

Susanne Therese Stark

Med språk som verktøy i danseundervisning

Masteroppgave i Dance Studies
Veileder: Anne Margrete Fiskvik
Mai 2019

Susanne Therese Stark

Med språk som verktøy i danseundervisning

Masteroppgave i Dance Studies
Veileder: Anne Margrete Fiskvik
Mai 2019

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Det humanistiske fakultet
Institutt for musikk

Innhold

1.0	Introduksjon.....	3
1.1	Bakgrunn for valg av tema.....	3
1.2	Problemstilling	4
1.3	Oppbygging av oppgaven	4
1.4	Bruk av kilder.....	5
2.0	Kommunikasjon i danseundervisning	6
2.1	Ulike typer kommunikasjon.....	7
2.2	Den lineære kommunikasjonsmodellen.....	12
2.3	Den lineære kommunikasjonsmodellen i danseundervisning.....	14
3.0	Læring i dans	16
3.1	Informasjonsbehandlingsmodellen og adaptasjon	17
3.2	Menneskers ulike intelligenser.....	19
3.3	Med språk som verktøy	21
3.4	Erfaring og refleksjon.....	25
3.5	Ledetråder og påminnere	27
4.0	Metoder	28
4.1	Observasjon.....	28
4.2	Intervju.....	30
5.0	Feltarbeid.....	34
5.1	Observasjon av klassisk ballettklasse	34
5.1.1	Tilbakemeldinger	34
5.1.2	Kommunikasjonen mellom lærer og elev.....	36
5.2	Observasjon av moderne- og samtidsdanskklasse	36
5.2.1	Kontinuerlig veiledning	36
5.2.2	Tilbakemeldinger	38

5.2.3	Metoder og virkemidler	40
5.2.4	Kommunikasjonen mellom lærer og elev.....	42
6.0	Intervju med elevene.....	43
6.1	Ulike måter å anvende språk i danseundervisning	43
6.1.1	Formidling	43
6.1.2	Språklige bilder	44
6.1.3	Terminologi	45
6.1.4	Kommunikasjon	46
6.2	Tilbakemeldinger	47
6.2.1	Konkret og positivt.....	49
6.2.2	Bearbeide tilbakemeldingene gjennom kroppen.....	50
6.2.3	Tilbakemeldinger underveis i øvelsene	51
6.3	Refleksjon	52
6.4	Hvordan elevene lærer best.....	54
7.0	Intervju med læreren til stede	56
7.1	Måter språket kan fremme læring på.....	57
8.0	Forslag til arbeidsmodell i danseundervisning	58
9.0	Avslutning	61
	Referanser	64
	Vedlegg.....	67
	Vedlegg 1: Samtykkeskjema	68
	Vedlegg 2: Nytt informasjonsskriv til informanter.....	69
	Vedlegg 3: Intervjuguide.....	71
	Vedlegg 4: Vurdering fra NSD Personvernombudet.....	72
	Vedlegg 5: Tilbakemelding på revidert meldeskjema fra NSD Personvernombudet.....	75

1.0 Introduksjon

What concerns us here is, rather, the simple fact that some things have to be explained and some don't, some things can be put into words and others can't. With other things again, you don't have to explain, but it helps; with yet other things, you can put them into words, but it spoils everything if you do (Sparshott 1995, 244).

Bruken av språk i danseundervisning kan være en fin balansegang. Slik Francis Edward Sparshott skriver i boken *A Measured Pace: Toward a Philosophical Understanding of the Arts of Dance*, noen prinsipper, bevegelser og konsepter i dans må forklares og noen ikke. Noen elementer går det an å sette ord på, mens med andre er det vanskelig. Noen bevegelser og prinsipper trenger ikke å forklares, men det kan hjelpe på. Sist, men ikke minst, noen elementer kan settes ord på, men det kan ødelegge hvis du gjør det (1995, 244). For med enkelte prinsipper, bevegelser og konsepter kan forklaringer gjøre at det blir mer komplisert og innviklet enn det det trenger å være.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Temaet for denne masteroppgaven er bruken av språk i danseundervisning. Som sitatet til Sparshott sier, kan bruk av språk kan være en balansegang. Nettopp derfor synes jeg dette er interessant. I dans, som er et utøvende og fysisk fag, er det også spennende å se på hvordan man kan bruke språket for å fremme læring hos elevene.

Bruken av verbalspråket i danseundervisning har i mange år fascinert meg. Jeg har selv jobbet som lærer ved danselinja i den videregående skolen i noen år, og synes det er interessant hvordan man kan bruke ord, refleksjon og forklaringer for å gi elevene en dypere forståelse for de fysiske bevegelsene de utfører. Samtidig kan man forvirre elevene hvis man forklarer for mye og går for dypt inn i konsepter og prinsipper før de har godt nok grunnlag for å forstå. I denne oppgaven ønsket jeg derfor å dykke dypere inn i temaet både gjennom å observere klasser, intervju elever og lese meg opp på ulike teorier knyttet til kommunikasjon, læring og språk.

1.2 Problemstilling

Med utgangspunkt i det valgte temaet har jeg utarbeidet en problemstilling som jeg skal se nærmere på og undersøke gjennom oppgaven;

Hvilken plass har språket i danseundervisning i den videregående skolen i dag, og på hvilken måte kan bruken av språk fremme læring hos elevene?

Begrepet språk kan være omfattende og bestå av flere aspekt. Jeg har derfor valgt å hovedsakelig fokusere på den verbale kommunikasjonen mellom lærer og elever. I løpet av oppgaven blir også bruken av kroppsspråk og bevisst bruk av tonefall og stemmebruk i danseundervisning nevnt, men hovedfokuset ligger på det verbale språket. I denne oppgaven velger jeg å se bort fra for eksempel bruken av pust og lyder som en del av kommunikasjonen mellom lærer og elever.

1.3 Oppbygging av oppgaven

Oppgaven innledes med enkle teorier rundt kommunikasjon som konsept. Kommunikasjon er et komplekst tema som vi i denne oppgaven ikke skal ta fatt på. Isteden har jeg valgt å presentere noen enkle, grunnleggende teorier om kommunikasjon for å vise hvilke grunnleggende faktorer som må være på plass for å skape en god dialog og kommunikasjon mellom lærer og elever i danseundervisningen. Etter en innføring i kommunikasjonsteori knyttet til dans og danseundervisning, vil neste kapittel gå dypere inn i læring i dans. Dette omfatter både teorier knyttet til hvordan vi mennesker lagrer informasjon, og teorier som tar utgangspunkt i ulike læringsmetoder utviklet av forskjellige læringsteoretikere. Vi vil her se nærmere på teorier utviklet av læringsteoretikere som Piaget, Vygotsky, Dewey og Skinner og se på disse i sammenheng med danseundervisning.

Videre vil jeg presentere metodene jeg har tatt i bruk for å undersøke temaet språk i danseundervisning. Her har jeg beskrevet prosessen og utfordringer som har dukket opp underveis både i bruk av observasjon og intervju med elevene. De neste tre kapitlene omhandler resultatene fra observasjon og intervju. Etter hvert som resultatene blir presentert,

blir de også satt i sammenheng med teori som omhandler kommunikasjon og læring. I siste kapittel har jeg utarbeidet et forslag til en arbeidsmodell for bruk av språk som verktøy i danseundervisning. Denne arbeidsmodellen er utarbeidet på grunnlag av det teoretiske rammeverket til oppgaven og resultatene av observasjon og intervju. Den er også noe basert på egne erfaringer gjort som lærer ved danselinja i den videregående skolen. Avslutningsvis vil jeg oppsummere oppgaven og svare på oppgavens problemstilling.

1.4 Bruk av kilder

Når det gjelder kildebruk, har jeg som nevnt valgt å benytte meg av litteratur om kommunikasjon som beskriver enkle modeller og teorier som er grunnleggende for faget som helhet. Jeg har valgt å ikke ta i bruk så avansert teori på dette området da denne typen fagstoff ofte dykker dypere inn i kommunikasjon som tema og ikke tar for seg de enkleste strukturene og modellene. Når man først dykker dypere inn i temaet, må man gjerne ta for seg flere aspekter. Dette er ikke en masteroppgave om kommunikasjon, men om læring og undervisning. Jeg ønsker med kommunikasjonskapittelet å vise basen for kommunikasjon mellom lærer og elev og de mest grunnleggende elementene som må være på plass.

I oppgaven har jeg både tatt i bruk primær- og sekundærkilder. Primærkildene er observasjon og intervju med elevene. Det meste av litteraturen jeg har brukt er sekundærkilder der forskere har sett på og sammenfattet teorier fra ulike teoretikere. Jeg er klar over at forfatterne av disse bøkene kan ha tolket informasjonen på sin egen måte og også kan ha valgt ut deler av teorien for å støtte egne tanker. Informasjonen kan da fremstå annerledes enn den originalt har vært. I løpet av skriveprosessen har jeg derfor hele tiden brukt annen litteratur, som ikke er referert til i oppgaven, for å verifisere innholdet i de kildene jeg har valgt å referere til.

Gjennom å ha skrevet om de ulike teoriene innenfor både kommunikasjon og læring, og sett det i sammenheng med dans, håper jeg på å trekke tråder som kan gi inspirasjon til hvordan man kan bruke språk som et verktøy i danseundervisning. Utallige har skrevet om dans og danseundervisning før meg, men jeg håper spesielt at forslaget til arbeidsmodell i danseundervisning kan bringe noen nye tanker inn i dans som undervisningsfag.

2.0 Kommunikasjon i danseundervisning

Kommunikasjon kan sees på som en samlebetegnelse for alle mellommenneskelige kontaktformer, signaler og formidling. Begrepet omfatter alt fra skriftlige former til det som kommuniseres gjennom adferd og kulturelle uttrykk. Disse uttrykkene dekker både verbal og nonverbal adferd (Spurkeland 2013, 90). Kommunikasjon handler om det å formidle og dele ideer og informasjon, for eksempel via språket. Det omhandler og kroppsspråket og andre måter å formidle en tanke på (Allott 2018). Kommunikasjon er en del av våre daglige aktiviteter og er flettet inn i alt menneskelig liv. Denne interaksjonen kan være vanskelig å forstå, men er allikevel sentral i menneskers liv (Foss, Littlejohn og Oetzel 2017, 3).

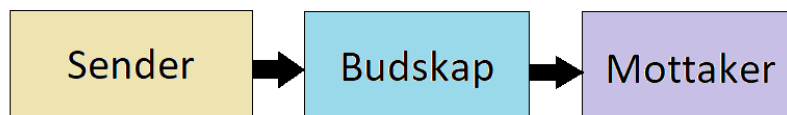
Det er ikke bare mennesker som kan kommunisere. Dyr kommuniserer og. De kommuniserer for eksempel ved bruk av lyder, lukter, gester, markering og måten de holder kroppen på (Burr 2015, 52). Flere av kommunikasjonsmetodene dyr bruker kan også sees hos menneskene. Dette er kanskje ikke skrevet så mye om. Vi mennesker bruker for eksempel også lyder, gester og holdning av kroppen som en måte å kommunisere på. Noe av dette er kanskje ubevisst, og er naturlige reflekser som ligger i kroppene våre fra urtiden av. I klassisk ballett brukes det for eksempel en måte å holde kroppen på som skal utstråle stolthet og selvsikkerhet.

Et viktig aspekt i kommunikasjon i danseundervisning er at når to parter interagerer med hverandre, er det essensielt at de har en felles forståelse. Begge parter må ha en felles situasjonsdefinisjon og må være på bølgelengde med hverandre. De må ha mulighet til å kunne forstå hva den andre parten prøver å formidle (Lyngsnes og Rismark 2014, 69). Den mottakende part må virkelig ta inn hva den formidlende parten prøver å sende. Hvis språket skal kunne ha effekt og fremme læring hos elevene, må informasjonen og det læreren sier bli mottatt, tolket og tatt inn hos eleven. Det samme gjelder for læreren. Videre i kapittelet vil det kort bli presentert hva kommunikasjon handler om og relevante kommunikasjonsmodeller knyttet til danseundervisning.

Kjetil Sander har på estudie.no referert til wikipedia for å vise én av mange definisjoner på hva kommunikasjon innebærer:

Kommunikasjon er den prosessen der en person, gruppe eller organisasjon (sender) overfører informasjon (budskap) til en annen person, gruppe eller organisasjon (mottaker) og der mottaker(ne) får en viss forståelse av budskapet (2018).

All kommunikasjon krever nemlig tre elementer: en sender, et budskap og en mottaker. Slik definisjonen sier, krever kommunikasjon at en sender overfører et budskap til en mottaker som igjen må få en viss forståelse av det budskapet som ble sendt. Disse tre elementene alene er ikke nok til å skape en fullverdig kommunikasjon, men er allikevel til stede i all kommunikasjon.



Figur 1: Grunnelementene i kommunikasjon (Sander 2018).

2.1 Ulike typer kommunikasjon

Det finnes flere ulike typer kommunikasjon, både verbal og non-verbal kommunikasjon.

Verbal kommunikasjon omfatter muntlige ord og skreven tekst, og er kanskje det man først tenker på som kommunikasjon (Sander 2018). Den verbale kommunikasjonen i danseundervisning er hovedsakelig muntlig. Skriftlig tekst blir svært lite brukt i de utøvende dansefagene og er oftest knyttet opp mot fag som dansehistorie, analyse og komposisjon.

Non-verbal kommunikasjon omfatter kroppsspråk og kommunikasjon som ikke uttrykkes verbalt (Sander 2018). I dette kan man også legge lyder, gester, kroppsholdning og måten vi fører kroppen på. Som tidligere nevnt er dette kanskje en mer primitiv form for kommunikasjon som blir brukt av både dyr og mennesker (Burr 2015, 52). I danseundervisning er kommunikasjon gjennom kroppsspråk og lyder den kommunikasjonsformen som kanskje er mest sentralt etter bruken av muntlig språk.

Man kan også dele kommunikasjon inn i personlig kommunikasjon og massekommunikasjon (Sander 2018). Massekommunikasjon er ikke relevant for temaet i denne oppgaven, og vil derfor ikke bli forklart ytterligere. Dette er allikevel et begrep som kan dukke opp senere i oppgaven.

Personlig kommunikasjon handler om kommunikasjonen mellom to eller flere mennesker som er i direkte kontakt med hverandre, der deltakerne bytter på rollen som sender og mottaker. Denne typen kommunikasjon er preget av direkte tilbakemeldinger, der man kan stille oppfølgingsspørsmål og presisere ting som har blitt sagt. Denne formen for kommunikasjon er ofte privat (Tørdal 2017). Det som legges i at kommunikasjonen er privat og ikke-profesjonell, er at det som blir sagt ikke er ment for noen andre enn de som er til stede, og er ofte preget av at de involverte er ikke-profesjonelle avsendere. I denne typen kommunikasjon er det ikke bare viktig å sette ord på egne tanker, men også å lytte til de andre som er involvert i kommunikasjonen. Det er og vanlig å komme med bekreftende småord som kan hjelpe samtalen med å gli lettere (Tørdal 2017). I denne typen kommunikasjon spiller kroppsspråket og ansiktsuttrykk en viktig rolle, og er med på å styrke eller svekke avsenderens budskap (Tørdal 2017).

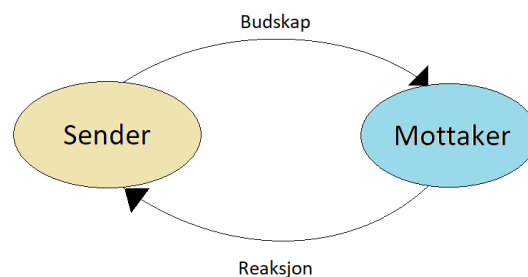
I danseundervisning er det personlig kommunikasjon som blir tatt i bruk. Læreren er i direkte kontakt med elevene og elevene har mulighet til å gi tilbakemeldinger, stille oppfølgingsspørsmål og avklare ting som blir sagt. Man kan tenke er læreren en ikke-profesjonell avsender fordi han eller hun ikke er spesialisert eller utdannet innenfor fagfeltet kommunikasjon. Det som blir sagt og gjort i undervisning, er ikke noe som er ferdig øvd inn som en tale og er derfor preget av spontanitet.

De siste formene for kommunikasjon som presenteres i denne oppgaven er enveis- og toveiskommunikasjon. Formen for kommunikasjon er her avhengig av muligheten til å gi direkte tilbakemeldinger. Enveiskommunikasjon betyr at mottakeren ikke har mulighet for å gi direkte tilbakemeldinger, og kalles også for monolog. I toveiskommunikasjon er det derimot åpent for direkte tilbakemeldinger fra mottakeren. Siden det er åpnet for en reaksjon

og tilbakemeldinger fra mottakeren til senderen av budskapet, kalles en toveiskommunikasjon også for en dialog (Sander 2018).

Enveiskommunikasjon er, som ordet tilsier, en type kommunikasjon som kun går én vei. Massekommunikasjon har tradisjonelt vært en type kommunikasjon som har vært preget av enveiskommunikasjon, men i det siste har det blitt lettere og mer vanlig for mottakeren å kunne gi direkte tilbakemelding til avsenderen gjennom diverse kommentarfelt, debattsider og liknende. Samfunnet er dermed på vei mot en utvikling der massekommunikasjon bærer mer og mer preg av toveiskommunikasjon (Sander 2018). Det positive med enveiskommunikasjon er at det er lett å nå mange mottakere på samme tid. Ulempen med det er at det da er vanskelig for avsenderen å vite om mottakerne har fått med seg budskapet som har blitt sendt (Næss 2017). I dagens samfunn har mottakerne tilgang til mye informasjon konstant, og mottaker bestemmer selv hva den vil ta til seg, noe som kan gjøre det vanskelig for avsenderen å vite om budskapet når fram til den motsatte part.

Slik som med enveiskommunikasjon, ligger det i ordet hva slags type kommunikasjon toveiskommunikasjon er. En toveiskommunikasjon er en kommunikasjon som går to veier, der det er mulighet for mottakeren å gi direkte tilbakemelding til avsenderen. Senderen formidler et budskap som når fram til mottakeren. Mottakeren må deretter dekode og tolke budskapet den har mottatt, før den deretter kan sende sin reaksjon tilbake til avsenderen (Sander 2016).



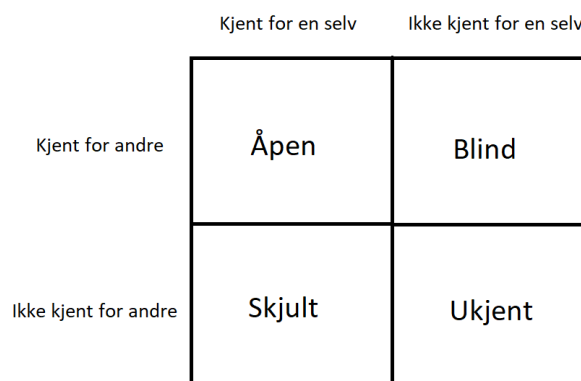
Figur 2: Toveiskommunikasjon

I danseundervisning er det ofte toveiskommunikasjon som blir brukt. Som nevnt har elevene i en undervisningssituasjon mulighet til å gi tilbakemeldinger, oppfølgingsspørsmål og be om

avklaringer fra læreren. Kommunikasjonen går dermed to veier: fra lærer til elev, og igjen fra elev til lærer. Det foregår på denne måten en dialog mellom lærer og elevene. Dette kan imidlertid variere fra dansestil til dansestil, og praktiseres ulikt hos ulike lærere. I klassisk ballett har det for eksempel tradisjonelt sett blitt brukt enveiskommunikasjon, der læreren sier hva elevene skal gjøre. Det er ikke forventet at eleven skal respondere på et annet vis enn å rette opp i det den har blitt fortalt. Dette er kanskje mest utbredt hos lærere av den gamle skolen, men kan forekomme hos ulike lærere, i alle aldre, i flere ulike dansesjangre også.

