebasert og har lav personvernulempe. Prosjektet har derfor fått en forenklet vurdering. Du kan gå i gang med prosjektet. Du har selvstendig ansvar for å følge vilkårene under og sette deg inn i veiledningen i dette brevet.

Vilkår for vår vurdering

Vår anbefaling forutsetter at du gjennomfører prosjektet i tråd med:

- opplysningene gitt i meldeskjemaet
- krav til informert samtykke
- at du ikke innhenter [sensitive opplysninger](#)
- veiledning i dette brevet
- NTNU sine retningslinjer for datasikkerhet

Veiledning

Krav til informert samtykke

Utvalget skal få skriftlig og/eller muntlig informasjon om prosjektet og samtykke til deltakelse.

Informasjon må minst omfatte:

- at NTNU er behandlingsansvarlig institusjon for prosjektet
- daglig ansvarlig (eventuelt student og veileder) sine kontaktopplysninger
- prosjektets formål og hva opplysningene skal brukes til

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

- hvilke opplysninger som skal innhentes og hva dette innebærer for deltaker
- når prosjektet skal avsluttes og når personopplysningene skal anonymiseres/slettes

På nettsidene våre finner du mer informasjon og en veiledende mal for [informasjonsskriv](#).

Forskningsetiske retningslinjer

Sett deg inn i [forskningsetiske retningslinjer](#).

Meld fra hvis du gjør vesentlige endringer i prosjektet

Dersom prosjektet endrer seg, kan det være nødvendig å sende inn endringsmelding. På våre nettsider finner du svar på hvilke [endringer](#) du må melde, samt endringskjema.

Opplysninger om prosjektet blir lagt ut på våre nettsider og i Meldingsarkivet

Vi har lagt ut opplysninger om prosjektet på nettsidene våre. Alle våre institusjoner har også tilgang til egne prosjekter i [Meldingsarkivet](#).

Vi tar kontakt om status for behandling av personopplysninger ved prosjektslutt

Ved prosjektslutt 15.06.2018 vil vi ta kontakt for å avklare status for behandlingen av personopplysninger.

Gjelder dette ditt prosjekt?

Dersom du skal bruke databehandler

Dersom du skal bruke databehandler (ekstern transkriberingsassistent/spørreskjemaleverandør) må du inngå en databehandleravtale med vedkommende. For råd om hva databehandleravtalen bør inneholde, se [Datatilsynets veileder](#).

Hvis utvalget har taushetsplikt

Vi minner om at noen grupper (f.eks. opplærings- og helsepersonell/forvaltningsansatte) har [taushetsplikt](#). De kan derfor ikke gi deg identifiserende opplysninger om andre, med mindre de får samtykke fra den det gjelder.

Dersom du forsker på egen arbeidsplass

Vi minner om at når du [forsker på egen arbeidsplass](#) må du være bevisst din dobbeltrolle som både forsker og ansatt. Ved rekruttering er det spesielt viktig at forespørsel rettes på en slik måte at frivilligheten ved deltakelse ivaretas.

Se våre nettsider eller ta kontakt med oss dersom du har spørsmål. Vi ønsker lykke til med prosjektet!

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Belinda Gloppen Helle

Kontaktperson: Belinda Gloppen Helle tlf: 55 58 28 74 / belinda.helle@nsd.no

VEDLEGG 3:

INTERVJUGUIDE

Introduksjon:

Presentere meg selv, si litt om temaet for oppgaven. Formålet med studien er å se relasjonen fra lærerens perspektiv. Gjenta rettigheter og at datamaterialet behandles konfidensielt, og alle deltakerne anonymiseres.

Problemformulering:

Hvordan opplever og forstår et utvalg dansepedagoger ved videregående skole betydningen av relasjonelle aspekter ved undervisningen?

- 1.) Hvordan opplever lærerne relasjonelle aspekter i sin undervisning?
- 2.) Hvordan kan læreren legge til rette for en positiv lærer-elev relasjon i dansefagene?
- 3.) Hvordan opplever lærerne sin rolle?

Innledende spørsmål:

- Hva er din utdanningsbakgrunn?
- Når og hvorfor begynte du å jobbe i videregående skole?
- Hvilke dansefag underviser du i?
- Har du noe du brenner spesielt for med tanke på dans i videregående skole?

