

Masteroppgave

NTNU
Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for Lærereutdanning

Katrine Kandal

Samtidsdans som kunstuttrykk i Den kulturelle skolesekken

Grunnskoleelevers møte med
samtidsdansprosjektet
PERFECT (im)PERFECTIONS

Masteroppgave i Fag- og yrkesdidaktikk og lærerprofesjon,
kunsthøgskole

Veileder: Tone Pernille Østern

Trondheim, mai 2017

Samtidsdans som kunstuttrykk i Den kulturelle skolesekken

Grunnskoleelevers møte med samtidsdansprosjektet

PERFECT (im)PERFECTIONS



Foto: Arne Hauge

Katrine Kandal

Masteroppgave i fag- og yrkesdidaktikk og lærerprofesjon, kunstfag

NTNU – Institutt for lærerutdanning

Mai 2017

FORORD

Denne oppgaven markerer avslutningen av masterstudiet i fag- og yrkesdidaktikk og lærerprofesjon, kunstfag, ved NTNU. Prosessen har vært svært lærerik, spennende og til tider noe lang og tøff, da jeg har hatt et litt for langt opphold mellom studiestart og masteroppgavens gjennomføring. Etter flere års permisjon fra studiene med fokus på familieførøkelse og full jobb kan jeg nå puste lettet ut. Oppgaven kom i havn. Jeg fikk det til, men ikke helt alene. Jeg vil rette en stor takk til:

Philip Channells for muligheten til å undersøke min problemstilling gjennom hans arbeid, DansiT og DKS Sør-Trøndelag for informasjon rundt prosjektet og Arne Hauge for bruk av hans bilder tatt under forestillingen PERFECT (im)PERFECTIONS. Refleksjonstekstene som elevene skrev til meg gjennom generering av empiri til oppgaven har hatt stor betydning. Tekstene er fritt og ærlig skrevet og innbyr til refleksjon og diskusjon om sentrale temaer innen samtidsdans. Takk til skolene, lærerne og ikke minst elevene som tok seg tid til å svare på mine spørsmål. Videre vil jeg takke arbeidsgiveren min og gode kolleger, som har gitt meg viktige hjemmekontordager for å skrive på oppgaven i en ellers så travel hverdag.

Min største takk får min veileder Tone Pernille Østern. Hun har hele veien støttet meg og motivert meg til å fullføre masteroppgaven. Hennes tilbakemeldinger har vært konstruktive, lærerike, veiledende og alltid motiverende for videre jobbing. Uten hennes engasjement hadde jeg ikke kommet i mål. Tusen takk, Tone!

Jeg er svært takknemlig for at jeg har fått muligheten til å fordype meg i denne masteroppgavens tema. Så takk til storfamilien som har støttet meg, lest korrektur, hjulpet til med layout-problemer og motivert meg. Barna gleder seg til å feire på Leos Lekeland og samboeren til mer tid sammen igjen. Det gjør jeg også.

Trondheim, 25. mai 2017

Katrine Kandal

SAMMENDRAG

Formålet med masteroppgaven «Samtidsdans som kunstuttrykk i Den kulturelle skolesekken» har vært å undersøke hvilken forståelse av samtidsdans grunnskoleelever utvikler i møte med samtidsdans gjennom Den kulturelle skolesekken (DKS). Studien har tatt utgangspunkt i et omfattende samtidsdansprosjekt og undersøkt opplevelser og erfaringer elevene gjorde seg gjennom å delta på et danseverksted og/eller se forestillingen PERFECT (im)PERFECTIONS. Ønsket om å bidra til mer kunnskap rundt opplevelser elever kan få og får i møte med samtidsdans har vært en av bakgrunnene for denne studien. Samtidsdansen utforsker og utfordrer elevenes forståelse for både hva dans kan være og hvem som kan danse. Mer kunnskap kan gi grobunn for økt status og mer fokus på dans i skolen.

Teorigrunnlaget for studien er knyttet til samtidsdans, DKS og kunstmøter for barn og unge. Studien tar utgangspunkt i en hermeneutisk-fenomenologisk tilnærming i søken etter svar på problemstilling og forskningsspørsmålene. Materialet er generert ut i fra elever som har deltatt på danseverkstedet og/eller sett forestillingen, samt mine egne observasjoner. Her har elevene skrevet ned opplevelser og erfaringer knyttet til det de har sett eller utøvd. Narrativer er skrevet fram ut fra observasjonene og videre brukt aktivt i analysearbeidet. IPA-metoden (Interpretative Phenomenological Method), utarbeidet av Jonathan Smith, er brukt for å analysere og fortolke observasjoner og elevtekster.

Resultatene viser at samtidsdans gir elevene opplevelser som skaper affekt, provokasjon og som fører til samhandling. Studien viser også hvor viktig det er å erfare og uttrykke seg gjennom kroppens bevegelser, noe som har skapt undring over kroppslig opplevelse i verkstedet blant flere av elevene. Forestillingen har gitt elevene en opplevelse av noe rart, spennende og nytt, der ulikkroppede dansere sammen med Philip Channells har skapt en fragmentert crossover forestilling som skaper nysgjerrighet og reaksjoner. Studien viser også at svært få har hørt om samtidsdans, noe som igjen viser hvor lite de er eksponert for denne dansesjangeren. Her er det et stort utviklingspotensial mellom DKS, skole og dans, som igjen henger sammen med at det er et stort utviklingspotensial for dansens mulige verdi i samfunnet.

Nøkkelord

Samtidsdans, DKS, kunstmøter, dans og didaktikk, hermeneutisk-fenomenologisk tilnærming.

ABSTRACT

The purpose of this master thesis «Contemporary dance as an artistic expression in The Cultural Rucksack» (DKS) has been to explore primary school children's understanding of contemporary dance through their interaction with it in collaboration with DKS. The study has been undertaken in a contemporary dance project where children have participated in a dance workshop and/or seen the dance performance «PERFECT (im)PERFECTIONS». The study has been conducted with a wish to contribute to increased knowledge about what children are experiencing, or may experience, when introduced to contemporary dance. Contemporary dance challenges the students understanding of what dance can be.

The theoretical framework for the study is related to contemporary dance, DKS, and art meetings for children and youth. The study is based on a hermeneutic-phenomenological approach. The research material has been generated by reflexive logs from students who participated in the dance workshop, and/or watched the dance performance, describing their own thoughts and experiences connected to what they had exercised or observed. My own observations of the children's participation are also part of the empirical material. The Interpretative Phenomenological Method (IPA) method, as developed by Jonathan Smith, has been used to analyze and interpret observations and student texts.

The results indicate that contemporary dance gives students experiences that create affect, provocation, and that leads to interaction. The results also stress how important it is to experience the capacity to own bodily expression and discover new movement possibilities in contemporary dance. The performance has given the students an experience of something strange, exciting, and new. Very few of the students have heard of contemporary dance, which again shows how little they are exposed to this dance genre. This underlines a great development potential between DKS, school and dance, which again points towards a great development potential also for the dance's potential value in society.

Keywords

Samtidsdans, DKS, art meetings, dance and didactics, hermeneutic-phenomenological approach.

INNHOLDSFORTEGNELSE

FORORD.....	i
SAMMENDRAG	iii
ABSTRACT	iv
Kapittel 1: INNLEDNING	1
1.1. Bakgrunn for oppgaven og temavalg.....	1
1.2. « <i>PERFECT (im)PERFECTIONS – stories untold</i> ».....	2
- beskrivelse av prosjektet	2
1.3. Min bakgrunn og posisjon i feltet.....	5
1.4. Orientering på forskningsfeltet i Norge.....	6
1.4.1. Relevant norsk danseforskning – en orientering	7
1.4.2. Den kulturelle skolesekken – en orientering	8
1.4.3. Barns kunstmøter – en orientering	8
1.4.4. Studiens bidrag til ny kunnskap	9
1.5. Problemstilling.....	10
1.6. Avgrensing og presisering	10
1.7. Struktur i arbeidet	11
Kapittel 2: TEORETISKE PERSPEKTIVER.....	12
2.1. Samtidsdans	12
2.1.1. Samtidsdans i et historisk perspektiv	14
2.1.2. Samtidsdans som sjanger og teknikk	17
2.1.3. Samtidsdans og filosofi	19
2.1.4. Samtidsdans – didaktikk og estetikk	21
2.1.5. Tankekart samtidsdans	24
2.1.6. Oppsummering samtidsdans	25
2.2. Den kulturelle skolesekken.....	25
2.3. Kunstmøter	27
2.4. Oppsummering – Teoretiske perspektiver.....	29
Kapittel 3: FORSKNINGSDESIGN OG METODEREFLEKSJON	31
3.1. Hermeneutisk-fenomenologisk tilnærming	32
3.2. Utvalg av forskningsdeltakere	33
3.3. Rekruttering av forskningsdeltakere.....	34
3.4. Forskningsetiske vurderinger	36
3.5. Generering av empirisk materiale.....	37
3.5.1. Observasjon	37
3.5.2. Narrativ.....	38

3.5.3.	Elevenes refleksjonstekster	38
3.6.	Fortolkende fenomenologisk analyse ved hjelp av IPA-metoden	41
3.7.	Drøfting av metode	42
3.7.1.	Refleksjon over forskningsdesign	43
3.7.2.	Forskerrollen i et kritisk blikk	43
3.8.	Oppsummering – Forskningsdesign og metoderefleksjon	44
Kapittel 4: BARNAS FORSTÅELSE AV SAMTIDSDANS SLIK DE MØTER DET I P(im)P – ANALYSE OG FORTOLKNING		45
4.1.	Kartlegging av barnas forståelse av begrepet «samtidspanse»	45
4.2.	Elevenes opplevelser av danseverkstedet	49
4.2.1.	Observasjon i hermeneutisk-fenomenologisk narrativ form	49
4.2.2.	Didaktiske grep i møte med den som ikke vil danse	56
4.2.3.	Expert-dancing som spenningskapende utfordring	58
4.2.4.	Å artikulere sin danseopplevelse	59
4.2.5.	Oppsummering forskningsspørsmål 1	64
4.3.	Elevenes opplevelser av forestillingen P(im)P	64
4.3.1.	Observasjon i hermeneutisk-fenomenologisk narrativ form	64
4.3.2.	Å artikulere egen opplevelse av en forestilling	71
4.3.3.	Oppsummering forskningsspørsmål 2	75
4.4.	Forskjeller i opplevelser hos elever som har deltatt på verksted og/eller kun sett forestilling	76
4.5.	Oppsummering – Analyse og fortolkning	79
Kapittel 5: REFLEKSJON, DRØFTING OG VIDERE FORSKNING		81
5.1.	Tilbakevending til problemformulering og forskningsspørsmål	81
5.2.	Diskusjon av didaktiske grep i Channells' danseverksted	82
5.2.1.	Å stille spørsmål som åpner for utforskning	83
5.2.2.	Invitere til kroppslig kontakt mellom deltakerne	83
5.2.3.	Jobbe i sirkel	84
5.2.4.	Tar i bruk humor, deltar aktivt og byr på seg selv	84
5.2.5.	Hverdagslige bevegelser og bruk av tid, kraft, flyt og rom	85
5.2.6.	Ser elevene, gir tilbakemeldinger som åpner for refleksjon og bevegelse	85
5.2.7.	Bevege seg ut i fra sin egen kropps forutsetninger	86
5.2.8.	Metaforer og improvisasjon som innfallsvinkel til bevegelse	86
5.3.	Diskusjon av estetiske grep knyttet til samtidsdansen i møte med publikum	87
5.3.1.	Publikum involveres i forestillingen	87
5.3.2.	Dialog mellom aktører og publikum	88
5.3.3.	Flere sjangere og kunstuttrykk blandes	88

5.3.4.	Verkstedhall som scenerom – site-specific	89
5.3.5.	Ulikkroppede dansere – tre generasjoner - inkluderende.....	89
5.3.6.	Tablåer, collage, ulike bilder på samtiden.....	90
5.3.7.	Abstrakte, teatraliske og hverdagslige bevegelser	91
5.3.8.	Alle er til enhver tid i scenerommet, forskjellig fokusområder	92
5.3.9.	Temaer/situasjoner som bryter ned ulike dualismer.....	92
5.4.	Hvilken forståelse av samtidsdans utvikler barna i møte med P(im)P?	93
5.4.1.	Forståelse av <i>hvem som kan danse</i>	93
5.4.2.	Forståelse av <i>dansens mulige formspråk</i>	94
5.4.3.	Forståelse av <i>samtidsdans som noe som vekker affekt</i>	95
5.4.4.	Forståelse av <i>samtidsdans som noe som vekker provokasjon</i>	95
5.4.5.	Forståelse av <i>samtidsdans som noe som åpner for samhandling</i>	96
5.4.6.	Forståelse av <i>samtidsdans som kroppslig læring</i>	96
5.4.7.	Forståelse av <i>samtidsdans som undersøkende læring</i>	97
5.4.8.	Forståelse av <i>samtidsdans som noe som vekker undring</i>	97
5.4.9.	Refleksjonstekstene gir økt forståelse	97
5.5.	Kritiske refleksjoner rundt egen forskning	99
5.6.	Forslag til videre forskning og utviklingsarbeid.....	100
5.7.	Konklusjon.....	100
REFERANSELISTE		103

Vedlegg

Vedlegg 1:	Informasjonsbrev til deltakerne	108
Vedlegg 2:	Samtykkeerklæring	109
Vedlegg 3:	NSD godkjenning	111

Tabeller

Tabell 1	Empirisk materiale	35
Tabell 2	Kartlegging av begrepet «samtidssans»	46
Tabell 3	Channells dansedidaktiske grep satt i relief til elevenes opplevelser slik jeg observerte og tolket dem i danseverkstedet beskrevet i narrativ 1	53
Tabell 4	Elevers beskrivelse av danseverkstedet med «ett ord» ved skole 2	59
Tabell 5	Samtidssans som kroppslig erfaring som skaper affekt	60
Tabell 6	Samtidssans som provokasjon	62
Tabell 7	Samtidssans som samhandling	63
Tabell 8	Channells estetiske trekk ved samtidssansen satt i relief til elevers opplevelser slik jeg observerte og tolket dem under forestillingen beskrevet i narrativ 2	69
Tabell 9	Samtidssans som skaper affekt	72
Tabell 10	Samtidssans som provokasjon	73
Tabell 11	Samtidssans som samhandling	74
Tabell 12	Gjorde deltakelse på danseverkstedet at elevene forstod forestillingen bedre?	78

Kapittel 1: INNLEDNING

«Det var ikke akkurat dans! Man danser ikke sånn!

Men det var gøyere enn vanlig dansing! Det var morsomt litt rart og kult.

Jeg husker best speiling det var gøy. Jeg tror jeg husker det fordi det var det vi gjorde sist. Jeg oppdaget at kroppen min aldri hadde vært så nærme gulvet før. Jeg tenkte på at jeg har lært meg mye fordi jeg følte».

(Jente, 10 år)

1.1. Bakgrunn for oppgaven og temavalg

Denne teksten som jeg fikk, av ei jente i 5. trinn, er både fritt og herlig skrevet – samtidig som den er informativ. Teksten ble skrevet etter at hun, sammen med resten av trinnet, hadde deltatt på et danseverksted i regi av Den kulturelle skolesekken (DKS) i skoletiden. *«Det var ikke akkurat dans! Man danser ikke sånn! Men det var gøyere enn vanlig dansing»*. Disse setningene får meg til å reflektere over spørsmålene; hva er dans for henne? Hva er dans for andre barn? Hvilke preferanser har barn og unge for dans i dagens samfunn?

Dans er en av de eldste uttrykkene for kunst og kultur. Det har alltid eksistert en form for dans på jordkloden. Vi er *dansende mennesker*, som danseteoretiker Åse Løvset Glad sier (2002, s. 54). Opp igjennom menneskets historie har dans blitt brukt både som kommunikasjonsform og kulturuttrykk. Dans har vært tett sammenvevd med ritualer, seremonier og livsuttrykk i ulike tidsepoker og samfunn (Glad, 2002). I dagens samfunn er det stor forskjell på hvordan kultur/religion og nasjoner ser og opplever dans på. I store deler av verden er dans fortsatt nedprioritert av myndighetene og støttes ikke som kunstform¹. I Norge har dans dessverre fått en svak posisjon som kunstform (Hylland & Røyseng, 2013). Dans har ikke blitt satset like mye på som andre kunstformer, som for eksempel musikk. I læreplanen for grunnskolen er ikke dans et eget fag, men skal i prinsippet være et sentralt kompetansemål i kroppsøving, samt en del av musikkfaget (LK06). Ser vi på andre land, for eksempel New Zealand, ble dans i år 2000 integrert i læreplanen med forventning om at elevene skulle få muligheten til å lære dans som en del av skolegangen (Koff, 2015, s. 5). Artikkelen til Susan R. Koff, i boka

¹ www.snl.no, tilgang 08.03.2017

Dance education around the world (Red. Svendler Nielsen & Burrige, 2015), viser til flere land som sier kort om hvordan dans er integrert i læreplanen i deres land. Det viser seg at de fleste landene hun benevner har dans integrert i kroppsøving. «Vi er *musiske* mennesker» sier musikkprofessor Jon-Roar Bjørkvold (1989). Han viser til at rytme, lyd og bevegelse allerede fra fosterstadiet har grunnleggende betydning for menneskets trivsel og utvikling – så vel fysisk som psykisk. Min egen opplevelse er at dans kan bidra til å utvikle hele mennesket. Det gir meg stor motivasjon til å se nærmere på hvordan barn og unge opplever møter med dans i skolen.

Den kulturelle skolesekken² (DKS) er et nasjonalt satsingsområde, som nettopp har som formål å nå ut til alle barn og unge i skolen med profesjonell kunst- og kulturuttrykk. DKS har vært en del av regjeringens kulturpolitiske satsing for grunnskolen siden 2001, og har etter hvert også blitt utvidet til videregående skole og barnehage. I perioden 2007-2010 var jeg selv med i en danseforestilling som var ute på turne gjennom DKS. Erfaringene og opplevelsene jeg fikk som utøver har skapt nysgjerrighet og motivasjon til å se nærmere på samtidsdansens møter med grunnskoleelever gjennom DKS.

Jeg tror det er en sammenheng mellom dansens posisjon i samfunnet og barns forståelse av samtidsdans. Derfor vil jeg i noen grad speile grunnskoleelevers forståelse slik den framkommer i denne oppgaven med dansens posisjon i Norge. Jeg ønsker å se nærmere på hva grunnskoleelever sitter igjen med av inntrykk etter;

- a) deltakelse i et praktisk danseverksted
og/eller
- b) som publikum i en forestilling de får oppleve gjennom DKS og skolen.

1.2. «*PERFECT (im)PERFECTIONS – stories untold*»

- beskrivelse av prosjektet

For å kunne studere grunnskoleelevers møter med samtidsdans i DKS ønsket jeg å finne et prosjekt å fokusere på. I den tidsperioden da det var aktuelt for meg å generere empirisk

² www.denkulturelleskolesekken.no, tilgang 23.03.2017

materiale til masteroppgaven, skulle et stort prosjekt med en gjestekoreograf akkurat til å starte ved DKS i Trondheim. Av praktiske grunner falt valget på prosjektet PERFECT (im)PERFECTIONS, men også fordi det var et omfattende DKS-prosjekt med både forestillinger og verksted. Her beskriver jeg prosjektet og konteksten for det.

PERFECT (im)PERFECTIONS – stories untold³, (forkortet til P(im)P), var et samarbeidsprosjekt initiert av DansiT, Senter for dansekunst i Trondheim og Midt-Norge, og Multiplié Dansefestival i 2014. DansiT er et regionalt senter for dansekunst som jobber for økt aktivitet og synliggjøring av dansekunst i regionen. Multiplié dansefestival arrangeres av DansiT i Trondheim annet hvert år. DansiT⁴ skriver dette om Multiplié dansefestival:

Multiplié er festivalen som bøyer og tøyser idéer om hva dans kan være, og hvem som er en potensiell danser og koreograf. Festivalen ønsker å skape møtepunkter som bringer mennesker sammen, som bryter barrierer, som utfordrer og overrasker. Gjennom festivalens aktiviteter bygges det broer mellom miljøer, kulturer, kropper og aldersgrupper.

Den australske koreografen Philip Channells⁵ ble invitert og gjestet Multiplié dansefestival i mars/april 2014 for å skape P(im)P. Multiplié dansefestival har en visjon om «...å bøye og tøyse idéer om hva dans kan være, og hvem som er en potensiell danser og koreograf», noe også Channells har fokus på. Channells interesse for hva som er perfekt/perfeksjon i dans ble med han inn i arbeidet med P(im)P. I P(im)P-prosjektet ønsket han å utfordre danserne og publikum over temaet og spørsmålet «What is your idea of perfection?» (Channells, 2015). Under sitt opphold i Trondheim hadde Channells et fullpakket program der han blant annet holdt seks danseverksteder på tre forskjellige grunnskoler i regi av DKS, han underviste en åpen workshop for andre interesserte i DansiT sin egen dansesal, samt jobbet fram forestillingen P(im)P. Forestillingen ble vist i alt 9 ganger, for fulle hus. Seks forestillinger ble kjøpt opp av DKS og tilbudt grunnskoleelever, mens de resterende var åpne forestilling for publikum. Channells deltok også i et kunstdidaktisk forum med Program for

³ En teaser av forestillingen P(im)P kan sees på <http://www.danselaboratoriet.no/perfect-imperfections-stories-untold>

⁴ www.dansit.no, tilgang 10.03.2017

⁵ Se gjerne <https://philipchannells.com> for mer informasjon om Channells virksomhet

lærerutdanningen, NTNU, og i en kunstnersamtale ledet i regi av Danseinformasjonen. Under oppholdet sitt i Trondheim hadde Channells med seg koreografistudent Katina Olsen fra Australia, som koreografiassistent.

Det var på slutten av 1990-tallet at Channells ble introdusert for Company CHAOS, et kompani med ulikkroppede⁶ dansere (Channells, 2015). På det tidspunktet hadde han ingen formell danseutdanning, og endte opp i en stor personlig forandring/avgjørelse:

[...], this invaluable experience would lead me to make a life-long decision that would broaden my perception of contemporary dance, particularly what dance could look like and who could dance. (Channells, 2015, s. 49)

Etter denne opplevelsen utdannet Channells seg til danser og utviklet stor interesse og opparbeidet seg spisskompetanse innen dans med ulikkroppede dansere. Han har i sin dansekunstneriske virksomhet vært sentral i utviklingen av dans med ulikkroppede dansere i Australia. Som dansekunstner er han opptatt av dansende mennesker uansett hvilken kropp man har, noe som også har vært en norsk, nordisk og internasjonal trend innen samtidsdans (Østern, 2008). Dette er en trend som startet å utvikle seg med postmodernismen i USA, kom til Europa i begynnelsen av 90-tallet og som har nådd Norden de seneste 10-15 årene (Østern, 2009). I Australia og New Zealand har denne trenden innen samtidsdans vært tydelig til stede fra 1990-tallet. Channells arbeid og holdninger med ulikkroppede dansere er svært relevant med tanke på grunnskolen. Skolen er et sted der man møter mange forskjellige elever med ulike kroppslige forutsetninger.

I prosjektet P(im)P samarbeidet Channells med tekstforfatter og rapartist Trond Wiger og komponist og lydkunstner Arnfinn Killingberg. I tillegg hadde de med 20 utøvere spredt over tre generasjoner. Utøverne hadde ulike kroppslige forutsetninger, i tillegg til ulik bakgrunn innen bevegelse/dans, samt sceneerfaring. Noen av utøverne var profesjonelle dansekunstnere, mens andre var nybegynnere. Hovedsakelig kom danserne fra Danselaboratoriet⁷ (dansere med og uten funksjonshemninger/ulikkroppede) og

⁶ Ulikkroppede dansere er et begrep Østern (2009) skapte under arbeidet med sin PhD-avhandling. Begrepet omtaler dansere med og uten funksjonshemninger.

⁷ Se www.danselaboratoriet.no/ for mer informasjon om kompaniet.

Danseteateret⁸ (alder 55+), samt noen profesjonelle frilansdansere. De kom fra flere nasjonaliteter og forskjellige kulturer. Sammen skapte de danseteaterforestillingen P(im)P i løpet av tre intensive uker, samt en visningsuke her i Trondheim.

Idéen bak forestillingen P(im)P var å ta tak i og å utforske utøvernes egne historier. For Channells var de historiene som var vevd inn i kroppene til utøverne spesielt interessante og hvordan kroppenes historier og erfaringer kunne være utgangspunkt for fysiske, tekstlige og musikalske utfordringer. Channells ønsket å utfordre tilskuerens oppfatninger av begrepet perfeksjon (Channells, 2015).

Som nevnt tidligere var Channells engasjert i mange forskjellige oppdrag under sitt opphold i Trondheim. Danseverkstedene i regi av DKS som Channells holdt ved de tre grunnskolen var en del av DKS-pakken (verksted + forestilling ut til elevene). Her samarbeidet han og koreografiassistent Olsen om undervisningen med elevene. I tillegg til Olsen hadde Channells også med seg to av danserne fra forestillingen P(im)P, en av de to satt i rullestol. Begge var deltagende på hele danseverkstedet sammen med elevene.

Forestillingen og danseverkstedet utgjør grunnlaget for det empiriske materialet til denne oppgaven. Jeg vil gjengi observasjoner både fra verkstedet og forestillingen i form av forskerskapte narrativer for å gi en rikere forståelse av den analysen som blir gjort.

1.3. Min bakgrunn og posisjon i feltet

Min interesse for studien kommer av ønsket om å få en dypere refleksjon og et begrep om hva dans kan være og betyr for barn i grunnskolen. Jeg ønsker også å få større innsikt og inspirasjon i mitt arbeid som dansekunstner og -pedagog. Jeg har en bachelor utdanning som faglærer i dans ved Universitetet i Stavanger, og videreutdanning ved London Contemporary Dance School. Etter endt utdanning har jeg jobbet som dansepedagog og danser. Jeg har undervist i dans ved flere kulturskoler, private danseskoler og grunnskoler. De siste 3 årene har jeg vært ansatt ved Inderøy videregående skole, programfag dans. I tidsrommet 2007-2010 deltok jeg i en produksjon for DKS Møre og Romsdal. Denne produksjonen viste vi i

⁸ Se <http://dance-company.no> for mer informasjon

overkant av 200 ganger på forskjellige grunnskoler i fylket. Interessen min for dette fagfeltet er stor, og denne studien er i ferd med å bli mitt aller første forskningsprosjekt. I dette masterstudiet har jeg vært observatør under danseverkstedene og under forestillingene.

1.4. Orientering på forskningsfeltet i Norge

I arbeidet med å orientere meg på feltet har jeg søkt i forskjellige databaser og kikket igjennom referanselister til andre artikler/tidsskrifter/bøker, som har temaer innen feltet/området jeg skriver om. Jeg har spesielt konsentrert meg om studier som er gjort innen dans/samtidsdans, didaktikk, DKS og barns kunst- og kulturopplevelser.

Innen fagfeltet dans har det vært og er fortsatt et stort behov for mer forskning. Sidsel Pape (2010, s. 10) skriver om en milepæl for norsk dansemiljø. Hun refererer her til seminaret «Dans i forskning, forskning i dans» ved Norges idrettshøgskole (NIH) i september 2009. Dette seminaret klarte å samle dansestudenter, dansekunstnere, dansepedagoger, danseforskere og dansere om en felles agenda. Agendaen var behovet for mer forskning på danseundervisning, hvordan det foregår og rammes inn. Selv om det fortsatt er et stort behov for mer forskning innen fagfeltet dans, er det gjort mye god forskning. Nordic Journal of Dance publiserer fagfelleverderte forskningsartikler, med en nordisk redaksjon, og med norske Dans i Skolen som samarbeidspart. På Spissen, som gis ut av fagforbundet Norske Dansekunstnere, har bidratt med praksisnære artikler over lang tid i Norge. Fra 2015 er På Spissen også godkjent som vitenskapelig publikasjonskanal, med en vitenskapelig redaksjon og redaksjonsråd. Arabesk, utgitt av interesseorganisasjonen Dans i skolen, har bidratt med verdifulle artikler i perioden 1997-2008. Arabesk ble nedlagt av økonomiske grunner. Den siste utgivelse kom februar 2008. I tillegg har vi www.scenekunst.no⁹ som engasjerer egne kritikere, skriver debatt- og kritikkinlegg. Danseinformasjonen, nasjonalt kompetansesenter for dans, bidrar med informasjon om danseaktivitet, samt intervjuer av sentrale dansekunstnere på www.danseinfo.no¹⁰. Alle disse er aktive og bidrar til å styrke enten forskning på (Nordic Journal of Dance, På Spissen), eller kritikk og debatt om dans.