Når det kommer til kommunikasjon i danseundervisning, kan Johari-vinduet være en modell det kan være nyttig å ha kjennskap til. Johari-vinduet er et firedelt diagram som viser graden av selverkjenning og selvinnsett (Bø og Helle 2002, 120). Dette er en modell som beskriver de sosiale mekanismene som påvirker hvordan vi oppfattes av andre (Graasvold 2015). Det kan være forskjellig hvor stor del av kommunikasjonen mellom to parter som er felles. Dette handler om hvor mye partene velger å fortelle om seg selv. Hvis partene er trygge på hverandre, kan en større del av kommunikasjonen være felles, enn hvis én eller begge parter er usikre på hverandre. Hvis man møter en fremmed, er det ikke sikkert man deler alt om seg selv og er like åpen som man kanskje er sammen med familien og venner. Når kommunikasjonen er mindre åpen, er det større sannsynlighet for misforståelser (Senter for nye medier 2018).

Johari-modellen kan se ut som et vindu og er delt inn i fire deler. Hver del av vinduet karakteriserer ulike sider ved vår kommunikasjon, både den som er kjent for oss selv og andre, og den som ikke er det (Senter for nye medier 2018).



Figur 3: Johari-vinduet (Senter for nye medier 2018).

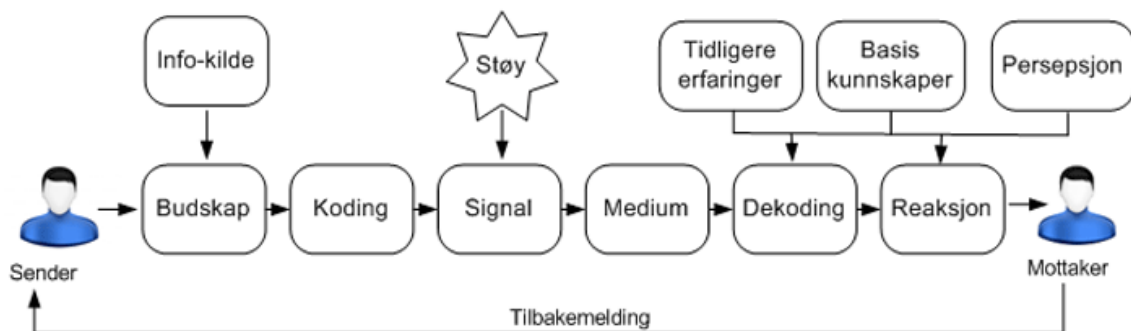
Den første ruten representerer den informasjonen som er åpen, og som er kjent for både deg selv og andre. Denne ruten kan omhandle for eksempel oppførsel, følelser, innstilling, ferdigheter, syn og verdier, det vil si det som er offentlig om deg selv (Senter for nye medier 2015). Ifølge Joseph Luft og Harrington Ingham som utviklet Johari-vinduet, er det i det åpne feltet at man har best forutsetninger for å kommunisere og samhandle med andre. Desto mer åpen kommunikasjonen er, jo mindre er sannsynligheten for misforståelser (Svinø 2014). Den andre ruten representerer den informasjonen som er blind. Dette er den informasjonen om deg selv som du ikke er kjent med, men som andre kan se. Dette kan eksempelvis være hvis andre ser deg annerledes enn du ser deg selv, eller hvis du kommuniserer noe til omverdenen uten å være bevisst på dette. Den tredje ruten representerer den informasjonen som er skjult. Dette er det som er kjent for deg, men som er ukjent for andre. Denne ruten kan også kalles fasaden. I sosiale sammenhenger er det mye mennesker skjuler for hverandre, dette handler om at man ikke alltid deler alt med alle (Graasvold 2015). Denne ruten omhandler for eksempel informasjon som du ikke ønsker å dele med andre, som hemmeligheter, tidligere erfaringer og ting du er redd for. Den siste ruten omhandler den informasjonen som er ukjent, både for deg og for andre, og som er ubevisst aktivitet (Senter for nye medier 2018). Dette kan være informasjon som er ukjent på grunn av traumatiske opplevelser eller hendelser fra barndommen som du ikke husker, men som allikevel preger deg som person (Senter for nye medier 2015). Denne ruten kan bli gjort mindre ved å ha en åpen kommunikasjon der man kanskje kan finne ut mer om seg selv.

Størrelsen på den enkelte ruten kan forandre seg ut ifra hvilken situasjon du er i, og hvor kjent du er i miljøet. Er du ny et sted, vil for eksempel ruten som representerer åpen og blind informasjon være mindre da de rundt deg ikke kjenner deg, og den skjulte ruten vil være større. Jo bedre kjent du blir med mennesker, jo større er sannsynligheten for at den skjulte ruten minsker, mens den blinde og åpne ruten blir større. Det er sjeldent at de fire rutene er like store, og de vil alltid være dynamiske (Senter for nye medier 2015). Dette er en god illustrasjon på hvordan vi mennesker kommuniserer og forholder oss til hverandre på, og det kan være en nyttig illustrasjon og modell å ta med seg videre i lesningen av denne masteroppgaven.

Videre skal vi se nærmere på den lineære kommunikasjonsmodellen. Denne modellen kan være relevant i danseundervisning. Vi vil først se nærmere på selve modellen og alle delene den består av, før vi går videre til å se på hvordan den kan relateres til danseundervisning.

2.2 Den lineære kommunikasjonsmodellen

Den lineære kommunikasjonsmodellen er en modell som viser hvordan en logisk og lineær kommunikasjonsprosess kan fremstilles. Den består av ulike faktorer som kan ha innvirkning på hvordan mottakeren oppfatter budskapet til avsenderen og dermed også påvirker hvordan reaksjonen og tilbakemeldingen blir fra mottakeren til senderen (Sander 2017).



Figur 4: Den lineære kommunikasjonsmodellen (Sander 2017).

I begynnelsen av kapittelet om kommunikasjon ble det nevnt at all kommunikasjon krever en sender, et budskap og en mottaker, og at dette i seg selv ikke er en fullverdig kommunikasjon. I den lineære kommunikasjonsmodellen kan man derimot se at det kan være flere elementer som kan påvirke det mottakeren faktisk mottar og tolker budskapet som. Det kan nemlig være flere ledd fra senderen og det faktiske budskapet til mottakeren og han eller hennes reaksjon (Sander 2017).

Den lineære kommunikasjonsmodellen bygger på at man har en sender med et budskap den vil formidle. Begrepet info-kilde går ut på at mottakeren ikke bare bygger sin tillit på hvem avsenderen er, men også hvilken informasjonskilde senderen bygger sitt budskap på, altså hvor avsenderen har fått informasjonen som den baserer budskapet sitt på fra (Sander 2017).

Senderen må også ordlegge seg eller skrive ned budskapet sitt, dette kalles for koding (Sander 2017). Her kan det hende at måten avsenderen ordlegger seg på kan ha noe å si for hvordan mottakeren forstår budskapet. Det kan også hende her at ikke avsenderen ikke får formulert budskapet sitt presist nok og deler kan gå tapt.

Elementet «signal» går ut på hvilke signaler avsenderen velger å bruke for å overføre budskapet til mottakeren. Det finnes analoge-, digitale- og grafiske signaler. Ulike støykilder kan redusere kvaliteten på kommunikasjonen. Det kan for eksempel være dårlig signal på telefonlinja som gjør at det skurrer eller hakker, eller det kan være støy rundt både avsender og mottaker (Sander 2017). Dette kan påvirke om mottakeren oppfatter hele budskapet eller om enkelte deler går tapt på veien fra sender til mottaker. Elementet «medium» går på hvilket enkeltmedium avsenderen velger å bruke for å overføre budskapet sitt til mottakeren (Sander 2017).

Når budskapet når frem til mottakeren, må han eller hun dekode budskapet. Det vil si at mottakeren må tolke hva budskapet er. Når mottakeren så har dekodet hva budskapet er, kommer mottakerens reaksjon. Dette er reaksjonen mottakeren får etter å ha blitt eksponert for budskapet (Sander 2017).

Både dekodingen og reaksjonen til mottakeren er avhengig av mottakerens tidligere erfaringer (Sander 2017). Dette kan gjelde tidligere erfaringer både knyttet til avsenderen, men også til temaet budskapet er knyttet til. Har man ingen forkunnskap om temaet, kan det hende at man tolker budskapet annerledes enn hvis dette er et tema man har en dypere forståelse for og har svært godt kjennskap til. Basiskunnskapen om både budskapet og avsenderen spiller derfor en viktig rolle for både tolkingen og reaksjonen knyttet til budskapet (Sander 2017).

Sist, men ikke minst, spiller også mottakerens persepsjon en viktig rolle for hvordan han eller hun tolker og reagerer på budskapet. Persepsjon handler om måten mottakeren velger ut, organiserer, tolker, husker og reagerer på stimuli og informasjon den blir presentert for gjennom enkeltmediet (Sander 2017). Den enkelte mottakers persepsjon er bygd opp av personens bakgrunn, og kan derfor være nært knyttet til punktet om tidligere erfaring hos

mottakeren. Det er avhengig av personens måte å oppleve verden på og hvordan personen tilegner seg informasjon. Det avhenger også av mottakerens forventninger og forutsetninger (Svartdal og Teigen 2017). Etter alle disse trinnene kommunikasjonen må gjennom fra sender til mottaker, kan mottakeren gi sin tilbakemelding til avsenderen (Sander 2017). Ved at mottaker gir sin tilbakemelding til avsenderen, kan hele kommunikasjonsprosessen begynne på nytt.

2.3 Den lineære kommunikasjonsmodellen i danseundervisning

Vi skal nå se på hvordan man kan tolke denne modellen knyttet opp mot danseundervisning i videregående skole. Tolkningen er basert på observasjon av undervisningssituasjoner i dans. Vi skal se nærmere på hvert steg i kommunikasjonsmodellen og se hvordan disse stegene kan konkretiseres i en undervisningssituasjon der det blir undervist i utøvende dans.

Senderen i dette tilfellet vil være læreren som ønsker å formidle et budskap til elevene. Dette kan være fagstoff, tilbakemeldinger til elevene eller formidling av ny informasjon. Info-kilden her vil være lærerens utdanning eller kurs han eller hun har deltatt på. Knyttet til tilbakemeldinger til elevene vil info-kilden være en blanding av lærerens utdanningsbakgrunn og kunnskap om dans, og det læreren fysisk ser hos eleven. Her vil dermed eleven selv være en del av info-kilden.

Kodingen av budskapet læreren overfører til elevene er avhengig av hvordan læreren velger å ordlegge seg. Siden dans er et utøvende fag, vil budskapet i de utøvende fagene ved danselinja sjelden kodes til skriftlig kommunikasjon, men heller være muntlig formulert. Kodingen her vil dermed bli hvordan læreren velger å forklare budskapet muntlig til elevene i undervisningssituasjonen.

Signalet som blir brukt her er bruk av stemme og å si noe direkte til elevene. Støyen kan allikevel være til stede ved at det kan være musikk på i bakgrunnen mens læreren snakker, eller at medelever snakker sammen ved siden av eleven/elevne som er mottaker(e). Mediet

læreren velger å bruke henger sammen med valg av signal og omhandler i dette tilfellet bruken av stemme.

Når elevene mottar budskapet, må de dekode og tolke det læreren har sagt og deretter reagere. Måten dette blir gjort på avhenger som nevnt av ulike elementer; tidligere erfaring, basiskunnskaper og persepsjon. I en danseklasse kan tidligere erfaring være knyttet opp mot tidligere erfaringer med læreren og dansefaget, både den teknikken det blir undervist i, men også tidligere erfaring med dans. Noen begynner kanskje å danse på videregående og har da kortere erfaring å basere seg på enn en som har danset siden barndommen. Basiskunnskapene til eleven går her og på kunnskapen eleven har om dans og kan omhandle alt fra bevegelsesprinsipper til terminologi. Elevens persepsjon avhenger av bakgrunn og hva den er opplært til å se og høre etter. I en 3. klasse ved danselinja har de gjennom tre år, i større og mindre grad, lært seg hvordan de skal ta til seg informasjon og ta det i bruk i egen kropp. Deres persepsjon av lærerens budskap kan dermed være annerledes enn persepsjonen til en som går i 1. klasse og som nettopp har begynt på videregående.

Etter å ha mottatt og tolket budskapet læreren har formidlet, kan elevene reagere på det læreren sier, enten ved å gjøre det fysisk i kroppene sine, stille oppfølgingsspørsmål eller avklare noe med læreren for å forstå budskapet bedre og dermed kan lære av det.

For at språket kan brukes som et hjelpemiddel i læring, må den grunnleggende kommunikasjonen mellom lærer og elev være på plass. Uten at den er på plass, vil det heller ikke bli en læringssituasjon. For at dette skal være på plass, må både sender og mottaker, lærer og elev, være påskrudd i undervisningssituasjonen og aktivt lytte til hverandre. Hvis én av partene ikke lytter til den andre parten, vil kommunikasjonen mellom læreren og eleven bli svekket og mulighetene for læring dermed bli mindre.

Her er det mulig å trekke paralleller til Johari-vinduet som er skrevet om tidligere i kapittelet, både med tanke på kommunikasjon, kroppsspråk og utstråling. I en undervisningssituasjon har du kommunikasjon som er åpen både for deg selv og andre. Du har også de delene av kommunikasjonen som er blind, skjult og ukjent. Ubevisst kroppsspråk kan for eksempel

være en del av det som er blindt, men kan fremdeles påvirke kommunikasjonen mellom læreren og elevene (Senter for nye medier 2018).

Virker kroppsspråket til en elev uengasjert og det kan se ut som han eller hun ikke følger med, kan dette påvirke hvordan læreren kommuniserer budskapet sitt. Læreren som avsender kan ikke vite om det som blir sagt blir mottatt av eleven. Det er samme situasjon omvendt, hvis lærerens kroppsspråk virker uengasjert. Hvis læreren virker avvisende og uinteressert i det eleven sier, kan dette føre til usikkerhet og at eleven ikke føler seg trygg i undervisningssituasjonen og på den måten lukker seg for læring. Dette kan også føre til at elevene ikke tør å stille spørsmål hvis de føler at det er dumt og at de ikke blir respektert av læreren. Dette kan føre til misforståelser og at elevene ikke forstår hva læreren prøver å formidle.

For at språket skal være et nyttig og læringsfremkallende verktøy i undervisning, må derfor dialogen, toveiskommunikasjonen, mellom lærer og elev være trygg og god. Hvis det er noe elevene ikke forstår av det læreren formidler, men ingen tar initiativ til å oppklare eller skape en dialog, vil elevene stå igjen uten å forstå budskapet, bli usikre og dermed ikke ha mulighet til å bruke det i undervisningen. Læreren derimot står igjen med oppfatningen om at elevene forstod budskapet. Det retoriske utsagnet «Er det noen spørsmål?» er vanlig i undervisning, men er ikke godt nok for å sikre at elevene har forstått. Læreren må derfor skape dialog der det lar seg gjøre, slik at elevene blir trygge på kommunikasjonen (Spurkeland 2013, 68).

3.0 Læring i dans

Man kan definere læring som kunnskap og ferdigheter som er nytt for oss og som vi husker til senere. Men hvordan husker vi kunnskapen vi lærer? Dette kapittelet skal ta for seg ulike læringsteorier som har fokus på språk og hvordan språket kan brukes som et verktøy i undervisning. For å se nærmere på læringsteorier, må man og vite noe om hvordan mennesker lærer. Kapittelet starter derfor med å se nærmere på informasjonsbehandlingsmodellen som er en av modellene som tar for seg hukommelse og prosessene som skjer i hjernen når vi lærer (Woolfolk 2004, 167).

3.1 Informasjonsbehandlingsmodellen og adaptasjon

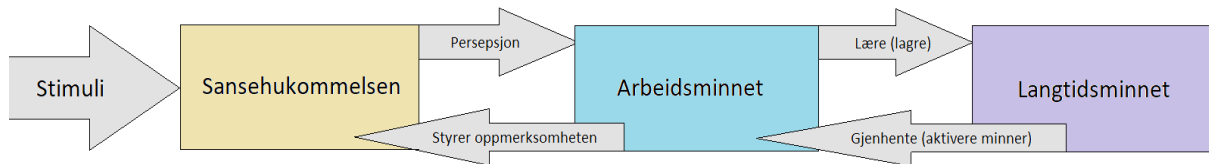
Mennesker tar inn uendelig mye informasjon gjennom sansene i løpet av en dag. Vi blir hele tiden bombardert av stimuli fra omgivelsene og verden rundt oss. Disse innkommende stimuliene blir omgjort til informasjon og oppbevart i sansehukommelsen. Mennesker oppfatter og forstår ulike stimuli forskjellig, avhengig av persepsjonen til personen som tar inn sanseintrykkene. Denne informasjonen blir registrert og lagret i sanseregisteret i ett til tre sekunder før det forsvinner (Woolfolk 2004, 168).

Når vi som mennesker blir oppmerksomme på noe av den informasjonen som sansehukommelsen har lagret, blir denne lille delen av informasjon flyttet videre og lagret i arbeidsminnet. Det er arbeidsminnet som styrer oppmerksomheten til sansehukommelsen, og det er dermed oppmerksomheten til arbeidsminnet som bestemmer hva slags informasjon som skal tas opp fra sansehukommelsen til arbeidsminnet (Woolfolk 2004, 169).

Arbeidsminnet er «arbeidsbenken» til hukommelsen, og det er der informasjon blir bearbeidet. I arbeidsminnet blir informasjonen oppbevart i et begrenset tidsrom og hjernen jobber med å relatere informasjonen til kunnskap i langtidsminnet. Innholdet i arbeidsminnet er det man tenker på her og nå (Woolfolk 2004, 170). I motsetning til sansehukommelsen, er kapasiteten til arbeidsminnet svært begrenset, og kan ha likheter med korttidsminnet. Informasjonen i arbeidsminnet blir aktivt prosessert og kun oppbevart i kort tid (Woolfolk 2004, 171).

I en undervisningssituasjon er det informasjonen man lærer som blir overført fra arbeidsminnet til langtidsminnet, og som blir lagret for en lengre periode (Woolfolk 2004, 167). Å overføre informasjon fra arbeidsminnet til langtidsminnet krever tid og innsats. Hvis man klarer å hente og aktivere minner fra langtidsminnet og relatere dette til informasjonen i arbeidsminnet, er det lettere å huske og lære den nye informasjonen, og på den måten lagre den i langtidsminnet. I motsetning til arbeidsminnet, der kapasiteten til oppbevaring av informasjon er svært begrenset, virker kapasiteten til langtidsminnet å være ubegrenset. Når informasjonen et menneske får har blitt flyttet fra arbeidsminnet til langtidsminnet og blitt lagret der, kan den forbli i langtidsminnet permanent (Woolfolk 2004, 174). Når man i en

undervisningssituasjon for eksempel repeterer informasjon gjentatte ganger, er dette for at elevene skal kunne prosessere informasjonen som ligger i arbeidsminnet, og jobbe med å flytte denne informasjonen over til langtidsminnet.



Figur 5: Forenklet versjon av informasjonsbehandlingsmodellen (Woolfolk 2004, 167)

Informasjonsbehandlingsmodellen kan sees i sammenheng med den sveitsiske psykologen Jean Piaget sin tanke om adaptasjon, hvordan mennesker tilpasser seg til omgivelsene (Woolfolk 2004, 52 og 54). Dette er en teori som er tett knyttet opp mot læring og måter mennesker kan få ny kunnskap til å passe med den kunnskapen personen allerede innehar. Dette er prosesser og bearbeidinger som gjør at ny kunnskap kan bli flyttet fra arbeidsminnet til langtidsminnet.

Piaget mener at det er naturlig for mennesket å organisere tankeprosessene sine inn i kognitive strukturer. Den kunnskapen og erfaringene vi har mener han at vi strukturerer inn i ulike skjemaer (Lyngsnes og Rismark 2014, 62). Adaptasjon handler derfor om hvordan vi relaterer ny informasjon og kunnskap til de eksisterende skjemaene vi allerede har.