Relasjon:

- Hva legger du i begrepet relasjon?
- Hvor lite eller mye betyr relasjoner til enkeltelever?
- Er relasjon mellom lærer og elev viktigere eller mindre viktig enn andre aspekter som lærerens faglige dyktighet?
- Hva opplever du som en god relasjon til en elev?
- I hvilken grad vil du si at skolen din vektlegger relasjonsarbeid?

Relasjon i forhold til dansefagene:

- Hvordan skiller dans seg fra andre fag i videregående skole?
- Opplever du relasjonen mellom lærer-elev som annerledes i dansefagene enn i andre fag?
 - Eventuelt annerledes i ulike dansestiler/fag
- Hvordan kan læreren legge til rette for en positiv relasjon i dansefagene?
- Opplever du at relasjonen til elevene hovedsakelig bygges i eller utenfor dansesalen?
- Opplever du at relasjonen hovedsakelig bygges til enkeltelevne eller til danseklassen som en gruppe?
- Opplever du at du danner relasjon annerledes til jenter enn til gutter? Eventuelt hvordan?
- Hvordan opplever du å møte en elev der det er utfordrende å oppnå relasjon?
- Hva ser du på som den største utfordringen ved å bygge relasjoner til danseelevne?

Lærerrollen

- Hva opplever du som det viktigste en lærer kan tilføre/gi elevene på danselinja?
- Hvordan vil du at elevene skal oppleve deg?
- Synes du at det er noen spesielle aspekter ved lærerrollen når man underviser dans i videregående skole?
- Hvilken betydning opplever du at læreren har for elevene?
- Hvilke ferdigheter behøver læreren for å skape en positiv relasjon til sine elever?

Rammer for relasjonen

Mitt inntrykk er at noen lærere har utfordringer med å sette grensene for hvor mye kontakt og støtte en elev behøver.

- Hvordan opplever du rammene for relasjonen mellom lærer og elev, hvordan setter du eventuelt disse rammene?
- Hvordan opplever du det å gi personlig/emosjonell støtte til danseelevne?

Metoder for relasjonsbygging i dansefagene:

- Kan du beskrive en konkret episode eller hendelse der du tenkte at du oppnådde god kontakt og relasjon til en elev?

-Har du noen konkrete metoder du anvender for å skape god kontakt og relasjon med danseelevne?

-Har du noen metoder for å bevare og beholde relasjonen?

Avslutning

-Er det noe du føler jeg har glemt å spørre om i forhold til temaet om relasjon til elevne i dansefagene, eller er noe annet du ønsker å tilføye?

LITTERATURLISTE

- Andresen, J.v.E. (2011). *Embodied knowledge in high-school dance students; communicating the bodily experience*. (Mastergradsavhandling, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet), J.v.E. Andresen, Trondheim.
- Buckroyd, J. (2000). *The Student Dancer : Emotional Aspects of the Teaching and Learning of Dance*. London: Dance Books.
- Bø, A.K. & Hovdenak, S.S. (2011). Faglig og personlig støtte: Om betydningen av en god relasjon mellom lærer og elev sett fra elevens ståsted. *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 11(1), 69-85.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode* (2 utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Dolva, A. (2012). *Dans og disiplin : En undersøkelse om hva danselærere tenker om fenomenet disiplin*. (Mastergradsavhandling, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet), A. Dolva, Trondheim.
- Drugli, M.B. (2012). *Relasjonen lærer og elev : avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Oslo: Cappelen Damm høyskoleforlag.
- Dypedahl, M., Myklevold, G.-A., Sørmo, D., Jensen, M.S. & Bøhn, H. (2016). *Livet som lærer*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Faksvåg-Fleines, L. (2010). "Vår relasjon påvirker min motivasjon" : En kvalitativ intervjustudie om relasjonsbygging mellom lærer og elev i den yrkesfaglige opplæringen. (Mastergradsavhandling, Universitetet i Oslo), L. Faksvåg-Fleines, Oslo.
- Fraser, D., Price, G., Aitken, V., Gilbert, G., Klemick, A., Rose, L. & Tyson, S. (2007). Relational pedagogy and the Arts. *Set*, (1), 42-47.
http://www.nzcer.org.nz/system/files/journals/set/downloads/Relational_pedagogy_set2007_1_042.pdf
- Glad, Å.L. (2012). *Dans på timeplanen : Fagdidaktisk grunnbok* (2 utg.). Vollen: Tell forlag.
- Grasmo, N.M. (2008). Sanselig klokskap - et filosofiskperspektiv på dans som estetisk erfaring. I T.Ø. Svee (red.), *Dans og didaktikk* (s. 39-49). Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Hargreaves, A. (2000). Mixed Emotions: Teachers' Perceptions of Their Interactions with Students. *Teaching and Teacher Education*, 16(8), 811-826.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning : A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.