⁹ www.scenekunst.no, tilgang 19.05.2017

¹⁰ www.danseinfo.no, tilgang 19.05.2017

1.4.1. Relevant norsk danseforskning – en orientering

Ønsket om mer forskning på dans fra dansefeltet selv, har flere dansekunstnere og dansevitere her i Norge tatt på ordet. Altså slik at dans ikke bare blir forsket på utenfra, av for eksempel samfunnsvitere, men også fra de dansefaglige selv. Dette har medført at det i løpet av de siste 10 årene har blitt publisert flere antologier om dans, samt at flere dansekunstnere har tatt PhD og slik utviklet seg som forskere. Her nevner jeg noen sentrale antologier som jeg har forholdt meg til:

- Sidsel Pape, blant annet dansekritiker, har vært redaktør for antologien *Norsk danseforskning* (2010). Her får vi presentert ni artikler av forskjellige forfattere/bidragstivere som bidrar til forskning innen fagfeltet dans. Pape er en sentral person på det norske dansekunstfeltet.
- Trine Ærbæk Svee, PhD-kandidat ved Norges Idrettshøgskole med planlagt innlevering av sin PhD-oppgave til høsten 2017, har vært redaktør for antologien *Dans og didaktikk* (2008). Svee har fått med seg 13 artikkelforfattere til å skrive artikler som tar utgangspunkt i både dansens praksisfelt og i dansevitenskapen. Boken er delt inn i fire deler; *Estetikk og filosofi*, *Dans i skolen*, *Dans og musikk*, og tilslutt *Improvisasjon*.
- Camilla Eeg, kunstkritiker, har vært redaktør for antologien *Dans i samtiden* (2006). Intensjonen bak denne boken har vært å se på norsk samtidsdans i forhold til det samfunn og den tid som har vært med og påvirket utviklingen. Seks forskere/skribenter har vært i dialog med 6 dansekunstnere/kompanier, der de har skrevet hver sine artikler rundt temaene dans, kropp og bevegelse – som en måte å lese og forstå den verden vi lever i.

Flere av artiklene i bøkene nevnt over er svært interessante og er artikler jeg støtter meg på i denne studien. Når det gjelder prosjektet Perfect (im)Perfections, som jeg har generert forskningsmateriale til denne masteroppgaven fra, har både Tone Pernille Østern (2015) og Philip Channells (2015) skrevet hver sine artikler som omhandler prosjektet i *Nordic Journal of Dance*. Østerns artikkel *The Dance Project «Perfect (im)Perfections» as a Deep Educational Experience of Plurality* fokuserer på opplevelser av læring hos deltakerne i forestillingen. Channells' artikkel *«Perfect (im)Perfections» - the choreography's reflections on the creative process* handler om hans personlige historie og dansebakgrunn, historien rundt og veien fram til residensoppholdet i Trondheim. I tillegg diskuterer han impulsene i arbeidet,

den kreative prosessen og utfordringene ved å jobbe på tvers av ulike typer kulturelle grenser. Begge disse artiklene har vært nyttig i min studie i forhold til å se prosjektet fra andre vinkler. Østern & Channells (2016) har videre sammen skrevet artikkelen *Deep Learning and Teaching as Affordances of Inclusive Dance and Arts Education* basert på P(im)P-prosjektet. Av nyere masteroppgaver og PhD-avhandlinger om dans i Norge med relevans for mitt arbeid, finner jeg blant annet Melanie Fieldseths masteroppgave «Kroppen i dans: kunstnerisk og teoretisk vending i samtidsdans eksemplifisert ved Meg Stuart» fra UiB 2004; Hilde Rustads «Dans etter egen pipe? En analyse av danseimprovisasjon – som tradisjon, fortolkning og levd erfaring», doktorgradsavhandling fra Norges Idrettshøgskole 2013; Tone Pernille Østern sin PhD-avhandling «Meaning-making in the Dance Laboratory. Exploring dance improvisation with differently bodied dancers» fra Theatre Academy, Helsinki 2009. Anette Sture Iversen har skrevet en masteroppgave med tittelen «Norsk samtidskoreografi, postmodernisme og recycling» fra UiB 2007.

1.4.2. Den kulturelle skolesekken – en orientering

I forhold til DKS har det vært gjort en god del evaluering og forskning siden oppstarten i 2001. Det har vært en stor debatt rundt ordningen, der ulike politikkfelt, interesser og posisjoner spiller inn og gjør ordningen til et svært komplekst området (Breivik & Christophersen, 2013, s. 19). Jeg nevner noen sentrale forskningsprosjekter, evalueringer og/eller styringsdokumenter her:

- Boken *Den kulturelle skolesekken* redigert av Jan-Kåre Breivik og Catharina Christophersen (2013), representerer sluttproduktet av en treårig forskningsinnsats om DKS, utført av Uni Rokkansenteret sammen med Høgskolen i Bergen.
- Jorunn Spord Borgen og Synnøve S. Brandt (2006) skrev *Ekstraordinært eller selvfølgelig?* som er et viktig evaluerings- og forskningsbidrag som kom fem år etter at ordningen hadde startet.
- Stortingsmeldinger har vært viktige for videre utvikling av ordningen, nevnes kan: KKD (2008): St.meld. nr. 8 (2008-2008). *Kulturell skulesekk for framtida*. KKD (2003): St.meld. nr. 38 (2002-2003). *Den kulturelle skolesekken*.

1.4.3. Barns kunstmøter – en orientering

I forhold til tidligere forskning på temaet barn og kunst/kunstmøter har Sigrid Røyseng, Anette Therese Pettersen og Ida Habbestad vært redaktører for artikkelsamlingen *Begreper*

om barn og kunst (2014). Det er en artikkelsamling som ønsker å belyse og utfordre de tenkemåtene som knytter seg til arbeidet med og ambisjonene for området kunst for barn og unge. Guri Lorentzen Østbye har skrevet sin PhD-avhandling *Barn Kunst Danning. Møter mellom barn og kunst som dannelsesarena for barn i grunnskolen*, fra UiB 2006. Anne-Grethe Ellingsen har skrevet en masteroppgave *Hva skal nå barn med kunst? En casestudie om barns opplevelser og erfaringer med kunstformidling i skolen*, fra Høgskolen i Bodø 2009.

Min orientering på det norske feltet for forskning på dans/samtidsdans, DKS og kunstmøter hos barn er et stort felt og har mer å by på enn det jeg har konsentrert meg om. Jeg har her prøvd å gi en kortfattet oversikt over relevant forskning, masteroppgaver, antologier og styringsdokumenter for studiens område, og vil vende nærmere tilbake til valgte teoretiske perspektiver i kapittel 2.

1.4.4. Studiens bidrag til ny kunnskap

Denne studien har som hensikt å se nærmere på grunnskoleelevers opplevelser og erfaringer med samtidsdans som blir presentert gjennom DKS. Min forhåpning er at studien kan bidra til å belyse viktige erfaringer og opplevelser som grunnskoleelevene kan få av å være med på et samarbeidsprosjekt som P(im)P. Mer forskning på barns opplevelser gjennom dans kan gi grobunn for økt status og fokus på dans i skolen. Med utgangspunkt i den økte satsingen på dans i kulturpolitikken de siste tiårene, der ønsket har vært å styrke produksjonene og formidlingen av dans (Hylland & Røyseng, 2013), er det viktig å gi grunnskoleelever muligheten til å oppleve, gjenkjenne og sette ord på sine erfaringer. Ulike didaktiske innfallsvinkler og praktisk tilnærming til samtidsdans i et danseverksted (for eksempel i regi av DKS) kan ha stor verdi for grunnskoleelever. Flere av opplevelsene og erfaringene som elevene gjengir i tekstene sine har relevans i arbeidet med utvikling av dans i grunnskolen.

Personlig har denne studien gitt meg sterkere forståelse av hva kunstfagdidaktisk forskning er og innebærer. Gjennom prosessen har jeg opparbeidet meg mer kunnskap på feltet, noe som igjen har gitt motivasjon til videre utforskning og utvikling av kunnskap.

1.5. Problemstilling

Med bakgrunn i det jeg hittil har beskrevet, har jeg kommet fram til følgende problemstilling for oppgaven:

Hvilken forståelse av samtidsdans utvikler grunnskoleelever i møte med samtidsdansprosjektet *PERFECT (im)PERFECTIONS* som kunstuttrykk i Den kulturelle skolesekken?

Problemstillingen konkretiseres i to forskningsspørsmål, som jeg søker svar på gjennom analysen av forskningsmaterialet:

Forskningsspørsmål:

1. Hvilke opplevelser har elevene av å delta i et praktisk danseverksted i forbindelse med *PERFECT (im)PERFECTIONS* i Den kulturelle skolesekken?
2. Hvilke opplevelser har elevene av forestillingen *PERFECT (im)PERFECTIONS* presentert i Den kulturelle skolesekken?

1.6. Avgrensning og presisering

Utgangspunktet for oppgaven har vært å se på *Samtidsdans som kunstuttrykk i DKS*. Da jeg valgte å følge en bestemt produksjon, P(im)P, avgrenset dette oppgaven betraktelig, i positiv forstand. Studien undersøker, som allerede presentert, barns opplevelser og erfaringer av Channells sitt arbeid/prosjekt gjennom DKS i Trondheim mars/april 2014. Dette innebærer at elevene jeg har generert empirisk materiale fra beskriver opplevelser og erfaringer som de har fått igjennom hans arbeid knyttet til samtidsdans som kunstuttrykk i DKS, og de henger dermed sammen med Channells kunstnerskap og måte å undervise på. Disse opplevelsene og erfaringene lar seg ikke generalisere til opplevelser og erfaringer generelt. Kartlegging av elevenes opplevelser og erfaringer i akkurat dette prosjektet, kan likevel gi større innsikt i og

forståelse for barns mulige måter å forstå nettopp samtidsdans, presentert gjennom ordningen DKS.

1.7. Struktur i arbeidet

I innledningskapittelet har jeg redegjort for bakgrunnen for studien og beskrevet prosjektet P(im)P. Videre har jeg gjort en orientering på aktuelt forskningsfelt, presentert hensikt, problemstilling og forskningsspørsmålene samt avgrenset oppgaven. Etter innledningskapittelet følger kapittel 2 med *Teoretiske perspektiver*. Her tar jeg for meg samtidsdansen; kort satt i et historisk perspektiv, som sjanger og teknikk, samtidsdans og filosofi, samtidsdans og didaktikk. Videre gjør jeg rede for DKS, og tilslutt om kunstmøter. Kapittel 3 omfatter *Forskningsdesign og metodisk refleksjon*. Her beskriver jeg framgangsmåte for generering av materiale, forskningsdeltakerne og estiske retningslinjer i forbindelse med forskningen. *Analyse og fortolkning* av det genererte materialet, gjennom IPA-metoden får sin oppmerksomhet i kapittel 4. Her gjør jeg en hermeneutisk-fenomenologisk analyse av observasjoner presentert i form av forskernarrativer og elevtekster. *Refleksjon, drøfting og videre forskning* utgjør siste kapittel, kapittel 5. Der blir trådene samlet, konkludert og kritisk drøftet med tanke på studiens kunnskapsbidrag til feltet for kunstfagdidaktikk med vekt på dans.

Kapittel 2: TEORETISKE PERSPEKTIVER

«Jeg vil beskrive dansen vi danset i går som en veldig artig og kreativ dans fordi vi måtte bruke veldig mange kroppsdeler i noen av dansene. Jeg husker ekstra godt den dansen der vi skulle bruke forskjellige kroppsdeler for å komme oss over side til side og der vi måtte fryse på midten av gymsalen. Jeg danser mye i fritiden og det var veldig kult og både oppleve og dansebevegelsene og jeg oppdaget nye former for dansing. Ja! Jeg tenkte mye på dansingen i går og viste broren min noen av trinnene vi lærte. Jeg har danset breakdance før. Jeg er litt usikker på hva samtidsdans, men jeg likte det veldig godt fordi ingenting er feil».

(Gutt, 10 år)

2.1. Samtidsdans

«Jeg er litt usikker på hva samtidsdans (er)», skriver den 10 år gamle gutten i sin refleksjonstekst etter å ha deltatt på danseverkstedet. Dette kan nok flere, om ikke de fleste, kjenne seg igjen i. Når oppstod egentlig ordet samtidsdans for første gang? Ordet samtidsdans er relativt nytt for «mannen i gata». Eeg (2006, s. 7) skriver at «samtidsdans har vært et begrep siden tidlig 1990-tallet». Det er dermed et begrep som dansekunstnere har brukt i cirka 25 år (+/-), men som fremdeles ikke har funnet veien ut til folk flest, ei heller ikke funnet sin plass i den norske ordboka.

Under CODA Internasjonal Dance Festival 2013 arrangerte Kritikerlaget, en medlemsorganisasjon for norske kritikere som skal fremme kritikkens kvalitet og uavhengighet, en debatt om det finnes norsk samtidsdans i dag og hvordan den defineres. Referatet¹¹ (Sortland, 2013) viser at det er enighet om at det finnes norsk samtidsdans, men alle har hver sin definisjon eller mening om hva samtidsdans er. Ordstyrer Pettersen sier i referatet (jfr. fotnote 11) at norsk samtidsdans er et «ullent begrep – det er ingen som vil ta i det». Hun konkluderer med at det trengs mer kunnskap og forskning for å kunne definere den. Samtidsdansen speiler tiden vi lever i. Tiden forandrer seg. Dans skapes i nuet. Dette gjør at

¹¹ Se http://kritikerlaget.no/saker/referat-dansesalong_, tilgang 21.02.2017, referent: Venke Marie Sortland, publisert 31.10.2013

samtidsdans ikke er det samme i dag som det var for eksempel 20 år siden. Begrepet er vanskelig å avgrense og ikke minst definere. Det brukes av mange og om mye. Lise Nordal var med og kjempet for samtidsdansen på 70- og 80-tallet og senere med på å danne CODA-festivalen i 2002. Til Aftenposten¹² (Bjørhovde, 2015) svarer hun dette på definisjonsspørsmålet om samtidsdans: «Det er mangfoldig og har mange retninger. Samtidsdans speiler tiden vi lever i, og jeg vil ikke sette noe stempel på den». Og det er vel (kanskje) akkurat det en ikke ønsker; å gi samtidsdansen en tydelig definisjon. En for tydelig definisjon av begrepet skaper noe konstant, noe som ikke er i utvikling. Samtidsdansen er det motsatte av konstant, den lever, utvikler og forandrer seg.

Flere dansekunstnere (Flak, 2015; Bandlien, 2015) har forsøkt å si noe om begrepet samtidsdans, i tillegg gardert seg mot at dette ikke er den eneste måten å definere begrepet på. Kenneth Flak¹³ tar i bruk humor og gjør et forsøk på å definere samtidsdans gjennom elimineringsmetoden:

Samtidsdans er ikke selskapsdans. Samtidsdans er ikke klassisk ballett. Samtidsdans er ikke teater. Samtidsdans er ikke showdans. Samtidsdans er så absolutt ikke musikal. Samtidsdans er ikke breakdance. Samtidsdans er ikke sport. Samtidsdans er ikke So you think you can dance. [...]det interessante er nemlig at samtidsdans ofte og gjerne tar i bruk elementer fra alt det jeg nettopp har sagt det ikke er.

Bandlien¹⁴ deler opp ordet i *samtid* og *dans* og bruker ordboka for å få en bredere forståelse for begrepet. Jeg siterer Bandlien (se fotnoten 11 for nettsiden sitatene er hentet fra):

Samtidig er alt som informerer seg ut ifra de umiddelbare omgivelsene i sin tid. Her og nå. Altså alt som tar impulser fra, eller lar seg inspirere av det stedet i den tiden der arbeidet skapes, kan påberope seg å være samtidig.

¹² Se <http://www.aftenposten.no/osloby/byliv/--Samtidsdans-var-selveste-synden-24378b.html> , publisert 12.10.15. Tilgang 15.03.2017

¹³ Se www.scenekunst.no/sak/samtidsdans-en-meget-kort-bruksanvisning/ , publisert 23.09.15. Tilgang 15.03.2017

¹⁴ www.scenekunst.no/sak/samtidsdans-en-enda-kortere-bruksanvisning/ , publisert 09.10.2015. Tilgang 15.03.2017

Dans [...] er alt som setter seg selv inn i sammenhengen av dansens historie som kunstform. Og dette gjelder da om dansen tar utgangspunkt i historien og tradisjonene bak formen, eller om den tar avstand fra den.

Bandlien (2015) konkluderer med at disse ordene satt sammen betyr at samtidsdans «tar impulser fra og lar seg inspirere av sine umiddelbare omgivelser i sin egen tid, og kan settes inn i en dansekunstnerisk historie, enten samtidsdansen følger denne opp eller tar avstand fra den».

Eeg (2006, s. 9) mener det er viktig å finne en form som ikke forsøker å fange og konkretisere aktiviteten. Samtidig trengs et språk som kan plassere og tydeliggjøre dansen for publikum, uten å låse den fast. Samtidsdansen som uttrykksform prøver å utforske og utfordre grensene for hva dansekunst kan være. Samtidsdans har ofte en ekspressiv intensjon, skriver førsteamanuensis Tone Kristine Kolbjørnsen (2006, s. 28-29). Samtidskoreografene vil gjerne si oss noe – og ikke bare behage øynene eller være rene bevegelser. Sjangeren samtidsdans har et mangetydig uttrykk som gjerne appellerer til følelsene. Dansekunstnere innen samtidsdansen er opptatt av individuelle danseres egenskaper og ferdigheter, framfor et corps de ballet – som består av tilnærmet identisk utseende kropper som utfører de samme bevegelsene i rommet til samme tid. Samtidsdansen har åpnet opp for en kritisk og utforskende innstilling til dans og dens kontekst i et historisk og samtidig perspektiv (ibid.). Dansen speiler samfunnet. Dansekunstnere innen samtidsdans (Østern, 2009; Channels, 2015) har stilt viktige spørsmål og utfordret publikum om: Hvem som har rett til å danse? Og hvem som har rett til å utøve dans i det offentlige rom. Gjennom samtidsdansen har de utfordret publikum og andre dansekunstnere med forestillinger med ulikkroppede dansere. Østern (2008) fremhever danseren Alito Alessi og hans arbeid med ulikkroppede mennesker og dans. Han startet DanceAbility-bevegelsen¹⁵ på slutten av 1980-tallet, som fortsatt er en bevegelse som er aktiv i dag.

2.1.1. Samtidsdans i et historisk perspektiv

Samtidsdansen er et begrep siden tidlig på 1990-tallet og knyttes til postmodernismen og de samfunnsendringer som skjedde i det tidsrommet. Postmodernismen regnes fra tiden etter

¹⁵ Se www.danceability.com

1960-tallet, en periode som preger samtidskunsten. Det var en politisk urolig tid med etterdønninger fra andre verdens krig, kald krig, Vietnamkrigen og studentopprør. Protester mot autoriteter, tradisjoner, undertrykkelser og urettferdighet var aktuelt, samtidig som krav ble stilt rundt temaer som menneskerettigheter, menneskeverd, etikk og moral¹⁶.

Postmodernismen som kunstepoke vokser ut av en radikal protestbevegelse. Kunstnere var i opposisjon og ønsket et brudd med modernistiske tanker og ideologi.

Dansen i postmodernismen preges av eksperimentering, nye bevegelser utforskes og ulike innfallsvinkler til koreografi tas i bruk. Det blir lagt større vekt på prosessen enn på selve produkt. Den autoritære koreografen fra modernismen, som ønsket fullstendig kontroll på innhold og kunstnerisk uttrykk, ble byttet ut med en prosessorientert og inkluderende koreograf i postmodernismen. Robert Ellis Dunn (1928-1996) holdt blant annet en komposisjonsworkshop i 1960 som fikk danserne til å se på seg selv som selvstendige dansekunstnere, mer enn utøvende dansere i kompani (Rustad, 2013, s. 32). Tilblivelsen av gruppen Judson Dance Theater markerer starten på postmoderne dans (Banes, 1987, her i Rustad 2013, s. 33). Judson Dance Theatre var en gruppe med kunstnere som holdt til, øvde og hadde visninger i Judson Church. De var frie, nytenkende kunstnere og opptatt av kunsten som uavhengig av kunstneren (Rustad, 2013, s. 35). Kontaktimprovisasjon kom til gjennom danseren Steve Paxtons (1939-) samarbeid med blant annet danseren Nancy Stark Smith. En sjanger som ble utviklet ut fra improvisasjonssjangeren på 1970-tallet. Både improvisasjon og kontaktimprovisasjon brukes mye i dagens samtidsdans. Overgangen mellom moderne og postmoderne dans anses som et dansehistorisk paradigmeskift, skriver Rustad (2013, s. 30). Postmoderne dans var en markant nyskapning og ble etablert i dansekunstheltet i tillegg til moderne dans og andre etablerte dansetradisjoner.

Iversen (2007, s. 30-31) har resonert seg fram til seks elementer som er med på å definere danseforestillinger som postmoderne:

1. Intertekstualitet – at stykket kommenterer seg selv, eller refererer til andre stykker eller representasjoner.

¹⁶ Se scenetreff.no, tilgang 27.04.2017

2. Virkelighet versus illusjon – nedbryting av skillet mellom kultur og samfunn; i forlengelsen av dette – nedbryting av skillet mellom sal og scene, hvor publikum gjerne blir utøvere.
3. Image – dekonstruksjon av image skjer gjerne ved å endre kjente (noen ganger stereotype) forestillinger, slik koreografen Matthew Bourne gjorde ved å benytte utelukkende menn som svaner i Swan Lake i 1995.
4. The (spectator's) gaze/Blikket – bevisst bruk av blikket/den som ser.
5. Kjønnsspørsmål og spørsmål om identitet – Cross-dressing, for eksempel menn i kvinneroller.
6. Form – Formen er gjerne fragmentert: i collage, full av referanser. Mye humor brukes og da særlig ironi. Sidestillelse av motsetningsfylte bilder eller hendelser.

Et postmoderne verk kan inneholde et utvalg av disse elementene og flere av dem henger sammen. Samtidsdansen kan ikke sees på som en opposisjon til postmoderne dans, men heller en fortsettelse og videreutvikling ut fra postmodernistiske element og tanker rundt dans, estetikk og samfunn. Dette bekrefter Iversens seks element over, fordi dette også er element som speiler samtidsdansen.

På 1960-tallet begynte dansekunstnere å stille spørsmålstegn ved dansens potensiale til å være politisk og å endre samfunnet (Iversen, 2007, s. 11). Det vokste fram alternative tanker og ideer om hva som egentlig var dans. Dansekunstnerne ville fornye dansen og tenke nytt. Flere dansekunstnere valgte å vise dans på andre steder enn på scenen (site-specific). I tillegg kom tanker som alle kropper er likeverdige. Ulikkroppede kunne også være dansere (Østern, 2009). Scenedansen hadde ikke lengre en elitistisk posisjon og ble mer tilgjengelig for alle. Rustad (2013) viser til at forholdet mellom musikk og dans ble annerledes, der dans ble forstått som et selvstendig kunstuttrykk som kunne framstå også alene. Samtidsdansen har utviklet seg til å bli friere og mer sjangeroverskridende enn den postmoderne dansen. Budskapet og dialogen er viktige element i kunstnerisk virksomhet.

I Norge er samtidsdansen godt representert blant dansekunstnere. I løpet av de siste 20-30 årene har det kommet til flere koreografer, kompanier og grupper innen samtidsdans. De har alle sine særpreg som har vært med på å skape norsk samtidsdans, samtidig som flere også har

markert seg internasjonalt. Jo Strømngren¹⁷ og Ingun Bjørnsgaard¹⁸ (samt mange flere) har begge en internasjonal dansevirksomhet å vise til. Ingrid Fiksdal¹⁹, som for tiden er stipendiat ved Kunsthøgskolen i Oslo, jobber som koreograf innen samtidsdans og kan vise til flere kritikerroste forestillinger. Hennes (utvikling av) samtidsdans er for eksempel forskjellig fra samtidsdans som Strømngren eller Bjørnsgaard presenterer. Dette viser også mangfoldet i den samtidsdans som vises. Den er mangetydig.

Her i Trøndelag, der P(im)P-prosjektet utspant seg, har DansiT bidratt stort til utviklingen av samtidsdansen. DansiT's nærhet – samtidig stadig utadrettet mot regionen, videre nasjonalt og internasjonalt, viser senterets styrke og målrettet arbeid med dansen. DansiT har gitt grobunn for residensarbeid, festivaler, proda-treninger (profesjonell dansetrening) og er med på å skape et godt dansemiljø i regionen. Flere dansekunstnere knytter seg til Trøndelag, både innflyttere og trøndere som kommer hjem igjen etter danseutdannelse, for å skape og videreutvikle dans i området.

2.1.2. Samtidsdans som sjanger og teknikk

Samtidsdansen tar i bruk forskjellige sjangere, stiler og teknikker, noe som også kom litt fram i kapittelet over. Høyskolen for dansekunst²⁰ beskriver dansekunst som et «performativ kunstuttrykk med base i dans og bevegelse, som realiseres i møte med publikum» (Studieplan del 1, s.3). Studieprogrammet til *Bachelor i dansekunst og koreografisk tenkning* bygger videre på studieprogrammet i samtidsdans utviklet ved fagskolen Skolen for samtidsdans²¹. I studieprogrammet for samtidsdans står det blant annet at «samtidsdansen eksisterer i dag som en differensiert kunstnerisk uttrykksform. Samtidsdansen er relasjonell og tids- og stedbunden». Videre skriver de:

En særlig drivkraft i samtidsdansen har vært å skape en tradisjon for dans som er eksperimenterende, bygger på likeverdige relasjoner og som forholder seg til et bredt utvalg av temaer, kontekster og spørsmål.

¹⁷ Se <http://jskompani.no>

¹⁸ Se <http://ingunbp.no>

¹⁹ Se <http://ingrifiksdal.com>

²⁰ www.hfdk.no, tilgang 17.04.2017

²¹ www.samtidsdans.no, tilgang 15.01.2017

Samtidsdans er en sjanger som kombinerer elementer fra andre sjangere. Dansekunstnere innen sjangeren skaper sine egne stiler og flere skaper dans som konfronterer og stiller spørsmål ved vår eksistens. Samtidsdans er på alle måter en «crossover» sjanger.

Hva som er teknikk i dans har dansepedagog og, når denne masteroppgaven skrives, PhD-student Irene Velte Rothmund (2015, s. 12-21) organisert i fem ulike, men delvis overlappende tilnærminger: *Danseteknikk som et system, kunnskap eller ferdighet, noe fastlagt, et målrettet arbeid* og som «bare teknikk». Disse tilnærmingen til danseteknikk har hun kommet fram til gjennom intervju med egne dansestudenter som fikk spørsmålet om hva danseteknikk betyr for de. Velten Rothmund (2015) trekker fram blant annet Jaana Pavianinen, Susan Foster og Graham McFee og deres teorier på hva danseteknikk er. Rothmund (2015) refererer til Pavianinen og skriver at tradisjonell moderne danseteknikk omfavner et personlig bevegelsesvokabular, samt ferdigheter og metode, som blir tilegnet i en danseklasse gjennom imitasjon og repetisjon. Videre refererer Rothmund (2015) Foster som skriver blant annet at danseteknikk ikke bare handler om trening; den former og kultiverer kroppen, integrerer estetiske og kulturelle ideer om dans. McFee (1992, s. 203, her i Rothmund, 2015) sier at teknikk i dans ikke bare handler om hvordan bevegelsene utføres, men også hvordan bevegelsene forstås. Om forståelsen av begrepet danseteknikk oppsummerer Velten Rothmund (2015) at målet med teknikk i dans har skiftet «from the mastery of specific movements to the understanding of the dancer's own body in movement». For mange dansekunstnere handler teknikk om å lære å kjenne sin egen kropp på best mulig måte for å få oversikt over hvordan man må jobbe videre for å oppnå danseteknisk utvikling. Dette igjen gjør at man kan jobbe med tekniske utfordringer/bevegelser i dans ut i fra sin egen kropp og ikke nødvendigvis etter en idealkropp forutsetninger, noe for eksempel den klassiske balletten og moderne teknikker har vært preget av.