Adaptasjon består av to grunnleggende prosesser, assimilasjon og akkomodasjon (Woolfolk 2004, 55). Assimilasjon skjer når man fortolker ny informasjon ut fra de skjemaene man allerede har opparbeidet seg (Lyngsnes og Rismark 2014, 63). Noen ganger er man nødt til å fordreie den nye informasjonen for å prøve å få den til å passe med det man allerede vet (Woolfolk 2004, 55). Når det blir ubalanse og manglende likevekt mellom det en person vet og ny informasjon, slik at den nye informasjonen ikke lenger samsvarer med virkeligheten, finner akkomodasjon sted (Lyngsnes og Rismark 2014, 63). Begrepet beskriver altså prosessen som skjer når en person må forandre sine eksisterende skjemaer (Woolfolk 2004,

55). Når skjemaet er utilstrekkelig, må det endres ved at ny kunnskap erstatter eller utvider personens tidligere forståelse. Ved akkomodasjon justerer vi vår tenkning til å passe til informasjonen, istedenfor å justere på informasjonen for at det skal passe inn i vår eksisterende tenkning slik som ved assimilasjon. Når omgivelsene blir stadig mer komplekse, tilpasser vi oss gjennom assimilasjon der vi bruker eksisterende skjemaer når de kan anvendes, og akkomodasjon ved å modifisere, tilføye og lage nye skjemaer når det er nødvendig. Vanligvis er begge prosessene nødvendig for at man skal lære noe (Lyngsnes og Rismark 2014, 63). Gjennom begge prosessene relaterer man den nye informasjonen på ulike måter til den eksisterende kunnskapen som er lagret i skjemaene i langtidsminnet. Man gjenhenter og aktiverer eksisterende kunnskap for å forstå den nye informasjonen man har hentet opp i arbeidsminnet.

3.2 Menneskers ulike intelligenser

Alle elever er forskjellige og lærer på ulike måter (Lyngsnes og Rismark 2014, 146). Det er noe man må ha i bakhodet når det er snakk om læring. Dette er viktig også i danseundervisning. Når en ser nærmere på læringsteorier knyttet til språket som virkemiddel i undervisning og ulike måter å bruke språket på i danseundervisning, må man ha med seg at dette er strategier og teorier som kanskje ikke er like effektive for alle elever. Elevene lærer forskjellig også i dans, selv om det er et praktisk og utøvende fag.

Den amerikanske psykologen Howard Gardner har utviklet en teori som han kaller for Multiple Intelligenser, forkortet MI (Lyngsnes og Rismark 2014, 146 og 202). Teorien handler om menneskers ulike intelligenser. Den viser mangfoldet og forskjelligheten mennesker har, og kan være et godt bilde på det store mangfoldet hos elever i en skoleklasse. Gardner har til sammen beskrevet åtte ulike intelligenser. Han deler intelligensene inn i språklig, logisk-matematisk, romlig-visuell, musikalsk, kroppslig-kinestetisk, sosial, personlig og naturalistisk intelligens. Han mener at alle mennesker har alle disse intelligensene, men i ulik grad og med ulike kombinasjoner (Lyngsnes og Rismark 2014, 146). Disse ulike intelligensene kan ha innvirkning på hvordan elever lærer og på hvordan de løser ulike oppgaver.

Alle intelligensene er nyttig i danseklasser i større og mindre grad. De to intelligensene som kanskje er mest relevante for dansere er den kroppslig-kinestetiske intelligensen, som er evnen til å uttrykke seg gjennom kroppslig kvalitet, og den musikalske intelligensen, som går på evnen til å uttrykke seg gjennom musikk og evnen til å identifisere rytme, melodier og toneart (Lyngsnes og Rismark 2014, 146). Sistnevnte intelligens handler i danseklasser om å kunne bruke musikken i dans, gjennom for eksempel å følge takten, lytte til musikken og bruke tolkningen av musikk inn i bevegelsesuttrykket.

Tre andre intelligenser som også er viktig i en læringssituasjon i dans, er den språklige, den romlig-visuelle og den logisk matematiske intelligensen. Den språklige intelligensen handler om å kunne bruke språket til å effektivt uttrykke seg muntlig og skriftlig (Lyngsnes og Rismark 2014, 146). I danseundervisning vil denne intelligensen kunne ha betydning for om elevene trenger å få forklaringer på ulike bevegelser og trinn verbalt, fremfor å måtte se det visuelt. Denne intelligensen vil og ha betydning for hvor godt eleven dekode det læreren sier, og kanskje forstå det som blir sagt på en annen måte enn en elev som har lavere språklig intelligens, men høyere grad av en av de andre.

Den romlig-visuelle intelligensen går på evnen til å tenke i bilder og orientere seg i omgivelsene (Lyngsnes og Rismark 2014, 146). I en undervisningssituasjon kan lærer for eksempel appellere til den romlig-visuelle intelligensen gjennom å ta i bruk språklige bilder når han eller hun underviser. Et eksempel på dette kan være at elevene skal forestille seg at de danser under vann. Et slikt bilde kan for en elev som tenker visuelt, ha mye å si for kvaliteten på bevegelsene. For andre elever kan det gjøre en mindre forskjell. I undervisning kan disse to intelligensene, den språklige og den romlig-visuelle, også ha betydning for om en elev lærer best visuelt eller auditivt. Har man for eksempel høy språklig intelligens, kan det hende at det å få forklart en bevegelse verbalt, kan være viktigere enn å se den visuelt, og omvendt hvis eleven har høyere romlig-visuell intelligens.

Den logisk-matematiske handler om evnen til å tenke logisk, løse problemer og matematiske oppgaver, og kan ha betydning på hvordan elevene for eksempel løser oppgaver de blir gitt i undervisningssituasjonen (Lyngsnes og Rismark 2014, 146). Hvis elevene for eksempel skal

snu en øvelse og gjøre den andre veien, kan denne intelligensen ha betydning for hvordan elevene griper fatt i oppgaven. Den logisk-matematiske intelligensen kan i dans også ha betydning for hvordan elevene bruker tellinger som hjelpemiddel i dansen. Noen elever er sterkt avhengige av å få tellinger på de ulike bevegelsene for å se sammenhengen bevegelsene for eksempel har til musikken. Dette er elever som kanskje har høy logisk-matematisk intelligens, men som kanskje har en lavere musikalsk intelligens. Andre elever igjen bruker ikke tellinger så mye når de danser og har ikke det samme behovet for å systematisere bevegelsene inn i ulike tellinger.

Også de tre siste av Gardeners åtte intelligenser kan ha betydning for hvordan elevene lærer. Den sosiale intelligensen handler om evnen til å kommunisere og samarbeide med andre, og kan ha innvirkning på kommunikasjonsprosessen mellom lærer og elev. Den personlige intelligensen handler om evnen til å ha innsikt i seg selv og egne ferdigheter. Dette kan ha stor betydning på hvordan elevene tar til seg tilbakemeldinger fra læreren og konstruktiviteten i arbeid med bevegelsesmateriale. Den siste intelligensen, den naturalistiske, handler om evnen til å klassifisere og sette ting i system, samt å forstå det som skjer i naturen. I danseundervisning handler dette kanskje mest om å sette informasjon inn i system og klassifisere (Lyngsnes og Rismark 2014, 146). Dette kan ha innvirkning på evnen til å forstå sammenhenger og lære seg trinn og bevegelser, samt å huske rekkefølgen på disse.

Uansett grad og kombinasjon av de åtte intelligensene hos elevene, er det viktig at danseundervisningen er variert slik at man kan appellere til flest mulig av disse intelligensene. Siden elevene er forskjellige, oppfatter de informasjon og lærer ulikt. Det er kunnskap som er viktig å ha med videre når vi nå skal se nærmere på ulike læringsteorier og ulike måter å bruke språk i danseundervisning på.

3.3 Med språk som verktøy

Den russiske psykologen Lev Semenovich Vygotsky, som levde på starten av 1900-tallet, er hovedtalsmannen for den sosiokulturelle læringsteorien (Woolfolk 2004, 69). Han utarbeidet mange av tankene innenfor dette læringsperspektivet, og hans tanker om språk, kultur og

kognitiv utvikling har hatt stor innflytelse og virket sterkt inn på pedagogikken og psykologien de siste 30 årene (Woolfolk 2004, 69).

I den sosiokulturelle læringsteorien er det sosial samhandling med språklig aktivitet som står i sentrum i læringssammenheng (Lyngsnes og Rismark 2014, 67). Vygotsky mente at et barns læring er avhengig av menneskene i barnets omgivelser, og at barna utvikler kunnskap, ideer, holdninger og verdier i samhandling med andre. Den viktigste faktoren i denne læringen er språket, og han så på dette som et redskap for å uttrykke ideer og stille spørsmål (Lyngsnes og Rismark 2014, 67). En av hovedtankene til Vygotsky var at menneskers mentale strukturer og prosesser stammer fra samhandling med andre mennesker (Woolfolk 2004, 69). Her spiller språket en viktig rolle for å skape begreper og kategorier for tenkingen (Lyngsnes og Rismark 2014, 67). Han mente at samhandling med andre ikke bare hjelper på utviklingen av de mentale strukturene og tankeprosessene, men at den er med på å skape dem (Woolfolk 2004, 69).

Vygotsky mente at kulturelle verktøy er viktig for menneskers læring. Han deler det inn i konkrete verktøy og symbolske verktøy, som begge har blitt skapt av mennesker gjennom en kulturell prosess (Lyngsnes og Rismark 2014, 75). Konkrete verktøy er for eksempel linjaler, kulerammer, datamaskiner og internett. Symbolske verktøy er eksempelvis tall og matematiske systemer, punktskrift og tegnspråk, kart, kunstverk, tegn, koder og ikke minst språk (Woolfolk 2004, 71). Mange av disse symbolske verktøyene blir overført fra voksen til barn, fra generasjon til generasjon, gjennom formell undervisning og uformell samhandling (Lyngsnes og Rismark 2014, 75). Begge disse formene for kulturelle verktøy, konkrete og symbolske, gjør at menneskene i et samfunn kan kommunisere, tenke, løse problemer og opparbeide seg kunnskap (Woolfolk 2004, 71).

Vygotsky la vekt på at verktøyene som kulturen tilbyr, støtter individets tenking og mentale prosesser. Han mente at alle mentale prosesser på høyere nivå, slik som resonnering og problemløsning, blir oppnådd gjennom og ved hjelp av psykologiske verktøy slik som språk, symboler og tegn (Woolfolk 2004, 71). Voksne lærer barna om disse kulturelle verktøyene gjennom dagligdagse aktiviteter, og barna internaliserer dem. På den måten kan verktøyene

etter hvert hjelpe elevene med å komme videre i sin egen utvikling. Gjennom samhandling med voksne, lærere og dyktigere elever der de utveksler tegn, symboler og forklaringer, vil barna etter hvert utvikle en kulturell verktøykasse som de kan bruke for å skape mening og lære om sin verden. I følge Vygotsky er språket det viktigste verktøyet i den kulturelle verktøykassen (Woolfolk 2004, 71).

I danseundervisning er det språket som kulturelt verktøy som blir tatt i bruk og som er sentralt i overføring av kunnskap fra voksen til ungdom, sammen med kroppsspråk og bevegelse. Elevene blir og utsatt for høyere mentale prosesser gjennom for eksempel å måtte finne ut av hvordan øvelser de har lært kan gjøres motsatt vei, eller gjennom å løse tekniske utfordringer de blir gitt gjennom undervisningen. Dans i seg selv kan også være et symbolsk verktøy, men dette kanskje ikke før det blir fremført på en scene som kunst.

Gjennom språk og samhandling kan læreren hjelpe eleven med å utvikle seg videre og oppnå bedre ferdigheter og mer kunnskap. Vygotsky kalte det en elev kan her og nå for elevens aktuelle utviklingsnivå. Innenfor dette aktuelle utviklingsnivået kan for eksempel eleven løse problemer selvstendig uten noen form for hjelp, men lærer da heller ikke noe nytt (Lyngsnes og Rismark 2014, 68). I danseundervisning er det aktuelle utviklingsnivået når elevene kan trinn, øvelser og danser uten hjelp og veiledning fra læreren. Dette er kunnskap som de har internalisert og som de kan godt. Med dette kan de koreograferer danser selv eller for eksempel bruke det i improvisasjon. De kjenner til hvilke dansestiler de ulike trinnene kommer fra og kan bruke denne kunnskapen i annet danserelatert arbeid. I dette materialet kan de alltid forbedre seg med hjelp av prinsipper og teknikk de kjenner til, men de lærer ikke noe nytt.

Utenfor det aktuelle utviklingsnivået ligger utviklingspotensialet til eleven som en forlengelse av dette nivået. Dette utviklingspotensialet ligger i området mellom det eleven kan klare alene, og det han eller hun kan klare med hjelp fra andre. I Vygotskys teori kalles dette for den nærmeste utviklingssonen. Denne sonen og utviklingspotensialet til eleven flytter seg i takt med at eleven lærer (Lyngsnes og Rismark 2014, 68).

I den nærmeste utviklingssonen kan ikke eleven klare å løse et problem alene, men kan klare det med hjelp av noen som har mer kompetanse enn seg selv. Eleven trenger noen som kan være der og stille spørsmål som hjelper eleven videre i tenkingen, peke på kritiske faktorer, lage strukturer, kommer med påminnelser og som kan hjelpe til med å holde motivasjonen og arbeidsmoralen oppe (Lyngsnes og Rismark 2014, 68). I danseundervisning kan dette være når elevene får innføring i nytt bevegelsesmateriale og læreren må være med og vise når de danser, slik at elevene skal huske materialet de har fått presentert. Etter hvert trekker kanskje læreren seg mer og mer ut og veileder heller med ord. Til slutt blir den nye kunnskapen internalisert i elevene og materialet blir en del av deres aktuelle utviklingszone. Det samme kan være hvis en elev er nybegynner i en dansestil. Da trenger eleven ofte tettere oppfølging enn en annen elev som har danset den dansestilen lenge og som har internalisert uttrykket i kroppen.

Begrepet den nærmeste utviklingssonen kan også knyttes opp mot innlæring av terminologi og begrepslæring i danseundervisningen. Når man begynner på danselinja, kan det være elever som for eksempel aldri har danset klassisk ballett. Klassisk ballett som fag har et stort ordregister med mye terminologi som må læres. I tillegg er det meste av terminologien på fransk, noe som kan være vanskelig for mange. I starten trenger elevene en forklaring på hva de ulike ordene betyr og se hvilket trinn dette ordet tilhører, og ofte trenger elevene å få repetert dette. Det kan hende at de trenger å høre og se det opptil flere ganger før de lærer seg hvilket trinn det er snakk om med én gang de hører termen.

Nært knyttet opp mot den nærmeste utviklingssonen til eleven kommer måten læreren velger å veilede den enkelte elev på til å etter hvert kunne klare å løse et problem alene. Vygotskys kjernetanke var at læring skjer gjennom dialog og samhandling med noen som har mer kompetanse enn den som skal lære. Han mente at læringen til den enkelte elev ville bli lite effektiv hvis de hadde blitt overlatt til å lære på egenhånd (Lyngsnes og Rismark 2014, 70). Vygotsky mente at elevene må veiledes og assisteres i sin læring, og på den måten få muligheten til å lære mer. Dette kalles for assistert læring (Woolfolk 2004, 75).

I følge Vygotsky må elevene konstruere kunnskap i en samspillssituasjon der lærer, foreldre eller andre, veileder eleven ved å stille spørsmål, gi påminnelser, hint og antydninger. Man skal ikke gi ut for mye informasjon ved å gi oppskrifter og fullstendige forklaringer. Dersom eleven feiler, skal man bygge opp under elevens egne læringsforsøk, og ikke fortelle han eller hun nøyaktig hva den skal gjøre (Lyngsnes og Rismark 2014, 70). Man skal gi oppmuntring og informasjon til eleven til rett tid og med rett omfang. Som veileder skal man la eleven gradvis gjøre mer og mer på egenhånd (Woolfolk 2004, 75). Denne framgangsmåten blir kalt for stillas, eller et støttende læringsstillas. Metaforen om at man bygger et stillas rundt eleven er hentet fra byggfaget.

Hensikten med å bygge et stillas er å nå lenger med et arbeid og øke rekkevidden for arbeidet. I læringsammenheng forutsetter stillaset en nærmeste utviklingszone hos eleven som gjelder det temaet, kunnskapen eller ferdigheten som skal læres. Stillasbygging er den prosessen der læreren assisterer og hjelper eleven med å nå ut over sitt aktuelle utviklingsnivå, og dermed flytte på den nærmeste utviklingssonen til eleven innenfor det gitte tema (Lyngsnes og Rismark 2014, 70).

Stillasbygging i danseundervisning kan være tilbakemeldinger, påminnere om korreksjoner elevene har hørt før og veiledning som kan hjelpe elevene til å utforske bevegelsesmaterialet de kan. Læreren kan bygge støttende læringsstillas for elevene ved å gi dem små hint om momenter de skal huske på, eller vise hvordan en bevegelse skal se ut, der elevene selv må finne ut hva de må jobbe med for å komme dit ved hjelp av små ledetråder som kan styre dem på rett vei. Dette kan for eksempel dreie seg om kvaliteten i bevegelsen og om bruken av Rudolf von Laban sine fire kategorier innenfor dynamikk; tid, flyt, kraft og rom (Foster 1986, 77). Gjennom stillasbygging kan lærerne være med og veilede elevene i deres utvikling som dansere og hjelpe elevene i læringsprosessen.

3.4 Erfaring og refleksjon

Amerikaneren John Dewey var som Vygotsky opptatt av stimulerende sosialt læringsmiljø og har vært en foregangsperson for aktivitetspedagogikken. Dewey var opptatt av at elevene lærer gjennom å erfare. Dette er sentralt innenfor dans, da elevene hele tiden må erfare ulike

prinsipper, trinn og stiler i kroppene sine for å få en helhetlig forståelse for hvordan dansen utføres. Deweys pedagogiske hovedidé kan sammenfattes i slagordet «Learning by doing», som er velkjent innenfor pedagogikken (Hanken og Johansen 2013, 200). Et sitat av Dewey (1916/2001, 58) hentet fra boken *Musikkundervisningens didaktikk* lyder slik:

Et gram erfaring er bedre enn et tonn teori, ganske enkelt fordi det bare er gjennom erfaring at teorien har en vital og verifiserbar betydning. Selv en svært enkel erfaring er i stand til å generere og bære en hvilken som helst mengde teori (eller intellektuelt innhold), mens en teori adskilt fra erfaring ikke kan fattes klart, ikke engang som teori (Hanken og Johansen 2013, 200-201).

Dewey mente at hvis eleven ikke har knagger å henge kunnskapen på, uavhengig av hvilken læringsteori man legger til grunn, forblir den nye informasjonen noe man ikke kan forstå og som blir vanskelig å begripe og se i en sammenheng. Informasjonen blir da vanskelig å flytte over i langtidsmindet da man ikke har noen skjemaer å knytte den til. Hvis man har en erfaring, uansett hvor liten, kan man henge mye teori på akkurat denne knaggen og dermed gi den mening (Hanken og Johansen 2013, 200).

Dewey mente at for å erfare noe, er det ikke nok å bare gjøre det, men man må reflektere over det man har gjort og resultatet av det i etterkant. Det er først når man har reflektert over det man har opplevd at man har lært noe (Hanken og Johansen 2013, 201). Her kan slagordet «Learning by doing» lett mistolkes og oppfattes som om elevene bare må gjøre noe for å lære. Det er her betydningen av språk kommer inn. Språket danner basen for refleksjonen, og det er det som er den viktigste delen av læringsprosessen. I danseundervisning er det derfor viktig at elevene også reflekterer og dermed erfarer prinsipper som de skal lære. Uten denne prosessen lærer de ikke. For å sikre at elevene erfarer og ikke bare gjør blindt og følger det læreren sier, kan man som lærer få elevene til å reflektere høyt sammen i klassen, spesielt hvis det er prinsipper som kan være vanskelige å forstå. Ved å reflektere høyt i klassen, kan de lære av hverandre, og de kan komme frem til nye tanker og refleksjoner de kanskje ikke hadde kommet frem til på egenhånd.

Gjennom å reflektere høyt i klassen kan elevene også bli bevisst kunnskap de allerede besitter, men som de kanskje ikke var klar over eller hadde tenkt på. Mennesket sitter inne med uendelig med sanseinntrykk, vurderinger og oppfatninger som er uttalt, men som ligger til grunn for handlingslivet til personen. Denne kunnskapen kalles for taus kunnskap. Begrepet er utviklet av den ungarsk-britiske kjemikeren, samfunnsviteren og filosofen Michael Polanyi. Han argumenterer for at taus kunnskap spiller en viktig rolle for både praktisk og teoretisk kunnskap til tross for at den ikke har fått en eksplisitt formulering (*Store Norske Leksikon*, s.v. «Taus kunnskap», lest 20. april 2019). Gjennom samhandling kan man utveksle tanker og idéer, noe som igjen kan føre til at man blir bevisst deler av den tause kunnskapen man besitter. Når man da får formulert og uttalt denne tause kunnskapen, kan den i større grad føre til at man får flyttet ny informasjon fra arbeidsminnet til langtidsminnet, enn hvis den kun hadde vært lagret.