- Husby, V. (2017). *Kunsten å vurdere dans: Kritisk diskursanalyse av læreplanene i dans på videregående skole og undersøkelse av én danselinjes vurderingspraksis*. (Mastergradsavhandling, Norges teknisk-naturvitenskapelig universitet), V. Husby, Trondheim.
- Ives, E.D. (1995). *The Tape-Recorded interview : A manual for fieldworkers in folklore and oral history* (2 utg.). Knoxville: University of Tennessee Press.
- Johnsrud, M.G. (2012). *Mestring, utfordringer og dans -en kvalitativ studie av hvordan fire ungdommer beskriver at de har dansen som mestringsarena*. (Mastergradsavhandling, Universitetet i Oslo), M. G. Johnsrud, Oslo.
- Juul, J. & Jensen, H. (2003). *Fra lydighet til ansvarlighet : pedagogisk relasjonskompetanse* (A. Solli, overs.). Oslo: Pedagogisk forum.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2 utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kårstad, G. & Kjølleberg, E. (2017, 13. Desember). #dusåmeg. NRK. Hentet fra <https://www.nrk.no/spesial/dusameg-1.13591521>
- Lien, A.K. (2008). *"Se meg, hør meg, hjelp meg, støtt meg" : Elev-lærer-relasjoner: Hvilke kvaliteter og egenskaper hos en lærer/veileder verdsetter elevene og hvordan kan læreren som veileder forebygge fenomenet skoletrette elever? :Om tilpasset opplæring i den videregående skolen*. (Mastergradsavhandling, Høgskolen i Hedmark), A.K. Lien, Hamar.
- Mausethagen, S. & Kostøl, A. (2010). Det relasjonelle aspektet ved lærerrollen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 94(03), 231-243.
- McNamara, J. (1999). Dance in the Hermeneutic Circle. I S.H. Fraleigh & P. Hanstein (red.), *Researching Dance: Evolving Modes of Inquiry* (s. 162-187). Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.
- Munslow, A. (2006). *Deconstructing History* (2nd ed. utg.). London: Routledge.
- Nordahl, T. (2010). *Eleven som aktør : Fokus på elevens læring og handlinger i skolen* (2 utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordenbo, S.E., Larsen, M.S., Tiftikçi, N., Wendt, Rikke E. & Østergaard, S. (2008). *Lærerkompetanser og elevs læring i førskole og skole læring i førskole og skole : Et systematisk review utført for Kunnskapsdepartementet, Oslo*. København: Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning, Danmarks Pædagogiske Universitetsskole.
- NSD, N.s.f.f. (2017). Informasjon og samtykke. Hentet 13. Desember, fra http://www.nsd.uib.no/personvernombud/hjelp/informasjon_samtykke/

- O'Connor, K.E. (2008). "You Choose to Care": Teachers, Emotions and Professional Identity. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 24(1), 117-126. doi:10.1016/j.tate.2006.11.008
- Ogden, T. (1990). *Kvalitetsbevissthet i skolen : Tilrettelegging av betingelser for effektiv læring og innovasjon*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Pianta, R.C., Stuhlman, M.W. & Hamre, B.K. (2002). How schools can do better: Fostering stronger connections between teachers and students. *New Directions for Youth Development*, 2002(93), 91-107. doi:10.1002/yd.23320029307
- Postholm, M.B. & Jacobsen, D.I. (2011). *Læreren med forskerblick : Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Røkenes, O.H. & Hanssen, P.-H. (2012). *Bære eller bryte : Kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker* (3 utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Skrøvset, S., Mausethagen, S. & Slettbakk, Å. (2017). *Lærerens relasjonsarbeid : Perspektiver, verktøy og caser*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Spilt, J.L., Koomen, H.M.Y. & Thijs, J.T. (2011). Teacher Wellbeing: The Importance of Teacher-Student Relationships. *Educational Psychology Review*, 23(4), 457-477. doi:10.1007/s10648-011-9170-y
- Spurkeland, J. (2011). *Relasjonspedagogikk : Samhandling og resultater i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Spurkeland, J. (2012). *Relasjonskompetanse : Resultater gjennom samhandling* (2 utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Sveli, J.M. (2017). *Vågen Dansekompani: Hvordan har talentutviklingsprogrammet ved danselinjen innvirket på deltakernes motivasjon?* (Mastergradsavhandling, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet), J. M. Sveli, Trondheim.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse : En innføring i kvalitativ metode* (4 utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Thorkildson, F.N. (2010). *Sosial kompetanse og relasjoner i skolen: En kvantitativ undersøkelse*. (Mastergradsavhandling, Universitetet i Oslo), F. N. Thorkildsen, Oslo.
- Tjora, A.H. (2013). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (2 utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Tvedt, M.S. (2011). *Danselevers målorientering og opplevelse av det motivasjonelle klima i relasjon til selvoppfatning og emosjonelle problem*. (Mastergradsavhandling, Universitetet i Stavanger), M.S. Tvedt, Stavanger.