Innen samtidsdans er improvisasjon en sentral arbeidsmetode. Improvisasjon i dans handler om «å utforske og åpne opp for dansens elementer; blant annet tiden, rommet, dynamikken, ideene, samfunnet, kroppen, identitetene og relasjonene til andre mennesker», skriver Østern (2006, s. 199). Når improvisasjon ofte brukes som arbeidsmetode innen samtidsdans, knyttes begrepet naturlig til skapende og utforskende virksomhet (Iversen, 2007, s. 9). Improvisasjon, den skapende og utforskende virksomhet, kan utøves av alle mennesker, unge som gamle, amatører så vel som profesjonelle. Wenche Halvorsen (2008) viser til at skapende dans i

skolen blir bedre mottatt blant elevene enn fastsatte dansetrinn. Rustad (2013, s. 2) skriver at både kontaktimprovisasjon og danseimprovisasjon kan forstås som integrerte deler av kroppsøvningsfaget i læreplanen (LK06). Kunnskapsløftet er den læreplan som gjelder for elevene som har deltatt i denne studien, da de gikk i grunnskolen når studien ble gjennomført. Kroppsøving har formuleringer av kompetanseoppnåelse som «rørsleleik», «utforske bevegelse» og «lage dans». Disse formuleringene gjør at samtidsdans, der improvisasjon og skapende arbeid er relevant teknikk/metode for kroppslig bevegelse og uttrykk, kan inkluderes som arbeidsform i kroppsøvningsfaget i grunnskolen. I arbeidet med improvisasjon og skapende arbeid utforskes bevegelsenes uendelige muligheter, samt bevegelseskvaliteter – der dynamikk kommer inn i bildet. I den forbindelse er det også relevant å nevne Rudolf Laban, som skapte et system for å forstå bevegelsens dynamiske komponenter.

Rudolf Laban (1879-1958) var en ungarsk danser, koreograf, ballettmester og danseteoretiker. Laban var svært opptatt av dansens rolle i samfunnet og har vært en av de viktigste danseteoretikerne innen dansehistorien når det gjelder dans som fag. Labans evne til å sette (og skrive ned) ord/begreper på hva dynamikk innebærer brukes flittig av de fleste dansekunstnere i dagens danseundervisning og koreografisk arbeid. Laban skiller mellom fire komponenter når han snakker om dynamikk: *tid, flyt, kraft og rom*. «Ved å arbeide med moderne dans i skolens undervisning på måten Laban anbefaler, vil elevene ifølge ham blant annet lære de overordnede prinsippene for all menneskelig bevegelse», skriver Jenssen (2008, s. 147).

2.1.3. Samtidsdans og filosofi

Professor Gunn Engelsrud (2006, s. 39) skriver i sitt essay med tittelen *Disiplineringsmuligheter* om dansekunstner Øyvind Jørgensens, at forståelsen av danseren som et kroppssubjekt har hatt stor innflytelse i samtidsdans; «Kroppen forstås både som værende-i-verden og som performativ». Engelsrud utdyper dette med at en danser alltid er i verden som et aktivt uttrykkende og relasjonelt subjekt. Samtidig uttrykker også verden seg igjennom danserens kropp, gjennom at danseren er sosialisert inn i dansemåter og uttrykksformer som er med på å forme danseren.

Det er nærliggende å se sammenhenger mellom samtidsdans og en kroppsfenomenologisk forståelse av kropp og bevegelse. Bevegelse er eksistensielt for mennesket. Det er igjennom

bevegelse en opplever seg selv og omgivelsene. Mennesket er rettet utover mot verden. En verden av mening. Kroppen kan beskrives som levd fordi kroppen er historisk og der den preges av sine omgivelser og erfaringer, skriver førsteamanuensis Siri Moe (2009).

Kroppsfenomenologen Maurice Merleau-Ponty (1907-1961) var den første filosofen som satte kroppen i sentrum for menneskelig eksistens. Merleau-Ponty tar avstand fra dualistiske tanker rundt kropp og sjel. Det finnes ingen levende, sjelløs kropp og kroppen er samtidig biologi og sosial. «Jeg kan kun forstå den levende krops funksjon ved selv at utføre den og i det omfang, jeg er en kropp, som rækker ud mot verden», siteres Merleau-Ponty i Eli Torvik sin artikkel *Kropp og tanke sett fra et fenomenologisk perspektiv* (2008, s. 58). Det er kroppens evne til sansing og persepsjon, som gjør oss til reflekterende mennesker med språk og identitet. Kroppen er i dialog med omverdenen. Kroppen reagerer på omverdenen og omvendt. Merleau-Ponty bygger sin fenomenologi rundt begrepet *egenkroppen*. Kroppen er levd og alltid nærværende. Torvik (2008, s. 59) siterer Merleau-Ponty (1994, s. 37) om egenkroppen:

«[...] jeg behøver ikke lede etter den, den er allerede hos mig, - jeg behøver ikke føre den hen mot målet for bevegelsen, den rører ved det fra begynnelsen, og det er den, der kaster sig ud mot det. Forholdene mellom min beslutning og min kropp under bevegelsen er magisk».

Kroppen er ikke et instrument eller en ting, men en handlingens subjekt. «Man arbeider *med* kroppen som materiale når man danser», skriver Susanne Ravn (2005, s. 21). Kroppen er levende og i stadig forandring. Kroppen er i dialog med andre, konteksten og samfunnet gjennom bevegelse og dans. Østern (2015, s. 5) skriver:

Bevegelsesverdenen er rik og kompleks, og konstant meningsskaping er foldet inn i den levde kroppens bevegelser gjennom dansen (og livet). Handlinger som bevegelse, berøring, sansing, timing, lytting, det å dele, relatere og kommunisere er meningsskapende og har betydning som levde handlinger.

Samtidsdansen som den er beskrevet og sitert fram til nå er meningsskapende og gir opplevelser, mens «kroppsfenomenologien bidrar til å gi innsikt i *hvordan* bevegelse er eksistensielt for mennesket, nettopp siden bevegelse, sansing og persepsjon forstås som en

organisk enhet» (Moe, 2009, s. 19). «Når kroppen beveges i rommet, aktiviseres følelsene. Slik får barn bevissthet om romlige forhold og størrelsesforhold, bevegelsesmønstre og uttrykk i den menneskelige kroppen. Dette omfatter samtidig elevens egen kroppsbevissthet» (Flensborg 1994, s. 17 her i Samuelsen, 2008, s. 45). Flensborg minner om nødvendigheten av å la barns møter med kunsten gå veien om det kinestetiske. Samtidsdansen får hele sanseapparatet i sving. Det vil videre bli et spørsmål om didaktisk tilnærming til samtidsdansen. Hvilke didaktiske overveielser tas når koreografen møter elevene i et danseverksted med samtidsdans? Og hvilke estetiske grep tar koreografen i en samtidsdansforestilling?

2.1.4. Samtidsdans – didaktikk og estetikk

Fagdidaktikk handler om spørsmål knyttet til undervisning og læring i ett spesielt kunnskapsområde eller fag (Hanken & Johansen, 2000, s. 24). I denne studien er faget samtidsdans. Siden store deler av denne studiens empiri er generert fra elever som deltok i et danseverksted (og/eller så samtidsdansforestillingen) er det relevant å trekke inn didaktikk i forhold til samtidsdansen. Spørsmålsformuleringene hva, hvordan, hvilke, hvorfor, når og hvor blir aktuelt å planlegge ut ifra.

Et møte med et danseverksted og en forestilling i regi av DKS kan betegnes som et kunstmøte. Østern (2014, s. 3) sier: «Et møte innebærer at det som skjer, skapes i møtesituasjonen og er en dynamisk prosess». Det er i møtet med dansen at selve meningen blir skapt. Elevene tar med seg sine tidligere erfaringer med dans (samt andre levde erfaringer) til kunstmøtet. Men for at møtet skal gi mening er det viktig at elever, i samspill med dansekunstner/koreograf, er aktive for å at trygge læringsrammer skapes – noe didaktisk arbeid er med på å legge til rette for.

Ut fra den samtidsdansen som allerede er beskrevet i oppgaven og som senere blir analysert kommer det tydelig fram at samtidsdansen er skapende og utforskende i sin form. Samtidsdansen forstås som meningssøkende der nye erfaringer tilegnes gjennom bevegelse. Improvisasjon og skapende virksomhet, ulike kroppar, hverdagsbevegelser, fragmentert struktur og dialog står sentralt i samtidsdansenestetikken (Eeg, 2006; Rustad, 2013; Østern,

2009; Channells, 2014). Samtidsdansenestetikken²² vil videre ha betydninger for didaktiske overveielser som tas med tanke på hvordan dansen undervises og hvilke mål som ønskes oppnådd. Anne-Grethe Ellingsen (2009, s. 86) skriver om elevaktiv didaktikk. Her vil oppgavene elevene får gi rom for refleksjoner og egne beskrivelser. Den elevaktive didaktikken egner seg godt i praktiske og estetiske fag hvor tradisjonen er at barn bearbeider lærings- og opplevelsstoffet selv. Dansedidaktikk knyttet til samtidsdansen legger stor vekt på tilrettelegging for prosessorientert arbeid som for eksempel skapende og improvisatoriske oppgaver, der dansekunstner/pedagog oppleves som veileder (Eeg, 2006; Rustad, 2013; Østern, 2009; Channells, 2014).. Dialogbasert formidlingsmetoder og aktivisering og inkludering av elever skaper større engasjement og mestring (Ellingsen, 2009, s.86). «Gjennom en åpen dialog vil selve *samtalen* bli tillagt egenverdi, og elevene trekkes inn som medskapere i sin egen læringsprosess» (ibid, s. 86). I samtidsdansen er det en dialog mellom dansekunstner/pedagog og elever i undervisningen. Samtalen går begge veier. I dans er dialogen både rettet mot kroppslig, emosjonelt, sanselig og verbalt/kognitivt språk mellom de som er i rommet. Dansedidaktikk kan være kontekstbasert, noe Østern tar utgangspunkt i, i sin undervisning (2010, s. 13).

Det betyr at jeg søker å bruke de ulike kroppene, stemmene og erfaringene i danseklassen som en verdi, mens jeg prøver å knytte den dansende kroppen til samfunnet og samtiden. Ulik kulturell bagasje og kroppslige ulikheter forstår jeg som verdifulle. Dialog står sentralt.

Når dansekunstneren veileder og setter i gang prosesser der dans kan utforskes, læres og leves i egen kropp orienterer en seg rundt en kunstpedagogisk didaktikk. Kunstpedagogisk didaktikk legger vekt på kreativitet og ferdighet, prosess og produkt, følelser og fornuft (Glad, 2002, s. 154).

Dansedidaktikken i et danseverksted må formes blant annet ut ifra målene og innholdet som settes for undervisningen. Anna-Lena Østern (2008, s. 25) har sett på Inkeri Sava sin modell inspirert av John Dewey sine tanker om transformasjon og David Kolbs tanker om

²² Her vil det være variasjon ut ifra hva hver enkelt dansekunstner legger i begrepet og hvilke mål som settes for undervisningen, samt koreografiske grep i forestillingssammenheng.

erfaringsbasert læring. Dette er en modell som bygger på tanken om transformasjon i hver fase av læringsmodellen. Modellen kan brukes både under didaktiske overveielser i planleggingsfasen og som analyseredskap for å beskrive prosesser og resultater (Ibid.). Østern (2008) skriver, ut ifra Savas modell for kunstneriske læringsprosesser, hva kunstneriske læringsprosesser faktisk kan innebære.

Den kunstneriske læringsprosessen er meningssøkende og meningsproduserende, og den gir økt kunnskap om og forandring av individets relasjon til seg selv, til andre mennesker, til naturen, til samfunnet og til ideenes verden. En kunstnerisk læringsprosess leder altså til forandring av forståelse, ny innsikt om relasjoner og nye strukturer i individets kunnskap. Den forandringen vil i sin tur kunne lede til nye kunstneriske læringsprosesser.

(Østern, 2008, s, 27)

Her samler jeg trådene, og beskriver aspekter ved den kunstneriske læringsprosessen i samtidsdans. Aspektene er basert i teorien jeg her har presentert og bør være til stede for at den skal fungere som både meningssøkende og meningsproduserende. Disse aspektene er sammenfallende didaktiske og estetiske, da disse to veves inn i hverandre i (mye) samtidsdansundervisning.

- Trygt læringsmiljø, tillit til hverandre i rommet
- Dialog og refleksjon
- Skapende og utforskende dans
- Kroppsforståelse og kroppsopplevelse i fokus
- Selvutvikling (emosjonelt, kognitivt, kroppslig, sanselig)
- Dynamikk (rom, tid, kraft og flyt)
- Samhandling og kontaktskapende arbeid
- Inkluderende dans
- Opplevelsesorientert undervisning
- Bevissthet rundt bruken av rommet, gulvet og relasjoner
- Mestring og utfordringer

2.1.5. Tankekart samtidsdans

Under skaper jeg et tankekart. Tankekartet inneholder ord som jeg forbinder med samtidsdans - ut ifra egen erfaring og teori jeg har lest gjennom denne oppgaven:



2.1.6. Oppsummering samtidsdans

I det foregående har jeg gitt en orientering rundt forskjellige innfallsvinkler til samtidsdansen. En enkel og entydig definisjon gis ikke, men en tydeliggjøring av begrepet er forsøkt gjort. Det er presentert flere perspektiver på begrepet samtidsdans. Dette ble gjort for å tydeliggjøre begrepet, samt å ramme inn begrepet samtidsdans for det videre arbeidet i denne oppgaven. Jeg har skrevet samtidsdansen inn i et historisk perspektiv. Her avgrenset jeg og tok kort for meg overgangen fra modernismen til postmodernismen og deretter i korte trekk perioden etter 1960. Videre tok jeg for meg samtidsdans som sjanger og teknikk, som filosofi og til slutt dansedidaktikk og estetikk i forhold til samtidsdansen. Teori rundt begrepet samtidsdans har vært viktig å få fram for å skape et teorigrunnlag for analysen som blir gjort senere i oppgaven. Lesing av teori rundt samtidsdansen har foregått parallelt med at jeg har analysert studiens empiriske materiale. Oppdagelsene underveis i den fremadskridende analysen har på sin side vært viktig for å fortette og spisse teorien rundt samtidsdansen. Samtidig har teorien hjulpet meg med å åpne opp «analyseøynene» for å trekke ut det mest essensielle i det genererte materialet.

2.2. Den kulturelle skolesekken

«Den kulturelle skolesekken (DKS) er ei nasjonal satsing som skal bidra til at alle skuleelevar i Noreg får møte profesjonell kunst og kultur av alle slag», står det skrevet på nettsiden om DKS²³. DKS er et samarbeidsprosjekt mellom Kulturdepartementet og Kunnskapsdepartementet som befinner seg i skjæringspunktet mellom kulturliv og skole. Grunnlaget for denne ordningen går tilbake til 1990-tallet. På 1990-tallet kom det signaler igjennom skole- og kulturpolitiske meldinger, handlingsplaner og læreplaner om at samarbeidet mellom kultur og skole skulle styrkes. Man fikk på plass St.meld. nr. 61 (1991-1992) *Kultur i tiden*, St.meld. nr. 40 (1992-1993) «... vi smaa. En Alen lange». I 1995 kom *Broen og den blå hesten: Handlingsplan for dei estetiske faga og kulturdimensjonen i grunnskolen* (KD og KUF), samt *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen* (KUF1997). Signalene bidro til at ulike samarbeid mellom skole- og kultursektor oppstod og i 2001 ble DKS institusjonalisert som en nasjonal ordning (Breivik og Christophersen, 2013, s. 11-12).

²³ <http://www.denkulturelleskolesekken.no/om-skolesekken>, tilgang 03.04.2017

Mål og prinsipp for ordningen er formulert i St.meld. nr. 8 (2007-2008) *Kulturell skulesekk for framtida*. I målene står det skrevet at DKS skal medvirke til at elever i skolen får et profesjonelt kunst- og kulturtilbud som skal legge til rette for utvikling og forståelse av alle kunst- og kulturuttrykk. DKS skal medvirke til at kunstnerlige og kulturelle uttrykk innlemmes i realiseringen av skolen sine læringsmål (St.meld. nr. 8, 2007-2008, s. 12).

I DKS er det *opplevelse* som står i sentrum (St.meld. nr 8, 2007-2008, s. 8). Intensjonen er at kunstmøtet skal være et mål i seg selv. Det er ikke meningen at kunstmøtet skal være et middel til innlæring i for eksempel kunsthistorie, eller andre temaer og holdninger. Likevel viser det seg at flere kunstmøter er påvirket av skolen som ramme for møtet og dens opplæringsaspekt både i innhold og formidlingsform (Liden, 2004, s. 33).

Etter oppstarten av DKS i 2001 har det blitt gjort en rekke uavhengige, kritiske og empirinære evalueringer og forskningsprosjekter på DKS som ordning. Mye er svært positivt, men det finnes også forskning som har evaluert og kommet med kritiske tilbakemeldinger på ordningen. *Ekstraordinært eller selvfølgelig?* (Borgen og Brandt, 2006) er et viktig evaluering- og forskningsbidrag som kom fem år etter oppstart. Rapporten viser til stor entusiasme og enighet om DKS som kultur- og skolepolitisk tiltak. I tillegg kommer det fram manglende samsvar mellom intensjoner og realisering, og lite samlet kunnskap om ordningen. Hovedkonklusjonen i rapporten er at det eksisterer stor uenighet mellom kultur- og skolesektor om innhold, kvalitet og utforming i DKS (Breivik og Christophersen, 2013, s. 20). Forskerne i rapporten diskuterer også spenninger mellom såkalt monologisk og dialogisk formidling av kunst. Elevene blir fort passive og er ikke med i dialog i formidlingssituasjoner. For- og etterarbeid blir lagt på lærere og skolen involveres for lite i prosessen (ibid.). Dette viser noen av utfordringene som DKS har hatt – og flere av utfordringene eksisterer fremdeles. I 2009 ble det utlyst et treårig forskningsprosjekt på DKS fra Kulturdepartementet. Uni Rokkansenteret og Høgskolen i Bergen fikk oppdraget som resulterte i boken *Den kulturelle skolesekken* (2013) redigert av Breivik og Christophersen. Forskningen i denne boka har hatt fokus på å sette aktørenes opplevelser og erfaringer i sentrum, og er ikke en evaluering av DKS. I mellom disse to store forskningsprosjektene *Ekstraordinært eller selvfølgelig?* (2006) og *Den kulturelle skolesekken* (2013) har det vært en rekke andre mindre og store forskningsprosjekt (se fotnote 23).

I denne studien her er elevenes opplevelser i kunstmøtet med samtidsdans sentralt. Elevenes opplevelser og erfaringer med DKS-produksjoner tar Breivik og Christophersen (2013) særlig for seg i kapittel 3. Produksjoner i DKS kan ha og har forskjellig form. En produksjon kan være lagt opp som en forestilling/konsert, som et verksted der elevene er deltakere og i dialog med kunstnere og som en kombinasjon der elevene får både verksted og forestilling fra samme produksjon. Ut ifra en spørreundersøkelse som ble gjort av Vibe, Evensen og Hovdhaugen (2009) viste det seg at 91% av skolene fikk størst utbytte av DKS når elevene var aktive og deltok i prosessen sammen med kunstnere (Breivik og Christophersen, 2013, s. 71). I DKS-produksjonen P(im)P fikk elevene mulighet til å delta på verksted og/eller forestilling. Her var det skolene som avgjorde hva elevene skulle være med på. Fra et performativt perspektiv åpner det opp for en forståelse av at elevene er «aktive bidragsytere til framføringen gjennom sin tilstedeværelse i situasjonen og den responsen eller mangelen på respons de gir i form av lydhørhet, latter, applaus, stillhet, uro osv» (ibid, s. 72). Elevene, som publikum, kan dermed forstås som deltakere og medskapere i en forestilling/konsert. Elevene er tilstede i konteksten. De opplever og erfarer kunst ut fra tidligere erfaringer og responderer på opplevelsene.

DKS er en arena som setter kunst og kultur på dagsordenen over hele landet. For dansen sin del er DKS en viktig arena der dansen blir eksponert, vist og utforsket i samspill med elevene.

2.3. Kunstmøter

Produksjoner i regi av DKS er et eksempel på et kunstmøte. Et kunstmøte er et møte hvor elevene møter profesjonelle kunstnere og deres kunst. I DKS er kunstmøtet obligatorisk, det vil si at de produksjonene som er valgt ut for gitt skole skal alle elevene i gitt alderstrinn se. Det gjør at elevene ikke får bestemme selv hvilken kunst de møter i skolehverdagen sin, men den kunst kulturformidlerne tilknyttet DKS har valgt til de. For barn og unge er skolen en av de viktigste arenaene for møter med profesjonell kunst og kultur. Satsingen på DKS i 2001 har vært et viktig bidrag og et stort løft for mer kunst og kultur ut til skolene. Når kunsten kommer til skolene blir skoleklassen den nærmeste sosiale konteksten rundt den enkeltes tilegnelse i kunstmøter (Danielsen, 2014, s. 26. i S. Røyseng et al., 2014, s. 26). Førsteamanuensis Arild Danielsen (2014, s. 26) skriver «at en skoleklasse er en særegen gruppe som skaper spesielle betingelser for tilegnelse av kunst og kultur blant barn og

ungdom». Han poengterer at det er viktig å være bevisst på gruppepress og bastante oppfatninger i en skoleklasse, noe som kan prege hver enkelt elevs møte med kunsten. For at kunstformidlingen skal være vellykket er kommunikasjonsprosesser en viktig del av for- og etterarbeid for at elevene skal kunne tilegne egne tolkninger og meninger av den kunst de blir presentert for. Hvilke forkunnskaper sitter elevene inne med før de møter for eksempel en DKS-produksjon? Og hvordan legges etterarbeid opp for å kunne videreføre og utvikle elevenes opplevelser og erfaringer?

Panta Rei Danseteater²⁴ er et godt eksempel på et kompani som har utviklet flere DKS-produksjoner innen dansekunst. De er blant Norges ledende kompanier for undervisning i kreativ dans for barn og unge. De har hatt DKS-produksjoner som inneholder både verksted, forestilling, samarbeidsforestilling hvor elevene er inkludert i de profesjonelle sin forestilling, samt utviklet læremiddelpakker til for- og etterarbeid for skoler og seminarer for lærerne. I Panta Rei Danseteater sine DKS-produksjoner har den profesjonelle forestillingen vært tematisk utgangspunkt for de forskjellige delene (verksted, seminar og lignende) av produksjonene, skriver kunstnerisk leder for kompaniet Anne Ekenes (2008, s. 131). I produksjonen *Frie Fraspark* som Ekenes (2008) skriver om i sin artikkel, *Den kulturelle skolesekken – et helhetsperspektiv på dansekunst*, er begrepene koreografer/komponere, utøve og reflektere ledende komponenter for hvordan Panta Rei Danseteater planlegger og gjennomfører egenaktiviteten for elevene i et prosjekt som her, Frie Fraspark.

For at et kunstmøte skal være vellykket har Ellen Os (2004, her i Ellingsen, 2009, s. 8) nevnt fire faktorer som er viktige under kunstformidlingen:

- Kommunikasjon barn/kunstner/formidler
- Passende rom
- Gjenkjennelse
- Overraskelse

Dialogen mellom elevene og kunstner(e) er helt avgjørende for god formidling. «Kunstmøter krever konsentrasjon, skjerpet oppmerksomhet og tilstedeværelse», skriver Katrine Heggstad

²⁴ <http://www.pantareidanseteater.com/> , tilgang 18.04.2017

(2014, s. 30). Det er et samspill mellom alle som er tilstede under kunstmøtet. Et passende rom har mye å si. Det er stor forskjell på å danse i et lite klasserom med pulter langs veggene, mot et stort «tomt» rom eller gymsal. Dansesaler er sjeldne å se i skolebygninger. Punktet om gjenkjennelse er også viktig å ta med, særlig når det gjelder kunstmøter for barn og vil dermed ha betydning for kunstmøtet som tok plass. Samtidsdansen er allerede beskrevet som noe «ukjent». Likevel tar samtidsdansen i bruk hverdagslige bevegelser, samt utforskning av bevegelser i egen kropp. Dette er egenskaper som vil være med på å skape noe som er gjenkjennelig i mye uvanlig/uvant. Gjenkjennelsesfaktoren er med på å skape trygghet, noe som er spesielt viktig i verksted der elevene er aktiv i fysisk skapende arbeid. Overraskelse, som er det siste punktet, er noe nytt eller en vending som skaper spenning.

Overraskelsesmomentet tiltrekker seg oppmerksomhet og får elevene til å reagere. Guri Lorentzen Østbye (2005, s. 46) skriver også om nødvendige punkter som er forutsettende for igangsetting og gjennomføring av gode kunstmøter i skolen. Hun utdyper tydelig skolelærerens viktige rolle i møtet. Læreren skal blant annet ha en uforbeholden oppfatning om kunstverkets egenverdi, samt kunstmøtet skal preges av lærerens forventninger til at kunstmøtet er viktig.

Først på midten av 1980-tallet etablerte Kulturrådet Kunnskapsløftet, en egen satsing på barnekultur. Noe som resulterte i at den kulturelle infrastrukturen for barn og unge i Norge og Norden er ledende i internasjonal sammenheng (Røyseng, Pettersen og Habbestad, 2014, s. 3). Denne ordningen er nedbygd, da Kunstløftet er borte. I dag finnes det ingen særskilte ordninger som ivaretar scenekunst for barn i Kulturrådet. Kunstmøter som involverer barn handler som regel ikke om innlæringer av bestemte kunnskaper og ferdigheter. Ingen spesifikke læringsmål som skal realiseres. Det handler om dannelse (Bjørnsen, 2011). I begrepet dannelse inngår det at barn og unge skal få muligheten til å bli reflekterte mennesker (Steinsholt og Dobson, 2011).

2.4. Oppsummering – Teoretiske perspektiver

I kapittel 2 *Teoretiske perspektiver* har jeg presentert flere perspektiver på begrepet samtidsdans, samt skrevet en oppsummering av samtidsdansen som er presentert i oppgaven. Videre har jeg beskrevet DKS; grunnlaget for ordningen, mål og prinsipp og gjort en orientering rundt noen av utfordringene til ordningen, sett gjennom særlig to store

forskningsprosjekt; «Ekstraordinært eller selvfølgelig?» (2006) og «Den kulturelle skolesekken» (2013). Tilslutt i kapitlet har jeg gjort en orientering rundt kunstmøter og barn. Hva er et kunstmøte? Hva er viktig for å legge til rette for gode kunstmøter for barn? Både teori rundt samtidsdans, DKS og kunstmøter er viktig for å skape et teorigrunnlag som analysen, som blir gjort senere i oppgaven, kan støtte seg til. I neste kapittel, kapittel 3, vil forskningsdesign og metoderefleksjon bli presentert.

Kapittel 3: FORSKNINGSDESIGN OG METODEREFLEKSJON

«Jeg vil beskrive dansen som avslappende. Jeg husker spesielt den ”mirror” greia, den var ganske morsom ☺ Jeg likte det fordi det var kult. Jeg opplevde danseverkstedet som en ny danse metode å danse på. Jeg tenkte at roen senket seg. Jeg tenkte på danseverkstedet når jeg kom hjem fordi jeg var sint og trengte å bli avslappet. Jeg hadde aldri hørt om samtidsdans før. Det er dans som beskriver hva du føler. Jeg danser på fritiden. Jeg elsker å danse!»

(Jente, 10 år)

Små og store, korte og lange, beskrivende, informative av forskjellig grad er en enkel beskrivelse av de 136 elevtekstene som utgjør store deler av mitt empiriske materiale. Teksten over (jente, 10 år) ble skrevet dagen etter at hun, sammen med resten av klassen, deltok på danseverkstedet. I dette kapittelet om *Forskningsdesign og metoderefleksjon* vil jeg beskrive forskningsdesign og hvilken tilnærming jeg har brukt for å undersøke problemformuleringen og svare på forskningsspørsmålene. Videre presenterer jeg rekruttering av forskningsdeltakerne, før jeg beskriver hvordan mitt empiriske materiale er generert. Deretter forskningsetiske vurderinger og til slutt tar jeg for meg de metodiske valgene som er gjort, samt kritisk drøfte disse i forhold til forskningsdesign og forskerrollen.

Denne studien har som problemformulering: *Hvilken forståelse av samtidsdans utvikler grunnskoleelever i møte med samtidsdansprosjektet PERFECT (im)PERFECTIONS som kunstuttrykk i Den kulturelle skolesekken?* Et ledd i dette har vært å observere elevene under et danseverksted undervist av Philip Channells, som kan gi svar på forskningsspørsmål 1: *Hvilke opplevelser har elevene av å delta i et praktisk danseverksted i forbindelse med PERFECT (im)PERFECTIONS i DKS?* Et annet ledd har vært å observere elever når de ser forestillingen P(im)P. Dette gir grunnlag for å svare på forskningsspørsmål 2: *Hvilke opplevelser har elevene av forestillingen PERFECT (im)PERFECTIONS presentert i DKS?* Et tredje ledd i tilnærmingen til forskningsspørsmål 1 og 2 har vært å la elevene skrive refleksjonstekster ut fra spørsmål som jeg ønsket større innsikt i. For å finne svar på disse spørsmålene var det viktig for meg å møte elevene der de naturlig hører til; «in the human world as we find it in all its variegated aspects» som professor Max van Manen skriver (1997, s. 18). Med andre ord er det viktig at forskeren møter forskningsdeltakerne på «hjemmebane»

og ikke tar forskningsdeltakerne ut av sine vante omgivelser. I denne studien dro jeg til elevenes skole for å observere danseverkstedet. Refleksjonstekstene ble skrevet i klassens kjente klasserom sammen med sin lærer.