3.5 Ledetråder og påminnere

En annen måte å bruke språket som virkemiddel i undervisning på, er gjennom å gi elevene ledetråder og påminnere (Woolfolk 2004, 137). Dette er en metode knyttet opp mot de behavioristiske læringsteoriene, og er utviklet av amerikaneren Burrhus Frederic Skinner. Metoden hører inn under konseptet om operant betinging. Operant betinging går ut på at læring skjer ved at frivilling adferd blir styrket eller svekket av konsekvenser eller utløsende stimuli. Operanter er bevisste, frivillige handlinger som stort sett er målrettet, og er utført av mennesker eller dyr. Operant betinging er de læringsprosessene som er involvert i operant adferd fordi vi lærer å oppføre oss på bestemte måter når vi opererer i forhold til omgivelsene. Operanter kan bli påvirket av utløsende stimulus, en hendelse som fører til handlingen, eller av konsekvenser som etterfølger handlingen (Woolfolk 2004, 132-133).

Det er stimulusen som kommer i forkant av en hendelse som gir oss informasjon om hvilken type handling som gir en positiv konsekvens eller en negativ konsekvens. Å gi elevene ledetråder innebærer å sørge for en utløsende stimulus rett før en viss adferd skal skje. Dette er spesielt nyttig når elevene skal lære noe som skal skje til et visst tidspunkt, men som de ofte glemmer (Woolfolk 2004, 137). I danseundervisning kan dette for eksempel være å gi elevene noe de skal jobbe med og huske på i forkant av en øvelse, eller gi et fokus i starten av en undervisningstime som elevene skal jobbe med i denne gitte timen.

Noen ganger trenger elevene hjelp til å huske på ledetråden. Da kan læreren gi en ekstra ledetråd, en påminner, som følger etter den første ledetråden (Woolfolk 2004, 137). Dette kan gjøres gjennom å få elevene til å gjenta fokuset for danseklassen, eller gjennom å hele tiden minne elevene på ledetråden gjennom en øvelse. Dette kan gjøres gruppevis eller individuelt. En ledetråd kan også være en tilbakemelding til en elev, hvor påminnerne blir å minne eleven på tilbakemeldingen underveis i klassen. På den måten blir tilbakemeldingen repetert slik at eleven får hjelp av læreren til å prosessere og bearbeide informasjonen. Tilbakemeldingen kan da fortære bli internalisert av eleven og på den måten bli lagret i elevens langtidsminne.

4.0 Metoder

Metodene jeg har valgt å ta i bruk i denne masteroppgaven er gruppeintervju og feltarbeid med observasjon av danseklasser. Både observasjonen og intervjuet var avklart med lærerne og elevene på forhånd. Alle deltakerne, både lærere og elever, har signert samtykkeskjemaet og informasjonsskrivet som er vedlagt i oppgaven.

Feltarbeid er en kvalitativ forskningsmetode, og det finnes mange ulike måter å utføre et feltarbeid på (Atkinson og Hammersley 2004, 31). Denne typen forskning har de siste tiårene blitt en populær tilnæringsmåte til samfunnsforskning. Dette har skapt mange varianter og også stor uenighet blant forskerne. Det er ikke lenger et enhetlig syn på den kvalitative forskningens form og formål (Atkinson og Hammersley 2004, 31).

4.1 Observasjon

I feltarbeidet observerte jeg to ulike dansetimer ved Firda Vidaregåande Skule på Sandane i Sogn og Fjordane, en i klassisk ballett og en i moderne- og samtidsdans. De samme elevene var med i begge dansetimene, men de ble undervist av to forskjellige lærere. Dette er en skole der jeg selv har jobbet som danselærer i over to år og jeg kjenner derfor både lærere og elever. Man kan derfor si at jeg har gjort et feltarbeid i min egen kultur. Cato Wadel skriver i boken *Feltarbeid i egen kultur* at det å gjøre et feltarbeid i sin egen kulturkrets innebærer at man må studere deler av sin egen virkelighet (2014, 26). Det at man studerer sin egen kultur eller kulturkrets, tilsier at noe må være felles eller kjent. I en kultur er mange av de grunnleggende

verdiene og store deler av den kulturelle kunnskapen uttalt, og kan gjøre det vanskelig å vite nøyaktig hva kulturen og kulturkretsen har til felles. Det kan derfor være vanskeligere å få oversikt over mange forhold i egen kultur enn i en fremmed kultur. Det er fordi mange forhold blir tatt for gitt og ligger latent uten å bli uttalt av medlemmene i kulturkretsen (Wadel 2014, 26). I mitt tilfelle er Firda vgs min tidligere arbeidsplass, og jeg har selv vært kontaktlærer for elevene som jeg observerte. Skolen og elevene er derfor en del av min kulturkrets, der vi har mange uttalte forhold som kan være vanskelig å få tak på. Roy van Ginkel trekker i artikkelen «Writing Culture from Within» frem antropologen Ohnuki-Tierney. Ohnuki-Tierney hevder at man som 'insider' i sin egen kultur sitter med mye førstehåndsinformasjon og opplevelser rundt kulturen sin, men at man har vanskeligheter med å distansere seg (Ginkel 1994, 8). Hvis forhold er vanskelig å få tak på, da den er tatt for gitt i kulturen, vil det være utfordrende å distansere seg i feltarbeidet. Dette kan være utfordrende også fordi det kan være uvisst nøyaktig hva man må distansere seg fra, da den kulturelle kunnskapen ligger latent i deg som undersøker.

Selv om det kan være vanskeligere å utføre et feltarbeid i egen kultur, som i mitt tilfelle er Firda vgs og klassen jeg observerte, valgte jeg allikevel å gjøre feltarbeidet mitt på denne skolen. Dette var på grunn av logistikk. Firda vgs er den videregående skolen med danselinje som ligger nærmest der jeg nå bor. De nest nærmeste danselinjene ligger enten tre eller fem timer unna i bil. Jeg valgte derfor å gå for det alternativet som var enklest å gjennomføre, og der jeg kunne dra tilbake flere ganger hvis det var behov for det. Jeg mener også at temaet for observasjon og intervju var noe jeg kunne klare å holde meg objektiv til.

Når jeg skulle observere dansetimene, valgte jeg å være ikke-deltagende observatør, da jeg mente at det kunne hjelpe meg i å distansere meg i observasjonen av min egen kulturkrets. I denne typen observasjon holdt jeg meg til å sitte på sidelinjen i rommet og gjøre meg selv mest mulig «usynlig» i rommet. Ved å være ikke-deltakende observatør, kunne jeg få mulighet til å studere kommunikasjonen mellom lærere og elever nøye og notere ned det jeg så med én gang (Lièvre og Rix 2008, 228).

Det å være en ikke-deltakende observatør er allikevel en vanskelig rolle å innta når man kjenner både lærere og elever godt. Siden jeg ikke har sett elevene i aksjon på en stund, kan mitt nærvær ha gjort noe med måten elevene jobbet i dansetimene. Da jeg utførte observasjonen, hadde jeg ikke sett elevene på flere måneder, og dette kan ha gjort noe med elevenes prestasjoner. Når en tidligere lærer sitter og ser på klassen, ønsker man gjerne å vise at man har utviklet seg i tidsrommet læreren har vært borte. Siden temaet og fokuset mitt ikke lå på elevenes prestasjoner, men kommunikasjonen mellom lærer og elev, hvordan læreren brukte språket i undervisningen og metoder for tilbakemelding, mener jeg allikevel at dette ikke hadde så mye å si for resultatene av feltarbeidet. Jeg var bevisst på å ikke fortelle om fokusområdene mine til lærere og elever, for å ikke påvirke hva som ble gjort i timene. Den siste observasjonen ble gjort etter intervju med elevene, dette kan ha påvirket elevene da de forstod hva temaet mitt var. Her mener jeg allikevel at det er en fordel at jeg er en 'insider' i kulturen, da dette førte til at elevene var mer avslappet rundt meg. Jeg så derfor ikke noe stor forskjell fra den første observasjonen til den neste.

Som observatør kan man kun observere hvordan ting ser ut utenifra. Man har ikke mulighet til å se hva som ligger bak handlingene man observerer. I artikkelen «Towards a Codification of Practical Knowledge» skriver forfatterne, Lièvre og Rix, om tanker filosofen Maurice Merleau-Ponty har presentert i boken sin *The Structure of Behavior* fra 1942. Han mente at en handling alltid er dobbeltsidig. Den ene siden er offentlig og observerbar, mens den andre er privat og ikke observerbar (Lièvre og Rix 2008, 227). Dette er noe man kan se i sammenheng med Johari-vinduet som ble presentert under kapittel 2.1 i denne oppgaven. I presentasjonen av observasjonsresultatene senere i oppgaven har jeg derfor basert meg på det man kan se fra utsiden, og som er offentlig og observerbart.

4.2 Intervju

For å utfylle det jeg kunne se og tolke i observasjonen, valgte jeg å utføre et gruppeintervju med elevene. Jeg ville høre deres tanker rundt og synspunkter på temaet språk i danseundervisning. Som tidligere lærer ved danselinja har jeg gjort meg opp mine egne tanker rundt temaet, og det var derfor spennende å se saken fra et annet perspektiv. Det er tross alt elevene som skal lære, og da burde man også høre deres meninger når det kommer til undervisningssituasjoner og læring.

I et kvalitativt forskningsintervju søker intervjueren å forstå verden fra intervjupersonenes side. Målet med intervjuet er å få frem betydningen av intervjupersonenes erfaringer og å avdekke deres opplevelse av verden, forut for vitenskapelige forklaringer (Brinkmann og Kvale 2015, 20). Det er det jeg ønsket å oppnå i gruppeintervjuet med elevene. Målet var å se undervisningen fra deres side og perspektiv, samt å få frem deres meninger om og erfaringer fra danseklasser.

Det finnes mange ulike intervjuformer som tjener ulike formål. Forskningsintervjuet har som mål å produsere kunnskap (Brinkmann og Kvale 2015, 21). Gjennom å intervju elever om opplevelser, tanker og erfaringer fra ulike undervisningssituasjoner i dans, kan man produsere kunnskap om undervisning, og som danselærere kan man lære av dette. Man kan gjennom kunnskapen som skapes av intervjuet reflektere over egen praksis og se om man skal foreta noen endringer. Intervjuet kan også gi idéer til nye fremgangsmetoder som man tror at elevene kan lære mye av, basert på den informasjonen intervjuet gir.

I mitt feltarbeid valgte jeg å utføre et gruppeintervju der alle danseelevne i observasjonsklassen var til stede. Gruppeintervju er en form for intervju som ofte har blitt oversett i samfunnsforskning og delvis også innenfor etnografi, da det er det individuelle intervjuet som har vært foretrukket (Fontana og Frey 1991, 175). Et gruppeintervju kan være like nyttig og fruktbart som individuelle intervjuer, men kan kanskje brukes på forskjellige måter. Et gruppeintervju kan være formelt, med et strukturert fokus og hensikt, eller det kan være uformelt, i felten, der undersøkeren stimulerer til diskusjon rundt aktuelle spørsmål (Fontana og Frey 1991, 175).

I feltarbeidet knyttet til denne oppgaven valgte jeg å gjennomføre et gruppeintervju som var mer strukturert og formelt. Jeg tok med elevene inn på et møterom for at vi skulle slippe unødvendig støy utenfra. Dette var i lunsjen til elevene, så de spiste underveis i intervjuet. Dette var med på å skape en avslappet, mer uformell atmosfære. Da vi nesten var ferdig med intervjuet, ble vi avbrutt av at elevene måtte på et møte med de andre elevene på skolen. Vi bestemte oss derfor for å fullføre intervjuet etter klassen jeg skulle observere. Dette siste

intervjuet ble derfor utført 'i felten', og ble gjennomført mens elevene satt og tøyde etter klasse.

Brinkmann og Kvale skriver i boken *Det kvalitative forskningsintervju* at forskningsintervju er gjennomsyret av etiske problemer. De mener at kunnskapen som kommer ut av en slik forskning avhenger av relasjonen mellom intervjueren og intervjupersonene. Den er avhengig av intervjuerens evne til å skape et rom der intervjupersonene kan snakke fritt og trygt. Dette krever at intervjueren klarer å skape en fin balanse mellom ønsket om å innhente interessant kunnskap og respekten for intervjupersonens integritet etisk sett (2015, 35). Det at jeg utfører mitt intervju i egen kulturkrets, mener jeg kan være både en fordel og en ulempe. Jeg mener det kan være en fordel da elevene kjenner meg og at de er avslappet i mitt nærvær. Dette kan føre til at de tør å si det de mener. Utfallet kan også gå i motsatt retning. Siden elevene kjenner meg så godt som de gjør, kan dette ha påvirket hva de valgte å fortelle meg. Intervjurommet var trygt, men det kan hende at det ikke kjentes fritt. Dette er det vanskelig for meg som intervjuer å vite. Jeg opplevde at elevene følte seg både trygge og at de snakket fritt i intervjuet med dem, men det kan hende at jeg ikke ser hele bildet.

Som nevnt var jeg nødt til å avbryte intervjuet med elevene før tiden fordi de måtte løpe til et møte med skolen. I dette andre intervjuet, eller fullføringen av det første, var også læreren som underviste klassen til stede. Dette kan ha påvirket hva elevene turte å fortelle meg, både av erfaringer og tanker. Dette var uheldig, da dette kan ha påvirket intervjuet og hva resultatet av denne delen av intervjuet ble. Det var allikevel nødvendig å fullføre intervjuet på det gitte tidspunkt før elevene var ferdig på skolen for dagen og jeg måtte reise hjem. På grunn av logistikk ble vi derfor nødt til å avslutte intervjuet med læreren i rommet. I oppgaven har jeg valgt å vise dette ved å dele intervjuet inn i to kapitler, intervju med elevene og intervju med læreren til stede. Jeg er bevisst på at intervju nummer to kan ha blitt farget av lærerens nærvær, men jeg mener at temaet vi snakket om var en såpass viktig del av intervjuet at jeg har valgt å ta det med i oppgaven allikevel.

Et annet moment som kan ha påvirket resultatene av intervjuet, er mine kvalifikasjoner som intervjuer. For å utføre et godt kvalitativt forskningsintervju krever det ferdigheter og

kunnskap. Det er intervjueren selv som er forskningsinstrumentet (Brinkmann og Kvale 2015, 195). Brinkmann og Kvale mener at det er ti ulike kvalifikasjonskriterier for intervjueren. Intervjueren må for eksempel være kunnskapsrik, og kunne mye om intervjuemnet. Han eller hun må kunne strukturere intervjuet godt, ha evnen til å stille klare, enkle og konkrete spørsmål, og samtidig både være vennlig og la intervjupersonene få snakke ut og la dem tenke og snakke i eget tempo. Intervjueren må være følsom og lytte aktivt, og må også være åpen og oppfatte hvilke emner som er viktig for intervjupersonene. Han eller hun må være styrende og vite hva han eller hun vil finne ut av. Det er også viktig at intervjueren er kritisk til det som blir sagt og ikke tar alt for god fisk, at han eller hun er erindrende og tar vare på det som blir sagt underveis i intervjuet og kan huske tidligere uttalelser, og sist, men ikke minst at intervjueren er tolkende og er i stand til å klargjøre og utdype meningen med intervjupersonenes uttalelser underveis i intervjuet (Brinkmann og Kvale 2015, 1195-196). Det er med andre ord mye som må være på plass hos intervjueren for å utføre et godt kvalitativt forskningsintervju. Jeg mener selv at jeg har flere av de påkrevde kvalifikasjonskriteriene, men at jeg er svakere i noen av kriteriene. Jeg er ingen trent intervjuer, noe som kan ha påvirket resultatet av intervjuene. Jeg mener allikevel at ved å skape en trygg og god atmosfære, er resultatet av intervjuene nyttige og interessante i arbeidet med språk som verktøy i danseundervisning.

I etterkant av intervjuet transkriberte jeg lydopptaket jeg tok under intervjuene. Jeg hørte gjennom lydopptaket flere ganger og skrev ned alt som ble sagt. Transkribering av intervjuet er den prosedyren som skal til for å gjøre intervjusamtalen klar for analyse (Brinkmann og Kvale 2015, 204). Ved å ha intervjusamtalen som skriftlig tekst, var det enklere å analysere og oppdage emner som gikk igjen og som var viktige for elevene. I oppgaven har jeg valgt å belyse de viktigste emnene som elevene snakket om, og som gikk mest igjen, under hvert tema som ble presentert fra intervjuguiden jeg hadde laget på forhånd. Denne intervjuguiden er vedlagt bakerst i oppgaven. Temaene er presentert som underoverskrifter under intervjukapitlene.

5.0 Feltarbeid

I forbindelse med denne masteroppgaven har jeg som tidligere skrevet vært på besøk ved danselinjen ved Firda vidaregåande skule for å observere og gjøre et gruppeintervju med elevene. Her hadde jeg som hovedfokus å se på hvordan lærerne tok i bruk språket og kommunikasjon i danseundervisningen, og å høre med elevene hva de tenkte rundt språk og kommunikasjon i danseundervisning. Jeg hadde på forhånd mine egne tanker rundt temaet, men gjennom feltarbeidet fikk jeg øynene opp for flere innfallsvinkler. Jeg vil i dette kapitlet presentere klassene jeg fikk observere, en klassisk ballettklasse og en moderne- og samtidsdanskklasse.

5.1 *Observasjon av klassisk ballettklasse*

Feltarbeidet startet med observasjon av en klassisk ballettklasse der temaet og fokuset for observasjonen hovedsakelig var på kommunikasjonen mellom lærer og elev, spesielt knyttet til tilbakemeldinger. Sentrale spørsmål for observasjonen var: Hvordan ga læreren tilbakemeldinger til elevene? Hvordan mottok elevene informasjonen de fikk fra læreren. Hvordan brukte både lærer og elever språket ellers i undervisningen?

5.1.1 Tilbakemeldinger

Hoveddelen av kommunikasjonen mellom lærer og elev i observasjonsklassen gikk på å gi tilbakemeldinger til elevene. Gjennom store deler av klassen benyttet læreren seg av påminnere for å få elevene til å huske på tidligere gitte tilbakemeldinger. Elevene fikk og nye tilbakemeldinger denne timen og ble påmint disse underveis i øvelsene. Konseptet med påminnere er utviklet av læringsteoretikeren Skinner, og hører inn under behavioristisk læringsteori der den første tilbakemeldingen er en ledetråd, stimuli som skal forårsake ønsket adferd. I dette tilfellet handler det om noe man ønsker at eleven skal rette opp eller endre i måten de danser. Påminneren blir brukt for at eleven ikke skal glemme ledetråden og for at kunnskapen skal bli integrert i kroppen til eleven (Woolfolk 2004, 137). Ved bruk av påminnere kunne man se at elevene holdt kvaliteten på det de gjorde i observasjonsklassen oppe. Man kunne se at de gjorde justeringer slik at de var tilbake på plass der de skulle være og at de fulgte det læreren sa til dem.

Læreren brukte også språket for å få elevene til å strekke seg litt lenger i det de gjorde, og få elevene til å nå sitt fulle potensial. Han prøvde å bygge et støttende læringsstillas der han kunne veilede elevene til å flytte på sin nærmeste utviklingszone og utvide sitt aktuelle utviklingsnivå (Lyngsnes og Rismark 2014, 70). Man kunne se at det var avhengig av til hvilket tidspunkt læreren ga elevene veiledning, om elevene gjorde endringer i bevegelsesmønsteret sitt eller ikke. Hvis læreren ga elevene tilbakemeldinger underveis i en øvelse og musikken spilte samtidig, måtte læreren nesten rope over musikken for at elevene skulle høre hva som ble sagt. Denne typen tilbakemeldinger var det kun enkelte elever som responderte på. Det kunne oppfattes som om enkelte av elevene ikke hørte eller ikke kunne tyde hva som ble sagt, og derfor ikke responderte. På den annen side kunne det også være tilfelle at noen av elevene hørte hva som ble sagt og at de prøvde å jobbe med det. Det er ikke alltid at korreksjonene og tilbakemeldingene vises i kroppen med én gang selv om eleven jobber med det den har fått tilbakemelding på.