SAMMENDRAG

Masteroppgaven ”Relasjoner mellom lærer og elev ved danselinja” har til hensikt å vise hvordan tre dansepedagoger ved videregående skole opplever betydningen av lærer-elev-relasjoner ved danselinja. Oppgaven undersøker hvordan dansepedagogene opplever det relasjonelle aspektet ved lærerrollen og undervisningen, samt hvordan de kan legge til rette for en positiv lærer-elev-relasjon i dansefagene. Undersøkelsen er inspirert av et hermeneutisk forskningsperspektiv, og den bygger på dybdeintervjuer av erfarne dansepedagoger fra tre ulike danselinjer i Norge. Beskrivelsene har deretter blitt fortolket i lys av utvalgt relasjonsteori.

Studien viser at det relasjonelle aspektet ved lærerrollen anses som essensielt for lærerne ved danselinja. Dansefagene oppleves som et ”nakent” fag, der lærer og elev får en tettere relasjon. Nærheten gjør at dansepedagogen kan tiltre i en omsorgsrolle ovenfor eleven, noe som kan oppleves som belastende. En likestilling av hver elevs oppfølging er et ønske, men dette oppleves utfordrende i praksis. De teoretiske perspektivene, ut fra oppgavens litteraturgjennomgang, er preget av konsensus rundt relasjonens viktighet og idealtilstander for læreryrket. Informantenes bidrag nyanserer dette bildet og fremhever at relasjonen kan være belastende.

Lærerne benytter inndeling i mindre grupper i relasjonsbyggingen. I spontan kontakt med elevene henviser lærerne til informasjon om deres livsverden, tilegnet i relasjonen mellom dem. Dansepedagogene opplever dans som et unikt fag der den kroppslige komponenten skaper en tettere relasjon til elevene. En dansespesifikk teoretisk kunnskap om feltet er sparsom, og oppgaven har derfor støttet seg til generell litteratur om emnet. Undersøkelsen tyder på at relasjonelle aspekter bør vies større plass i den didaktiske dansepedagogikken.

ABSTRACT

The Master Thesis “Relations between Teacher and Student in Dance Education” aims to demonstrate how three dance teachers experience the importance of teacher-student-relations in high school dance education. This thesis investigates how these dance teachers experience the relational aspect of the teacher-role and their teaching, as well as how they may facilitate a positive teacher-student-relation in dance education. The research is inspired by a hermeneutic research perspective, and builds on in-depth interviews of experienced dance teachers from three different high schools in Norway. The descriptions have then been interpreted in light of the chosen relational theory.

This study shows that the relational aspect of the teacher-role is seen as essential for teachers in dance education. Dance is seen as a “naked” subject, where teacher and student develop close relations. This closeness allows the dance teachers to accede a carer-role for the student, which may be experienced as straining. It is desirable to treat each student’s need equally, though this is perceived as challenging in practice. Based on the literature reviewed for this study, the theoretical perspective is characterised by consensus regarding the importance of the relation and the ideal standards for the role of the educator. The contribution from the informants adds a nuance to this picture, and highlights the strain of such a relation.

Teachers utilise the division into smaller groups as a method for building relations. In spontaneous contact with the students the teacher refers to the information regarding the student’s life, which they obtain through this relation. The dance teachers experience dance as a unique subject where the bodily component facilitates a closer relation with the student. Dance-specific theoretical knowledge on this field is sparse, and this thesis has therefore relied on general literature regarding this topic. The investigation suggests that relational aspects should be given more attention in the didactic dance pedagogy.