3.1. Hermeneutisk-fenomenologisk tilnærming

Ut fra målsetningen om å oppnå en forståelse av et fenomen, i dette tilfellet barns opplevelser og erfaringer med samtidsdans gjennom DKS, posisjonerer jeg meg i en hermeneutisk-fenomenologisk vitenskapsteoretisk tilnærming. Ved å ta utgangspunkt i en hermeneutisk-fenomenologisk tilnærming får jeg muligheten til å fortolke (hermeneutisk) barnas levde erfaringer (fenomenologisk) med den samtidsdans de møter i DKS. Alt sett ut i fra barnas perspektiv. Jeg vil kunne fortette og fortolke det mest essensielle ved barnas opplevelser, og drøfte disse i lys av teori.

Van Manen er sentral innen hermeneutisk-fenomenologisk tilnærming. Han bygger sine tanker på blant annet den tyske filosofen Hans-Georg Gadamer (1900-2002) og den franske filosofen Maurice Merleau-Ponty (1908-1961). Gadamer (2007, s. 284 her i Rustad 2013, s. 5) skriver: «Men at udtømme en tekst eller et kunstværks sande mening er ikke noget definitivt, men er tveærtimod en uendelig prosess». Rustad (2013, s. 5) referer også Merleau-Ponty (2002, s. XV): «The most important lesson which the (phenomenological) reduction teaches us is the impossibility of a complete reduction». Rustad (2013, s. 5) kommenterer at det er enighet innenfor hermeneutikk og fenomenologi om at

«fenomenet ikke kan tømmes for mening, samtidig som det er enighet om at man ved å undersøke et fenomen vil kunne avdekke ny mening [...] det handler om å avdekke ny mening ved å la noe ved fenomenet som tidligere har vært skjult, komme til syne».

I dette prosjektet er fenomenet jeg har fokusert på, grunnskoleelevers opplevelser av samtidsdans presentert gjennom DKS. Jeg ønsker å få tilgang til flest mulig av elevenes opplevelser og erfaring. Samtidig er jeg innen forstått med at jeg ikke klarer å avdekke alt. Van Manen (1997, s. 30) ser på hermeneutisk-fenomenologisk forskning som et dynamisk samspill mellom seks forskeraktiviteter:

1. turning to a phenomenon which seriously interests us and commits us to the world;
2. investigating experience as we live it rather than as we conceptualize it;
3. reflecting on the essential themes which characterize the phenomenon;
4. describing the phenomenon through the art of writing and rewriting;
5. maintaining a strong and oriented pedagogical relation to the phenomenon;
6. balancing the research context by considering parts and whole.

Jeg har forsøkt å forholde meg til disse seks forskeraktivitetene i dette prosjektet. Van Manen (1997, s. 62) skriver om hvordan det å få «experiential description from others», og at andre kan beskrive sine erfaringer fra sitt spesielle perspektiv, fører til at også forskeren selv blir mer erfaren. Empiri kan ikke bare samles, men må produseres aktivt i relasjon. Et barns skriftlige formuleringer vil ifølge Van Manen (1997, s. 64) ikke være synonymt med slik vedkommende «lived through it». Det vil være et selektert utvalg av erfaringer, der noen sider av barnets erfaringer og opplevelser blir skrevet om, mens andre opplevelser ikke blir notert. Forskningsdeltakerne i denne studien er barn hovedsakelig i 5. trinn i grunnskolen. Alle elevene skrev ned sine refleksjoner og svar ut ifra rekkefølgen på spørsmålene som de fikk utdelt. Noen tekster er rikere enn andre i forhold til opplevelser og erfaringer de gjorde seg. De fleste har valgt ut for eksempel en danseøvelse/oppgave de likte spesielt godt og begrunnet hvorfor. Dette har gjort at observasjonene har vært viktige for å forsterke elevenes skriftlige opplevelser. Observasjonene har også vært til stor nytte der elevene har unnlatt å skrive om opplevelsene og erfaringene som fra forskerrolle har vært særlig interessante.

I en hermeneutisk-fenomenologisk tilnærming er det viktig at forskeren er bevist sine egne forkunnskaper og bakgrunn. Jeg har i kapittel 1 beskrevet min egen bakgrunn, som preger min forståelse av samtidsdans presentert gjennom DKS.

3.2. Utvalg av forskningsdeltakere

I en kvalitativ undersøkelse er hensikten å forstå hvordan virkeligheten blir oppfattet, og det blir dermed viktig å komme så nær innpå forskningsdeltakerne som mulig.

Forskningsdeltakerne er et begrenset utvalg, der rekrutteringen har et klart mål, altså en strategisk utvelgelse som i metodelitteraturen kalles *purposeful sampling* (Patton 1990, s. 106 her i Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010). Først er det viktig å tenke igjennom hvilken

målgruppe og antall som bør delta for å få generert nødvendig empiri. Deretter rekrutteres forskningsdeltakerne fra den utvalgte målgruppen. Dette vil si at utvelgelsen ikke nødvendigvis er representativ, men hensiktsmessig gjennomført. (Johannessen et al, 2010)

Studiens utvalg ble definert ut ifra hvilke skoler som hadde meldt seg på tilbudet om danseverksted, samt hvilke skoler som ønsket å se forestillingen P(im)P. Utvalget i studien er homogent i den forstand at alle forskningsdeltakerne er elever i grunnskolen og hører til innenfor et demografisk område. Samtidig er hver klasse like heterogen som enhver, vanlig byskoleklasse er, med ulike barn med ulik bakgrunn og interesser. Studiens forskningsdeltakere kom sent på plass, noe som skyldes at det tok litt tid før skolene sendte påmelding. Med andre ord var det hvilke skoler som meldte seg på P(im)P-prosjektet som ble avgjørende for hvem som ble denne studiens forskningsdeltakere. Tilbudet gikk i første rekke ut til 5. trinn på Trondheimsskolene. Danseverkstedene, til sammen seks verksted, ble holdt på tre forskjellige skoler i 5. trinn. Forestillingen ble tilbudt elever fra 5.trinn og opp til videregående skole og folkehøyskole. Forestillingen hadde også tre forestillinger på kveldstid som var åpen for alle. Jeg har ikke forskningsdeltakere fra disse åpne forestillingene.

Mitt mål var at de fleste ville svare på spørsmålene knyttet til danseverkstedet og forestillingen. Det var viktig for meg å skaffe et bredest mulig bilde av hvilke opplevelser, erfaringer og refleksjoner elevene satt igjen med i etterkant av kunstmøtet.

3.3. Rekruttering av forskningsdeltakere

Jeg tok først kontakt med Channells via mail, som på det tidspunktet var i Australia. Jeg fortalte om min masteroppgave og mitt ønske om å få til et samarbeid knyttet til prosjektet i Trondheim. Dette var han svært positiv til og gav samtykke til å studere barnas opplevelser og erfaringer gjennom hans arbeid. Deretter kontaktet jeg DKS Sør-Trøndelag og DansiT. DKS Sør-Trøndelag ga meg informasjon om hvilke skoler og kontaktpersoner som kunne kontaktes i forbindelse med påmeldte til danseverkstedene og forestillingene. DansiT var behjelpelig med informasjon rundt innholdet av prosjektet, samt annen informasjon rundt foredrag/kunstneriske samtaler rundt P(im)P og Philip Channells.

Videre fikk jeg forbindelse med kontaktpersonene på skolene via mail og telefon. Jeg informerte om min masteroppgave og mitt ønske om å generere empiri til oppgaven blant deres elever. Jeg fikk raskt svar fra skolene og de aktuelle lærerne. De skolene som ønsket å bli med på dette, fikk tilsendt informasjonsskriv på mail. Dette ble formidlet videre til foreldre/foresatte. Til foreldre/foresatte ble det informert (se vedlegg 1) om frivillig deltakelse, der hensikten med forskningen ble tydeliggjort og anonymitet sikret. Ingen foreldre/foresatte sa nei til deltakelse. Læreren la til rette for at elevene fikk tid til å skrive ned sine opplevelser/refleksjoner i etterkant. Det var likevel frivillig om elevene ville svare eller ikke. Fra kontakten ble opprettet til observasjon og tekst-spørsmål ble delt ut tok kun få uker. Generering av empirisk materiale til denne studien tok cirka fire uker. Dette foregikk i mars/april 2014.

I tabell 1 illustreres empirisk materiale knyttet til forskningsdeltakerne i studien.

Tabell 1. *Empirisk materiale*

Elevttekster skrevet etter:	Antall totalt:	Gutter:	Jenter:
Å ha vært med på danseverksted (5.trinn)	42	23	19
Å ha sett forestillingen P(im)P <u>uten</u> å ha vært med på danseverksted i forkant (5.trinn)	32	17	15
Å ha sett forestillingen P(im)P <u>uten</u> å ha vært med på danseverksted i forkant (10.trinn)	18	10	8
Å ha deltatt på danseverksted <u>og</u> sett forestillingen P(im)P (5.trinn)	44	22	22
TOTALT antall elevtekster	136	72	64

Tabellen over viser at jeg har fått 42 elevtekstene fra elever som var med på danseverkstedet. Disse 42 elevene, samt to til, var også og så forestillingen P(im)P i etterkant, og skrev nye refleksjonstekster ut ifra hva de opplevde da de så forestillingen. Med andre ord har disse elevene skrevet to refleksjonstekster (etterarbeid) til meg. Denne gruppen fikk muligheten til å bli kjent med koreografen/dansekunstneren og tre av danserne i forestillingen. I tillegg fikk de på danseverkstedet lært ulike måter å koreografere, improvisere samt samhandle med medelever i dans. Det vil si at verkstedet fungerte som et slags forarbeid til forestillingen. I forestillingen kunne barna kjenne igjen danserne som var med på verkstedet. De to andre elevgruppene var ikke med på danseverkstedet i forkant. Disse elevene skrev kun refleksjonstekster til meg etter å ha sett forestillingen. Denne gruppen med elever fikk sitt

første møte med aktørene i P(im)P da de så forestillingen. Til sammen har jeg altså 136 elevtekster som grunnlag for den analysen og tolkningen som gjøres i denne studien.

3.4. Forskningsetiske vurderinger

Forskning må underordne seg etiske prinsipper og juridiske retningslinjer. Det er mange forhold som bør vurderes i forhold til de etiske betraktninger. Etikk handler først og fremst om forholdet mellom mennesker. Å ta etisk hensyn handler om at forskeren må tenke over studiens tema. Hvordan kan temaet belyses uten at det får etiske uforsvarlige konsekvenser. Dette gjelder både for enkeltmennesker, grupper av mennesker eller hele samfunn. Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) har vedtatt forskningsetiske retningslinjer. Det handler om «informantens rett til selvbestemmelse og autonomi, forskerens plikt til å respektere informantens privatliv og forskerens ansvar for å unngå skade» (Johannessen et.al, 2010, s. 89-91).

Som masterstudent i forskerrolle i denne studien har jeg tenkt nøye igjennom de forskningsetiske retningslinjene. Johannessen et al. (2010) skriver at det har vært mye debatt omkring forskning på barn. I denne studien forsker jeg på barns opplevelser i møte med samtidsdans. Opplevelsen og erfaringene barna gjorde i møte med samtidsdansen er essensen i oppgaven. Personopplysninger er ikke registrert. Refleksjonstekstene ble merket med kjønn og alder. Dette gjør at ingen av forskningsdeltakerne (grunnskoleelevene), som er under 18 år, kan identifiseres. Philip Channells har samtykket til prosjektet, og til at han ikke anonymiseres. Det samme gjelder koreografiassistent Katina Olsen.

Masteroppgaven er meldt inn og godkjent ved Norsk Senter for Forskningsdata (NSD), da studien behandler personopplysninger hos enkeltpersoner (koreografen, koreografiassistenten). Det blir min oppgave i forskerrolle å skrive på en måte som ikke skader forskningsdeltakerne.

Under forestillingene og verkstedene ble observasjon tatt i bruk som metode. Jeg brukte skjult observasjon overfor elevene under forestillingen (det vil si at elevene ikke visste at jeg observerte dem som tilskuere under forestillingen). Under observasjon av verkstedene brukte jeg åpen observasjon. Etiske diskusjoner i forbindelse med observasjon har i stor grad vært

knyttet til spørsmålet om skjult observasjon kan aksepteres i spesielle situasjoner. Det er imidlertid viktig at diskusjonen av skjult observasjon ikke overskygger de etiske sidene som er knyttet til observasjon i sin alminnelighet (Thagaard, 2009, s. 84). Den skjulte observasjonen er i utgangspunktet et etisk dilemma, da en forventer at forskeren er åpen om sin identitet. Jeg mener det kan forsvares at jeg som observatør ikke er identifisert overfor elevene, da dette kan påvirke elevenes adferd og hindre viktig kunnskap.

Det er viktig å informere forskningsdeltakerne om prosjektets målsetning og framgangsmåte, men fullstendig åpenhet er ikke realistisk fordi observasjonsstudier er basert på fleksibilitet hvor opplegget revideres underveis i prosjektets.

3.5. Generering av empirisk materiale

Jeg vil i punktene under beskrive hvordan jeg genererte mitt empiriske materiale for denne studien her. Først beskriver jeg observasjon, deretter tar jeg for meg de hermeneutisk-fenomenologiske narrativene som er skrevet fram fra observasjonene jeg gjorde. Tilslutt beskriver jeg generering av elevenes refleksjonstekster.

3.5.1. Observasjon

Observasjon gir mulighet til å fange opp den informasjon som ikke blir sagt eller skrevet ned av for eksempel forskningsdeltakerne. Direkte observasjon kan gi detaljerte beskrivelser av menneskers aktiviteter, adferd eller handlinger samt mellommenneskelig samhandling og organisatoriske prosesser (Johannessen et.al, 2010, s. 177).

Jeg gjorde en semi-strukturert observasjon. Med dette mener jeg at jeg hadde overordnede temaer for hva jeg ønsket å se spesielt etter. I tillegg til semi-strukturert observasjon noterte jeg også ned det som ble gjort og sagt, som en ustrukturert observasjon (Johannessen et.al, 2010). Siden jeg ikke gjorde videoopptak av verkstedene, satte jeg meg ned rett etterpå for å transkribere feltnotatene mine. Som observatør i et felt jeg kjenner godt fra før var innholdet i danseverkstedet gjenkjennelig så jeg kunne fokusere mest på elevenes interaksjon med hverandre og med dansekunstnerne. Jeg gjorde en åpen observasjon der elevene fikk vite hvem jeg var. Jeg var tett på danseverkstedet og kunne notere ned det som ble sagt og gjort underveis.

Observasjon av elevenes reaksjoner (opplevelser) var mye vanskeligere under forestillingen enn jeg hadde forventet. Scenerommet var svært mørkt og det var for eksempel vanskelig å se kroppsspråket til elevene under forestillingen. Jeg gjorde en skjult observasjon under forestillingen. Dette var et bevisst valg. Jeg ønsket at elevene (som tilskuere) ikke skulle behøve forholde seg til en fremmed person som observerte de under forestillingen. Elevenes spontane reaksjoner skulle få fritt spillerom. Jeg transkriberte også observasjonene jeg gjorde rett etter forestillingene.

3.5.2. Narrativ

Ut fra mitt transkriberte observasjons materiale lagde jeg en narrativ fra danseverkstedet og en narrativ fra forestilling P(im)P. Disse narrativene er skapt i en hermeneutisk-fenomenologisk form for å få fram relevante aspekter i forhold til oppgavens problemformulering. Narrativen fra danseverkstedet blir analysert med fokus på dansedidaktiske grep i undervisningen opp mot elevenes opplevelser. I forestillingens narrativ trekkes særlige estetiske grep opp mot elevenes opplevelser ut for videre analyse. I narrativen som omhandler verkstedet har jeg brukt grå og grønn fargekode for å skille ut dansedidaktiske grep og opplevelser fra elevene for videre å koble disse sammen. Det samme har jeg gjort med narrativen fra forestillingen. Her har jeg beholdt grønn fargekode på elevenes opplevelser og markert med blå fargekode på de estetiske grepene som er tatt i forestillingen. Analysen ved bruk av fargekoder er en måte å fortette empirien i studien. Jeg gjør et forsøk på å fortette i flere ledd. Dette er i tråd med den hermeneutisk-fenomenologiens mål om å fortette fram det sentrale meningsinnholdet i et fenomen.

3.5.3. Elevenes refleksjonstekster

Elevenes opplevelser og erfaringer ble skrevet ned for hånd på ark utdelt i klasserommet. Jeg hadde på forhånd skrevet ned spørsmålene jeg ønsket de skulle svare på og kopiert opp slik at alle fikk sitt eget spørsmålsark. Det ble satt av tid til skriveoppgaven dagen etter som en del av en skoletime. Elevene ble fortalt om skriveoppgaven og oppfordret til å skrive ned så utfyllende svar som de klarte på alle spørsmålene. Oppgaveteksten elevene fikk etter danseverkstedet lød slik:

Hei.

I går deltok du på et danseverksted med samtidsdans. Skriv en sammenhengende tekst der du svarer på spørsmålene nedenfor om danseverkstedet. Øverst på arket kan du skrive om du er gutt eller jente og alderen din.

Hvordan vil du beskrive dansen dere danset på verkstedet?

Er det noe du husker spesielt godt som dere gjorde? For eksempel noe artig, rart, kult, kjedelig, interessant, spennende? Hvorfor husker du akkurat dette best?

Hvordan opplevde du danseverkstedet? Var det kjekt å danse? Oppdaget du noen nye bevegelser som kroppen din aldri har gjort før? Følte eller tenkte du på noe spesielt da du danset?

Tenkte du noe på danseverkstedet da du kom hjem fra skolen i går? Hvorfor?

Hadde du hørt om samtidsdans før? Hva er samtidsdans?

Hvilke erfaringer har du med dans fra før? Danser du på fritiden? Eller har du aldri danset før?

Oppgaveteksten de fikk på skolen dagen etter de hadde sett forestillingen P(im)P lød slik:

Forestilling «PERFECT (im)PERFECTIONS – stories untold»

Svar på spørsmålene nedenfor så godt du kan. Øverst på arket kan du skrive om du er gutt eller jente og alderen din.

Hvilke erfaringer har du med dans? Danser du på fritiden?

Har du sett en danseforestilling før? Evt. hvilken type (sjanger) danseforestilling(er) har du sett?

Har du hørt om samtidsdans før?

Hvordan vil du beskrive forestillingen «Perfect(im)perfections – stories untold» du så i Verkstedhallen?

Hvordan opplevde du forestillingen? Var den for eksempel rar, tøff, kjedelig, interessant, spennende, sterk, fin, annerledes? Hvorfor?

Er det noe du husker spesielt godt fra forestillingen?

Var det noe som overrasket deg eller noe du synes var spesielt med denne forestillingen? Hvorfor?

Hva tror du danserne og rapperen ønsket å fortelle oss med historiene sine i denne forestillingen?

Har du tenkt noe på forestillingen etter at du så den? Hvorfor?

Har du opplevd, lest eller hørt noe som du kan sammenligne denne forestillingen med?

Elevene som først var med på danseverksted (skrev refleksjonstekst etter verkstedet) og etterpå så forestillingen, fikk samme spørsmål som de som kun så forestillingen, men jeg la til et par tilleggsspørsmål:

Kjente du igjen noe av det du lærte på danseverkstedet i forestillingen?

Tror du at danseverkstedet gjorde at du forstod forestillingen bedre? For eksempel stor nytte, ingen nytte, usikker.

Med disse spørsmålene ønsket jeg å se om danseverkstedet påvirket opplevelsen av forestillingen.

Skriveoppgaven(e) elevene fikk kan sees på som etterarbeid av et kunstmøte. DKS har blitt kritisert blant annet av Borgen og Brandt (2006) om at for- og etterarbeid har blitt lagt på lærerne. Der DKS-produksjonene ofte kommer til skolene og blir en opplevelse som ikke har feste. Det finnes mange måter å reflektere rundt kunstmøter som ivaretar barnas opplevelse og som stimulerer til videre refleksjon (Heggstad, 2014, s. 37). Refleksjon gjennom skrijving kan være en av de. Engelsrud (2010) har god erfaring med skrijving som skaper refleksjon. Hennes studenter skriver logg for å reflektere over sine opplevelser og erfaringer med dans gjennom danseutdannelsen.

Gjennom analyse av elevtekstene vil jeg forsøke å konstruere kunnskap om hvordan elevene opplevde danseverkstedet og forestillingen P(im)P. Refleksjonstekstene er gjengitt slik elevene skrev de ned på arket sitt. Det er med andre ord ikke gjort korrektur av teksten.

3.6. Fortolkende fenomenologisk analyse ved hjelp av IPA-metoden

Som analysemetode har jeg brukt IPA, Interpretative Phenomenological Analysis. Det er en relativt nyutviklet analysemetode innenfor kvalitativ forskning. Grunnleggeren av metoden er professor og psykolog Jonathan Smith. IPA er en analysemetode som undersøker hvordan mennesker tolker og forstår meningsfulle sammenheng og betydninger. Metoden bygger på tradisjoner fra hermeneutikken (Alvesson & Sköldbberg, 1994), samt fenomenologien som undersøker og beskriver menneskenes levde erfaring og opplevelser (Back & Berterö, 2016, s. 149). Back og Berterö (2016) viser også til at IPA hviler på symbolsk interaksjonisme fordi erfaringene til forskningsdeltakerne skjer i samspill med andre i gruppe. IPA-modellen har ingen ferdig teori som skal prøves ut. Analysen av empiri kan beskrives som iterativ som betyr at prosessen gjentar seg samt utvikler seg fra empiri (induktiv) der nye teoretiske perspektiver utvikles.

Veien fra generering av empiri til resultat kan forklares gjennom fire steg (Back & Berterö, 2016, s. 153-155):

1. Forskerens første møte med teksten
2. Identifisering av tema
3. Kluster av overordnede temaer
4. Gjennomføring av oversiktstabell

Back & Berterös fire skritt oppfatter jeg som en konkret beskrivelse av en analysemetode som passer inn under van Manens seks forskeraktiviteter (1997, s. 30), som jeg har beskrevet tidligere (jfr. punkt 3.1.) som en mer overordnet, hermeneutisk-fenomenologisk tilnærming. Første steg slik Back & Berterö beskriver det er å lese igjennom transkripsjonen og notere ned de spørsmål, tanker og refleksjoner som dukker opp underveis i venstremargen på dokumentet. Etter første gjennomlesning av tekstene begynte jeg å transkribere de håndskrevne elevtekstene inn i tabeller. Observasjonene jeg gjorde av danseverkstedene og

forestillingene ble transkribert rett etter observasjonen. Dette for at viktig informasjon ikke skulle glemmes. Jeg skapte også etter hvert, som et ledd i det analytiske arbeidet, narrativer ut fra min observasjon/transkripsjon som brukes i analysen. Steg to i IPA er å lese teksten enda en gang for å se etter ulike temaer som «dukker opp» (altså som jeg blir observant på) underveis. Disse temaene skrives ned i høyremargen på dokumentet der de dukker opp. Jeg leste igjennom tekstmaterialet fra elevene flere ganger for å finne slike temaer som svarte på forskningsspørsmålene mine og som i tillegg kunne kobles opp mot teoretiske perspektiver jeg ønsket å bruke eller som falt naturlig inn etter at temaer ble valgt. Videre kommer i IPA-metoden trinn tre der en tar tak i temaene som dukket opp i trinn to. Her prøver en å se etter overordnede temaer (kluster) som flere temaer kan plasseres inn under. Tilslutt, i trinn fire, lages en oversiktstabell. Hvert overordnet tema får sin egen tabell med temaer under seg som eksemplifiseres med sitat fra forskningdeltakerne.

Eksempel på en IPA-oversiktstabell:

Overordnet tema (kluster)		
Tema:	Sitat/nøkkelord:	Side- og radnummer

(Back & Berterö, 2016, s. 155)

Analysen av elevtekstene kobles sammen med observasjonene jeg gjorde da jeg overvar danseverkstedene og forestillingene. Jeg undersøkte teori samtidig som jeg jobbet fram temaer og hovedtemaer knyttet til forskningsspørsmålene mine. Jeg endte opp med temaer som karakteriserte elevenes opplevelse og erfaringer av samtidsdans slik de møtte den i P(im)P-prosjektet. Teorien ble utforsket etter at jeg hadde generert materiale, og mens jeg holdt på med analysen, det vil si at jeg jobber abduktivt (fram og tilbake mellom empiri og teori), mens jeg analyserte.

3.7. Drøfting av metode

IPA-metoden er i utgangspunktet beregnet på et mindre antall forskningsdeltakere enn det jeg har tatt utgangspunkt i. Antall forskningsdeltakere foreslås å være mellom ett individ til 10-15 individer (Back & Berterö, 2016, s. 151). Det empiriske materialet genereres gjennom

intervju, dagbøker eller fra fokusgrupper. Slik jeg forstår grunnleggeren av metoden, Jonathan Smith, er han åpen for at metoden skal kunne utvikles og utvides for hvordan IPA kan brukes. Hans åpenhet for utvikling av metoden gjorde at jeg ønsket å prøve ut analysemetoden i min masteroppgave, som omfatter et større antall forskningsdeltakere og fordi jeg er interessert i nettopp forskningsdeltakernes opplevelser og erfaringer, noe som passer med IPA-metoden.

3.7.1. Refleksjon over forskningsdesign

Hadde jeg vært mer bevisst på hvilken teori jeg ønsket å bruke på et tidligere tidspunkt i studien kunne jeg ha observert elevene i danseverkstedet/under forestillingen, mer målrettet i lys av utvalgt teori. «Påfallende mange danseteoretiske arbeider bemerker hvor enestående vanskelig det er å forholde seg analytisk til dans» (Kolbjørnsen, 2006, s. 22). Det har vært en utfordrende, men interessant prosess å jobbe med forskningsdesign for oppgaven. Det har til tider vært vanskelig å være «nøytral» ut ifra eget ståsted. Jeg har hele tiden jobbet grundig for å se på hvilke opplevelser elevene har av danseverkstedet og forestillingen, likevel ser jeg at et snev av min subjektivitet har slått (positivt) inn.

3.7.2. Forskerrollen i et kritisk blikk

Siden jeg er utdannet innen fagfeltet dans, blir jeg observatør i min egen kultur. Det at jeg har kjennskap til miljøet som studeres kan både være en styrke og en begrensning for meg. På den ene siden kan jeg forstå forskningsdeltakernes situasjon, og mine erfaringer kan bidra til å bekrefte den forståelsen som utvikles. På samme tid er det lettere å overse nyanser som ikke er i samsvar med egne erfaringer. Det er viktig å ikke ta noe for gitt. Tolkningen vil fort utvikles i relasjon til egne erfaringer (Thagaard, 2009, s. 203).

Under feltarbeidet bruker forskeren seg selv som et subjekt. All generering av empiri blir gjennomført av forskeren eller forskerens medhjelpere, og de fungerer i praksis som et *filter* som alle empiri må passere (Johannessen et.al, 2010, s. 128). Dette gjør at min profesjonalitet blir satt på prøve. Det er viktig å forsøke å forstå fenomenet man undersøker nøyaktig, og se bort fra ønskeresultat, samt være bevisst på å stille kritiske spørsmål ved det som innenfor kulturen er en selvfølge. Mennesker er forskjellige, har ulik erfaring, kan tolke begivenheter ulikt, har ulik grad av analytiske evner og forskjellig erfaring med å gjennomføre kvalitative forskningsopplegg. Det kan derfor tenkes at forskere som studerer samme felt, kan legge vekt på ulike forhold og komme fram til ulike resultater. Dette kan svekke validiteten

(gyldigheten) i en kvalitativ undersøkelse (Johannessen et.al, 2010, s. 129). For en som observerer sin egen kultur, er det et hovedpoeng å oppnå et perspektiv hvor han eller hun kan se sin egen kultur med andres øyne (Thagaard, 2009, s. 79). I denne studien er jeg interessert i barnas opplevelser i og av samtidsdansen (kulturen jeg selv tilhører). Det var derfor viktig for meg å redegjøre tidlig i oppgaven for hvem jeg er og hvordan jeg tenker i forskningsprosessen slik at leseren kan skjønne hvorfor jeg tenker eller handler som jeg gjør. Jeg forsøker dermed gjennomgående i arbeidet å være så transparent som mulig i mine valg.

3.8. Oppsummering – Forskningsdesign og metoderefleksjon

I kapittel 3 har jeg beskrevet forskningsdesign og hvilken tilnærming jeg har brukt for å undersøke problemformuleringen og svare på forskningsspørsmålene. Videre har jeg presentert rekruttering av forskningsdeltakere og hvordan det empiriske materialet er generert. Tilslutt har jeg berørt forskningsetiske vurderinger og tatt for meg de metodiske valgene som er gjort, samt kritisk drøftet disse i forhold til forskningsdesign og forskerrollen. I neste kapittel, kapittel 4, starter det analytiske og fortolkende arbeidet i oppgaven.