I observasjonsklassen brukte læreren også taktile tilbakemeldinger der han samtidig forklarte hva elevene skulle jobbe med verbalt. Taktile tilbakemeldinger handler om tilbakemeldinger som inneholder berøring (Bø og Helle 2002, 250). En slik type tilbakemelding kan i danseundervisning inneholde å fysisk rette på posisjonen til elevens arm eller vise eleven hvordan kroppens posisjon skal være gjennom å rette på hofteplassering, brystkasse og hode/nakke, og plassere dette i riktig posisjon. I observasjonsklassen forklarte læreren samtidig hva eleven skulle tenke på for å få det til og hvordan dette kunne komme til nytte senere i klassen. Det var denne formen for tilbakemelding som viste størst endring i elevenes bevegelser. Her ble de fysisk plassert i riktig posisjon og det var kanskje enklere for dem å da holde denne posisjonen eller finne tilbake til den samme følelsen senere.

Det var og en annen type tilbakemelding som ble brukt i observasjonsklassen som ga god effekt hos elevene. Dette var de gangene læreren ga en felles eller individuelle tilbakemeldinger til elevene mellom de ulike øvelsene. Elevene fikk i etterkant av tilbakemeldingen muligheten til å teste ut det som ble sagt i egen kropp og fikk muligheten til å korrigere seg selv i bevegelsene det var snakk om. Dette fikk de gjøre i sitt eget tempo og hadde dermed muligheten til å utforske hvordan dette kunne utføres. Dette er også en form for stillasbygging, der læreren veileder elevene til hvordan en bevegelse skal gjøres. Det er

umulig for en lærer å tre inn i eleven sin kropp og utføre bevegelsen for den. Læreren får dermed ikke mulighet til å vise eleven akkurat hvordan en bevegelse skal gjøres og føles, men kan gi ledetråder slik at eleven selv kan utforske hvordan bevegelsen kan kjennes ut i egen kropp. Læreren gir hint og ledetråder, og bruker språket som et kulturelt verktøy for å veilede eleven i utforskningen (Lyngsnes og Rismark 2014, 70).

5.1.2 Kommunikasjonen mellom lærer og elev

Gjennom å observere kommunikasjonen mellom lærer og elev kunne man se hvor forskjellig responsen til elevene kunne være. Enkelte ganger, når læreren forklarte og viste hvordan en bevegelse skulle være i plenum, var det flere elever som ikke så på det læreren prøvde å forklare. Enkelte elever stod og fikla med neglene sine, andre kunne se seg i speilet og fikse på hår eller klær. Her er det vanskelig som observatør å vite om elevene ikke fulgte med eller om de elevene det gjaldt lærer godt auditivt og dermed ikke har det samme behovet for å se det som blir gjort som andre kanskje har. Det kan også være at dette er en tilbakemelding elevene har fått høre tidligere og at de dermed kan lytte til det som blir sagt som en påminnelse istedenfor å måtte se bevegelsen på nytt.

Som observatør kunne det oppfattes som om enkelte av elevene ikke tok inn informasjonen som ble gitt av lærer. Noen elever stod som tente lys og så på det læreren gjorde, nikkete og bekreftet at de hadde oppfattet hva som ble sagt. Også med disse elevene, som tilsynelatende fulgte med, er det ikke sikkert at informasjonen ble fullstendig mottatt. Kommunikasjonen mellom lærer og elev kan bli påvirket av støy og andre uromomenter som gjør at elevene ikke får med seg hele budskapet som læreren sender ut. Elevenes bakgrunn både på personlig plan og i dans, samt tidligere erfaringer med dansesjangeren og læreren, kan være med på å påvirke hva eleven som mottaker oppfatter og tar til seg (Sander 2017).

5.2 *Observasjon av moderne- og samtidsdansklasse*

5.2.1 Kontinuerlig veiledning

Observasjonsklasse nummer to var en moderne- og samtidsdansklasse med en annen lærer enn den som underviste i klassisk ballett. Det første som skilte seg ut i denne klassen var

måten læreren veiledet elevene på. Hun ga dem kontinuerlig veiledning gjennom alle øvelser. Det gjorde hun gjennom å verbalt rettlede elevene mot hva de skulle tenke på eller gjøre gjennom øvelsene. Hun ga elevene små hint og antydninger gjennom alle øvelsene om det hun ønsket at elevene skulle tenke og ha fokus på i de ulike bevegelsene. Læreren ga også hint om hva som kom videre i øvelsen. Samtidig med dette ga hun tilbakemeldinger til elevene underveis, både individuelt og samlet som gruppe. Læreren hadde med andre ord en konstant verbal kommunikasjon med elevene mens de danset, noe som opplevdes som matnyttig for elevene.

En slik type konstant verbalitet kan også resultere i at det kan bli for mye informasjon for elevene å ta inn på én og samme tid. Det læreren sier kan bli en del av bakgrunnsstøyen og blandes inn i musikken som spilles samtidig, og det er da ikke sikkert om elevene mottar den informasjonen som blir sendt ut av læreren. Blandingen av musikk og stemme kan bli til et evig sus som det blir vanskelig å oppfatte og ta i bruk for elevene. Informasjonen læreren sender ut stopper opp før den blir mottatt og bli ubevisst filtrert bort av mottakerne.

Hvis man ser denne kontinuerlige strømmen av informasjon i sammenheng med den lineære kommunikasjonsmodellen, kan for mye verbal kommunikasjon og lærerens budskap etter hvert bli transformert. Informasjonen blir transformert fra å være et budskap læreren sender ut og som når frem til elevene som mottaker, til at informasjonen istedenfor blir en del av støyen som forstyrrer kommunikasjonen mellom lærer og elev (Sander 2017). Skjer dette over lengre tid, kan det hende at kun enkelte deler av hele budskapet kommer frem til elevene. Her er det en fin balansegang mellom at informasjonen læreren sender ut er konstruktiv og mulig for elevene å oppfatte mens de danser, til at det blir for mye informasjon for elevene å ta inn, slik at budskapet ikke når frem til mottakeren.

I observasjonsklassen kunne man se at elevene tok til seg informasjonen som læreren sendte ut i større og mindre grad. Dette kan være avhengig av kapasiteten til arbeidsminnet til elevene. Hvis enkeltelever er opptatt av andre ting enn å høre på det læreren har å si, for eksempel rekkefølgen av trinnene eller hvordan aksenten er i musikken, vil det være mindre plass i arbeidsminnet til å ta inn informasjonen læreren kommer med. Andre elever har

kanskje prosessert danse materialet de jobber med, slik at den er lagret i langtidsminnet. Disse elevene vil da ha større kapasitet til å ta inn informasjonen læreren sender ut (Woolfolk 2004, 167).

Læreren som underviste moderne- og samtidsdansk klassen, brukte også kvaliteten i stemmen sin bevisst i veiledningen av elevene. Hun endret tonefall og kvalitet på stemmen i takt med energien og kvaliteten i bevegelsene elevene skulle utføre. Hun snakket for eksempel mykt og rolig når elevene skulle slappe av og synke ned i gulvet. Da hadde hun samtidig svakt volum på musikken slik at elevene fremdeles skulle høre hva hun sa. Hun brukte mer kraft i stemmen når bevegelsene skulle være mer eksplosive. Hun nevnte selv dette bevisste forholdet til stemmebruk etter hun var ferdig med å undervise. En slik form for bevisst stemmebruk er en type stillasbygging. Hun bruker kun stemmen til å veilede dem til riktig følelse og kvalitet i bevegelsene. Hun sier ikke hva elevene skal gjøre og ha fokus på med tanke på kvaliteten på bevegelsene, men hun gir dem hint gjennom å bruke stemmen som virkemiddel i undervisningen (Lyngsnes og Rismark 2014, 70).

5.2.2 Tilbakemeldinger

Under observasjonen gikk læreren rundt til elevene og ga individuelle tilbakemeldinger. Dette gjorde hun gjennom hele klassen. Enkelte ganger stoppet hun elever underveis i en øvelse. Da korrigerer hun eleven taktilt, samtidig som hun forklarte verbalt hva han eller hun skulle jobbe videre med. Det var også tilfeller der læreren viste fysisk i egen kropp det hun ønsket av eleven. Elevene fikk etter å ha fått tilbakemelding, fortsette med øvelsen og henge seg på de andre elevene. Ved å stoppe opp elevene underveis i en øvelse gir det muligheten til at eleven får testet ut tilbakemeldingen i resten av øvelsen. På den måten kan elevene jobbe med tilbakemeldingen over et lengre strekke.

Ved at læreren jobber med elevene taktilt, visuelt og verbalt, får elevene inn tilbakemeldingene gjennom flere sanser. Hvis man ser tilbake på Howard Gardeners multiple intelligenser som ble presentert tidligere i oppgaven, kan læreren gjennom å bruke flere virkemidler appellere til flere av intelligensene. Når læreren gir tilbakemeldinger til elevene

på denne måten, kan hun appellere til blant annet den språklige, den romlig-visuelle og den kroppslig-kinestetiske intelligensen (Lyngsnes og Rismark 2014, 146).

Når elevene også får prøvd ut de tilbakemeldingene de har fått av læreren gjennom å gjøre resten av øvelsen med dette i tankene, får de bearbeidet kunnskapen og lagret den i langtidsminnet. Hvis de hadde fått en tilbakemelding spesifikt på en øvelse, for så å måtte gå videre til neste uten å få testet ut, er det fort gjort å glemme det til neste gang man gjør øvelsen. Siden informasjon kun blir oppbevart i arbeidsminnet i en begrenset periode, må elevene derfor jobbe grundig kognitivt for å få kunnskapen til å bli lagret i langtidsminnet uten å ha prøvd det i kroppen først (Woolfolk 2004, 167). Hvis de får prøve ut tilbakemeldingene fysisk i tillegg, har de erfart hvordan det føles i kroppen. Elevene vil da ha flere knagger å henge den nye kunnskapen på, både kognitivt og kroppslig.

I tillegg til å stoppe elevene opp underveis i øvelsene, gikk læreren rundt mens elevene danset og ga dem små tilbakemeldinger som ikke krevde lange forklaringer. Dette kunne være tilbakemeldinger elevene har kjennskap til fra før av, slik at læreren kun trengte å gi elevene stikkord. Dette fungerte som påminnere der elevene hadde fått ledetråden ved en annen anledning. Disse tilbakemeldingene kunne dreie seg om små korrigeringer elevene kjenner til fra før og som de raskt kunne endre på, eller fokuspunkt som elevene var blitt introdusert for i forkant av øvelsen.

Ved én anledning i løpet av observasjonsklassen skjedde det at en elev stoppet opp og datt ut av øvelsen ved en slik tilbakemelding. Læreren kom bort til henne og ga henne en tilbakemelding og gikk deretter videre til neste elev. Eleven stoppet opp, så forvirra ut og prøvde deretter å fortsette med øvelsen. Samtidig som hun prøvde å henge seg på medelevene igjen, prøvde hun og å få kontakt med læreren ved å søke øyenkontakt. Her kan det hende at hun søkte etter en oppklaring eller at hun ikke hørte tilbakemeldingen over musikken. Musikken ble et støymoment som hindret budskapet til læreren å nå frem til eleven (Sander 2017). Hvis eleven oppfattet at hun ble snakket til, men ikke hørte hva læreren sa, kan det bli et uromoment for eleven. Tilbakemeldingen kan da være forstyrrende istedenfor at den gir en konstruktiv og positiv effekt. Det er derfor ikke bare positive sider ved å gi tilbakemeldinger

til elevene underveis i øvelsene. Eleven dette skjedde med hentet seg imidlertid relativt fort inn igjen, og hendelsen så ut til å bli glemt da hun ikke fikk kontakt med læreren.

Som observatør la jeg merke til måten elevene uoppfordret ga tilbakemeldinger til hverandre. Mellom øvelsene, og underveis hvis de var delt i grupper, ga elevene tilbakemeldinger til hverandre om hva medelevene gjorde bra i øvelsen og hva de kunne jobbe mer med. Dette var noe elevene gjorde stille seg imellom mens de tok seg vann eller ventet på sin tur til å danse. De kom med gode, reflekterte og konstruktive tilbakemeldinger til hverandre.

Gjennom danseundervisningen på videregående blir elevene opplært og vant til hvordan man skal se etter i dans og gi tilbakemeldinger til hverandre gjennom hverandrevurdering. Hvis lærerne gjennom årene på danselinja er gode på å stille spørsmål og komme med problemstillinger som kan skjerpe og åpne elevenes blikk for dans, både i skapende arbeid og i teknikk klasser, kan denne typen arbeid bli en naturlig del av hverdagen til elevene (Glad 2012, 77). Elevene kan bli lært opp til hva de skal se etter og hvordan de kan gi gode, konstruktive tilbakemeldinger. Mange elever vil etter hvert begynne å ta i bruk denne metoden uoppfordret, kanskje også fordi de ønsker flere tilbakemeldinger selv.

Gjennom å gi tilbakemeldinger til hverandre kan elevene selv også hjelpe medelever med å utvikle seg. De kan også gjennom å observere de medelevene sine danse lære ting selv. Hvis de ser en bevegelse en medelev gjør bra, kan de tenke gjennom hva som gjør den bra, for deretter å prøve å gjøre det samme selv. Gjennom å observere de andre i klassen og aktivt lytte til tilbakemeldingene som medelevene får av læreren, kan man selv også lære av dette.

5.2.3 Metoder og virkemidler

En metode læreren brukte i løpet av timen var at elevene, i forkant av enkelte øvelser, måtte hente opp igjen individuelle tilbakemeldinger de hadde fått tidligere. Dette var tilbakemeldinger som de hadde fått på disse spesifikke øvelsene i tidligere klasser. Ved at elevene må ta opp igjen kunnskap fra tidligere og repetere det, får de muligheten til å bearbeide denne kunnskapen mer enn det de har gjort tidligere. De forsterker da den

kunnskapen de allerede sitter inne med og gjør den til en tydeligere og større del av sine kognitive skjemaer (Lyngsnes og Rismark 2014, 63).

Desto mer kunnskapen blir bearbeidet og jobbet med, jo lettere er det å bruke den i praksis og lagre den i langtidsminnet. Ved å ta opp igjen de tidligere tilbakemeldingene på denne måten måtte elevene bevisstgjøre seg de tidligere tilbakemeldingene. Dette skapte grunnlaget for fokuset de kunne jobbe med gjennom øvelsene. Enkelte ganger ble elevene i tillegg bedt om å dele fokuspunktet sitt for øvelsen med en medelev. Etter dette gjorde de øvelsen gruppevis. Her kan gjenopptakingen av kunnskapen til elevene være med på å fungere som en ledetråd, som læreren da kan minne dem på (Woolfolk 2004, 137).

Læreren brukte også denne metoden til å hente opp igjen informasjon og fokuspunkter elevene hadde fått felles på øvelsene. Denne felles informasjonen måtte verbaliseres av elevene slik at alle hørte dem og dermed husket på dem fra tidligere. Her blir elevene igjen nødt til å bevisstgjøre seg det de kan fra tidligere og dermed hente opp igjen gammel kunnskap. Dette fungerer på samme måte som med de individuelle tilbakemeldingene. De får bearbeidet kunnskapen på nytt og får forsterket minnet om det, slik at denne kunnskapen får en tydeligere plass i elevenes kognitive skjemaer (Lyngsnes og Rismark 2014, 63). Læreren bekrefter det elevene sier og gjentar det slik at alle skal få høre det én gang til, og får bearbeidet informasjonen enda en gang.

Språklige bilder er et virkemiddel læreren velger å ta i bruk ved flere anledninger. Hun går gjennom enkelte bevegelser og gir samtidig elevene et språklig bilde på hvordan bevegelsen skal se eller kjennes ut når man utfører bevegelsen. Hun kan gjennom bruken av språklige bilder appellere til den romlig-visuelle intelligensen til elevene. Elever som har høy romlig-visuell intelligens vil kunne dra god nytte av denne typen virkemiddel, gjennom at læreren setter ord på noe de kan forestille seg mens de danser (Lyngsnes og Rismark 2014, 146).

Læreren bruker språklige bilder til å forklare en bevegelse samtidig som hun viser hvordan bevegelsen skal se ut taktilt på en elev. De andre elevene observerer. Gjennom å både forklare, bruke språklige bilder og fysisk vise appellerer læreren til flere av intelligensene

samtidig. Elevene får så muligheten til å teste ut bevegelsen selv og kjenne etter hvordan det føles. Gjennom refleksjon kan elevene nå kjenne etter om det de gjorde etter forklaringen var annerledes enn det de gjorde tidligere. Elevene får og mulighet til å teste ut ulike versjoner av noen av bevegelsene. Når elevene nå har sett, hørt, prøvd ut selv og kjent etter om de endret på noe i utførelsen, har de fått muligheten til å ta i bruk både den språklige, romlig-visuelle, kroppslig-kinestetiske og den personlige intelligensen (Lyngsnes og Rismark 2014, 146). Læreren appellerer derfor til flere av elevenes ulike læringsmåter og kan på den måten ivareta læringen til flere på én gang.

5.2.4 Kommunikasjonen mellom lærer og elev

Store deler av tiden fungerer kommunikasjonen mellom lærer og elever godt i observasjonsklassen. Læreren har en kontinuerlig dialog med elevene gjennom hele klassen, og elevenes meninger blir lyttet til og tatt på alvor. De får ved flere anledninger være med på å bestemme ulike ting, slik som hvor de skal begynne i rommet og hvilken front en øvelse skal ha. Når læreren gir elevene mulighet til å bestemme ved flere anledninger, vil elevene føle seg hørt og det kan være lettere å bygge et godt, trygt arbeidsmiljø.

Det jeg la merke til i løpet av observasjonen, er at enkelte elever til tider har et kroppsspråk som sier at de ikke følger med. Det kan hende de får med seg det læreren sier, men står og fikser på håret eller fikler med neglene. Dette kan være kroppsspråk som elevene er kjent med, men velger å gjøre allikevel. Det kan også være at dette er noe elevene gjør ubevisst og ikke er klar over selv, fordi det kan være en del av en vane eller uvane som man selv ikke legger merke til. Hvis man ser tilbake på Johari-vinduet kan dette være en del av en åpen kommunikasjon der elevene selv er bevisst på kroppsspråket sitt og hva det utstråler, men allikevel velger å fortsette. Det kan også være et tilfelle av blind kommunikasjon, der de rundt kan se det, men eleven selv ikke er klar over hva den kommuniserer og hva slags utstråling dette kroppsspråket gir. Bak dette kroppsspråket kan det ligge flere årsaker som elevene lar være bak fasaden og som derfor er skjult for læreren (Senter for nye medier 2015). Som observatør er det også vanskelig å vite grunnen til elevenes kroppsspråk. Er det bare en vane eller ligger det noe mer bak?

Kommunikasjonen mellom lærer og elever er ikke alltid like klar. Flere ganger står elevene og snakker med hverandre, mens læreren gir en beskjed eller liknende. Dette kan være med på å skape støy som påvirker kommunikasjonen. Hvis man ser på den lineære kommunikasjonsmodellen kan denne typen støy hindre mottakeren av budskapet i å motta alt som blir sendt ut (Sander 2017). Mottakeren kan også bli distraheret av pratingen og miste konsentrasjonen. Når mediet læreren bruker er direkte tale og det står andre rundt som prater om noe annet, kan det bli vanskeligere for mottakeren av beskjeden, tilbakemeldingen eller budskapet å oppfatte helheten. Dette kan gjøre at eleven reagerer på en annen måte enn det han eller hun ellers ville ha gjort (Sander 2017). De som står og prater får heller ikke med seg budskapet til læreren da de prater om andre ting og ikke har stilt inn kommunikasjonen på læreren, men på medelevene. De har da lukket seg for budskapet læreren sender ut. Elevene som stod og pratet reagerte ofte etter en stund og kobla seg på læreren igjen, men da fikk de bare med seg deler av budskapet og måtte spørre opp igjen hva som ble sagt.

6.0 Intervju med elevene

Mellom de to observasjonene gjorde jeg et intervju med elevene. Gjennom intervjuet kom det fram mye nyttig informasjon, og mange tanker og meninger. Som lærer har jeg sett på språk som tema fra et lærerperspektiv og jeg kunne bare tenke meg fram til hva elevene mente. Gjennom å intervjuer elever fikk jeg dermed høre hva de tenker rundt temaet og hvilke refleksjoner de har. Her kom det mange tanker og refleksjoner som ikke hadde streift mine egne tanker. Det var enkelte moment som gikk igjen i intervjuet. I dette kapitlet blir de viktigste punktene fra de ulike delene av intervjuet presentert.

6.1 Ulike måter å anvende språk i danseundervisning

6.1.1 Formidling

Det første som kom opp da elevene skulle presentere sine tanker rundt språk i danseundervisningen, var at det er viktig for dem at læreren formulerer det de skal gjøre på en god måte. I dette la de at læreren må formulere seg tydelig, og at det som blir sagt, er spesifikt og konsist. En av elevene sa kort og tydelig hvordan hun ønsket at læreren skulle forklare

ting, «Konkret, klar i språket» (Informant 1, 2019). Dette er viktig for elevene for at de skal forstå klart og tydelig det de skal gjøre, uten å måtte være i tvil om hva læreren mener.

I tydelig og klar formidling inngikk også det at læreren må være bevisst på sitt eget kroppsspråk i måten han eller hun formidler ting på. Elevene mente også at lærerens tonefall er også en viktig del av formidlingen. For elevene er det viktig å føle seg velkommen og ikke bli kjeftet på i klassene for å holde motivasjonen oppe. Her er det viktig at læreren er bevisst på hva kroppsspråket, mimikken og tonefallet utstråler og kommuniserer til elevene. Læreren bør være klar over alle delene av sin kommunikasjon. Hvis deler av kommunikasjonen er blind, slik at læreren utstråler negativ energi mot elevene uten å være klar over dette selv, kan elevene ta seg nær av det (Senter for nye medier 2015). Eleven det eventuelt gjelder kan føle seg uønsket i undervisningen, og bli utrygg i situasjonen og miste motivasjon til videre arbeid. Det at læreren holder en streng tone mente elevene at går fint, men at det er viktig at det ikke blikker over til å bli personlig, noe som kan føles som trakassering.

6.1.2 Språklige bilder

Elevene nevnte også språklige bilder når de snakket om språk i danseundervisningen. Elevene synes det er godt når læreren bruker bilder på andre ting for å få frem kvaliteten i en bevegelse. Da er det lettere å forstå og vite hvilken følelse man skal lete etter i en bevegelse. Gjennom bruk av språklige bilder kan elevene også lettere se for seg hvordan en bevegelse skal utføres.

Elevene trakk frem et eksempel om at man skal «løfte overkroppen ut av potten» (Informant 2, 2019). Potten er et symbol på hoftene og det språklige bildet er for å forklare og gi elevene et bilde på hvordan de skal løfte seg opp i kroppen i klassisk ballett. Dette er et bilde som gjorde at elevene fikk en større forståelse for kroppens plassering og holdning i klassisk ballett. Et annet eksempel elevene trakk frem, var bildet om å få en knyttneve i magen når de skal utføre en contraction. Dette er en følelse de lett kan se for seg da og kjenne på kroppen, og som derfor blir lettere å gjenskape enn hvis de bare hadde fått bevegelsen forklart. Det at noen av elevene nevner dette som punkt, viser at dette kanskje er elever med høy romlig-

visuell intelligens som har stort utbytte av bilder og visuelle forklaringer (Lyngsnes og Rismark 2014, 146).

6.1.3 Terminologi

Når elevene snakket om bruk av språk i undervisningen, trakk de frem bruken av dansestilenes terminologi. Hvis læreren anvender terminologi og fagbegreper i løpet av danseklassene, vil elevene hele tiden få repetisjon og etter hvert lære seg hva ulike trinn og bevegelser heter. Hvis fagbegreper og terminologi er innbakt i danseklassene, er det også lettere for elevene å koble ord og begreper sammen med riktig bevegelse eller prinsipp. Elevene får gjerne også prøvd det ut i praksis samtidig som de får høre og forklart hva det er. En av elevene påpekte at man sjelden setter seg ned for å pugge fagbegreper eller terminologi, og forklarte hva hun synes er konstruktivt med bruken av terminologi.

Det er veldig fint når lærerne på et eller annet tidspunkt begynner å legge inn noen fagtermer, slik som developpé eller hva det er man skal gjøre. Det er ikke sånn at man i danseundervisning setter seg ned og pugger alle fagtermene på dansebevegelser. Det er mer at man lærer dem i danseklassene. Vi har for eksempel en øvelse som heter adagio, også lærer man at det her det er en adagio. Neste gang vi skal gjøre noe over gulvet og er litt usikker på hvordan benet skal gå også sier læreren at det skal være adagio, og da bare «ah, det har jeg gjort tidligere, da skal benet gå sånn her» (Informant 3, 2019).

Ved at fagbegreper og terminologi er innbakt i undervisningen, skapes det et felles språk som både lærere og elever snakker og forstår. Det er viktig at lærer og elever snakker samme språk for at kommunikasjonen skal være fullverdig, og at innlæringen av terminologien skjer gradvis. Hvis læreren bruker mye terminologi og fagbegreper som elevene ikke forstår, vil de ikke ha det samme grunnlaget for læring. Elevene får ikke muligheten til å hverken assimilere eller akkomodere den nye kunnskapen. De har ingen eksisterende kognitive skjemaer som passer, da de ikke forstår det som blir sagt. Det kan til slutt ende opp med at elevene filtrere bort denne informasjonen og dermed ikke lærer å snakke samme språk som læreren. Dette vil senke kvaliteten på elevens læring (Woolfolk 2004, 55). Fagbegreper og terminologi innenfor dans er et relativt universalt språk for dansere og danselærere. Det er derfor nyttig for elevene å kunne da det er et språk elevene kan kjenne igjen i klasser til lærere de aldri har hatt før.

Hvis elevene kan terminologien og fagbegrepene, gjør det det enklere for eleven å lære nye klasser og eventuelt notere ned øvelser for å huske de bedre til senere.

6.1.4 Kommunikasjon

Kommunikasjonen mellom lærer og elev i klassen er viktig. Det mest grunnleggende elevene nevnte angående dette, var at det er viktig hvis læreren har en dårlig dag at den ikke lar det gå ut over elevene. Elevene reflekterte under intervjuet over viktigheten av å utstråle positiv energi med kroppsspråket. Hvis læreren kommer inn i studioet og tydelig viser med kroppsspråket at han eller hun har en dårlig dag, er det lett for elevene å bli smittet av energien til læreren og det er vanskelig å få en god økt.

Elevene påpekte at dette også er viktig fra deres side. Hvis de selv kommer inn til klasse og utstråler dårlig energi, er det lett å dra med seg ikke bare andre elever ned, men også læreren. Både lærer og elever må derfor være bevisst egen kommunikasjon til omgivelsene, både verbalt og fysisk. For motivasjonen til både lærer og elever er det viktig at man tar hensyn til hverandre og alltid holder en positiv tone. Hvis enten lærer eller elever tydelig viser at den har en dårlig dag og lar det gå utover andre, vil dette svekke kommunikasjonen mellom de to partene.

Mimikk, kroppsspråk, stemmebruk og andre typer lyder kan fungere som støy som kan forstyrre budskapet som lærer eller elev sender ut (Sander 2017). Man kan lett henge seg opp i den non-verbale kommunikasjonen noen sender ut når man kommuniserer med andre. Dette kan føre til at man ikke helt følger med på det som blir sagt, men heller konsentrerer seg om kroppsspråket til avsenderen. Budskapet til avsenderen vil da bli påvirket av dette og bare deler av det verbale budskapet når frem til mottakeren (Sander 2017).

I forbindelse med kommunikasjon mellom lærer og elev trakk elevene også viktigheten av at læreren kan lese klassen og at han eller hun har en dialog, en toveiskommunikasjon, med elevene (Sander 2018). Det er viktig at kommunikasjonen går to veier, og ikke bare én. Hvis mange av eller alle elevene er slitne og trøtte, er det kanskje ikke noe poeng ved å kjøre en

hard økt der elevene allikevel ikke vil ha muligheten til å gjøre sitt beste. En slik dag kan man kanskje fokusere arbeidet på noe som ikke er like fysisk krevende, men som allikevel er viktig med tanke på helhetskompetansen elevene skal sitte igjen med etter skoleslutt. Lærerens evne til å lese emosjonelle uttrykk hos enkeltelever og en hel klasse vil avgjøre muligheten til å lykkes med å etablere et varmt og læringsfremmende læringsmiljø. Dette handler om lærerens evne til å registrere ytre tegn på indre mental tilstand (Lysebo og Spurkeland 2016, 26). Hvis læreren bare kjører på dager hvor hele klassen er trøtte og slitne, kan elevene føle at de ikke blir sett. Hvis dette skjer gang på gang, kan det tære på relasjonen mellom lærer og elever. Dette kan ha påvirkning på læringsutbyttet elevene får i timene til den spesifikke læreren i etterkant, ved at elevene går inn i klassen med en negativ innstilling til læreren.

Elevene mente det også er viktig å ha en god verbal kommunikasjon med læreren og. Det er viktig å kunne komme til læreren og snakke med den hvis man for eksempel har en skade eller er syk, for å kunne tilpasse opplæringen. På den måten kan læreren hjelpe med alternative øvelser eller unngå å pushe eleven like mye som vanlig i akkurat denne timen. Dette handler om relasjonen mellom lærer og elev. Ifølge internasjonale undersøkelser er elevens læring i stor grad avhengig av en god relasjon mellom lærer og elev. Tillit og trygghet i relasjonen fører til at eleven tør å spørre og si ifra om egen forståelse (Lysebo og Spurkeland 2016, 9). Læring er en emosjonell og intellektuell prosess som krever at partene lever i relasjonell harmoni med hverandre. Læringsprosessen til eleven vil dermed forenkles betydelig hvis relasjonen mellom lærer og elev er god (Lysebo og Spurkeland 2016, 10). Det at kommunikasjonen mellom lærer og elev er god, fører dermed til at elevens læringsforhold blir bedre og at eleven har lettere for å kjenne seg trygg i undervisningssituasjonen.

6.2 Tilbakemeldinger

Tilbakemeldinger fra læreren til elevene er en sentral del av kommunikasjonen som skjer i danseundervisning. Da elevene skulle dele sine tanker rundt tilbakemeldinger, kom det første svaret kontant. De ønsker konstante tilbakemeldinger. Det var veldig viktig for dem at tilbakemeldingene kommer gjennom hele klassen i hver eneste time de har dans. De poengterte at det er viktig å få vurdering og tilbakemeldinger underveis, og ikke få alt på én dag når de har heldagsprøve. Underveisvurdering kan virke positivt inn på den enkeltes

innsats og prestasjoner. Elevene har behov for å vite hvordan læringsprosessen forløper, og hvor langt man har kommet (Glad 2012, 158).

Tilbakemeldingene som gis til elevene kan være både taktile og verbale. For elevene er det viktigste at de kommer regelmessig. Dette ønsker de både for å vite hva de skal jobbe videre med, og om det de har jobbet med har blitt bedre. På denne måten kan elevene ta en liten statussjekk på hvordan det går med de målene de jobber med. Hvis en elev har jobbet hardt med et mål, og får tilbakemeldinger som tilsier at de må jobbe mer med dette målet, kan eleven kanskje endre måten den jobber på. Elevene kan med veiledning skifte strategier og kanskje komme raskere til målet. Hvis eleven da kun hadde fått en sluttvurdering, er det ikke sikkert at han eller hun har nådd like langt som de kanskje ville gjort med kontinuerlig veiledning og tilbakemeldinger.

Elevene mente at hvis man ikke får tilbakemeldinger, er det vanskelig å vite hva man skal jobbe videre med og hva man gjør bra. Det er ikke alt som er like enkelt å kjenne selv, spesielt hvis man ikke har jobbet så mye med dans tidligere.

Det er helt umulig å vite hva du skal gjøre hvis du ikke får tilbakemeldinger. Du kan ikke bli bedre hvis du ikke får tilbakemeldinger, for da tenker du bare «åja, alt jeg gjør er rett da». Men det er jo alltid noe du kan fikse på, alltid noe du kan strekke lenger eller (ikke alt du kjenner selv), så det er veldig viktig (Informant 4, 2019).

Slik informant 4 sier, er elevene klar over at man alltid har noe man kan jobbe mer med og strekke seg lenger etter. Dans er et fag der man aldri er god nok, og man alltid kan gå dypere, og strekke seg lenger. Det kan derfor bli frustrerende for elevene hvis man føler at man ikke får nok tilbakemeldinger og har nok å jobbe med.

Det er også godt å få generelle tilbakemeldinger som gjelder for alle i klassen. Det kan gi en indikator på hva man skal jobbe videre med, selv uten individuelle tilbakemeldinger.

Problemet er at hvis man aldri får individuelle tilbakemeldinger, er det vanskelig å vite hvilke

tilbakemeldinger som gjelder for deg eller ikke. Det er en ting som ofte blir sagt når det kommer til tilbakemeldinger, og det er at «man skal ta til seg alle tilbakemeldinger» uansett om det er felles tilbakemeldinger eller til noen andre i klassen, men uten individuelle tilbakemeldinger mener elevene at man lett kan miste motivasjonen og føle at man ikke blir sett.

6.2.1 Konkret og positivt

Det er også viktig for elevene at tilbakemeldingene de får er konkrete. Ved å få konkrete tilbakemeldinger er det lettere for dem å rette opp og korrigere det de gjør. Ved konkrete og spesifikke tilbakemeldinger er det mindre informasjon for eleven å tolke og prosessere (Sander 2017). Det blir lettere å handle raskt og jobbe med tilbakemeldingen man har fått. Hvis tilbakemeldingene ikke er like konkrete, må elevene selv prøve å finne ut av hvordan man skal tolke og jobbe med den gitte tilbakemeldingen. Veien til mål kan da virke mye lenger.

Elevene mente at dette med konkrete tilbakemeldinger spesielt gjelder for positive tilbakemeldinger. De ønsket å vite spesifikt hvilket trinn eller sekvens de gjør bra og nøyaktig hva som er bra i det man gjør. Da blir det lettere å huske på det da de har positive minner knyttet til trinnet. Det blir også enklere å fortsette med det som er bra og kanskje utvikle det enda mer, da de vet nøyaktig hva som gjør det bra. Elevene påpeker at det ofte blir sagt at noe er bra, uten at man vet nøyaktig hva man utførte godt eller hva som gjorde det så flott. «Hvis man har jobba med en ting, og du klarte å gjøre det, er det fint å høre det» (Informant 5, 2019). «Også husker man til neste gang «okay, det gjorde jeg bra, det skal jeg fortsette med å gjøre i den øvelsen eller i andre øvelser»» (Informant 6, 2019). Ønsket om konkrete tilbakemeldinger henger også sammen med at elevene ønsker at lærerne skal være korte, konsise og konkrete i det de sier i timene, slik som nevnt i kapittel 6.1.1. Det blir da lettere for elevene å oppfatte og forstå hva læreren ønsker.

Ønsket elevene har om å få positive tilbakemeldinger henger sammen med oppfordringen elevene har til lærerne om noe som kan hjelpe på elevenes motivasjon i arbeidet. Det er å få noe positivt sammen med de tilbakemeldingene om hva de skal jobbe videre med. To stjerner

og et ønske er en teknikk som blir brukt i undervisningssammenheng i flere land og som skal hjelpe elevene med å motta konstruktive tilbakemeldinger. Konseptet er at man skal gi elevene to tilbakemeldinger på ting eleven gjør bra og én ting hva han eller hun kan jobbe med fremover (Utdanningsdirektoratet 2017). Denne teknikken kan selvfølgelig modifieres til å gi elevene én positiv tilbakemelding sammen med noe de kan jobbe videre med. På den måten føler elevene at de får til noe samtidig med at de må jobbe videre med noe annet. Elevene ønsker konstruktive tilbakemeldinger som er nyttige, oppbyggende og positivt ladd (*Store Norske Leksikon*, s.v. «Konstruktiv», lest 30. mars 2019). Hvis man hele tiden kun får tilbakemeldinger om hva man skal jobbe videre med, men ikke hva man gjør bra, kan det fort føles som om man ikke gjør noe bra i det hele tatt. Da kan man føle at tilbakemeldingene bare trekker en ned istedenfor å bygge en opp. Tilbakemeldingen vil da ikke hjelpe eleven med å bli bedre, men ha en destruktiv effekt. Dette kan i lengde og tære på motivasjonen elevene har i arbeidet.

6.2.2 Bearbeide tilbakemeldingene gjennom kroppen

Ett viktig punkt for elevene når det kommer til tilbakemeldinger i danseundervisningen, er å få muligheten til å teste det ut fysisk i kroppen etter å ha fått tilbakemeldingen. Uten å få prøvd ut tilbakemeldingene og få muligheten til å korrigere det man har fått tilbakemelding på, mente elevene at tilbakemeldingen ofte kan være bortkastet. Uten å få prøvd det ut kroppslig er det vanskelig å huske tilbakemeldingen til senere. Elevene får ikke bearbeidet informasjonen godt nok til å overføre den nye kunnskapen fra arbeidsminnet til langtidsminnet (Woolfolk 2004, 167). På den måten er mange av tilbakemeldingene eleven ikke får testet ut, glemt til neste undervisningstime i den dansestilen. Elevene har ikke fått kjent på hvordan bevegelsen skal føles, og hvis klassen bare fortsetter, er det derfor fort gjort at det går i glemmeboken og ikke blir lagret elevens langtidsminne. Elevene mener det derfor er viktig å få muligheten til å enten gjøre øvelsen på nytt eller få veiledning individuelt underveis i øvelsen. Hvis de får veiledning underveis på hvordan noe skal gjøres, får de bearbeidet tilbakemeldingen i resten av øvelsen. Hvis elevene får jobbet med tilbakemeldingen der og da, vil kroppen lettere huske følelsen av bevegelsen til neste gang man har det samme faget.

6.2.3 Tilbakemeldinger underveis i øvelsene

Noe jeg observerte flere ganger under observasjonen, var at lærerne ropte ut tilbakemeldinger over musikken som ble spilt, mens elevene danset. Dette noterte jeg meg i begge klassene jeg observerte, både i klassisk ballett og i moderne, og er noe jeg selv også gjør mye når jeg underviser i dans. Jeg ville derfor høre med elevene hva deres tanker var rundt dette.

Når det gjelder denne typen tilbakemeldinger, hadde elevene noe ulike tanker og meninger. I intervjuet var det enkelte punkt som framsto som særlig viktige for elevene. Det første punktet handlet om at man faktisk må kunne høre tilbakemeldingene som blir sagt. Er musikken for høy, er det ikke sikkert at man hører hva som blir sagt eller til hvem tilbakemeldingen er rettet mot. Det kan også være vanskelig å høre tilbakemeldingene, tolke dem og så utføre dem i egen kropp hvis man er fokusert på bevegelsene i øvelsen og hjernen allerede jobber med noe annet. Både musikken og det at man er konsentrert om øvelsen og de ulike bevegelsene kan fungere som støy som forstyrrer kommunikasjonen mellom lærer og elev, slik man kan se i den lineære kommunikasjonsmodellen (Sander, 2017).

Denne typen støy bør læreren være klar over når han eller hun underviser, og hvis det er noe viktig eleven må jobbe med, er det lurt å dobbeltsjekke eller forsikre seg om at eleven har mottatt budskapet man har sendt ut. Gjennom å stoppe eleven eller jobbe med eleven over litt tid i løpet av øvelsen, har man som lærer opprettet kontakt med eleven og man er tunet inn på hverandre. Dette kan føre til at støyen er mindre forstyrrende og man kan ha en dialog og jobbe sammen mot et felles mål. Hvis det blir gitt tilbakemeldinger som det er særlig viktig at eleven får med seg, bør læreren gjenta disse uten musikk etterpå, slik at alle får med seg beskjeden som blir gitt.