Kapittel 4: BARNAS FORSTÅELSE AV SAMTIDSDANS SLIK DE MØTER DET I P(im)P – ANALYSE OG FORTOLKNING

«Jeg mente at det var mye samarbeiding og det var bra det var gøy da vi het på som speil til hverandre og for at jeg husker det best var for at jeg ikke har jobbet med han før og det var morsomste. Jeg har aldri bevegde så mye på hele kroppen før men det var veldig morsomt og prøve. Jeg tenkte det var rare bevegelser Philip gjorde det var interessant. Nei jeg tenkte ikke så mye det var et sekund etter dansingen. Jeg danser ofte mye men det der har jeg ikke gjort».

(Jente, 10 år)

Samarbeid, gøy, speil, morsomt, rare bevegelser var ord som gikk igjen i flere av elevtekstene. I dette kapittelet er jeg primært på jakt etter å undersøke min problemformulering: *Hvilken forståelse av samtidsdans utvikler grunnskoleelever i møte med samtidsdansprosjektet PERFECT (im)PERFECTIONS i Den kulturelle skolesekken?* Jeg vil strukturere analysekapittelet i fire undertitler. Først vil jeg ta for meg en kartlegging av barnas forståelser av begrepet samtidsdans. Etterpå tar jeg for meg forskningsspørsmål 1 og tilslutt forskningsspørsmål 2. I den siste delen undersøker jeg om det er noen forskjell i opplevelsen til de som var med på danseverksted før de så forestillingen versus de som kun så forestillingen.

4.1. Kartlegging av barnas forståelse av begrepet «samtidsdans»

I kapittel 2 *Teoretiske perspektiver* refererte jeg teaterkritiker Pettersen (jfr. fotnote 11) der hun snakker om samtidsdansen er et «ullent begrep», samt et begrep som er vanskelig å definere. Jeg stilte elevene spørsmålet om de hadde hørt om samtidsdans før og eventuelt viste hva samtidsdans er. Svarene har jeg satt inn i en tabell med fire kategorier, for å tydeliggjøre utfallet (de 44 elevene som skrev sin andre refleksjonstekst er ikke tatt med, da jeg bruker den første refleksjonsteksten deres i denne analysen):

Tabell 2. *Kartlegging av begrepet «samtidssans»*

Hørt om samtidssans	7 elever	7,61 %
Aldri hørt om samtidssans	75 elever	81,52 %
Usikker	5 elever	5,43 %
Svarte ikke på spørsmålet	5 elever	5,43 %
Antall elever totalt	92 elever	100 %

Cirka 81 % av elevene skriver at de ikke har hørt begrepet «samtidssans» før. Ut ifra elevtekstene kan jeg lese blant annet at de skriver: «*Aldri hørt om samtidssans*», «*Nei det har jeg ikke hørt om*», «*Aner ikke*» eller «*Nei jeg har aldri hørt ordet samtidssans før*». Ei jente (15 år) skriver: «*Det er første gang jeg hører ordet samtidssans, men hvis dette (refererer her til forestillingen P(im)P)) er det som kalles samtidssans, har jeg vært borti noe i litt den samme gata*». Hun forteller videre om en teaterforestilling hun var med på, som inneholdt forskjellige dialoger og monologer flettet sammen med dans. Hun skriver at dansen de gjorde i teaterforestillingen minnet litt om dansen i P(im)P. Dette eksempelet viser at jenta ikke hadde hørt begrepet samtidssans, men likevel hadde vært borti en form for samtidssans i sin teaterundervisning. Da samtidssans er et relativt ukjent begrep blant grunnskoleelever kan det likevel være et faktum at flere av elevene kan ha erfaring med samtidssans uten å ha vært klar over det. De kan blant annet ha sett samtidssans på TV eller på en scene uten å være klar over hva det kalles. Flere av elevene nevner at de danser på fritiden. Dermed er det ikke utenkelig at flere har vært borti en form for danseundervisning som kan relateres til samtidssans.

De elevene som hadde hørt om samtidssans, skriver blant annet: «*Jeg har hørt om samtidssans, men er ikke sikker på hva det er. Tenker meg at det kanskje kan være noe ala det vi var på i går, noe som minner mer om teater?*» (Gutt, 15 år). Dansekunstnere innen samtidssans jobber med et mangetydig uttrykk. Flere dansekunstnere (for eksempel Jo Strømgren kompani) utforsker og skaper teatralske samtidssans produksjoner. De jobber ikke nødvendigvis lineært, men gjerne fragmentert eller bruk av collage. Collage er når selvstendige mindre deler settes sammen til en helhet, da ikke som en lineær helhet, men fragmentert, gjerne komplekst og mangetydig. Flere samtidssansproduksjoner jobber mye med uttrykk/formidling av intensjon og relasjoner. Noe som fint kan minne om teater. En annen elev (Gutt, 15 år) skriver: «*Ja, men jeg vet ikke så mye om det. For meg er det vel kanskje dans som har med samtiden å gjøre*». Samtidskoreografene spiller gjerne den tiden eller det samfunnet vi lever i. En tredje elev (Jente, 16 år) skriver: «*Ja, jeg har hørt om samtidssans. Forbinder vel egentlig det med en friere og løsere måte å danse på*». Fjerde elev

(Gutt, 10 år) skriver: «*Og jeg har hørt om samtidsdans før. Samtidsdans er at man kan danse uten regler*». Anna-Lena Østern (2008, s. 21) skriver at estetikken er styrt av regler. «Man må kjenne reglene for å kunne følge dem – og bryte dem». Dette opplever jeg også gjelder for samtidsdansenestetikken. Det at noen forbinder samtidsdans med dans uten regler vil jeg trekke koblinger til samtidsdansens; didaktikk, sjanger og teknikk. En annen elev (Gutt, 10 år) som ikke hadde hørt om samtidsdans før, relaterte begrepet til danseverkstedet, som eleven var med på dagen før, og kunne dermed si: «*men jeg likte det godt fordi ingenting er feil*». Her kommer også opplevelsen av å mestre noe nytt, som denne eleven fikk oppleve.

De elevene som jeg plasserer inn under kategorien *usikker* svarer: «*Njaa*», «*Usikker*» eller «*kanskje*» på spørsmålet. I tillegg var det noen få som ikke svarte på spørsmålet. Det kan skyldes forskjellige grunner, alt fra usikkerhet til tidsperspektiv eller at en bare hoppet over dette spørsmålet.

For å få enda litt mer bakgrunnsinformasjon om elevenes erfaringer med dans generelt spurte jeg om de hadde sett danseforestilling(er) før eventuelt hvilken type (sjanger) danseforestilling(er), hvilke erfaringer de har med dans fra før, og om de danser på fritiden. Her svarte de fleste utfyllende og godt. Svarene de skriver var alt fra at de ikke har noen erfaring med dans, litt erfaring med dans, danser på fritiden til elsker å danse. De som har erfaring med dans eller danser på fritiden, trekker fram danseskolen sin eller at de danser til musikk hjemme i stua.

På spørsmålet mitt om de har sett en danseforestilling før svarte over halvparten «ja». 29 av 94 elever (cirka 30 %) hadde sitt første møte med en danseforestilling da de så P(im)P. De elevene som svarte at de hadde sett danseforestilling før nevnte turn/danseforestilling, en nevnte mamboforestilling, andre flamenco, afrikansk dans som de hadde sett på skolen, eller dans på TV. Flere hadde sett musikal og danseforestillinger fra dansestudioene som holder til i Trondheim. Noen få nevnte profesjonelle danseforestillinger.

«Jeg er nok ikke den flinkeste til å danse. Jeg liker jo å danse, men jeg danser aldri. Det er jo ingen i familien (som) danser så det er faktisk ikke så viktig. Jeg har sett Svanesjøen av Peter Tsjajkovskij. Det var nydelig ballett. Ellers har jeg ikke vært på noen danseforestillinger, men en hel rekke klassiske konserter og operaer».

Eleven (Jente, 10,5 år) som skrev teksten over vil jeg tro kommer fra en familie som interesserer seg for kunst og kultur. Selv om ingen i familien danser, så har eleven sett Svanesjøen. Andre elever igjen kan komme fra familier som ikke viser noen interesse eller ikke har mulighet til å oppleve profesjonell kunst og kultur. Her kommer viktigheten av St.meld. nr. 38 (2002-2003) *Den kulturelle skolesekken* og St.meld. nr. 8 (2008-2008) *Kulturell skulesekk for framtida* inn for å sikre at alle barn og unge får muligheten til å oppleve profesjonell kunst og kultur i løpet av skolegangen, uavhengig av familiebakgrunn, økonomi og kultur.

Ut ifra min kartlegging av begrepet «samtidssdans» blant grunnskoleelever sitter jeg igjen med at dette er et begrep som få har hørt om. Dette inntrykket er i overensstemmelse med den innledende teorien om samtidssdans (jfr. punkt 2.1.). De elevene som hadde hørt om begrepet var blant de eldste av forskningsdeltakerne mine. Når yngre barn begynner på dans kalles det ofte barnedans eller kreativ dans for barn. Det er først når barn blir eldre, gjerne ungdomsskole eller videregående alder, at samtidssdansbegrepet brukes i forhold til undervisning. Begrepet kobles for eksempel først i læreplanen²⁵ for videregående skole, programfag scenisk dans, til hovedområdet moderne dans/samtidssdans. I læreplanen for grunnskolen nevnes ikke ordet samtidssdans. I den nye rammeplanen²⁶ for kulturskolen, nevnes begrepet samtidssdans sammen med flere andre sjangere. I læreplanen (LK06) for faget musikk nevnes dans som «en naturlig del av musikkfaget og bidrar til mangfold i elevenes musikalske uttrykksformer» (LK06, s. 137). Siden alle forskningsdeltakerne i denne studien har passert kompetansemålene for 4. trinn i faget musikk, skal elevene for eksempel ha jobbet med «å improvisere dans og bevegelse». Improvisasjon er en stor del av samtidssdansen. I læreplanen for kroppsøving (LK06, s. 151-158) er dans tydeligere representert. I følge kompetansemålene etter 4. trinn skal elevene blant annet «vere med i aktiviteter som utfordrer heile sanseapparatet og koordinasjonen», «vise evne til samhandling i ulike aktiviteter», «setje namn på kroppsdelar og rørslemåtar» og «utforske og leike med ulike rytmar og uttrykkje dei med bevegelse». Dette er kompetansemål som er i tråd med samtidssdansen sjanger, teknikk, didaktikk og estetikk. Er det en tydeliggjøring av samtidssdansen innhold og

²⁵ https://www.udir.no/kl06/DAN2-01/Hele/Komplett_visning?print=1, tilgang 09.04.2017

²⁶ <http://www.kulturskoleradet.no/rammeplanseksjonen/rammeplanen>, tilgang 22.04.2017

muligheter som trengs, rettet mot grunnskoleelever og kompetansemålene i musikk og kroppsøving? Kan det bidra til mer skapende og utforskende dans i grunnskolen?

Kort oppsummert gir elevene interessante, men dels forventede tilbakemeldinger som samsvarer med tidligere forskning og teori om begrepet samtidsdans. De fleste hadde aldri hørt om samtidsdans før. Flere opplevde både verkstedet og forestillingen som noe nytt og uvant. Opplevelsene elevene gjengir (for de fleste) i sitt første møte med samtidsdansen vil mest sannsynlig være forskjellig fra opplevelser som gjengis fra elever som har vært med på eller sett lignende før. Det er i tillegg forskjell på å delta aktivt i et danseverksted kontra å se en forestilling. Noen av elevene fikk opplevelser fra begge deler. Disse betraktningene vil jeg ta med meg videre i analysearbeidet av forskningsspørsmålene.

4.2. Elevenes opplevelser av danseverkstedet

Her tar jeg for meg forskningsspørsmål 1: *Hvilke opplevelser har elevene av å delta i et praktisk danseverksted i forbindelse med PERFECT (im)PERFECTIONS i DKS?*

4.2.1. Observasjon i hermeneutisk-fenomenologisk narrativ form

Under skaper jeg en narrativ, som jeg forstår som en hermeneutisk-fenomenologisk narrativ, fra det første danseverkstedet jeg observerte. Narrativen er skapt basert på mine observasjoner, for å svare på forskningsspørsmål 1. Jeg kaller dem hermeneutisk-fenomenologiske fordi jeg er orientert mot de opplevelser elevene, ifølge mine observasjoner (og dermed mine tolkninger), hadde av å delta i danseverkstedet. I narrativen under vil jeg markere særlige **dansedidaktiske grep med grå fargekode** og tegn på særlige **opplevelser hos barn med tilsvarende grønn fargekode**. Jeg vil gjøre et forsøk på å bygge opp en analyse som viser hvilke dansedidaktiske grep Channells bruker. Det betyr at jeg retter fokus på hva, hvordan, hvorfor, når og hvor i måten han jobber i danseverkstedene med barna. «Hva, hvordan og hvorfor» er sentrale didaktiske spørsmål, mens «når og hvor» kan anses som nyere didaktiske spørsmål knyttet til at dans i dag kan undervises utenfor tradisjonelle læringsarenaer for dans, i form av for eksempel site-spesific arbeid og dans på digitale arenaer. De dansedidaktiske grepene jeg observerer og artikulere vil jeg knytte til elevenes opplevelser, og videre til teori om samtidsdans som sjanger, teknikk, filosofi, didaktikk og estetikk, barns kunstmøter og intensjonene med DKS.

4.2.1.1. Narrativ 1

«How are you, guys?» spør Philip Channells.

«We're fine» kommer det fra noen av 5. klassingene. Elevene **klynger seg sammen**. De ser spente ut, men også nysgjerrige da de er **stille og retter blikkene** sine mot Philip. De vet de skal danse, klasselæreren har fortalt de det på forhånd, men hvilken type (sjanger) dans det er, er usikkert. Philip har med seg Katina, koreografiassistent fra forestillingen P(im)P, som også er fra Australia. To engelskspråklige dansepedagoger i en norsk gymsal med 22 spente 5. klassinger.

Philip løsner på spenningen betraktelig ved å spørre: «Who's the highest one?» Elevene begynner å **småprate**, de grovmåler seg med hverandre og peker ut den høyeste blant de. «Who's the smallest, who's the youngest and who's the oldest?» kommer det fortløpende fra Philip. **Elevene samarbeider og peker ut Philips fire kapteiner for danseverkstedet**. Etterpå ber han dem stille opp på ei lang rekke etter høyde. Det ser ut til å oppleves som artig. Elevene er ivrige og stiller seg velvillig opp rygg mot rygg for å finne ut hvem som er høyest. Enkelte elever strekker litt ekstra på ryggen for å virke høyere enn den andre som en måles opp mot. **Oppgaven løser elevene utmerket sammen** og det tar ikke mange minuttene før ei lang rekke med elever står perfekt etter høyden mellom den laveste og høyeste kapteinen. **Allerede her har Philip skapt en god kroppslig kontakt mellom elevene**.

Katina tar over kontrollen under oppvarmingen. Alle elevene står i en **stor sirkel** og Katina får elevene til å jogge på stedet og riste på armene i alle mulige retninger. Raskt, sakte, høyt og lavt. Alle kroppsdelene blir varmet opp. **Elevene smiler, noen flirer høyt av begeistring – alle er med**. De gjør noen **enkle tøyebevegelser og prøver tilslutt å finne balansen på en fot**. Da Katina er ferdig med oppvarmingen tar Philip over igjen. «Where are my four captains?». Den lavest, høyeste, yngste og eldste går til midten av sirkelen. Philip gir de hvert sitt tall 1-2-3-4 og sender de mot hvert sitt hjørne i gymsalen. Deretter gir han de andre tall og elevene springer mot sitt tallhjørne. **Philip prater med hver og en av gruppene** og gir de koreografiske oppgaver. En gruppe får i oppgave å lage en dans der hovedsakelig armene skal brukes. Hver og en av elevene i gruppa finner opp en armbevegelse. **De lærer hverandre bevegelsene og setter de sammen til en dans**. Alle gruppene får hver sin oppgave å lage dans ut ifra, blant annet; beina, aerobic, torso. Aerobic gruppen kommer opp med typiske aerobicsteg. Kryssteg og gå på plassen. Torsogruppen får litt hjelp fra Katina. Hun **viser de forskjellige bevegelser** som torso kan utføre og bruker **nivåforandringer** når hun viser. Det tar litt tid å skape og å lære fra seg bevegelser for alle gruppene. **Ikke alle er like ivrige og noen har mer vanskeligheter med å bestemme seg for bevegelser**. Da alle er klar, **viser de koreografiene til hverandre** før de får nye koreografiske oppgaver å jobbe videre med. Philip spør: «Kan dere forandre på dynamikken i dansen deres? Kan noen av bevegelsene gjøres sakte mens andre veldig raske. Hvordan starter og slutter dansen? Er alle på scenen eller kommer noen inn på scenen under

dansen?» Elevene fortsetter å jobbe med koreografien sin. **De videreutvikler, samarbeider, reflekterer og viser fram koreografien sin enda en gang til for medelevene.** Philip spør om de kan se forskjell på koreografiene? Hvilken versjon var mest spennende å se på? Den første eller andre versjonen? De ser fornøyde ut. Noen av elevene rekker opp hånda, og en svarer «den siste».

Etter koreografioppgaven fortsetter de med en improvisasjonsøvelse der de skal bevege seg fra kortvegg til kortvegg (over gulvet). Her får Philip elevene til å stille seg opp bak sine kapteiner. Fire rekker bakover. Elevene får forskjellige oppgaver som de skal løse for å komme seg over gulvet. «Kan dere komme dere over gulvet uten å bruke føttene? Når dere kommer til midten freeze i 10 sekund for så å fortsette videre over gulvet». «Hva er 'freeze'?», spør Philip elevene. «Standing still», svarer en gutt. Philip demonstrerer at han har beina på gulvet, men rister på overkroppen. «Do I freeze now?». «No» sier gutten. «Show me», sier Philip og gutten viser en freeze. «Excelent!»

Elevene gjør som han sier. **De utforsker og prøver hvordan de kan bevege seg uten å bruke beina. Det er vanskelig hører jeg en si. Noen tuller og er uoppmerksomme.** En ruller som en tømmerstokk over gulvet, mens en annen drar seg framover med armene liggende på magen. Ny beskjed: «Kan dere lage sirkler med forskjellige kroppsdelene for å komme dere over gulvet?» Philip viser og forflytter seg over gulvet med sirkler. Han er opp-ned, høyt og lavt. I det han stopper hører jeg en gutt si: **«Skal vi gjøre det der?!»** Philip spør videre om han kan få hjelp av to elever som kan demonstrere sirkelbevegelser over gulvet. Flere av **elevene er raskt opp med hendene om å få vise sine sirkelbevegelser.** De to som blir plukket ut **demonstrert uten problem foran klassen** der de improviserte ulike måter å komme seg over gulvet på ved å lage sirkler med kroppen. Elevene får flere improvisasjonsoppgaver over gulvet. De ser ut til å bli **tryggere** for hver oppgave som kommer. **De jobber med kjente og ukjente bevegelser.** Noen hermer etter andre som gjør noe artig. Flere er svært fysiske og kaster seg i ruller mot gulvet. «Se for dere et lavt brennende tak, beveg dere over på andre siden uten å nærme dere taket». Philip roper: **«Excelent»** til hver og en som beveger seg over gulvet.

Det er helt stille i gymsalen da Philip og Katina demonstrer den siste øvelsen «Mirror-dansen». Philip og Katina ser hverandre inn i øynene og fokuserer på å lage speilbildet til hverandre sammen. Langsamt, med motstand, beveger de en arm ut fra kroppen og fører den opp mot taket. De fortsetter med å løfte en fot så vidt av bakken, bøyer i kneleddet før foten settes i gulvet igjen. De beveger seg hele tiden i et rolig tempo. Forandrer avstanden mellom seg ved å gå baklengs. Stopper opp. De bryter konsentrasjonen seg imellom ved å henvende seg til elevene igjen. I sekundene etterpå **bryter iveren løs for å prøve.** Noen elever **småtripper, andre snakker med sidemannen.** De får i oppgave å finne en partner de ikke har samarbeidet så mye med før. Elevene ser seg rundt i gymsalen og parer seg opp. Katina hjelper de som ikke er raske nok, ser litt usikre ut, med å finne seg en partner. De

fleste av elevene starter langt i fra hverandre. Noen flirer, andre er dypt konsentrerte. De samarbeider om å skape speilbildet til hverandre. Elevparene jobber forskjellig, og de fleste jobber i et langt større tempo enn det Philip og Katina demonstrerte i. I de fleste av parene er det en av de to som leder hvilke bevegelser som skal speiles. Lederen kommer godt fram da han/hun ligger litt foran med sine bevegelser. Bevegelsene går akkurat litt for fort til at den andre henger på. De hermer etter hverandre. De fleste parene viser god konsentrasjon i sin Mirror-dans. Stemningen i gymsalen har forandret seg fra mer raske eksplosive bevegelser i forrige øvelse til fokus på relasjonen innad i par i rolige bevegelser her.

Den avsatte tiden for danseverkstedet nærmer seg slutten. Philip og Katina samler alle elevene i en sirkel. Noen smiler, andre viser at de er slitne. Philip fanger nysgjerrigheten til elevene nok en gang og spør de om alle kan si en ting som de likt/likte best ved danseverkstedet. Elevene kunne bestemme selv om de ville si det på engelsk eller norsk. Elevene svarer i tur og orden, engelsk og norsk om hverandre.

«Hvem er det som kan danse av dere?», spurte Philip elevene i starten på danseverkstedet. De fleste elevene sa ingen ting. Noen kikket ned i bakken. Men en elev svarte ja. Det siste Philip gjør før han takker for seg er å spørre de igjen: «Hvem av dere kan danse nå?». Flere elever smiler.

«Nå kan alle danse!» sier Philip.

4.2.1.2. Forståelse av narrativ 1

Denne narrativen er en del av det jeg observerte på det første verkstedet Philip og Katina underviste. Til sammen holdt de seks verksted på tre forskjellige skoler. Danseverkstedene jeg observerte opplevdes som ulike, selv om undervisningens innhold var ganske lik. Min oppfattelse av ulikhet har med andre didaktiske faktorer enn undervisningsinnhold. Faktorer som blant annet samholdet i elevgruppen, undervisningsrommet eller møtet/kommunikasjonen mellom elevene og dansekunstnerne kan ha betydning for opplevelsen. For noen kan dette være det første møtet med et danseverksted – sammen med klassen sin. I tabell 3 forsøker jeg å samle alle didaktiske grep av relevans i det jeg observerte hos Channells (markert i grått i narrativen), og ved siden av de opplevelser hos barna som jeg setter i sammenheng med måten (didaktikken) Channells underviste på (markert med grønt i narrativen). Jeg deler tabellen inn i seks deler som gjenskaper danseverkstedets didaktiske design (form og struktur på timen); introduksjon, oppvarming, skapende gruppearbeid, improvisasjon, mirrordansen og avslutning.

Tabell 3. *Channells dansedidaktiske grep satt i relieff til barnas opplevelser slik jeg observerte og tolket dem i danseverkstedet beskrevet i narrativ 1*

Dansedidaktiske grep observert hos Channels	Respons og opplevelser hos elevene, i min observasjon og fortolkning
Introduksjon	
<p><i>løsner på spenningen betraktelig ved å spørre:</i> <i>«Who´s the highest one?»</i> <i>«Who´s the smallest, who´s the youngest and who´s the oldest?»</i> <i>stille opp på ei lang rekke etter høyde</i> <i>Allerede her har Philip skapt en god kroppslig kontakt mellom elevene.</i></p>	<p><i>klynger seg sammen</i> <i>stille og retter blikkene</i> <i>småprate</i> <i>Elevene samarbeider og peker ut Philips fire kapteiner for danseverkstedet.</i> <i>Oppgaven løser elevene utmerket sammen</i></p>
Oppvarming	
<p><i>stor sirkel</i> <i>å jogge på stedet og riste på armene i alle mulige retninger. Raskt, sakte, høyt og lavt.</i> <i>enkle tøyebevegelser og prøver tilslutt å finne balansen på en fot</i></p>	<p><i>Elevene smiler, noen flirer høyt av begeistring – alle er med.</i></p>
Skapende gruppearbeid	
<p><i>«Where are my four captains?»</i> <i>Philip prater med hver og en av gruppene hovedsakelig armene skal brukes.</i> <i>Alle gruppene får hver sin oppgave å lage dans ut ifra, blant annet; beina, aerobic, torso.</i> <i>viser de forskjellige bevegelser</i> <i>nivåforandringer</i> <i>Philip spør: «Kan dere forandre på dynamikken i dansen deres? Kan noen av bevegelsene gjøres sakte mens andre veldig raske. Hvordan starter og slutter dansen? Er alle på scenen eller kommer noen inn på scenen under dansen?»</i> <i>kan se forskjell på koreografiene?</i></p>	<p><i>De lærer hverandre bevegelsene og setter de sammen til en dans</i> <i>Ikke alle er like ivrige og noen har mer vanskeligheter med å bestemme seg for bevegelser.</i> <i>viser de koreografiene til hverandre</i></p> <p><i>De videreutvikler, samarbeider, reflekterer og viser fram koreografien sin enda en gang til for medelevene.</i></p>
Improvisasjon	
<p><i>bevege seg fra kortvegg til kortvegg (over gulvet).</i> <i>stille seg opp bak sine kapteiner.</i></p>	

<p>«Kan dere komme dere over gulvet uten å bruke føttene?»</p> <p>«Show me», sier Philip og gutten viser en freeze.</p> <p>«Excelent!»</p> <p>Philip viser og forflytter seg over gulvet med sirkler. Han er opp-ned, høyt og lavt</p> <p>Philip spør videre om han kan få hjelp av to elever som kan demonstrere sirkelbevegelser over gulvet.</p> <p>De jobber med kjente og ukjente bevegelser.</p> <p>«Se for dere et lavt brennende tak, beveg dere over på andre siden uten å nærme dere taket».</p> <p>«Excelent»</p>	<p>De utforsker og prøver hvordan de kan bevege seg uten å bruke beina. Det er vanskelig hører jeg en si</p> <p>Noen tuller og er uoppmerksomme.</p> <p>«Skal vi gjøre det der?!»</p> <p>elevene er raskt opp med hendene om å få vise sine sirkelbevegelser.</p> <p>demonstrert uten problem foran klassen tryggere</p>
<p>Mirrordansen</p>	
<p>Philip og Katina demonstrer den siste øvelsen oppgave å finne en partner de ikke har samarbeidet så mye med før.</p> <p>fra mer raske eksplosive bevegelser i forrige øvelse til fokus på relasjonen innad i par i rolige bevegelser her</p>	<p>Det er helt stille</p> <p>bryter iveren løs for å prøve småtripper, andre snakker med sidemannen.</p> <p>elevene starter langt i fra hverandre. Noen flirer, andre er dypt konsentrerte. De samarbeider de fleste jobber i et langt større tempo enn det Philip og Katina demonstrerte i.</p> <p>det en av de to som leder hvilke bevegelser som skal speiles</p> <p>hermer etter hverandre</p> <p>viser god konsentrasjon</p> <p>Stemningen i gymsalen har forandret seg</p>
<p>Avslutning</p>	
<p>samler alle elevene i en sirkel</p> <p>Philip fanger nysgjerrigheten til elevene nok en gang og spør de om alle kan si en ting som de likt/likte best ved danseverkstedet.</p> <p>engelsk eller norsk</p> <p>«Hvem er det som kan danse av dere?»</p> <p>«Nå kan alle danse!»</p>	<p>Noen smiler, andre viser at de er slitne.</p> <p>svarer i tur og orden, engelsk og norsk om hverandre.</p> <p>sa ingen ting. Noen kikket ned i bakken.</p> <p>Flere elever smiler.</p>

I tabellen over forsøker jeg å koble sammen Channells didaktiske grep i undervisningen i forhold til elevenes opplevelser. I det følgende fortetter jeg de sentrale aspektene i de didaktiske grepene og videre responsen og opplevelsene hos elevene, fra tabellen:

Samtidsdansedidaktiske grep som kan observeres i Channells undervisning (en fortetting av det som er markert med grått i tabell 3):

- Stille spørsmål som åpner for utforskning
- Invitere til kroppslig kontakt mellom deltakerne
- Jobbe i sirkel
- Tar i bruk humor, deltar aktivt og byr på seg selv
- Hverdagslige bevegelser og bruk av tid, kraft, flyt og rom
- Ser elevene, gir tilbakemeldinger som åpner for refleksjon og bevegelse
- Bevege seg ut i fra sin egen kropps forutsetninger
- Metaforer og improvisasjon som innfallsvinkel til bevegelse

Channells underviser samtidsdans på en skapende, kroppslig og utforskende måte. Kroppens levde erfaring (Merleau-Ponty, 1994) blir med i kunstmøtet med dansen og utforskes videre. Channells åpner opp for dialog og samhandling med andre medelever og med egen kropp. Improvisasjon og samhandling som innfallsvinkel til å skape bevegelser er et tydelig didaktisk grep i Channells undervisning. Danseteknikk (regler) finnes i samtidsdansen. Ser jeg på didaktiske grep som Channells gjorde i danseverkstedet kan samtidsdansen oppleves som fri, skapende og utforskende. Elevene ble oppfordret til å utforske samt prøve ut nye måter å bevege seg på – innenfor gitte oppgaver. De fikk positive tilbakemeldinger underveis da de for eksempel improviserte over gulvet eller utforsket sirkler med forskjellige kroppsdelene. Positive tilbakemeldinger gir mestringsfølelse. Mestringsfølelse skaper trygghet, samhold og rammer der elevene kan prøve ut nye bevegelser. Nye bevegelser kan oppleves som frie, deres egne – der de gitte koreografiske/skapende oppgavene (regler) kommer i bakgrunnen. De utforskende og skapende oppgavene gir muligheter som åpner opp for opplevelse av egne bevegelser. De kopierer med andre ord ikke en gitt teknisk dansebevegelse.