Én elev nevnte at hun til tider kan stoppe opp for å prøve å forstå hvis hun får tilbakemeldinger mens hun danser. Hun synes denne typen tilbakemeldinger ofte kan bli forvirrende og forstyrrende. Dette kunne man også se igjen i observasjonen av moderne- og samtidsdansklassen, der den samme eleven stoppet opp da hun fikk en tilbakemelding underveis i en øvelse. Dette er skrevet mer om i kapittel 5.2.2.

Eleven nevnte i intervjuet at hun mente at tilbakemeldinger som blir gitt mens man danser, burde handle om noe man kjenner til fra før av og som ikke trenger noen videre forklaring. Da har hun mulighet til å oppfatte tilbakemeldingen raskt og rette på det med én gang. Dette kan være tilbakemeldinger knyttet opp mot et hovedfokus hun kan ha fått tidligere i timen, for eksempel hvordan hun skal holde kroppen, strekke ut fra hofta, holde skuldrene nede i ryggen også videre. Da fungerer tilbakemeldingen som en påminner der man lett kan oppfatte, tolke og korrigere uten å måtte tenke for mye over det (Woolfolk 2004, 137).

Hvis eleven får helt nye tilbakemeldinger samtidig som hun danser og dermed ikke har mulighet til å stille oppfølgingsspørsmål og be om avklaringer, blir dette en type enveiskommunikasjon (Sander 2018). Læreren gir en tilbakemelding som eleven ikke har mulighet til å svare på, og tilbakemeldingen fungerer som en monolog. Eleven kan da ofte bli stående igjen uten å forstå tilbakemeldingen hun har fått.

Et annet punkt elevene trakk frem som viktig, er at tilbakemeldinger som gjelder én bevegelse, der man kjapt går videre til neste, føles bortkastet da man egentlig har begynt å tenke på neste trinn allerede. Den eneste måten elevene mente at dette kunne fungere på, er hvis læreren stopper enkelteleven for å jobbe spesifikt på tilbakemeldingen, mens resten av klassen fortsetter med øvelsen. Når man da har fått testet ut korreksjonen man har fått, kan man igjen henge seg på de andre i klassen og fortsette øvelsen. Da har man fått tid til å oppfatte hva som har blitt sagt og fått testet det ut under veiledning fra lærer.

6.3 Refleksjon

Etter å ha ledet elevene inn på tema refleksjon, kom det frem flere spennende tanker. Refleksjon er én av tre dimensjoner som læreplanene i dansefagene er basert på, og det var derfor interessant å snakke med elevene om hva de tenkte om nettopp dette. Det første som kom opp, var hvor godt elevene likte at læreren får dem til å reflektere over sine egne bevegelser i danseklassene. Ved å analysere bevegelsene de selv gjør, mente elevene at de kommer lenger. De får øynene opp for hvordan de utfører en øvelse og får da også større innblikk i hva de må gjøre annerledes for å endre på måten de utfører øvelsen på. Gjennom å måtte reflektere over bevegelser som de selv gjør, må elevene bevisstgjøre seg kroppens

kunnskap. Dette kan være kunnskap som aldri har blitt satt ord på og som ligger som latent, taus kunnskap (*Store Norske Leksikon*, s.v. «Taus kunnskap», lest 20. april 2019). Elevene kan gjennom refleksjon bevisstgjøre seg denne kunnskapen og dermed lære av kunnskap som de selv sitter inne med.

En av de andre formene for refleksjon elevene snakket om, er når de lærer en øvelse én vei, og så får beskjed av læreren om å finne ut av motsatt retning selv. Her sa elevene at de da må tenke på bevegelsene på en annen måte og at de selv blir mer bevisst på hvordan bevegelsene var også til første side. I en sann type øvelse må elevene finne sin egen strategi for hvordan de skal kunne snu øvelsen og gjøre bevegelsene andre veien. Når man har gjort en bevegelse mye til en side, kan det være vanskelig å snu den og gjøre akkurat det samme motsatt vei. Da må man ofte venne seg av den første siden for å kunne klare å gjøre den andre siden. Elever løser en slik oppgave på ulike måter avhengig av de ulike intelligensene enkeltelevne sitter inne med. Elever som løser en slik oppgave uten problemer har gjerne høy logisk-matematisk og kroppslig-kinestetisk intelligens, da de klarer å løse oppgaven gjennom logikk og fysisk forståelse for egen kropp (Lyngsnes og Rismark 2014, 146).

Gjennom å bli opplært til hvordan man kan bruke refleksjon som et verktøy i danseklassene, kan det også hjelpe elevene til å bruke dette verktøyet aktivt, også når de ikke blir oppfordret til det. Et eksempel elevene trakk frem, som de mener er nyttig for egen utvikling, er det å reflektere hva de andre i klassen gjør. Hvis de ser noe som er bra hos medelevene, kan de prøve å gjøre endringer i måten de gjør en bevegelse på for å få den til å ligne på det medeleven gjorde. Elevene kalte dette å «stjele bevegelser av klassekameratene» (Informant 6, 2019). Elevene kan da lære av hverandre. De reflekterer aktivt over det klassekameratene gjør bra, og prøver deretter å utføre det samme også i egen kropp. Elevene er da også nødt til å reflektere over det de selv gjør for å ha muligheten til å se hva som skiller seg fra det klassekameraten gjør. Denne typen arbeid krever derfor en viss grad av selvinnsett, slik at elevene kan se hva som må endres for at bevegelsen skal bli bedre. Dette er derfor en metode som har best resultat og kan føre til større endring hos elever som har en høy personlig intelligens og har evnen til å se seg selv utenfra (Lyngsnes og Rismark 2014, 146).

6.4 *Hvordan elevene lærer best*

Når elevene ble spurt om hvordan de lærer best, var det viktig for elevene at læreren ikke gir ut alt for mye informasjon på én gang. Hvis det blir for mye informasjon på kort tid, spesielt hvis man er i innlæringsfasen av en øvelse, kan det fort bli overveldende og dermed vanskelig å ta inn. Elevene poengterte at det er viktig at informasjonen kommer litt etter litt og ikke som et hav av informasjon på en og samme tid. På den måten rekker de å ta inn og prøve ut og lære av informasjonen de får, før det kommer ny informasjon. Ett eksempel på dette er hvis læreren underviser en øvelse i ett strekke. Da synes elevene det er vanskelig å huske øvelsen etterpå. De husker kanskje enkelte elementer, men ikke sammenhengen mellom disse. Elevene hadde opplevd dette, noe som fikk dem til å reflektere over hvordan de selv lærer best.

Det fikk man hvert fall til å tenke over det at man lærer mye bedre når man har sånn, akkomodasjon, at man lærer et stykke, også gjennomgår du det, så bygger du på det, også bygger på det, også bygger på det igjen. Framfor at det bare er ett strekk, for da husker man det ikke og det sitter ikke i kroppen (Informant 3, 2019).

Eleven refererte selv til prinsippet om akkomodasjon. Jeg tror hun her refererte til bearbeiding av informasjon, der man i dette tilfelle får bearbeidet et lite strekke av øvelsen flere ganger før man går videre til neste del. Man har da fått muligheten til å bearbeide den første delen og forflyttet informasjonen om denne fra arbeidsminnet til langtidsmminnet (Woolfolk 2004, 167). Derifra kan man bygge på den kunnskapen og utvide det kognitive skjemaet som omhandler den nye øvelsen. De nye delene elevene deretter lærer og bearbeider, er informasjon de enten assimilerer eller akkomoderer, og på den måten forandrer og utvider de sitt kognitive skjema og lagrer informasjonen i langtidsmminnet sitt (Lyngsnes og Rismark 2014, 63).

Slik som skrevet tidligere i oppgaven, kan også for mye informasjon på kort tid føre til at elevene filtrerer bort informasjonen og dermed ikke får med seg det læreren prøver å formidle. Informasjonen transformerer seg til støy som forstyrrer kommunikasjonen mellom lærer og elev (Sander 2017). Selv om læreren viser de nye bevegelsene og elevene prøver de ut, kan for mange trinn og for mye informasjon føre til at elevene prøver det ut, men omtrent ikke husker hva de har gjort rett etter de har gjort det. Det er fort gjort at man kun husker det

aller siste man lærte, men at man ikke husker begynnelsen på øvelsen eller det som er i midten. Det er også viktig i samband med dette at detaljer og informasjon om bevegelsene kommer etter at man har begynt å kunne øvelsen bedre. Hvis dette kommer i tillegg til innlæring av øvelsen, blir det for mye for elevene å ta inn og det filtreres bort.

Dette poenget kan også sees i sammenheng med elevenes nærmeste utviklingssone. Hvis læreren støtter eleven rundt hver ny del som læres, kan det være lettere for elevene å innlemme det nye materialet inn i den aktuelle utviklingssonen. Hvis elevene lærer en hel øvelse i ett strekke, kan det hende at elevene trenger støtte fra læreren i en lengre periode for å klare å integrere hele øvelsen i den aktuelle utviklingssonen (Lyngsnes og Rismark 2014, 68).

For noen av elevene kan det også bli for mye hvis de skal lære en øvelse og det blir forklart og brukt mange ord. Da ønsket de heller å se øvelsen.

Hvis det blir for masse «så gjør vi en jeté, også gjør vi en tendu, også gjør man ditt også gjør man datt», da blir jeg litt sånn «eeeeh, okei». Det er det masse bedre å se det og bare gjøre det. Ikke alle ordene og (Informant 5, 2019).

Dette gjaldt noen av elevene, en del av de andre ønsket forklaringene i tillegg. For elevene var det derfor viktig at hvis det skulle bli brukt ord og forklaringer i innlæringen, måtte disse komme i tillegg til å vise trinnene, i en moderat mengde. De får da et bilde på ordene som blir brukt og det blir lettere å lære seg det man skal gjøre, samtidig som det ikke blir for mye informasjon å ta inn på samme tid. Dette gjelder spesielt hvis det er begreper som blir brukt som elevene ikke har internalisert helt ennå. Da må de bruke tid og energi på å tolke og forstå begrepene, samtidig som de skal lære seg trinnene.

Det er også viktig for læringen til elevene at man repeterer mye. Dette gjelder både trinn og nye øvelser, og man bør kjøre samme øvelse flere ganger for å huske den. Repetisjon er også viktig når det kommer til tilbakemeldinger, informasjon om detaljer i øvelsene og liknende.

Enkelte elever nevnte også at bruken av språklige bilder gjør at de lærer ting fortere. De får da muligheten til å kjenne igjen hverdagslige bilder og visualisere dette mens de danser. Her nevnte de for eksempel en contraction, som de fleste av elevene ikke kjente til før de begynte på danselinja. Når de da får forklart at de kan se for seg at noen slår dem i magen med en knyttneve, kan det være enklere å forstå hvordan bevegelsen skal utføres, hvordan den skal kjennes ut og hvordan dynamikken i bevegelsen skal være. Ved bruk av hverdagslige bilder kan elevene lettere forstå trinn, bevegelser, konsepter og øvelser som de ikke har kjennskap til fra tidligere.

Disse ulike metodene elevene nevnte når det kommer til hvordan de lærer best, viser at elevene er forskjellige. De ulike metodene de trakk frem viser at elevene har forskjellig sammensetning av intelligenser (Lyngsnes og Rismark 2014, 146). Noen ønsket språklige bilder slik at de kan visualisere for seg selv hvordan bevegelser skal se og kjennes ut. Noen elever ønsket forklaringer sammen med at læreren viste trinnene, mens andre ønsket ikke at læreren skulle si så mye, men heller vise.

7.0 Intervju med læreren til stede

Det siste intervjuet ble gjort rett etter observasjonsklassen i moderne- og samtidsdans. Jeg ville derfor høre med elevene om de hadde lagt merke til flere ting som de kanskje ikke hadde tenkt på i tidligere klasser. Siden første intervju ble gjort før klassen, hadde elevene nå temaet språk i tankene da de danset. Én av elevene nevnte i denne sammenheng at hun var i observasjonsklassen mer bevisst på hva læreren sa. Tidligere hadde hun ikke tenkt så mye på dette og det hadde vært en så naturlig del av klassen at hun ikke hadde ofret det så mange tanker. I observasjonsklassen derimot lyttet hun til hva læreren sa og ble bevisst på måten læreren veileder dem gjennom øvelsene. Eleven mente at mye av det som ble sagt var veldig nyttig, og fikk større hjelp i det som ble sagt nå som hun var bevisst på og lyttet til det læreren sa.

7.1 Måter språket kan fremme læring på

Det siste spørsmålet i intervjuet handler om elevenes tanker rundt hvordan språket kan fremme læring i dans. Det første elevene da kom frem til, var at ved å få forklart bevegelsene de skal gjøre, kan innlæringen av nye sekvenser og øvelser gjøres både raskere og enklere. Ved å se og høre det de skal gjøre på én og samme tid, får de inn kunnskapen gjennom flere sanser. De får det inn gjennom å se, høre og føle det selv ved å prøve ut samtidig som lærer viser. Ved å bruke flere sanser på samme tid, kan dette trigge flere av elevenes åtte intelligenser. På den måten kan læreren på én og samme tid nå frem til flere elever og appellere til flere måter å lære og ta inn informasjon på.

Ved å bli forklart hva de skal gjøre, kan det også komme frem detaljer som elevene selv ikke har sett eller lagt merke til. Når de lærer nye trinn, ser de ofte på det store bildet først, og kan da gå glipp av viktige detaljer som kanskje kan gjøre bevegelsen enklere å utføre. Det kan også være detaljer som handler om skadeforebygging, slik at elevene unngår skader når de danser. Læreren kan og forklare teknikken i trinnene, noe som kanskje ikke alltid synes eller er enkelt å legge merke til når man prøver å lære seg noe nytt. Gjennom forklaringer og detaljinformasjon kan elevene derfor få utvidet sin forståelse av trinnene. Det er allikevel viktig for elevene at det ikke blir for mye informasjon på én gang, for da har de ikke lenger kapasitet til å ta inn alt. Slik som Sparshott sier i sitatet innledningsvis i oppgaven, det er en fin balansegang når man bruker språk som et verktøy. Det er ikke alt som trenger en forklaring, og noe kan man til og med ødelegge ved å sette ord på. Andre ganger kan forklaringer og det å sette ord på bevegelser være et nyttig verktøy til videre utvikling (1995, 244).

Elevene mente at det er lettere å huske på trinn når bevegelsene blir visualisert gjennom språklige bilder. Disse bildene kan fungere som språklige knagger som de kan henge kunnskapen på. Dette er kognitive knagger som kan høre til skjemaet for den gitte øvelsen (Woolfolk 2004, 55). Disse kan være lettere å huske da dette er bevegelser som de har opplevd gjennom flere sanser, både gjennom å gjøre det selv, visualisere seg bildet og kjenne på følelsen bildet tilføyer bevegelsen. For eksempel hvis det er vanskelig å huske en sekvens eller en koreografi, mener elevene at de lettere kan finne ut av trinnene som de ikke husker hvis de har flere av disse språklige knaggene underveis i sekvensen. På grunn av disse

knaggene husker de enkelte bevegelser godt og kan dermed lettere finne ut av de resterende elementene og fullføre puslespillet.

Helt til slutt i intervjuet kom læreren også med et synspunkt som elevene var enige i. Hun trakk frem at også språket og stemmen kan hjelpe til med å vise kvaliteter i bevegelsene. Nyansene i stemmen og i det man velger å si kan veilede elevene til å finne kvalitetene bevegelsene skal ha uten å måtte si det direkte. Eksempelvis kan læreren være myk i stemmen når noe skal utføres mykt, rope hvis noe skal være kraftfullt eller være lett og spretten når noe skal se lett og uanstrengt ut selv om det kanskje er tungt å utføre. Dette var noe elevene nikket og var enige i, men som for dem kanskje har vært en mer ubevisst språkbruk, men som allikevel har gitt en effekt i det de gjør. Dette er usikkert om de var bevisst og klar over fra før av, da det ikke var de selv som nevnte dette.

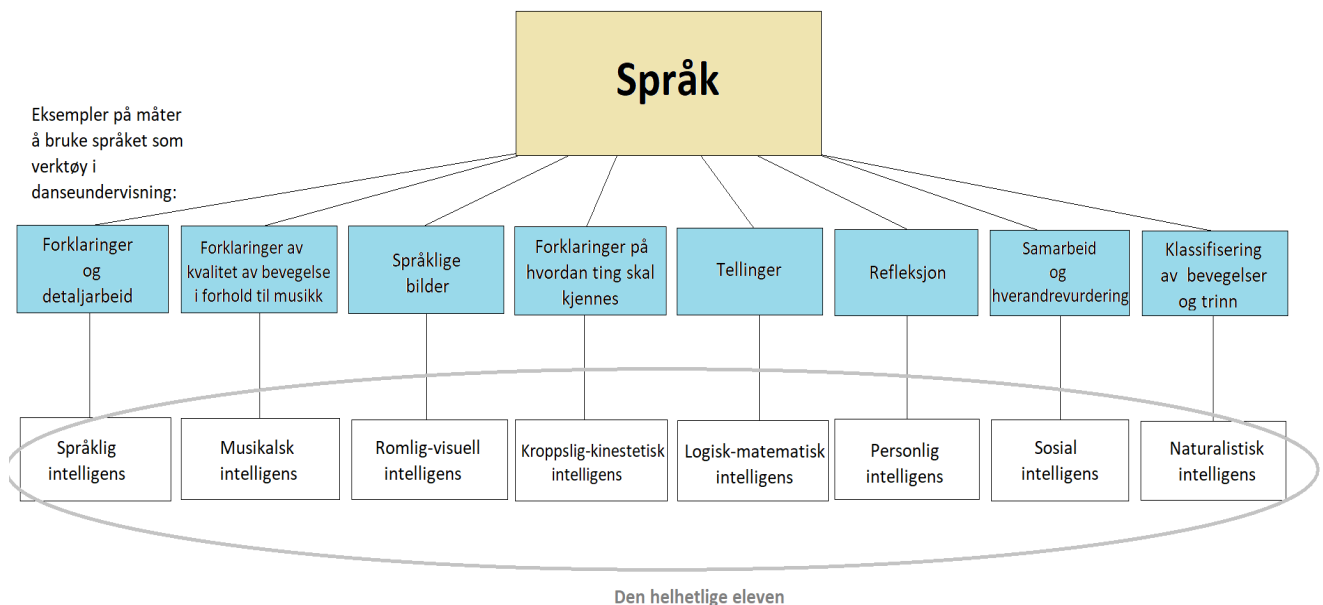
8.0 Forslag til arbeidsmodell i danseundervisning

Basert på de ulike teoriene og modellene som er skrevet om i denne oppgaven, og resultater av både observasjon og intervju med elevene, har jeg utviklet et forslag til en arbeidsmodell der man bruker språk som verktøy i danseundervisning. Dette forslaget er også basert på min egen erfaring som danselærer i den videregående skolen.

Hvis man skal bruke språk som et verktøy i danseundervisning og ha som mål å fremme læring hos danseelevne, mener jeg det er viktig at man hele tiden bruker språket på en variert måte. Jeg mener at det er viktig at man som lærer prøver å appellere til alle elevene gjennom å variere fremgangsmåte når man kommuniserer med dem. For å prøve å favne alle elevene, er det viktig at man prøver å appellere til alle de åtte av Gardeners ulike intelligenser, og dermed de mange ulike måtene elevene lærer på (Lyngsnes og Rismark 2014, 146). Siden alle elever er forskjellige og har forskjellig sammensetning av intelligensene, mener jeg det er viktig at læreren hele tiden er kreativ i metodene og måten man bruker språket på i danseundervisningen.

I modellen har jeg satt opp forslag og eksempler på hvordan man som lærer kan formulere seg og bruke språket på en måte i undervisningen som appellerer til de ulike intelligensene.

Gjennom å variere hvilke metoder man bruker i danseundervisningen, vil man på en bedre måte favne den helhetlige eleven. Alle elevene har som sagt de ulike intelligensene i større og mindre grad, og med forskjellige sammensetninger (Lyngsnes og Rismark 2014, 146). Ved å bruke metoder som appellerer til hver enkelt intelligens og variere mellom disse, vil man nå alle elevene på ulike måter.



Figur 6: Forslag til ny arbeidsmodell for bruk av språk som verktøy i danseundervisning

For å appellere til elevenes språklige intelligens, mener jeg at man kan forklare bevegelser, bruke terminologi og gå i detalj på hva man skal tenke på og jobbe med i de ulike øvelsene og bevegelsene i løpet av en danseklasse. For å henvende seg til den musikalske intelligensen, kan man for eksempel forklare hvordan kvaliteten av en bevegelse kan være i forhold til musikken, men også gjennom å forklare rytmen av bevegelsene som kommer etter hverandre. Dette gjelder spesielt i arbeid med koreografi og arbeid som er satt til musikk. Slik som skrevet tidligere i oppgaven, kan bruken av språklige bilder henvende seg til elever med høy romlig-visuell intelligens. For å appellere til elever med høy kroppslig-kinestetisk intelligens, er en mulig metode å forklare hvordan ulike bevegelser skal kjønes i kroppen og når man gjør bevegelsene fysisk. Man kan bruke telling for å appellere til den logisk-matematiske

intelligensen og legge opp til refleksjon hos elevene for å henvende seg til den personlige intelligensen. Et forslag til hvordan man som lærer kan henvende seg til elevenes sosiale intelligens, kan være å legge opp til samarbeid og hverandrevurdering. Da kan elevene lære gjennom samhandling og samtidig lære av hverandre. Sist, men ikke minst, mener jeg at man kan appellere til den naturalistiske intelligensen gjennom for eksempel å klassifisere bevegelser og trinn inn i ulike kategorier. I klassisk ballett er dette allerede etablert gjennom terminologi, der flere bevegelser som kan se litt forskjellige ut hører inn under samme begrep. Et eksempel på dette kan være jeté som både kan gjøres ved barren og i senter, som et hopp i petit allegro og som en grand jeté i grand allegro. Klassifiseringen av trinn kan også gjøres ved å klassifisere ulike trinn og bevegelser som hører til i en spesifikk øvelse, som petit allegro i klassisk ballett og gulvøvelse i moderne- og samtidsdans.

Vygotsky mener at man lærer og utvikler tankene gjennom samhandling med andre mennesker. Hvis man tar i bruk språket som et kulturelt verktøy for å skape denne samhandlingen med elevene, i tillegg til å utøve, da dans er et utøvende fag, mener jeg at man som lærer skaper et solid grunnlag for læring som elevene vil ha stort utbytte av (Woolfolk 2004, 69 og 71).

I modellen har jeg kun satt opp forslag til hvordan man kan bruke språket som verktøy i danseundervisningen og modellen er ingen fasit. Det finnes uendelig mange forskjellige måter å bruke språket på som kan appellere til de ulike intelligensene. Tidligere i oppgaven har jeg for eksempel nevnt bruk av ledetråder og påminnere (Woolfolk 2004, 137). Ved bruk av ledetråder og påminnere kan man for eksempel appellere til de aller fleste intelligensene avhengig av hvordan man velger å ordlegge seg og formulere det man sier til elevene. Ved bruk av språket som et verktøy for læring i danseundervisning kan man være kreativ og finne nye metoder som kan fremme læring hos elevene, som ikke er nevnt i modellen. Modellen er laget for å kunne være en inspirasjonskilde til ulike måter å appellere til eleven på i danseundervisningen.

9.0 Avslutning

I løpet av denne oppgaven har vi sett på enkel kommunikasjonsteori og på den lineære kommunikasjonsmodellen knyttet til bruken av språk i danseundervisning, dette for å vise hvilke grunnleggende elementer som må være til stede i en god kommunikasjon mellom lærer og elever, og hvilke faktorer som kan påvirke denne prosessen. En god kommunikasjon må være etablert mellom lærer og elever for at elevene skal få et godt grunnlag for læring. Hvis man skal bruke språket som et verktøy i undervisning, må lærer og elever ha opprettet en god kommunikasjon slik at budskapet fra avsenderen når frem til mottakeren. Hvis ikke budskapet når frem til eleven som mottaker, blir også grunnlaget for læring svekket.

I oppgaven har vi også sett på ulike modeller og teorier knyttet til læring i dans. Her har vi blant annet gått gjennom informasjonsbehandlingsmodellen og Piaget sine tanker rundt adaptasjon og hvordan mennesker tilegner seg kunnskap. Vi har også sett på hvordan man behandler ny informasjon ved å ta inn inntrykk gjennom sansehukommelsen, bearbeider den i arbeidsminnet for så å lagre den nye kunnskapen i langtidsminnet, og hvordan vi lagrer informasjonen i ulike skjemaer i hjernen (Woolfolk 2004, 167 og Lyngsnes og Rismark 2014, 62). Vi tilpasser informasjon til være eksisterende skjemaer eller tilpasser skjemaene til den nye informasjonen vi får (Lyngsnes og Rismark 2014, 63).

Vi har sett på Gardeners åtte ulike intelligenser hos menneskene, som har spilt en stor rolle i utviklingen av forslaget til arbeidsmodell man kan bruke i danseundervisning med fokus på språk som arbeidsverktøy. Vi har også sett på ulike måter å bruke språket på i danseundervisning gjennom Deweys tanker rundt erfaring og refleksjon, Skinner sine ledetråder og påminnere og gjennom Vygotskys tanker om samhandling som base for læring.

Vi har og, ikke minst, sett på resultatene av observasjon i danseklasser ved den videregående skolen og, det viktigste, intervjuet med elevene. Her kom det frem mye nyttig informasjon ved å få høre hva elevene tenker om bruk av språk i danseundervisning, tilbakemeldinger, refleksjon og hvordan språket kan være med på å fremme læring. Denne feltarbeidsprosessen har gitt mye nyttig informasjon om språkets betydning i danseundervisningen i den

videregående skolen i dag, og informasjon om hvordan ulike metoder oppleves og fungerer for elevene.

Hvis vi nå ser tilbake til oppgavens problemstilling;

Hvilken plass har språket i danseundervisning i den videregående skolen i dag, og på hvilken måte kan bruken av språk fremme læring hos elevene?

Her har som sagt feltarbeidet gitt mye nyttig informasjon. Gjennom å dra til Firda videregående skule kunne jeg se både gjennom observasjon og intervju at språket var en stor del av undervisningen på ulike måter. Dette er ikke sikkert at er gjeldende for alle danselinjer i Norge, men jeg mener at ved å se på praksisen til to ulike lærere, kan det gi en pekepinn på hvilken plass språket har i danseundervisning på generell basis. Jeg er allikevel klar over at dette kun er én danselinje av mange som man kan finne i Norge. Resultatene gir dermed ikke et absolutt svar på språkets plass ved alle danselinjer i landet.

Ved Firda videregående skule blir språket brukt til å veilede elevene, gi tilbakemeldinger og oppfordre til refleksjon. Man kan illustrere bevegelser gjennom å gi elevene språklige bilder på hvordan bevegelser skal se ut, man kan veilede gjennom bruk av tellinger eller å forklare med ord øvelsens gang. Man kan gi elevene detaljer i arbeidet eller større fokuspunkt de kan jobbe med i øvelsene eller generelt i undervisningstimen.

Gjennom intervjuet fikk elevene komme med sine tanker rundt hvordan språk kan være med på å fremme læring. Elevene mente her at bruk av språk og forklaringer på ulike måter for eksempel kan hjelpe til at man lærer trinn kjappere og at man kan utvikle seg gjennom å få tilbakemeldinger på det man gjør i dansetimene. Ved å avslutningsvis i oppgaven utarbeide forslag til arbeidsmodell til bruk i danseundervisning, der fokuset ligger på språk som verktøy, har jeg også prøvd å vise hvordan man kan bruke språket til å fremme læring hos ulike elever. Siden alle elever er forskjellige har jeg tilpasset arbeidsmodellen til ulike fremgangsmåter som kan appellere til elevene på ulike måter. Jeg mener derfor at

arbeidsmodellen i sin helhet kan gi et godt læringsgrunnlag for alle elever i en danseklasse, og dermed fremme læringen hos hver enkelt elev.

Referanser

- Allott, Nicholas. 2018. «Kommunikasjon». Store Norske Leksikon. Lest 31. mars 2019.
<https://snl.no/kommunikasjon>.
- Atkinson, Paul og Martyn Hammersley. 2004. *Feltmetodikk*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Brinkmann, Svend og Steinar Kvale. 2015. *Det kvalitative forskningsintervju*. Oversatt av Tone M. Anderssen og Johan Rygge. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Burr, Vivien. 2015. *Social constructionism*. East Sussex og New York: Routledge.
- Bø, Inge og Lars Helle. 2002. *Pedagogisk ordbok*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Fontana, Andrea og James H. Frey. 1991. «The group interview in social research». *The Social Science Journal* 28, (2): 175-187.
- Foss, Karen A., Stephen W. Littlejohn og John G. Oetzel. 2017. *Theories of Human Communication*. Long Grove, Illinois: Waveland Press, Inc.
- Foster, Susan Leigh. 1986. *Reading Dancing: Bodies and Subjects in Contemporary American Dance*. Berkeley: University of California Press.
- Ginkel, Roy van. 1994. «Writing Culture from Within». *ETNOFOOR* 7, (1): 5-23.
- Glad, Åse Løvset. 2012. *Dans på timeplanen*. Vollen: Tell Forlag.
- Graasvold, Hans Marius. 2015. «Se meg!». *Tidsskriftet* 15: 135. doi: 10.4045/tidsskr.15.0730.
- Hanken, Ingrid Maria og Geir Johansen. 2013. *Musikkundervisningens didaktikk*. Oslo: Cappelen Damm.
- Lièvre, Pascal og Géraldine Rix. 2008. «Towards a codification of practical knowledge». *Knowledge Management Research & Practice* 6, (3): 225-232.
- Lyngsnes, Kitt og Marit Rismark. 2014. *Didaktisk Arbeid*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lysebo, Marit Onshuus og Jan Spurkeland. 2016. *Relasjonskompetanse i skolen*. Oslo: Pedlex as.
- Næss, Marte Lindstad. 2017. «Fra monolog til toveiskommunikasjon». *NDLA: Nasjonal Digital Læringsarena*. Lest 4. april 2019.
<https://ndla.no/subjects/subject:14/topic:1:81818/resource:1:69908>.

- Sander, Kjetil. 2016. «Enveis- vs. Toveiskommunikasjon». *Estudie.no*. Lest 2. mai 2019.
<https://estudie.no/enveis-toveis-kommunikasjon/>.
- Sander, Kjetil. 2017. «Den lineære kommunikasjonsmodellen». *Estudie.no*. Lest 4. april 2019.
<https://estudie.no/den-lineaere-kommunikasjonsmodellen/>
- Sander, Kjetil. 2018. «Kommunikasjon». *Estudie.no*. Lest 3. april 2019.
<https://estudie.no/hva-er-kommunikasjon/>.
- Senter for nye medier. (Høgskolen i Bergen). «Joharis vindu». Video. 6. desember 2018.
<https://ndla.no/subjects/subject:18/topic:1:193544/topic:1:82776/resource:1:116760>.
- Sparshott, Francis Edward. 1995. *A Measured Pace: Toward a Philosophical Understanding of the Arts of Dance*. Toronto: University of Toronto Press, Scholarly Publishing Division.
- Spurkeland, Jan. 2013. *Relasjonsledelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Store Norske Leksikon, s.v. «Konstruktiv», lest 30. mars 2019, <https://snl.no/konstruktiv>.
- Store Norske Leksikon, s.v. «Taus kunnskap», lest 20. april 2019,
https://snl.no/taus_kunnskap.
- Svartdal, Frode og Karl Halvor Teigen. 2018. «Persepsjon – psykologi». *Store Norske Leksikon*. Lest 4. april 2019. https://snl.no/persepsjon_-_psykologi.
- Svinø, Lisbeth Wathne. 2014. «Kommunikasjon». *Kulturskolebanken*. Lest 2. mai 2019.
<https://www.kulturskolebanken.no/kunstnerisk-utforming/kommunikasjon-og-historieformidling/kommunikasjon-og-coaching/kommunikasjon/>.
- Utdanningsdirektoratet. 2017. «To stjerner og et ønske (positivt og forbedring) ». Lest 29. april 2019. <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/utvikle-praksis-sammen/to-onsker-og-en-stjerne-positivt-og-forbedring---larende-moter/>.
- The Business Communication. «What is two-way communication? Definition & importance». Lest 4. April. 2019. <https://thebusinesscommunication.com/two-way-communication-and-importance/>.
- Tørdal, Ragna Marie. 2017. «Personlig kommunikasjon». *NDLA: Nasjonal Digital Læringsarena*. Lest 3. april 2019.
<https://ndla.no/subjects/subject:14/topic:1:81818/resource:1:120707>.

Wadel, Cato. 2014. *Feltarbeid i egen kultur*. Revidert av Carl Cato Wadel og Otto Laurits Fuglestad. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Woolfolk, Anita. 2004. *Pedagogisk Psykologi*. Oversatt av Mari Nygård. Bergen: Fagbokforlaget.

Vedlegg

Vedlegg 1: Samtykkeskjema

Vedlegg 2: Nytt informasjonsskriv til informanter

Vedlegg 3: Intervjuguide

Vedlegg 4: Vurdering av NSD Personvernombudet

Vedlegg 5: Tilbakemelding på revidert meldeskjema fra NSD Personvernombudet

Vedlegg 1: Samtykkeskjema**Samtykkeskjema**

Jeg tillater at Susanne Therese Stark kan bruke den informasjonen hun får av meg i sitt arbeid med masteroppgaven sin ved studiet Dance Studies ved NTNU, Trondheim, både gjennom intervju og observasjon. Jeg er innforstått med at informasjonen blir anonymisert i oppgaven og at råmaterialet til oppgaven blir slettet så snart oppgaven er levert. Jeg kan når som helst trekke tilbake mitt samtykke.

Underskrift informanter:

Vedlegg 2: Nytt informasjonsskriv til informanter

Vil du delta i forskningsprosjektet ”Språk i danseundervisning”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å hente inn informasjon, tanker og meninger rundt temaet språk i danseundervisning. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Jeg jobber med en masteroppgave ved studiet Dance Studies, der temaet er språk i danseundervisning. I dette prosjektet skal jeg se på hvilken plass språket har i den videregående skolen i dag og hvordan språk kan fremme læring i danseundervisning. Jeg ønsker derfor å hente inn informasjon, tanker og meninger rundt temaet.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Norges Teknisk-Naturvitenskaplige Universitet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta da jeg ønsker synspunktene til elever som er en stor del av danseundervisningen i den videregående skole.

Hva innebærer det for deg å delta?

- Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du som elev er med i et gruppeintervju. Jeg kommer også til å observere noen av danseklassene deres. Jeg tar lydopptak og notater fra intervjuet.
- Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det for deg som lærer at jeg observere klassen din.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Ved NTNU er det veileder og sensor som vil få tilgang til informasjonen. Ingen blir navngitt og det er ikke mulig å identifisere personer i oppgaven.
- Deres underskrifter og lydopptak fra intervjuet er trygt oppbevart adskilt fra materialet. Det vil bli makulert og slettet etter prosjektslutt.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15.05.19. Da vil underskrift og lydopptak makuleres og slettet. All informasjon i oppgaven er anonymisert og det vil ikke gå an å identifisere personer.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra NTNU har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- NTNU ved Anne Fiskvik, e-post: anne.fiskvik@ntnu.no.
- Vårt personvernombud: Thomas Helgesen, e-post: thomas.helgesen@ntnu.no
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen
Susanne Therese Stark

Prosjektansvarlig
Anne Fiskvik

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Språk i danseundervisning», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
- å delta i observasjon

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 15.05.19

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Intervjuguide

Intervju

Tema: Språk i danseundervisning

Hva tenker dere hvis jeg sier språk i danseundervisning?

På hvilke måter kan man bruke språket i danseundervisningen?

Tilbakemeldinger:

Refleksjon:

Hvordan lærer dere best?

På hvilken måte tror dere at språk kan fremme læring i danseundervisning?

Vedlegg 4: Vurdering fra NSD Personvernombudet**NSD Personvern**

25.03.2019 10:45

Tilbakemelding på meldeskjema med referansekode 417132:

FORENKLET VURDERING MED VILKÅR

Etter gjennomgang av opplysningene i meldeskjemaet med vedlegg, vurderer vi at prosjektet har lav personvernulempe fordi det ikke behandler særlige kategorier eller personopplysninger om straffedommer og lovovertrедelser, eller inkluderer sårbare grupper. Prosjektet har rimelig varighet og er basert på samtykke. Vi gir derfor prosjektet en forenklet vurdering med vilkår.

Du har et selvstendig ansvar for å følge vilkårene og sette deg inn i veiledningen i denne vurderingen. Dersom du følger vilkårene og prosjektet gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet, vil behandlingen av personopplysninger være i samsvar med personvernlovgivningen.

VILKÅR

Vår vurdering forutsetter:

1. At du gjennomfører prosjektet i tråd med kravene til informert samtykke
2. At du ikke innhenter særlige kategorier eller personopplysninger om straffedommer og lovovertrедelser
3. At du følger behandlingsansvarlig institusjon (institusjonen du studerer/forsker ved) sine retningslinjer for datasikkerhet
4. At du laster opp revidert informasjonsskriv på utvalgssiden i meldeskjemaet og trykker «bekreft innsending», slik at du og behandlingsansvarlig institusjon får korrekt dokumentasjon. NSD foretar ikke en ny vurdering av det reviderte informasjonsskrivet.

1. KRAV TIL INFORMERT SAMTYKKE

De registrerte skal få skriftlig og/eller muntlig informasjon om prosjektet og samtykke til deltakelse. Du må påse at informasjonen minst omfatter:

- Prosjektets formål og hva opplysningene skal brukes til
- Hvilken institusjon som er behandlingsansvarlig
- Hvilke opplysninger som innhentes og hvordan opplysningene innhentes
- At det er frivillig å delta og at man kan trekke seg så lenge studien pågår uten at man må oppgi grunn
- Når prosjektet skal avsluttes og hva som skal skje med personopplysningene da: sletting, anonymisering eller videre lagring
- At du/dere behandler opplysninger om den registrerte basert på deres samtykke - Retten til å be om innsyn, retting, sletting, begrensning og dataportabilitet (kopi) - Retten til å klage til Datatilsynet

- Kontaktopplysninger til prosjektleder (evt. student og veileder)
- Kontaktopplysninger til institusjonens personvernombud

På nettsidene våre finner du mer informasjon og en veiledende mal for informasjonsskriv:

nsd.uib.no/personvernombud/hjelp/informasjon_samtykke/informere_om.html

Det er ditt ansvar at informasjonen du gir i informasjonsskrivet samsvarer med dokumentasjonen i meldeskjemaet.

2. TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 26.05.2019.

3. FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER NSD legger til grunn at behandlingen oppfylder kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

Dersom du benytter en databehandler i prosjektet, må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

Ettersom du skal bruke private enheter til å behandle personopplysninger, forutsetter vi at behandlingen er i tråd med din institusjons retningslinjer for bruk av private enheter til behandling av personopplysninger.

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

NSD SIN VURDERING

NSDs vurdering av lovlig grunnlag, personvernprinsipper og de registrertes rettigheter følger under, men forutsetter at vilkårene nevnt over følges.

LOVLIG GRUNNLAG

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

PERSONVERNPRINSIPPER

Forutsatt at vilkår 1 til 4 følges, vurderer NSD at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

Forutsatt at informasjonen oppfyller kravene i vilkår 1, vurderer NSD at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

***Vedlegg 5: Tilbakemelding på revidert meldeskjema fra NSD
Personvernombudet***

NSD Personvern

27.03.2019 13:08

Tilbakemelding på meldeskjema med referansekode 417132:

NSD bekrefter å ha mottatt et revidert informasjonsskriv/endret dokument. Vi gjør oppmerksom på at vi ikke foretar en vurdering av skrevet/dokumentet, og vi forutsetter at du har foretatt de endringene vi ba om. Dokumentasjonen legges ut i Meldingsarkivet og er tilgjengelig for din institusjon sammen med øvrig prosjektdokumentasjon. Vurderingen med vilkår gjelder fortsatt.