Responser og opplevelser blant elevene i møte med Channells samtidsdansedidaktiske grep (en fortetting av det som er markert med grønt i tabell 3):

- Elevene orienterer seg mot å undersøke bevegelse i samhandling med andre
- Elevene orienterer seg mot å undersøke egne bevegelser

- Elevene gir uttrykk for glede og engasjement gjennom å le, delta aktivt og være orientert mot aktiviteten
- Elevene gir uttrykk for noe uvant og rart gjennom å tulle samt via kroppsspråk
- Elevene lærer av og til hverandre
- Elevene opplever å utøve/vise dans for hverandre
- Elevene opplever å bli overrasket
- Elevene opplever å mestre

I DKS er opplevelsen viktig. Intensjonene med DKS er at alle barn og unge skal få møte kunst og kultur i skolehverdagen. Gjennom en DKS-produksjon som både er kunstdidaktisk i form av danseverksted og kunstnerisk i form av forestilling tilfører denne produksjonen flere sentrale intenderte element i DKS-ordningen. Tidligere forskning framhever verdien av at elevene får delta aktivt og kroppslig i kunstmøter. Punktene over samstemmer og forsterker dette. Funnene viser hvor meningsfulle et danseverksted kan være.

I det følgende vil jeg se særlig nærmere på en vanlig dansedidaktisk utfordring i skolen; å møte elever som ikke vil delta. Også Channells møtte denne utfordringen.

4.2.2. Didaktiske grep i møte med den som ikke vil danse

Grunnskoleelevene kommer til danseverkstedet med forskjellig bakgrunn og erfaring. Noen skriver at de elsker å danse, mens andre synes dans er kjedelig. Gjennom DKS-ordningen blir ofte DKS-produksjonen en engangsforetakelse (Breivik og Christophersen, 2013), Noe ordningen har blitt kritisert for. Kunstnerne kommer til skolene og opptre/underviser og lignende, uten videre kjennskap til hver enkelt elev sin bakgrunn og erfaring.

Østern (2008, s. 288) skriver at det ikke er uvanlig blant befolkningen i Vesten å si «jeg kan ikke danse». Dette er en replikk hun har fått høre mange ganger når hun har fortalt om sitt yrke, som dansekunstner. Når jeg leser elevtekstene kan jeg også se at flere av disse barna skriver: «Jeg liker ikke å danse så mye fordi det er litt flaut». «Jeg kan ikke så mye om dans». «Jeg har dårlig erfaring med dans». «Jeg er nok ikke den flinkeste til å danse. Jeg liker jo å danse, men jeg danser aldri».

Channells spurte også elevene på danseverkstedet om det er noen som kan danse. Flere av elevene svarte ikke da han spurte. Dette kan skyldes flere faktorer, og kanskje var det flere elever som ikke turte å svare at de kunne danse. Flere av elevene skriver at de ikke danser på fritidstilbud, men liker å danse hjemme i stua.

I løpet av de tre verkstedene jeg observerte, var det kun en gutt av ca. 70 elever som satt seg ned demonstrativt under oppvarmingen. Han dro like så godt genseren sin over hodet og gjemte seg. Senere i danseverkstedet skulle det vise seg at den samme gutten faktisk hadde en fantastisk forståelse for kroppslig bevegelse og tilstedeværelse i rommet. Det var jeg og klasselæreren som så på verkstedet. Og vi ble begge beveget av denne gutten sin «mirror-dans» med Channells. Channells la merke til denne gutten allerede under oppvarmingen, mye sikkert på grunn av at han gjemte seg inni genseren. Channells brukte både humor med mer for å få han med under oppvarmingen – da til ingen nytte, men som senere i verkstedet skulle vise seg å få stor verdi. Under mirror-dansen tok Channells et nytt initiativ til å samarbeide med gutten. Gutten ble med.

Philip ledet an. Bevegelsene var tydelige å følge. Det oppstod en slags mesterlære mellom de to. Gutten glemte hvor han var og levde seg helt inn i bevegelsens verden. Bevegde Philip på fingrene gjorde gutten det samme. Gutten sa ingenting, var helt stille mens han hadde øyekontakt med Philip. Philip gjorde de rareste, minste, største, mest elegante, morsomste og uttrykksfulle bevegelser, mens gutten danset med. En sterk relasjon ble skap, fokus og øyekontakt som ikke forsvant. De brukte rommet de hadde, og utviklet mirrordansen til en friere improvisasjon. Tilslutt sank de sammen med ryggen inntil veggen.

Jeg sitter igjen med en følelse av at denne gutten håpte at dansen aldri ville slutte. For meg var disse minuttene denne dansen varte en stor opplevelse. Channells strakk fram hånden til gutten og bød på seg selv. De andre elevene hadde allerede startet sin mirrordans. Guttens usikkerhet havnet i bakgrunnen. Østern (2008, s. 22) gir læreren en viktig funksjon som veileder for elever i læringsprosesser. Det er viktig at læreren gir oppgaver som ligger i elevens nærmeste utviklingssone for å skape interesse hos eleven. Channells relaterte seg til gutten kroppslig, gjennom selv å danse med han. I løpet av danseverkstedet hadde Channells allerede bydd mye på seg selv ved for eksempel å bevege seg på alle mulige rare måter, som elevene både kunne flire av – samtidig som de skjønnte at her var det lov å utforske nye måter

å bevege seg på. Gutten hadde vært observatør fram til mirrordansen. Kanskje var den sosiale settingen, møtet med samtidsdansen og de australske dansekunstnerne for utrygge. Eller var forhåndsinnstillingen; «jeg liker ikke å dans/jeg kan ikke å danse» allerede tilstede da han gikk inn i gymsalen. Uansett, kunstmøtet med samtidsdansen, de dansedidaktiske grepene Channells gjorde, vil jeg tro ga denne gutten en ny forståelse av hva dans kan være.

Klassens lærer, som satt og så på under hele danseverkstedet, synes det var interessant å se at de elevene som han trodde kom til å gjøre en god figur her ikke gjorde det så bra, mens de elevene som han tenkte var noe svakere motorisk (han refererer her til hvordan han opplever de i kroppsøving) gjorde det overraskende bra. Noe han synes var vært å ta med seg videre. Dette eksempelet mener jeg viser hvilke potensialer samtidsdansen og dansedidaktiske grep har til å inkludere selv uinteresserte elever. I tillegg viser det viktigheten av å gjennomføre og undervise i kompetansemålene i kroppsøving som er rettet mot dans.

4.2.3. Expert-dancing som spenningsskapende utfordring

På det siste verkstedet jeg observerte introduserte Channells ordet «expert-dancing». I det begrepet la han i at alle skulle gå en og en inn i ringen og danse de bevegelsene de var eksperter på. Dette gjorde han rett etter oppvarmingen og før koreografioppgaven. Jeg kjente selv en spenning i kroppen over at elevene måtte inn i sirkelen for å danse. Turte alle dette?! Læreren til elevene var med på gulvet, samt 3 første års lærerstudenter. Alle gikk inn og danset mer eller mindre noe. Philip startet med «high five» joggende rundt til alle før han startet sin ekspertdans. Alle klappet. Nestemann ut var ei jente, som ifølge læreren ikke var den flinkeste til å danse «riktig», men ei jente som var tøff nok til å prøve å danse sin ekspertdans. At Philip lagde en useriøs, uhøytidelig og morsom stemning, samt at nestemann ut turte å ha det artig i midten med sine bevegelser kan ha forårsaket at alle turte å komme seg til midten av sirkelen. Jeg som observatør var imponert over både lærere og elever som gjorde denne danseøvelsen så morsom også for oss som så på. Inni sirkelen fikk vi se alt fra gagnar style til ballett, tulleddansing, popping, breake, gulvdans til gå inn til midten og springe tilbake. Channells ga ingen en mulighet til å stå over eller ikke gå inn i ringen da han ikke nevnte noen «utveier». Et dansedidaktisk grep som skapte spenning og utfordring.

4.2.4 Å artikulere sin danseopplevelse

For oppsummering samlet Channells elevene alltid i en sirkel og lot hver og en si noe om opplevelsen sin med danseverkstedet. Dette er det elevene sa etter ett av danseverkstedene jeg observerte:

Tabell 4. *Elevenes beskrivelse av danseverkstedet med «et ord» ved skole 2*

Funny	12 elever
Everything	4 elever
Fikk mange ideer	1 elev
Lærte et nytt triks	1 elev
Kravle på gulvet	1 elev
Danse uten sokker	1 elev
Se på de andre danse	2 elever
Likte det bare litt	1 elev

Elevtekstene, der elevene skriver om sine opplevelser av deltakelse i danseverkstedet, handler nettopp om artikulering av egen opplevelse, denne gang gjennom å skrive refleksivt. Jeg har brukt IPA-metoden (se punkt 3.6.) for å analysere disse elevtekstene. Totalt har jeg analysert 42 tekster som omhandler danseverkstedet. Gjennom analysen har jeg fått fram temaer som beskriver hvilke sentrale opplevelser elevene har av deltakelse i danseverkstedet. Disse temaene har jeg samlet til kluster av temaer, som jeg kaller «overordnede temaer». Jeg konstruerte i løpet av analysen tre sentrale, overordnede temaer, som danner hver sin IPA-tabell, og som svarer på forskningsspørsmål 1. *Hvilke opplevelser har elevene av å delta i et praktisk danseverksted i forbindelse med PERFECT (im)PERFECTIONS i DKS?*

Flere av elevtekstene inneholdt både positive og «negative» følelser som «rar men også morsom», «litt morsom og en uvanlig dans» eller «Det var ikke akkurat dans! Man danser ikke sånn! Men det var gøyere enn vanlig dansing!». I tillegg var det flere som nevnte samarbeid med andre medelever som sterkeste opplevelse fra danseverkstedet. Dette framstår som sentrale opplevelser av verkstedet. Gjennom deltakelse i danseverkstedet P(im)P har elevene dermed hatt opplevelser av samtidsdans som gjennom den interpretative fenomenologiske analysen som er gjort kan artikuleres gjennom følgende tre overordnede temaer:

1. Samtidsdans som *kroppslig erfaring* som skaper *affekt*
2. Samtidsdans som *provokasjon* (en form for affekt som framstår som særlig relevant og derfor trekkes ut som eget overordnet tema)
3. Samtidsdans som *samhandling*

I de følgende tabellene viser jeg hvordan jeg har kommet fram til disse tre overordnede temaene, samt angir undertemaer som de overordnede temaene utgjør kluster av.

Tabell 5. *Samtidsdans som kroppslig erfaring som skaper affekt*

Overordnet tema: Samtidsdans som <i>kroppslig erfaring</i> som skaper <i>affekt</i>	
Undertema:	Sitat:
Opplevelse av glede	<p>«Morsom fordi vi fikk leke med kroppene våre på en ny måte»</p> <p>«Jeg synes det var spennende å lære nye ting som jeg ikke hadde gjort før. [...] Jeg følte ‘oi dette var gøy’ for det er gøy og lære nye ting. Det var gøy og danse med andre».</p> <p>«Det var gøy å danse. Jeg tok en spiral som jeg ikke har gjort før».</p> <p>«Ja fordi jeg synes det var gøy at jeg kunne godt ha gjort det hver dag»</p> <p>«Å lage vår egen dans – morsomt. Jeg oppdaget en ny type dans, og synes egentlig at det var veldig gøy! [...] Ja! Jeg tenkte litt på det etter skolen og det var fordi det var så morsomt!»</p> <p>«Jeg tenkte masse på danseverkstedet da jeg kom hjem fra skolen i går. Jeg var veldig glad etter danseverkstedet i går fordi jeg blir glad av å bevege meg».</p>
Opplevelse av kroppslig transformasjon	<p>«Jeg vil beskrive dansen som avslappende. [...] Jeg tenkte at roen senket seg. Jeg tenkte på danseverkstedet når jeg kom hjem fordi jeg var sint og trengte å bli avslappet».</p> <p>«Jeg opplevde at det var veldig gøy og veldig morsomt når jeg kom hjem ble jeg dødssliten å dagen etter helt stiv».</p> <p>«Når jeg kom hjem fra skolen tenkte jeg på dansen fordi jeg følte jeg var så fri og lett på beina».</p> <p>«Jeg oppdaget at kroppen min har aldri vært så nærme gulvet før. Jeg tenkte på at jeg har lært meg mye fordi jeg følte».</p>

Opplevelse av noe som er nytt og annerledes	<p>«Det var noen bevegelser jeg aldri hadde gjort før men jeg følte jeg kunne slippe meg løs på noen av stasjonene for eksempel når vi skulle lage sirkler med kroppen».</p> <p>«Jeg tenkte en del på danseverkstedet etter skolen fordi jeg likte at noen dager er annerledes enn andre dager»</p> <p>«Morsom og litt annerledes enn vanlig dans»</p>
Opplevelse av å mestre	«Jeg oppdaget nye bevegelser. [...] Jeg tenkte noe på det (etter verkstedet) fordi jeg tenkte at jeg kunne danse bra».

Samtidsdans som kroppslig erfaring som skaper affekt som overordnet tema kom fram ved at flere av elevtekstene beskriver følelser som de fikk under og etter danseverkstedet. De skriver også hyppig om kroppslige erfaringer i løpet av verkstedet. Sjangeren samtidsdans har et mangetydig uttrykk som gjerne appellerer til følelsene. Sjangeren er prosessorientert og inkluderende i sin koreografiske stil. Flere uttrykte stor glede og hadde positive opplevelser med å skape egne bevegelser i samhandling med andre.

«Når kroppen beveges i rommet, aktiviseres følelsene. Slik får barn bevissthet om romlige forhold og størrelsesforhold, bevegelsesmønster og uttrykk i den menneskelige kroppen. Dette omfatter samtidig elevers egen kroppsbevissthet» (Flensborg 1994, s. 17 her i Samuelson, 2003, s. 45). Flensborg minner om nødvendigheten av å la barns møter med kunsten gå veien om det kinestetiske. De affektive følelsene som elevene skriver om i sine tekster blir ofte relatert til det kinestetiske aspektet. De har opplevelser rundt egen kropp og bevegelser. De beskriver kroppslige erfaringer, og samtidig undrer noen seg over opplevelser de gjorde seg under danseverkstedet. Følelsesaspektet er en viktig del i elevenes opplevelser og undring i møtet med danseverkstedet.

Tabell 6. *Samtidsdans som provokasjon*

Overordnet tema: Samtidsdans som provokasjon	
Undertema:	Sitat:
Opplevelse av noe som ikke var forventet, uvant og rart	<p>«Jeg synes dansen i går var veldig rar. Det lignet ikke på dans i den hele tatt»</p> <p>«Jeg vil beskrive det som en LITT uvanlig måte å lære dans. Det var som sagt en uvanlig måte å lære dans på...»</p>

	<p>«Det var ikke akkurat dans! Man danser ikke sånn! Men det var gøyere enn vanlig dansing! Det var morsomt litt rart og kult»</p> <p>«Dansen hadde jeg aldri danset. Den var litt annerledes enn sånn vi danser i Norge».</p> <p>«Jeg synes det var komisk på danseverkstedet».</p> <p>«Når jeg danset tenkte jeg at det her er ikke dans».</p> <p>«Jeg trodde egentlig at vi ikke danset men tydeligvis danset vi».</p>
<p>Opplevelse av noe negativt som ikke skaper mening</p>	<p>«Dansen var litt kjedelig for at bevegelsene var så rolig og noen gikk så sakte».</p> <p>«Jeg synes det var flaut».</p> <p>«Dansen var kjedelig. Jeg husker noe som var rart som het speilet. Jeg oppdaget ingenting nytt. Jeg tenkte ingenting da jeg kom hjem fra skolen i går».</p> <p>«Syntes det var kjedelig. Jeg tror ikke jeg gjorde noen nye bevegelser»</p>

Danseverkstedet skapte ikke bare positive opplevelser. Narrativen til danseverkstedet er positivt skrevet fram, fordi jeg oppfattet hovedsakelig glade og aktive barn mens jeg observerte, men refleksjonstekstene viser at danseverkstedet også ga noen elever negative eller kjedelige og uvante opplevelser. Flere elever hadde forventninger om annen type dans. Dette vil jeg tro har med hvilke referanserammer de har til dans fra før, som igjen speiler den dans som samfunnets kommunikasjonskanaler viser mest. De var ikke forberedt nok på hvilken dans de skulle møte. For noen ble dette et kunstmøte som ikke skapte mening. Bevegelsene gikk for sakte, de skjønnte ikke dette med å utforske kroppens potensiale for bevegelse og det hele ble litt flaut for enkelte. Det er heller ikke å forvente at alle elever bare skal oppleve positive opplevelser ut fra sitt (mulig) første møte med samtidsdans, et skapende danseverksted. Jeg har en følelse av at elevene var mer oppmerksomme og konsentrert under danseverkstedet på grunn av Channells' engelske språk og mannsfigur. Dette kan ha påvirket den *positive* narrativen. Samtidig viser dette at det er viktig i en studie som dette å ikke bare observere, men å bruke refleksjonstekster eller intervjuer for å høre fra forskningsdeltakerne selv hva de opplevde. Slik var det mulig i denne studien å få fram mer negative opplevelser av *samtidsdans som provokasjon*.

Tabell 7. *Samtidsdans som samhandling*

Overordnet tema: Samtidsdans som samhandling	
Undertema:	Sitat:
Opplevelser rundt samarbeid med medelever	<p>«Jeg husker da vi var med en annen gutt/jente og var speilbilde det var rart og flaut».</p> <p>«Jeg husker speilet så godt fordi partneren min var veldig morsom».</p> <p>«Dansen var gøy, spennende og hjelpende på samarbeidsviljen vår»</p> <p>«Mye samarbeid og det var bra»</p>
Relasjon til dansekuntnr	<p>«Ja jeg tenkte på det når jeg kom hjem fra skolen fordi danselæreren var veldig morsom»</p> <p>«Jeg tenkte litt på engelskmannen»</p> <p>«Jeg tenkte det var gøy å være med noen fra Australia og snakke med dem også»</p>
Ønsket om å fortelle andre om sine opplevelser	<p>«Jeg tenkte mye på danseverkstedet etter skolen. Jeg fortalte hva vi hadde gjort til familien min»</p> <p>«Jeg tenkte på dansingen når jeg kom hjem jeg vart sliten men dansa samme dansen hjemme på stuen og laget et talentshow»</p> <p>«Ja! Jeg tenkte på dansingen i går og viste broren min noen av trinnene vi lærte»</p>
Opplevelse av samhandling med egen kropp og oppleve noe nytt i dialog med seg selv	<p>«Jeg oppdaget nye bevegelser»</p> <p>«Det var gøy å danse. Jeg tok en spiral som jeg ikke har gjort før».</p>

Samtidsdans som samhandling framtrer som en positive opplevelser blant de fleste elevene. Å samarbeide med medelever oppleves som trygt, og skaper trivsel og mestring. På den andre siden kommer det også fram at samarbeid med medelever var rart og flaut. Å samarbeide i dans krever en god opplevelse med egen kropp i bevegelse for å tørre å skape noe sammen med medelever. For de fleste er ikke dette gjort i løpet av et danseverksted. Det tar tid å bli fortrolig med å skape bevegelser i rommet sammen med andre. Her kommer lærerens

danseestetiske kompetanse inn, som et viktig argument for å kunne sette i gang trygge skapende prosesser.

4.2.5. Oppsummering forskningsspørsmål 1

Gjennom analysen gjort i delkapittel 4.2. har jeg jobbet med å svare på forskningsspørsmål 1; *Hvilke opplevelser har elevene av å delta i et praktisk danseverksted i forbindelse med PERFECT (im)PERFECTIONS i DKS?* Som et svar peker jeg på at elevene har hatt opplevelser av samtidsdans som kroppslig erfaring som skapte affekt, samtidsdans som provokasjon og av samtidsdans som samhandling. Samhandling og affekt i form av kroppslige opplevelser kom tydeligst fram som viktige opplevelser for elevene.

«Å skape et rom der eleven kan gis rom til å skape seg selv», kaller Østbye (2007) god kunstformidling. Dette er noe jeg vil si samtidsdansen legger stor vekt på, og noe elevene i Channells danseverksted fikk erfart selv, og som også ble formidlet i elevtekstene. Skapende, kreative danseverksted over tid vil gi elevene mulighet til å skape seg selv gjennom bevegelse. Ett møte blir en opplevelse der og da som kan skape undring og inspirasjon til videre utforskning av bevegelser.

4.3. Elevenes opplevelser av forestillingen P(im)P

Her tar jeg for meg forskningsspørsmål 2: *Hvilke opplevelser har elevene av forestillingen PERFECT (im)PERFECTIONS presentert i DKS?*

4.3.1. Observasjon i hermeneutisk-fenomenologisk narrativ form

Under skaper jeg en hermeneutisk-fenomenologisk narrativ av mine observasjoner av forestillingen, og elevenes respons. Narrativen er skapt basert på mine observasjoner, for å svare på forskningsspørsmål 2. Jeg benevner de som er med i forestillingen som aktører når alle (rapper, lyddesigner, dansere) er med. Når narrativen beskriver kun danserne, benevner jeg de som dansere. I narrativen vil jeg markere ulike **estetiske grep relatert til samtidsdanseestetikk med blå fargekode.** Her inngår også Channells fokus på **ulikkroppede dansere.** Elevenes opplevelser som kan relateres til samtidsdans estetikk markeres med **grønn fargekode.**

4.3.1.1. Narrativ 2

I Lobbyen i Verkstedhallen venter elevene på å få slippe inn i forestillingsrommet. De småprater med hverandre, noen flirer, andre dytter litt på hverandre. De står tett sammen. Lobbyen er ikke stor og det er mange elever som skal se forestillingen. Det er midt på dagen da en representant fra DansiT møter elevene i døra. Hun ønsker velkommen og slipper elevene inn. Inne i Verkstedhallen blir elevene møtt av aktørene i forestillingen. **Aktørene er allerede på plass på scenegulvet i sine kunstneriske roller. Danserne er imøtekommende. De går bort til elevene og noen gir tegn til elevene om å komme til dem. De vil fortelle sine historier og viser bilder fra da de var yngre. Elevene viser interesse og noen går bort til danserne for å høre mer om deres «untold stories».** Hver danser har sin historie. **Historier blir fortalt og elevene får et lite innblikk i livet til danserne. Noen elever stiller også spørsmål tilbake. Det oppstår samtaler enkelte plasser mellom elevene og danserne.** Etter en liten stund setter elevene seg ned i amfiet og lyset blir skrudd av når alle er på plass.



Foto: Arne Hauge

Det er helt mørkt. **Elevene kan ikke se noen ting.** Det spilles av et lydbilde over høyttalerne, som skaper en spenning i rommet. **«Nesten litt skremmende mørkt»,** hører jeg en gutt si. Det er fortsatt helt mørkt da ord snakkes oppå lydbildet. Ord som danner en rap. **Rapperen står på et stilas over scenen og blir svakt lyssatt – etter hvert blir det lysere. Han rapper ut ordene «Perfeksjon, introduksjon / Fusjonering av partikla fra fusjon / revolusjon, for en fremtidsvisjon...»** **Verkstedhallen, scenerommet,** lyspærene som henger ned fra taket, stillaset og de rå murveggene skaper en spesiell stemning. **Under rappingen fra stilaset kan vi se de andre danserne bevege seg over scenegulvet på forskjellige måter. De relaterer seg til hverandre, til rommet og publikum.** Før de til slutt beveger seg ut til sidene av scenerommet. Rappen stopper opp. Danserne beveger seg ut på scenegulvet igjen. **De beveger på forskjellige kroppsdelar og noen samhandler med hverandre. Kontaktpunkter skapes.** Rapperen begynner å rappe i mikrofonen igjen på scenegulvet. **En blind danser går noen forsiktige steg over**

scenegulvet framover mot publikum. Stegene til danseren er målbevisste, men likevel forsiktige og følende. Danseren strekker ut arma og beveger torsoet i en halvsirkel. Går noen skritt framover igjen. Repeterer bevegelsene. **Rapperen støtter og styrker den blinde danseren.** Det er ingen kroppskontakt, men nærhet. Omsider kommer den blinde fram til mikrofonen som står helt framme med publikum. I det samme ser vi de andre aktørene stå på en lang linje noen meter bak den blinde danseren. I alt er det **tre generasjoner aktører på samme scene.** Den blinde danseren starter å fortelle sin flaueste historie. Et barndomsminne. **Publikum lytter. Det er helt stille blant publikum.**

Forestillingen består av flere tablåer satt sammen som en collage, ulike situasjoner, ulike bilder på samtiden. Det er ingen sammenhengende historie. For i neste øyeblikk kommer seks dansere inn på scenen bærende på hver sin stol. Stolene blir plassert på linje. Danserne setter seg på stolene, faller framover med overkroppen og kommer opp igjen til **sittende stilling med nylonstrømpebukser over hodet.** Danserne ser skumle ut. Musikken oppleves tøffere og danserne bruker **gester og positurer samt hverdagslige overdrevne bevegelser.** Danserne tar på kroppene sine. Rister på rompa med hendene og sjekker musklene sine. Det er tydelig at de formidler et tema til publikum. Bevegelsene er direkte i rommet og relateres mot publikum. Det oppleves som om publikum er dansernes speil.



Foto: Arne Hauge

Ny historie fortelles av ei av de eldste på scenen. Historien som fortelles er en sann historie, et barndomsminne som danseren husker. Danseren bruker mikrofon, ordene treffer publikum noe uklart før overgangen til neste scenebildet 'moteshowet' blir skapt. Alle er med. Det blir mørkt på scenen da **aktørene tar på nye klær bakerst på scenegulvet.** Så kommer musikken og lyset på igjen og catwalken er klar. Nå er stemningen på musikken helt annerledes enn starten. Mye gladere og festligere. **Alle viser seg fram.** De beveger seg framover med stor selvtillit, i små grupper eller som solo. Framme ved publikum gjør de mer eller mindre en 'pose' før de snur og legger catwalken bak seg.



Foto: Arne Hauge

I neste sekund gjøres bildet av catwalken om til **barndomsleken** «rødt lys». Stemningen skinner igjennom på aktørene, de smiler og leker seg framover mot den personen som teller ned. **Scenen skaper barndomsminner**. Rødt lys-leken er tydelig, gjenkjennelig og ender med at alle fryser og **en mann kommer dansende i blå kjole**. **Her høres latter fra elevene**. Mannen med den blå kjolen danser seg flagrende gjennom de andre danserne som står i frysposisjoner fra barndomsleken. **Noen elevene peker og reagerer på mannen med latter**.



Foto: Arne Hauge

Scenerommet er relativt stort og i bakerste hjørne står det en bar med barkrakker. Den neste scenen spiller seg ut fra baren. Både spansk og engelsk blir kommunisert ut til publikum som monologer. De andre aktørene reagerer på det som blir sagt og **skaper teatraliske bevegelser og reaksjoner**.

Språkforskjellene skaper en distanse til publikum, spesielt til oss som ikke kan spansk. Det er vanskelig å forstå handlingen i denne scenen.

'Barscenen' brytes av at rapperen starter en bevegelsessekvens. Rapperen repeterer sekvensen flere ganger, samtidig som en etter en av de andre aktørene blir med på sekvensen. Bevegelsessekvensen deles opp og starter på forskjellige plasser. Til slutt er alle med. Koreografien bygger seg opp. Presise, enkle bevegelser. Synkront og i kanon. Fellesskapet blant aktørene kommer sterkt og tydelig fram. Med ett er alle aktørene synkrone. De utfører den siste bevegelsen og fryser.

Den blinde danseren kommer ut på scenen og roper 'Bente!'. Hun tar igjen temaet fra monologen sin i starten av forestillingen. Dette skaper en 'helhet' over forestillingen som går i blackout. Elevene klapper og aktørene på scenegulvet ser tydelig fornøyd ut. Samholdet mellom de stråler ut til publikum ved at de til slutt støtter og hjelper hverandre til å lage en lang linje mot publikum. Sammen tar de imot applaus.

På vei ut av Verkstedhallen prater elevene ivrig med hverandre. Det er vanskelig å høre hva de sier. Refleksjonstekstene gir forhåpentligvis svaret...



Foto: Arne Hauge

4.3.1.2. Forståelse av narrativ 2

Narrativen over skapte jeg etter å ha sett forestillingen sammen med elevene. Å observere elevene under forestillingen var vanskeligere enn antatt, da scenerommet var mørkere enn jeg hadde sett for meg. Jeg satt i blant elevene og kunne dermed få med meg enkelte

kommentarer og uttrykk fra de nærmeste eller felles fliring og applaus når det oppstod. I tabell 8 forsøker jeg å skape koblinger mellom de estetiske trekkene i forestillingen knyttet til samtidsdans, og elevenes respons og opplevelser slik jeg observerte dem.

Tabell 8. *Forestillingens bruk av estetiske trekk ved samtidsdansen satt i relief til barnas opplevelser slik jeg observerte og tolket dem under forestillingen beskrevet i narrativ 2*

Særlige estetiske trekk ved samtidsdansen sett i forestillingen P(im)P	Respons og opplevelser hos elevene, i min observasjon og fortolkning
<p><i>Aktørene er allerede på plass på scenegulvet i sine kunstneriske roller.</i></p> <p><i>Danserne er imøtekommende.</i></p> <p><i>De går bort til elevene og noen gir tegn til elevene om å komme til dem. De vil fortelle sine historier og viser bilder fra da de var yngre.</i></p> <p><i>Historier blir fortalt og elevene får et lite innblikk i livet til danserne</i></p>	<p><i>Elevene viser interesse og noen går bort til danserne for å høre mer om deres «untold stories».</i></p> <p><i>Noen elever stiller også spørsmål tilbake. Det oppstår samtaler enkelte plasser mellom elevene og danserne.</i></p>
<p><i>Rapperen står på et stilas over scenen</i></p> <p><i>Verkstedhallen, scenerommet</i></p> <p><i>Under rappingen fra stilaset kan vi se de andre danserne bevege seg over scenegulvet på forskjellige måter.</i></p> <p><i>De relaterer seg til hverandre, til rommet og publikum.</i></p>	<p><i>Elevene kan ikke se noen ting</i></p> <p><i>«Nesten litt skremmende mørkt»</i></p>
<p><i>De beveger på forskjellige kroppsdeler og noen samhandler med hverandre. Kontaktpunkter skapes.</i></p> <p><i>En blind danser går noen forsiktige steg over scenegulvet framover mot publikum.</i></p> <p><i>Rapperen støtter og styrker den blinde danseren.</i></p> <p><i>tre generasjoner aktører på samme scene.</i></p>	<p><i>Publikum lytter. Det er helt stille blant publikum</i></p>
<p><i>Forestillingen består av flere tablåer satt sammen som en collage, ulike situasjoner, ulike bilder på samtiden. Det er ingen sammenhengende historie.</i></p> <p><i>sittende stilling med nylonstrømpebukser over hodet.</i></p> <p><i>gester og positurer samt hverdagslige overdrevne bevegelser.</i></p>	

<p>aktørene tar på nye klær bakerst på scenegulvet.</p> <p>Alle viser seg fram</p> <p>Barndomsleken Scenen skaper barndomsminner</p> <p>en mann kommer dansende i blå kjole.</p> <p>skaper teatraliske bevegelser og reaksjoner.</p> <p>Bevegelsessekvensen deles opp og starter på forskjellige plasser.</p> <p>Hun tar igjen temaet fra monologen sin i starten av forestillingen.</p> <p>støtter og hjelper hverandre</p>	<p>Her høres latter fra elevene.</p> <p>Noen elevene peker og reagerer på mannen med latter.</p> <p>Språkforskjellene skaper en distanse til publikum, spesielt til oss som ikke kan spansk. Det er vanskelig å forstå handlingen i denne scenen.</p> <p>applaus.</p> <p>På vei ut av Verkstedhallen prater elevene ivrig med hverandre.</p>
--	--

I tabell 8 forsøker jeg å skape koblinger mellom estetiske trekk ved måten Channells og danserne bruker samtidsdansen i forestillingen, samt elevenes respons og opplevelser, i forhold til det de ser. Her fortetter jeg de sentrale aspektene i samtidsdansenestetikken samt responsen og opplevelsene hos elevene, basert på narrativen og videre fra tabell 8:

Estetiske trekk i forestillingen P(im)P (en fortetting av det som er markert med blått i tabell 8):

- Publikum involveres i forestillingen
- Dialog mellom aktører og publikum
- Flere sjangere og kunstuttrykk blandes
- Verkstedhall som scenerom – site-specific
- Ulikkroppede dansere – tre generasjoner – inkluderende
- Tablåer, ulike bilder på samtiden, historier fra fortiden, fragmentert
- Abstrakte, teatraliske og hverdagslige bevegelser
- Alle er til enhver tid i scenerommet, forskjellig fokusområder
- Temaer/situasjoner som bryter ned ulike dualismer

De estetiske trekkene ved denne forestillingen samsvarer på flere områder med teori om samtidsdans. Selv om samtidsdansforestillinger kan være svært forskjellige er det trekk som kan kjennes igjen hos flere av de.

Respons og opplevelser fra elevene (en fortetting av det som er markert med grønt i tabell 8):

- Viser interesse for forestillingen ved å stille spørsmål og lytte
- Dialog og nærhet til aktørene i det de kommer inn i scenerommet
- Skummelt å sitte i mørket
- Flirer når det skjer noe artig på scenen
- Språk- og kultur forskjeller – vanskelig å forstå
- Gir applaus
- Snakker om forestillingen etterpå

Gjennom forestillingen var det vanskelig å få med seg elevenes respons og opplevelser. Dette perspektivet vil komme tydeligere fram videre i analysene når jeg behandler refleksjonstekstene fra forestillingen. Det som er sikkert er at forestillingen bryter med elevenes forventninger i alle deler og ledd. Uventede «ting» skjer; mann i kjole, nylonstrømper på hodet, lyder og musikk fra flere vinkler, historier fortelles før noe annet tar over. Tematikken og budskapet gjennom forestillingen klarer veldig mange elever å få noe ut av, men helheten og deler var rart og uforståelig. Forestillingen provoserer fram meninger blant elevene. Uansett om de er positive eller negative – så skaper forestillingen engasjement og undring.

4.3.2. Å artikulere egen opplevelse av en forestilling

Gjennom å se på estetiske grepene knyttet til samtidsdansen som Channels og danserne tok i forestillingen P(im)P opp mot elevenes tekster kommer jeg fram til nesten de samme tre overordnede temaene som jeg har brukt i analysen av danseverkstedet. Forståelsen av narrativen opp mot elevtekstene forankret forståelsen og opplevelsene tydeligere.

Opplevelsene til elevene kan dermed oppsummeres i:

1. Samtidsdans som skaper affekt (men ikke gjennom egen, kroppslig erfaring)
2. Samtidsdans som provokasjon
3. Samtidsdans som samhandling

I de følgende tabellene viser jeg hvordan jeg har kommet fram til disse tre overordnede temaene, samt angir undertemaer som de overordnede temaene utgjør kluster av. Tilslutt vil

jeg analysere de overordnede temaene i forhold til forskjellene på danseverksted og forestillingen.

Tabell 9. *Samtidsdans som skaper affekter*

Overordnet tema: Samtidsdans som skaper affekter	
Undertema:	Sitat:
Opplevelse av noe spesielt	<p>«Nei, dette var unikt»</p> <p>«Jeg kan ikke sammenligne noe annet med denne forestillingen»</p> <p>«Jeg opplevde det som en fin og annerledes, interessant og spennende»</p> <p>«Jeg opplevde det som en veldig fin stund»</p> <p>«Jeg opplevde forestillingen som spennende og interessant. Det var mye å se på, høre på, tolke, etc.»</p>
Å kunne relatere opplevelse til noe personlig	<p>«Det er noe jeg husker fra forestillingen spesielt det var at en mann snakket spansk. Jeg husker dette spesielt godt fordi jeg har en onkel i Cuba! [...] Jeg tenkte ganske mye på forestillingen fordi en mann snakket spansk og da tenkte jeg på onkelen min»</p> <p>«Det var litt overraskende da det kom en mann som snakket spansk fordi jeg skjønte hva han sa»</p>
Opplevelse av spenning	<p>«Jeg opplevde forestillingen som skummel og sterk»</p> <p>«Interessant fordi jeg ikke har sett noe lignende. Det var også spennende fordi først var det mørkt med en stemme som snakket så kom ei og snakket så ble det mye bra dansing. Bra fordi jeg elsket forestillingen!!»</p>

I kunstmøtet med P(im)P-forestillingen fikk elevene oppleve noe spennende, annerledes og interessant. Flere skriver om noe helt spesielt, som de ikke har sett før.

- Følelse av å oppleve noe helt spesielt
- Følelse av å kunne relatere opplevelse til noe personlig
- Hele følelsesaspektet settes i verk
- Integritet, følelse av at alle er viktige

I et kunstmøte som elevene reflekterer over i denne studien, opplever de fleste en følelse av noe. Forestillingen formidler forskjellige historier og skaper tablåer som elevene reagerer emosjonelt på.

Tabell 10. *Samtidsdans som provokasjon*

Overordnet tema: Samtidsdans som provokasjon	
Undertema:	Sitat:
Urovekkende og rart	<p>«Sekvensen strømpene over hodet var ganske merkelig og mildt foruroligende»</p> <p>«Jeg synes det var litt rar med strømpebukser på hodene sine fordi jeg ikke skjønnte hva de mente. Jeg tror de mente at alle kan danse uansett hvordan man er eller ser ut»</p> <p>«Forestillingen var veldig annerledes fordi danserne hadde så rare bevegelser»</p> <p>«Litt rar, men kanskje det var hele poenget?»</p> <p>«Det ble spennende når det ble helt mørkt og de begynte å danse. Jeg husker godt når mannen kom inn i en blå kjole. Jeg husker det godt for det er ikke vanlig at menn går med kjole»</p> <p>«Den var litt 'skummel' i starten og etter hvert ble den litt rar. Teit, annerledes fordi jeg ikke har sett noe lignende før og jeg synes den var teit fordi de hadde strømper på hodet og vrikket på rompa»</p>
Overraskende	<p>«Jeg opplevde den interessant, spennende og mystisk. En ble alltid overrasket»</p> <p>«Hele forestillingen overrasket meg fordi, det gikk fort og det var annerledes enn jeg trodde»</p> <p>«Det som overrasket meg var at de hadde laget trinnene selv»</p> <p>«Det var noen gamle damer med...de var i skikkelig god form! De gjorde det best synes jeg»</p>
Skapte nysgjerrighet	<p>«Jeg synes den var rar og tøff fordi de gjorde så mye tøft uten at jeg forstod noe. [...] Ja det har jeg (tenkt på forestillingen etterpå) fordi jeg har prøvd å finne ut av hva de mente og fortelle om»</p>
Opplevelse av noe uforståelig	<p>«Forestillingen var rar fordi det var vanskelig å forstå»</p> <p>«Den var litt rar fordi den var vanskelig å forstå for det ikke passet sammen»</p>

Samtidsdans som provokasjon åpner opp for tanker som skaper undring fordi det er:

- Urovekkende og rart
- Overraskende
- Skaper nysgjerrighet
- Uforståelig

I det elevene opplever noe de ikke forstår – prøver de fleste å forstå. De fleste av elevtekstene har sagt noe om hva de tenker er temaet og budskapet i forestillingen. De har dermed reflektert og gjort opp sine tanker etter forestillingen. Enkelte av delene var forståelig og meningsskapende, mens andre deler var helt uforståelig, ifølge refleksjonstekstene.

Tabell 11. *Samtidsdans som samhandling*

Overordnet tema: Samtidsdans som samhandling	
Undertema:	Sitat:
Opplevelse av interaksjon mellom aktørene i forestillingen og publikum	«Jeg tror de prøver å vise oss en historie om forskjeller i samfunnet» «De fortalte også litt om sitt liv og viste fram bilder. Jeg lurte på hvorfor de fant ut at de skulle ha den forestillingen de hadde, og hvorfor forestillingen handler om det den handler om»
Opplevelse av ulikroppede dansere i forestillingen	«Jeg synes det er veldig fint at så mange handikappede var med» «Det overrasket meg at det var så mange handikappede som var så flinke til å danse!» «Modellgåingen, at alle, selv om de satt i rullestol, fikk gå på denne 'framvisningen' av klær» «Jeg synes det var fint at så mange forskjellige mennesker var med, handicap, turister, musikalske, og flere folk» «Det var så fint at det var med så mange forskjellige personer. Er du for eksempel blind, eller kanskje du sitter i rullestol kan man være med på ei slik forestilling, og levere så bra!»
Opplevelse av budskap/tematikk knyttet til fellesskap	«Jeg tror det handlet om vennskap, kjærlighet og at du ikke trenger å være perfekt på utsiden for å være perfekt på innsiden»

	<p>«Jeg tror de ville fortelle at handicappede kunne gjøre så kule ting»</p> <p>«Jeg tror de prøvde å fortelle oss at det handler ikke om at man er handicap eller gammel eller om man ikke er noen av delene men alle sammen kan lage bevegelser»</p> <p>«Jeg synes den var bra fordi den viser oss at man kan være seg selv»</p> <p>«Det finnes ingen fasit på perfekt. Tror også at det er viktig å tørre å være den man er. Har tenkt noe på den, ja! Den satte liksom inntrykk på meg, og jeg ble sannelig inspirert».</p>
Inkluderende dans	<p>«Scenen var litt liten så det så litt trangt ut. Men dansen var bra fordi de hadde laget noe selv»</p> <p>«Alt var så samkjørt og veldig virkningsfulle bevegelser. Fantastisk flinke dansere!»</p>

Samtidsdans som samhandling kommer også tydelig fram i forestillingen, men på en annen måte enn i verkstedet. I forestillingen kommer samhandling mer fram i forhold til hvordan forestillingen kommuniserte med elevene som publikum. I tillegg ser jeg på samhandling som noe som elevene opplever blant danserne og aktørene på scenen. Ulike kunstuttrykk skaper en helhet som blir til en forestilling. Opplevelsen av inkluderende dans kommer tydelig fram ved at publikum ser forskjellige og ulikkroppede dansere på scenen. Oppsummerende kan samtidsdans som samhandling i forestillingen oppsummeres slik:

- Interaksjon mellom aktører og publikum
- Samhandling mellom aktørene
- Inkluderende dans
- Opplevelse av tema knyttet til fellesskap mellom ulike mennesker

4.3.3. Oppsummering forskningsspørsmål 2

De overordnede temaene affekt, provokasjon og samhandling er store og vide temaer som kan favne mange undertemaer. De kan også oppleves å overlappe hverandre, noe jeg opplever når jeg leser elevtekstene. Enkelte sitat kan plasseres på flere plasser. De overordnede temaene som jeg kom fram til ved hjelp av IPA-metoden er forskjellig vektlagt blant elevene – i forhold til danseverkstedet og forestillingen. Ser jeg på de overordnede temaene i forhold til

forestillingen, er det samtidsdans som provokasjon og som samhandling som skaper de største opplevelsene hos elevene. Samhandling fordi forestillingen er interaktiv og kommuniserer gjennom tekst og bevegelser til publikum. Det er en helt annen samhandling i forestillingen enn hvordan samhandling blir framstilt i verkstedet. I danseverkstedet er samhandling basert på kroppslig erfaring og utforskning i egen kropp og i samspill med medelever. Provokasjon kommer også tydelig fram i forestillingen som et overordnet tema. Det var flere deler ved forestillingen som vekte oppmerksomhet, var urovekkende, rart og uforståelig. Mer positive ladede affekter kommer ikke så godt fram. Det er spesielt følelser rundt de ulikkroppede danserne som kommer fram her. I tillegg vekkes følelser rundt kombinasjon av de ulike kunstuttrykkene i samhandling.

4.4. Forskjeller i opplevelser hos elever som har deltatt på verksted og/eller kun sett forestilling

Noen elever fikk først være med på danseverkstedet, for så å se forestillingen. Jeg fikk i alt generert 44 elevtekster som deltok på begge deler. Her kan det være en mulig feilkilde, da jeg samlet inn 42 elevtekster fra samme skole etter danseverkstedet og 44 etter forestillingen.

Av elevene som var med på danseverkstedet som var tilknyttet forestillingen P(im)P var jeg særlig interessert i om forståelsen og opplevelsen av forestillingen var annerledes enn hos de som ikke hadde vært med på danseverkstedet. Ville de elevene være mer positive/negative til det de så? Ville de tolke/beskrive bevegelsene annerledes enn de andre?

Breivik og Christophersen (2013, s. 179) skriver at elevene, som de har intervjuet i forbindelse med DKS-produksjoner, ønsker å være deltakende, i dialog og involvert i produksjonen. Særlig gjelder dette yngre elever. Lidén (2004, s. 37) kommenterer at noen av lærerstemmene i sin rapport ønsker seg et nærmere samarbeid over tid. P(im)P-prosjektet var et stort og omfattende prosjekt. Likevel var det ikke et prosjekt der samarbeid skole-DKS gikk over en lengre periode (som Frie Fraspark og Panta Rei Danseteater) hos de samme elevene. Elevene som deltok på danseverkstedet fikk et ekstra møte med kunstnerne enn de som kun så forestillingen. De fikk et innblikk i hvordan dans kan skapes og hvordan bevegelser kan utforskes. Samtidig fikk de god kontakt med koreografen og noen av danserne i P(im)P. Jeg siterer en gutt 10 år: «*Kunne ønske jeg har fått autografen til alle jeg savner*

dere. Jeg slutter aldri å tenke på de folkene». Nærkontakt med kunstnerne har stor verdi i seg selv viser dette eksempelet. Kunstmøtene satte spor i eleven. Det viser også teksten til en annen gutt 10 år: *«Jeg kan ikke så mye om dans, men dere lærte meg mye som jeg ikke visste, dere overbeviste meg! + Jeg har ikke begynt med dansing på fritiden ENDA».* Han ønsker tydeligvis å begynne å danse på fritiden etter at han opplevde P(im)P-prosjektet. Det er også spennende at disse sitatene kommer fra to gutter. Kjønnssdiskursen har vært tydelig i dansens historie, der dansen har blitt betraktet som en feminin aktivitet (Kolbjørnsen, 2006, s. 11). Denne diskursen har samtidsdansen vært med på å endre. Forståelsen av det feminine har forandret seg. Samtidsdansen forholder seg ikke til ulike kjønn på samme måte som den klassiske balletten. I samtidsdansen likestilles kjønnene mye mer. Her kan vi både se menn og kvinner i ulike roller og ofte gjøre det samme. Både danseforestillingen og danseverkstedet var nøytral eller overskridende (jfr. mann i blå kjole) med tanke på kjønnsroller. Jeg stilte elevene to spørsmål som gikk på akkurat dette punktet:

- Kjente du igjen noe av det du lærte på danseverkstedet i forestillingen?
- Tror du at danseverkstedet gjorde at du forstod forestillingen bedre? For eksempel stor nytte, ingen nytte, usikker.

I tillegg er det mulig å se om de andre spørsmålene gir for eksempel mer utdypende svar i forhold til de som kun ser forestillingen.

I forhold til det siste spørsmålet jeg stilte elevene, ser jeg i ettertid at det var uheldig at jeg har gitt mulige svaralternativene. Jeg spurte ikke hvorfor. Dette har gjort at de fleste svarene jeg fikk på det spørsmålet er fordelt på stor nytte, ingen nytte eller usikker. Noen få hadde utdypende svar - hvorfor.

Tabell nr. 12 *Gjorde deltakelse på danseverkstedet at elevene forstod forestillingen bedre?*

Stor nytte	8 elever	18,18 %
Ingen nytte	3 elever	6,82 %
Usikker	18 elever	40,91 %
Svarte ikke på spørsmålet	15 elever	34,09 %
TOTALT antall elever	44 elever	100 %

Gutt, 10 år skriver: *«Den ja, litt nytte fordi jeg skjønnte mer av dansingen».* Litt nytte har jeg satt inn i kategorien stor nytte. Det ga nytte og han begrunner hvorfor. Noe av det samme

skriver jente, 10 år: «*Det var litt nytte med danseverkstedet fordi da skjønnte jeg hvorfor de danset sånn*». Det vil si at for henne var dansebevegelsene de gjorde på danseverkstedet noe lik de hun så i forestillingen. En annen gutt, 10 år, skriver: «*Ja, for å se hvordan man bygde opp en dans*». I skapende gruppearbeid under danseverkstedet fikk elevene lagd en gruppedans. Channells ga de en tilpasset oppgave og veiledet de underveis til de viste dansen til de andre i klassen. De var også innom ulike tilnærminger til koreografi, som improvisasjon. Disse oppgavene kan for denne eleven vært med på å forstå noe av oppbyggingen av dansen i forestillingen.

Hele 15 elever svarer ikke på dette spørsmålet. Mulig jeg burde ha stilt dette spørsmålet først på spørsmålsarket. Hvorfor de ikke svarte på spørsmålet er av uviss årsak. Både tidsperspektiv på oppgaven og eventuelt for mange spørsmål kan være en forklaring.

18 elever er usikre på om danseverkstedet hadde nytte. Likevel er det flere her som kjenner igjen noe fra verkstedet i forestillingen og svarer på det første av de to spørsmålene. Noen elever skrev at de kjente igjen noen av bevegelsene. Andre beskriver konkrete bevegelser som sirkelbevegelser, speilet, en kjente igjen det meste. En gutt, 10 år, skriver blant annet: «*Ja, jeg kjente igjen det at de tok bråe bevegelser på slutten og at det var noen som lagde sirkler med føttene*». Men var likevel usikker på om verkstedet ga nytte. Flere nevner sirkelbevegelser. Disse bevegelsene må ha gjort inntrykk på danseverkstedet siden så mange av elevene gjenkjenner disse bevegelsene. «*Danserne lagde mange sirkler med kroppen sin som vi også gjorde på danseverkstedet*» (Jente 10 år).

Mitt inntrykk er at samtlige av elevene hadde to kreative og fine timer med danseverksted. Da dette var første møtet med samtidsdans for mange kan det være vanskelig å trekke paralleller mellom verksted og forestilling. På verkstedet fikk elevene delta i konkrete oppgaver de skulle løse/improvisere, mens i forestillingen var de tilskuere. Danseverkstedene ble undervist parallelt med at forestillingen tok form. Det vil si at forestillingens endelige form og innhold ikke var ferdig utviklet da verkstedene ble undervist. Konkrete bevegelsessekvenser fra forestillingen eller skapende oppgaver rundt forestillingens tematikk ble ikke vektlagt eller undervist under danseverkstedet. Om dette hadde blitt gjort hadde mulig flere kjent igjen bevegelser og/eller tematikk i forestillingen fra danseverkstedet og overføringsverdien hadde

vært tydeligere. Danseverkstedet var likevel på alle måter en positiv opplevelse for de fleste av elevene.

«Jeg synes at forestillingen var bra fordi det lignet en annen dans jeg har sett og fordi regissøren var kul» (Gutt, 10 år). At regissøren var kul er noe denne gutten fikk oppleve på verkstedet. Og jeg tror det er der den største forskjellen ligger – nærheten til danserne og koreografen. Elevene fikk et godt forhold til de under verkstedet, noe de tok med seg inn til forestillingen. Elevene så fram til å møte de igjen. Dette relasjonelle er på alle måter en viktig faktor som de som ikke var med på danseverksted ikke fikk oppleve. DKS har blitt kritisert mye fordi produksjonene ofte blir en engangsforetakelse og i liten grad involverer elevene aktivt (Breivik og Christophersen, 2013). Jeg mener denne studien viser hvor viktig aktiv deltakelse i et skapende danseverksted kan være for opplevelse, refleksjon og holdninger.

4.5. Oppsummering – Analyse og fortolkning

I kapittel 4 *Barnas forståelse av samtidsdans slik de møter det i P(im)P – analyse og fortolkning* har jeg forsøkt å svare på forskningsspørsmål 1 og 2. Jeg strukturerte kapittelet inn i fire delkapitler der jeg først gjorde en kartlegging av elevenes forståelser av begrepet samtidsdans. Kartleggingen viste at svært få av elevene hadde hørt om samtidsdans før, noe som også samsvarer med tidligere forskning og teori på området. Etter kartleggingen tok jeg for meg forskningsspørsmål 1 der jeg undersøkte elevenes opplevelser av danseverkstedet. Basert på observasjoner av danseverkstedene skrev jeg fram en hermeneutisk-fenomenologisk narrativ som jeg fortettet i flere ledd. Videre i delkapittelet lagde jeg tre tabeller ut fra IPA-metoden der refleksjonstekstene til elevene ble analysert og overordnede temaer og undertemaer kom fram. I det neste delkapittelet tok jeg for meg forskningsspørsmål 2 og undersøkte elevenes opplevelser av forestillingen med samme tilnærming som ved forskningsspørsmål 1. Tilslutt så jeg på forskjeller i opplevelser hos elevene som var med på danseverkstedet og så forestillingen versus de elevene som kun så forestillingen. Basert på den analysen og fortolkningen som er gjort i kapittel 4 går jeg nå over til å drøfte problemformuleringen i siste kapittel, kapittel 5.

Kapittel 5: REFLEKSJON, DRØFTING OG VIDERE FORSKNING

«Jeg likte dansinga den var kul, morsom, rar, artig. Det var veldig masse dansing jeg ikke har gjort før. Jeg husket veldig godt speilinga den var ekstra artig fordi vi flirte når vi begge ser hverandre og gjør det samme. Jeg husket speilet godt fordi det var artig. Jeg opplevde at det var veldig gøy og veldig morsomt når jeg kom hjem ble jeg dødsstiv å dagen etter helt stiv. Det var veldig kjekt å danse med alle sammen. Jeg har opplevd at det er mange ting jeg ikke har gjort før. Jeg tenkte litt på engelske mannen, jeg forstod ikke alt som han sa også tenkte jeg tenk hvis jeg gjør feil da sier engelskmannen noe. Jeg tenkte på dansingen når jeg kom hjem jeg vart stiv men dansa samme dansen hjemme på stua og laget et talentshow. Jeg har ikke hørt om samtidsdans. Det vet jeg ikke nei».

(Gutt, 10 år)

I dette kapitlet skal jeg drøfte min problemformulering. Det gjør jeg gjennom å først gjenta problemformulering og forskningsspørsmål. Så diskuterer jeg oppdagelser gjort i analysen av forskningsspørsmål 1 og 2, knyttet til henholdsvis samtidsdansedidaktiske grep i danseverkstedet og estetiske grep i forestillingen. Så går jeg over til å drøfte hvilke forståelser barna har utviklet i møte med samtidsdans i P(im)P, altså en drøfting av selve problemformuleringen. Til slutt ser jeg med et kritisk blikk på studiens metodologi, foreslår videre forskning og konkluderer kort oppgaven.

5.1. Tilbakevending til problemformulering og forskningsspørsmål

Problemformulering min har vært å undersøke hvilken forståelse av samtidsdans grunnskoleelever utvikler i møtet med samtidsdansprosjektet *PERFECT (im)PERFECTIONS* som kunstuttrykk i Den kulturelle skolesekken, gjennom

- a) å delta i et praktisk danseverksted
og/eller
- b) som publikum i en forestilling de får oppleve gjennom DKS og skolen

For å kunne drøfte problemformuleringen har jeg forsøkt å svare på to forskningsspørsmål som har konkretisert problemformuleringen:

Forskingsspørsmål 1: *Hvilke opplevelser har elevene av å delta i et praktisk danseverksted i forbindelse med PERFECT (im)PERFECTIONS i DKS?*

Forskingsspørsmål 2: *Hvilke opplevelser har elevene av forestillingen PERFECT (im)PERFECTIONS presentert i DKS?*

Som metode har jeg foretatt en kvalitativ analyse ved hjelp av IPA-metoden, konstruksjon av hermeneutisk-fenomenologiske narrativer og gjennom å forsøke å skape koblinger mellom samtidsdansens didaktiske- og estetiske grep som er brukt, og elevenes opplevelser. Denne metoden er hensiktsmessig å bruke for å gi innsikt i den enkeltes refleksjoner av opplevelser og inntrykk.

Før jeg undersøkte forskningsspørsmålene gjorde jeg en kartlegging av elevenes forståelse av begrepet samtidsdans. Denne viste at av de 92 elevene som deltok i studien var det kun 7 elever (7,6 %) som hadde hørt om samtidsdans på forhånd. Dette stemmer bra med inntrykket av at dette er et kunstuttrykk som er lite vektlagt i dagens undervisning i grunnskolen. Det var derfor en forholdsvis homogen gruppe siden de ikke hadde en tydelig forutbestemt oppfatning av hva de skulle oppleve og delta i. Til slutt diskuterer jeg forskningsspørsmålene.

5.2. Diskusjon av didaktiske grep i Channells' danseverksted

I kapittel 4.2. har jeg vist hvilke responser og opplevelser elevene har av å delta i danseverkstedet, som altså er svar på forskningsspørsmål 1. Disse ble gjennom den analysen jeg gjorde artikulert som at:

- Elevene orienterer seg mot å undersøke bevegelse i samhandling med andre
- Elevene orienterer seg mot å undersøke egne bevegelser
- Elevene gir uttrykk for glede og engasjement gjennom å le, delta aktivt og være orientert mot aktiviteten
- Elevene gir uttrykk for noe uvant og rart gjennom å tulle samt via kroppsspråk

- Elevene lærer av og til hverandre
- Elevene opplever å utøve/vise dans for hverandre
- Elevene opplever å bli overrasket
- Elevene opplever å mestre

Her diskuterer jeg særlig de samtidsdansedidaktiske grepene som Channells bruker i verkstedet, og som jeg altså forsøker å koble til den respons og de opplevelser eleven har i danseverkstedet:

5.2.1. Å stille spørsmål som åpner for utforskning

«Kan dere forandre på dynamikken i dansen deres? Kan noen av bevegelsene gjøres sakte mens andre veldig raske? Hvordan starter og slutter dansen?», spør Channells elevene under danseverkstedet. Spørsmålene legger til rette for videre utforskning av bevegelsesmaterialet som elevene skapte sammen under verkstedet. Dialogbasert formidlingsmetoder og aktivisering og inkludering av elever skaper større engasjement og mestring (Ellingsen, 2009). Channells veileder elevene videre gjennom dansen. Elevene skaper noe sammen og påvirker egen læringsprosess. Gjennom en åpen dialog vil selve samtalen bli tillagt en egenverdi, skriver Ellingsen (2009). Samtidsdansen er prosessorientert. Dialogen mellom pedagog/dansekunstner og elevene er svært viktig for å skape trygghet og skaperglede. Dialogen i dans er både rettet mot kroppslig, emosjonelt, sanselig og verbalt/kognitivt språk mellom de som er i rommet.

5.2.2. Invitere til kroppslig kontakt mellom deltakerne

«*Who's the highest one?*» spør Channells elevene. Et didaktisk grep, som fører til kroppslig kontakt mellom elevene for å finne ut hvem som er den høyeste eleven. De måtte måle egne kropper mot andres. Halvorsen (2008, s. 97) refererer til Veronica Sherbornes (1997) som viser til at trygghet med egen kropp utvikles og skapes gjennom å arbeide sammen med en annen kropp. Kroppslig kontakt skaper tillitt. Trygghet er en av de viktigste faktorene en dansekunstner og -pedagog legger til rette for, for at læring skal skje. I samtidsdans er kontaktimprovisasjon mye brukt (Rustad, 2013; Østern, 2009). Å stille seg opp rygg mot rygg er en start og et kroppslig møte for elevene. Det er en enkel oppgave i seg selv, men fordrer samarbeid og struktur for å bli enige. Kroppen reagerer på omverdenen og omvendt (Merleau-Ponty, her i Moe, 2009). Kroppen er i dialog med andre, konteksten og samfunnet gjennom

bevegelse. Samtidsdansen baserer seg på et fenomenologisk syn på kropp og bevegelse. Ved å invitere til kroppslig kontakt mellom elevene i dans er det med på å gi nye kroppslige opplevelser i samspill med andre.

Et annet didaktisk grep Channells gjorde under verkstedet var å la elevene danse sammen med en de ikke kjente så godt. Jente, 10 år, skriver: «*Jeg husker speilet så godt fordi partneren min var veldig morsom*». En annen gutt, 10 år, skriver: «*Jeg husker veldig godt speilinga den var ekstra artig fordi vi flirte når vi begge ser hverandre og gjør det samme*». Det ble både spennende og utfordrende å danse med noen man ikke har «jobbet» så mye med før. En gutt, 10 år, skriver at det var litt flaut å herme etter hverandre. Flauhet kan komme av at de ikke er vant til å utfolde seg i skapende dans. Samtidsdansen åpner opp for bevegelser som åpner opp for lekende, improvisatoriske, skapende, samhandlende og emosjonelle dimensjoner. Dette ser jeg i de dansedidaktiske grepene Channels brukte med barna, og det er i tråd med de teoretiske perspektivene på samtidsdans som er beskrevet i kapittel 2.

5.2.3. Jobbe i sirkel

Sirkel er et didaktisk grep som gjør at alle involveres. Alle blir sett og er likeverdige. Det er ingen som må stå bakerst. Dette betyr også at ingen har mulighet til å gjemme seg bort. Ved å jobbe i sirkel blir alle inkludert med engang, noe samtidsdansen legger vekt på (Channells, 2015; Østern, 2009). Sirkelformasjon kan skape problemer med tanke på retninger på bevegelsene i rommet. Ser man på personen som står rett over for en i sirkelen vil det oppleves som at en gjør bevegelsene i feil retning. Siden samtidsdansen har en utforskende og skapende form blir alle bevegelsene i sirkelen til enhver tid forskjellig. Samtidsdansen vil være tilgjengelig for alle (Rustad, 2013), noe som er et mål for DKS-tilbudet; kulturopplevelser ut til alle barn og unge.

5.2.4. Tar i bruk humor, deltar aktivt og byr på seg selv

Jente, 10 år, skriver: «*...husker når alle stod i ring og han som var sjefen på dansen han var litt rar og morsom*» Channells brukte mye humor og bød på seg selv. Han utfordret elevene til å utforske nye og «rare» bevegelser, ved selv å gjøre det under oppvarmingen. Flere av elevene nevner Channells i tekstene sine: «*Jeg husker læreren best fordi han var så morsom*» og en annen: «*Jeg tenkte på han rare mannen når jeg kom hjem på grunn han var så morsom og spennende*». Dette forsterker viktigheten av at pedagogen/dansekunstneren tørr å by på seg

selv i undervisningssammenheng. Channels utfordrer og flytter grensene til elevene for hva som er dans. Dette bidrar til å redusere terskelen fra å delta uavhengig av tidligere erfaring med dans og kroppslige forutsetninger. Bruk av humor, som samtidsdansen ofte tar i bruk (Iversen, 2007), kan være med på å redusere spenning i kroppen rundt det å mestre, og oppleves som trygghetsskapende.

5.2.5. Hverdagslige bevegelser og bruk av tid, kraft, flyt og rom

I oppvarmingen løp elevene på stedet (hurtig kontra rolig), svingte med armene (i fri flyt), ristet på beina (med mye kraft) med mer. De forskjellige bevegelseskvalitetene i Labans effort actions (Jenssen, 2008) samt hverdagslige bevegelser ble brukt under oppvarmingen. Elevene har et forhold til hverdagslige bevegelser, gjenkjennelse, som er ett av fire viktig element for positiv opplevelse ifølge Os (Ellingsen, 2009). Ved å undervise dans i skolen på den måten Laban anbefaler vil elevene lære de overordnede prinsippene for all menneskelig bevegelse, ifølge Laban selv (Jenssen, 2008). I samtidsdans jobber man ofte ut fra improvisasjon og kontaktimprovisasjon som vokste fram under postmodernismen (Rustad, 2013). Labans effort actions og samtidsdansens utforskning av bevegelser er derfor aktuell i undervisning av dans i grunnskolen og kan fint integreres i deler av kroppsøvningsfaget (LK06).

5.2.6. Ser elevene, gir tilbakemeldinger som åpner for refleksjon og bevegelse

Channells er hele veien i dialog med elevene gjennom verkstedet. Gutten som ikke ville danse (jfr. 4.2.2.) er et eksempel på det. Det er viktig for elevene at det de erfarer er meningsskapende. God dialog og positive tilbakemeldinger er med på å gi mestringsfølelse som igjen er med på å skape mening og motivasjon. Bevegelse er eksistensielt for mennesket (Moe, 2009). Pedagogen har et viktig ansvar i å se elevene og gi positive tilbakemeldinger for at samtidsdans skal oppleves som meningsskapende for elevene. Negative tilbakemeldinger kan fort føre til at eleven(e) trekker seg unna, og kunstmøtet vil bli en engangsforetakelse (eleven vil kanskje ikke oppsøke samtidsdans igjen). Kroppen er ikke et instrument eller en ting, men en handlingens subjekt (Ravn, 2005). Elevene er alltid i verden som et aktivt uttrykkende og relasjonelt subjekt (Engelsrud, 2006). Channells tilrettelegger og veileder i skapende og improvisatorisk arbeid. Han stiller spørsmål som får elevene til å reflektere over dansebevegelser som skapes. Elevene blir satt i sentrum. Å skape, gjenskape, utøve, vise, betrakte og vurdere dans er seks opplevelsels- og læringsmåter som opplæringen vanligvis bygger på i vår tid (Glad, 2002, s. 155).

5.2.7. Bevege seg ut i fra sin egen kropps forutsetninger

Samtidsdansen har åpnet opp for en kritisk og utforskende innstilling til dans og dens kontekst i et historisk og samtidig perspektiv (Kolbjørnsen, 2006). Gjennom samtidsdansen har flere dansekunstnere (Channells, 2015; Østern, 2009) utfordret publikum med forestillinger med ulikkroppede dansere. Dansen i postmodernismen var preget av eksperimentering, nye bevegelser ble utforsket og ulike innfallsvinkler til koreografi ble tatt i bruk. Scenekunsten ble mer tilgjengelig for alle (Rustad, 2013). Elevene under danseverkstedet opplever at det er godt å danse uten «regler», med andre ord; bevege seg ut fra sin egen kropps forutsetninger og ikke ut i fra for eksempel pedagogens bevegelser. Samtidsdans kan utøves av alle mennesker, unge som gamle, amatører så vel som profesjonelle – noe elevene fikk oppleve gjennom P(im)P. Det handler om å utforske potensialet i egen kropp i rommet, med andre. En av elevene (jente, 10 år) beskriver det som at nye bevegelser kom i kroppen hennes, mens en annen elev (jente, 10 år) forteller at hun gjorde bevegelser hun aldri hadde gjort før, men likevel følte hun kunne slippe seg løs. Channells ønsker å inkludere alle, uansett kroppslige forutsetninger. Danseverkstedet var også for elever med forskjellig kroppslige forutsetninger. Breivik et.al. (2013, s. 184) skriver at DKS har utfordringer knyttet til tilrettelegging for og realisering av likeverdige kunst- og kulturtilbud for eksempel for funksjonshemmede barn og barn fra minoritetsgrupper. Dette påpeker også Heidi-Beate Aasen (2011). Selv om Channels danseverksted var tilrettelagt for alle elever, kom det ingen som hadde synlige fysiske funksjonshemninger. Breivik et.al (2013) opplevde i sitt feltarbeid at enkelte elever ble utestengt fra å delta på DKS-tilbud. I Channells seks danseverksted var ikke dette tilfelle. En grunn til dette kan være at lærerne ikke var nok bevisst på at dette tilbudet var for alle uansett kroppslig forutsetninger.

5.2.8. Metaforer og improvisasjon som innfallsvinkel til bevegelse

Særlig under improvisasjonsdelen i verkstedet brukte Channells metaforer og dramaturgi som innfallsvinkel til bevegelse. Samtidsdansen er sjangeroverskridende (Flak, 2015). Estetiske trekk ved en samtidsdansforestilling preges blant annet av intertekstualitet (Iversen, 2007). Forestillingen kommenterer seg selv, eller refererer til andre forestillinger eller representasjoner. Budskap og dialog er viktig i samtidsdansen. Her utfordret Channells elevene. Han ga de konkrete kreative oppgaver, spurte om hjelp til å vise og bød på seg selv ved å vise ulike måter å bevege seg på innenfor gitt oppgave. Gutt, 10 år, skriver: «Jeg synes

den danseøvelsen med taket var artig og kul». Gutten bevegde seg inn i et fiktivt rom og fikk virkelig en opplevelse av å bevege seg under et lavt tak. En annen gutt, 10 år, skriver: «*Jeg synes når vi skulle holde oss klistret til gulvet og gjøre mange forskjellige bevegelser var artig*». Han refererer også til det lave taket. En metaforisk eller dramaturgisk innfallsvinkel til bevegelse kan gi elevene nye opplevelser gjennom bevegelse: «*Jeg oppdaget at kroppen min har aldri vært så nærme gulvet før. Jeg tenkte på at jeg har lært mye fordi jeg følte*» Jente, 10 år. Det er interessant at denne jenta forbinder å lære noe nytt med å føle. De kinestetiske og emosjonelle sidene ved dansen kobler hun sammen. Hun opplever læring når det emosjonelle planet også opptrer. Dansen skiller ikke mellom det kinestetiske og emosjonelle. De opptrer sammen. Et syn som Merleau-Ponty (1994) deler.

5.3. Diskusjon av estetiske grep knyttet til samtidsdansen i møte med publikum

I kapittel 4.3. har jeg vist hvilke responser og opplevelser elevene har av å se forestillingen P(im)P, som altså er svar på forskningsspørsmål 2. Disse ble gjennom den analysen jeg gjorde artikulert som at de:

- Viser interesse for forestillingen ved å stille spørsmål og lytte
- Dialog og nærhet til aktørene i det de kommer inn i scenerommet
- Skummelt å sitte i mørket
- Flirer når det skjer noe artig på scenen
- Språk- og kultur forskjeller – vanskelig å forstå
- Gir applaus
- Snakker om forestillingen etterpå

Jeg vil under utdype og rette oppmerksomhet mot de tydelige estetiske grep som Channells og danserne tok i forhold til samtidsdansenestetikken i forestillingen P(im)P og relatere dem til opplevelsene som elevene fikk:

5.3.1. Publikum involveres i forestillingen

Skillet mellom sal og scene brytes ned i postmodernismen (Iversen, 2007). Dette er noe samtidsdansen har videreført og som kommer tydelig fram i P(im)P-forestillingen. I det elevene kommer inn i scenerommet møter aktørene i P(im)P elevene. Aktørene involverer

elevene inn i egne barndomsminner. Elevene får med seg historier som de kan ha i bakhodet under forestillingen. Det er uvant å bli involvert i forestillingen på denne måten. På den andre siden skaper det et forhold og en dialog mellom aktørene og elevene, som publikum. Elevene involveres, noe som er viktig for at de skal få størst mulig utbytte av en DKS-produksjon (Breivik og Chrisphersen, 2013). Interaksjonen mellom aktørene og elevene i starten skaper et bånd mellom de, avstanden til utøverne blir mindre. Samhandling, nysgjerrighet og trygghet skapes. Å møte elevene da de kom inn i scenerommet, tror jeg, var avgjørende for å opprette så god kontakt som mulig. Hadde de ventet til elevene hadde satt seg i amfiet, ville muligens avstanden blitt for stor og dialog ville vært vanskelig.

5.3.2. Dialog mellom aktører og publikum

P(im)P er en forestilling som kommuniserer med sitt publikum på flere plan samtidig. Historier gjenskapes, i mer eller mindre abstrakt språk, som elevene kan velge å forså og tolke ut ifra egne referanser. For de aller fleste var dette det første møtet med en forestilling som denne. Dette kommer til uttrykk i elevtekstene. Jente, 10,5 år, skriver: «*Nei, denne forestillingen var noe helt for seg selv*». Annen jente, 10 år, skriver: «*Nei jeg skjønnte ikke forestillingen*». Forestillingen kommuniserer på ulike måter med publikum, men ikke alle fikk like mye ut av det. De eldste av elevene har svart mer utdypende og relatert det til tematikken mer enn forestillingens form. Jente, 15 år, skriver: «*Jeg tenkte på livet og meningen. At vi må være her og nå, selv om det er vanskelig. Tørre å gjøre ting vi aldri har gjort*». En gutt, 16 år, skriver: «*Ikke som jeg kommer på nå, men det er mange historier om at man må tørre å være seg selv*». «*Kan jeg assosiere den med samfunnet vårt?*», spør jente, 16 år, seg. Tematikken i forestillingen er også med på å skape dialog og samhandling med publikum. Forestillingen samhandler, provoserer og skaper affekter hos elevene. Forestillingen får elevene til å reflektere over spørsmål om hvem som kan danse, hva dans er og flere klarer også å relatere tematikk til det samfunn vi lever i dag. Borgen og Brandt (2006) påpeker at elever fort blir passive i DKS-produksjoner og kommer ikke i dialog i formidlingssituasjoner. P(im)P viser at DKS-ordningen har potensiale for å skape større dialog og involvere elevene på uvante uttrykk som skaper følelse av affekt.

5.3.3. Flere sjangere og kunstuttrykk blandes

Samtidsdans er en «crossover» sjanger. Flak (2015) sin bruk av humor i forsøket på å definere samtidsdans gjennom elimineringsmetoden er på mange måter treffende for samtidsdansen.

Dette fordi samtidsdansen ofte tar i bruk elementer fra andre sjangere som i utgangspunktet ble eliminert bort. P(im)P-forestillingen gjør nettopp dette. Forestillingen tar i bruk elementer fra drama/teater, musikk (fra rapartist og lydkunstner), samt improvisasjon og kontaktimprovisasjon. Samtidsdansen blander flere sjangere og kunstuttrykk, noe som gjør den vanskelig å definere. Noen elever opplevde at forestillingen minnet litt om teater, mens andre hadde aldri sett lignende forestilling før. Flere av elevene skjønte ikke så mye av forestillingen og opplevde den som fragmentert. Forestillingen var for mange overraskende, som er det siste av fire faktorer for et vellykket kunstmøte (Os, 2004, her i Ellingsen, 2009).

5.3.4. Verkstedhall som scenerom – site-specific

Under postmodernismen vokste det fram alternative tanker og ideer om hva som egentlig var dans. Fornyelse av dansen fra modernismen og ønsket om å tenke nytt fikk flere dansekunstnere til å vise dans på andre steder enn på scenen. Produksjonen P(im)P ble vist i Verkstedhallen. P(im)P ble skapt for dette scenerommet og er derfor site-specific. Elevene møter ikke en tradisjonell scene, men kommer inn i et relativt stort rom. Lyspærer henger ned fra taket, stilas stående på siden av scenerommet og rå murvegger skaper en uvant og spesiell stemning i scenebildet. Elevene blir ført inn i rommet via scenegulvet og kommer til en forestilling som allerede er i gang. Dette er spesielt for samtidsdansen, at den ikke bestandig har en definert start eller slutt. Virkelighet versus illusjon, skriver Iversen (2007) om. Dansekunstnerne bryter ned skillet mellom kultur og samfunn. Dette viser seg også i P(im)P. Nedbryting av skillet mellom sal og scene kommer tydelig fram fra starten av forestillingen der elevene blir involvert i forestillingen ved at danserne/aktørene tar kontakt og henviser seg mot elevene. Scenerom utenom de tradisjonelle er med på å gjøre samtidsdansen mer tilgjengelig for alle (Rustad, 2013).

5.3.5. Ulikkroppede dansere – tre generasjoner - inkluderende

Det tydeligste estetiske grepet er variasjonen av ulike dansere i forestillingen. P(im)P er en forestilling som inkluderer tre generasjoner og ulikkroppede dansere. Dette har skapt stort inntrykk på elevene. Jente, 15 år, skriver:

*«Alt var så samkjørt og veldig virkningsfulle bevegelser. Fantastisk flinke dansere!
Det var så fint at det var med så mange forskjellige personer. Er du for eksempel*

blind, eller kanskje du sitter i rullestol kan man være med på ei slik forestilling, og levere så bra!».

En gutt, 15 år, skriver: «*Det var litt spesielt å ikke bare ha profesjonelle dansere, men det passet veldig godt inn i forestillingen. Dette var overraskende fordi det ikke er vanlig*».

Nesten alle elevtekstene sier noe om danserne i tekstene sine. Samtlige nevner dette som en positiv del av forestillingen. Forestillingen er «*spesiell, rar og annerledes*». De ulikkroppede danserne er «*så flinke til å danse!*». Samtidsdansens rom for inkludering virker positivt på elevene. Dette er definitivt det mest positive ved forestillingen sett fra elevenes (publikums) perspektiv. De eldre danserne blir også nevnt i positiv forstand: «*...det var noen gamle damer med...de var i skikkelig god form! De gjorde det best synes jeg*» (Gutt, 10 år). Tematikken rundt ulikkroppede dansere samler elevenes opplevelser rundt et overordnet tema om samtidsdans som samhandling. Samtidsdans som samhandling beskriver samtidsdansen åpenhet for ulikkroppede dansere (Østern, 2009). Samtidsdansen speiler samfunnet og er opptatt av individuelle danseres egenskaper og ferdigheter (Kolbjørnsen, 2006). P(im)P-prosjektet er med på å tydeliggjøre at dans er for alle i alle ledd av prosjektet. Holdningsskapende arbeid i forhold til ulike mennesker i samfunnet er viktig å bringe på banen. Refleksjonstekstene viser tydelig at dette gjorde inntrykk på elevene. Samtidskoreografene vil gjerne si oss noe – og ikke bare behage øynene eller være rene bevegelser (Kolbjørnsen, 2006).

5.3.6. Tablåer, collage, ulike bilder på samtiden

Barndomsminner, selvbevissthet og kroppsbilde har vært stikkord i arbeidet med å lage denne forestillingen. Forestillingen består på en måte av flere tablåer, som narrativ 2 gjenskaper. Jente, 15 år, skriver: «*Den hadde ei litt sjalt handling, som var med på å gjøre det veldig spennende. [...] En ble alltid overrasket. Ingenting var mulig å forutse. Jeg hadde en veldig positiv opplevelse og er veldig glad vi dro å så på*». Samtidsdansen preges ofte av at dansekunstnere ikke nødvendigvis ønsker å skape en lineær koreografi, der en historie fortelles fra start til slutt, men heller ulike fragmenter som legges lag på lag. En «*sjalt handling*» kan refereres til samtidsdansenestetikkens koreografiske struktur. Ulike tablåer er satt sammen som en collage i forestillingen P(im)P. For barn kan dette være vanskeligere å forstå,

da de er vant til at en historie starter på begynnelsen. Dette gjenspeiler også flere av refleksjonstekstene til elevene. Jente, 10 år, skriver:

«Bra men veldig rar. Kjedelig og rar fordi at jeg ikke forsto handlingen og at det gikk ferdig dem var ikke ferdig med en ting men startet på en annen en. Jeg ble veldig overrasket fordi den var dårlig men trodde den skulle være bra. Forstod ikke 😊».

Forestillingen var på mange måter krevende å ta inn. Spesielt gjelder dette for de yngste elevene. Gutt, 10 år, skriver: *«Jeg synes den var rar og tøff fordi de gjorde så mye tøft uten at jeg forstod noe».* Videre forteller han at han har tenkt på forestillingen i etterkant fordi han prøvde å finne ut hva de mente og ønsket å fortelle. Forestillingen satte spor i gutten selv om den var uforståelig. Jente, 10 år, sine refleksjoner rundt forestillingen var ganske annerledes:

«Interessant fordi jeg ikke har sett noe lignende. Det var også spennende fordi først var det mørkt med en stemme som snakket så kom ei og snakket så ble det mye bra dansing. Bra fordi jeg elsket forestillingen!! Jeg husker godt at de gikk catwalk og danset med strømpebukser på hodet. Det var interessant at det var så mange ulike mennesker med i forestillingen. Det var spennende og flott. Jeg tror de prøver å si at alle er like men fortsatt forskjellige, og at det gode kommer innfra. Jeg tror de vil si oss hvordan vi ser på oss selv og andre».

Denne jenta fikk med seg mye av forestillingen og klarer fint å skrive ned sine opplevelser og tanker. Samtidsdansen speiler samtiden, P(im)P gir elevene noe å undre seg over. Elevene blir søkende etter mening.

5.3.7. Abstrakte, teatraliske og hverdagslige bevegelser

«Den hadde masse forskjellige bevegelser. Jeg opplevde forestillingen som noe de hadde øvd på», skriver gutt, 10 år. Gutt, 16 år, skriver:

«Man kan si den var litt merkelig, men man ble sittende hele forestillingen og lurte på hva som var meningen med det danserne gjorde. Den var litt uoversiktlig, det var ingen åpenbare mål med dansen, man måtte tenke for å finne ut hva de drev med. [...] Fordi mange andre synes forestillingen var bra måtte jeg også tenke over hvorfor».

Elevene snakket tydeligvis om forestillingen etterpå. Og flere av lærerne, som jeg fikk elevtekstene fra, fortalte at de hadde snakket litt med elevene i klasserommet etter forestillingen. Når en forestilling skaper reaksjoner og får publikum til å diskutere og snakke sammen om det de har sett – vil jeg tro at ett av målene ved forestillingen er oppnådd.

Flere av bevegelsene var rare og uvanlige i forhold til elevenes tidligere referanse på hva som er dansebevegelser. I store deler av forestillingen så vi danserne danse egenskapte bevegelsessekvenser framfor innlært trinn. Dette er bevegelsessekvenser som ofte kommer fram ved hjelp av improvisasjon i innstudering og koreografi. På den andre siden hadde de også bevegelser som var veldig teatraliske ved at de brukte gester og positurer som de satt sammen. Disse bevegelsene reagerer også elevene på. «*Ja, jeg ble overrasket og jeg husker spesielt godt at de vrikket på rompa og hadde strømper på hodet*», skriver jente 10 år. Jenta skriver at hun synes dette var teit – det var annerledes. Bevegelsene provoserer flere steder. Bevegelsene oppsummeres som både uforståelig, rare og uvanlig.

5.3.8. Alle er til enhver tid i scenerommet, forskjellig fokusområder

Når dansen flyttes fra titteskapsscenen til en verkstedhall, som skjer i postmodernismen, åpner det opp for at alle aktørene er på scenen til enhver tid. Samtidsdansens åpenhet for å vises på andre arenaer gjør dansen mer tilgjengelig for alle, inkludert skoler, som ofte er DKS-arenaer. Ved at det skjer mye på en scene, kan publikum velge å se på det de ønsker. Ulike fokusområder blir skapt gjennom ulik bruk av dynamikk.

5.3.9. Temaer/situasjoner som bryter ned ulike dualismer

Opplevelsen av å se en mann i blå kjole på scenen var det flere som trakk fram. «*Jeg husker det godt for det er ikke vanlig at menn går med kjole*» skriver en av guttene. Forestillingen bryter ned ulike dualismer – i dette tilfellet forholdet mann/kvinne. Forestillingen bryter også ned holdninger rundt hvem som kan danse på en scene. I P(im)P er alle med, uansett alder og kroppslige forutsetninger. Alle er likeverdige og viktige for forestillingen. Dette er noe av det særegne ved samtidsdansen, som er med på å bryte oppfatninger og forestillinger i samfunnet.

5.4. Hvilken forståelse av samtidsdans utvikler barna i møte med P(im)P?

Her drøfter jeg nå problemformuleringen for oppgaven, som handler om hvilken forståelse av samtidsdans barna utvikler i møte med P(im)P presentert gjennom Den kulturelle skolesekken. Jeg drøfter hvert og et av funnene, før jeg ser på kritiske refleksjoner rundt egen forskning og forslag til videre forskning og utviklingsarbeid. Til slutt konkluderer jeg studien og de overordnede funnene i oppgaven.

5.4.1. Forståelse av *hvem som kan danse*

Samtidsdansen er opptatt av individuelle danseres egenskaper og ferdigheter. Den åpner opp for en kritisk og utforskende innstilling til dans og dens kontekst i et historisk og samtidig perspektiv (Kolbjørnsen, 2006; Østern, 2009; Channells, 2015). P(im)P har utviklet og utvidet elevenes forståelse for hvem som kan danse ved å bruke ulikroppede dansere i forestillingen og en rullestolbruker (danser fra forestillingen) i danseverkstedet. Ulikroppede dansere er noe nytt for de aller fleste av elevene. Dette speiler også den dansen som blir vist i det norske samfunn. Det eksisterer ytterst få kompanier med ulikroppede dansere i Norge. Et aktivt kompani er Danselaboratoriet, som da også var dansere i forestillingen P(im)P. Når grunnskoleelever blir eksponert for en danseforestilling med ulikroppede dansere, gjennom DKS, kan dette være med på å danne et viktig grunnlag for holdningsskapende arbeid med ulikroppede dansere også i samfunnet generelt. Videre utvikler flere av elevene som deltok på danseverkstedet mestringsfølelse, som gjorde at de kunne svare «ja» på at de kan danse. P(im)P-prosjektet og funnene i denne studien viser hvor viktig det er at DKS-ordningen benytter seg av produksjoner som legger til rette for alle, uavhengig av kroppslige forutsetninger. Dette har vært og er en svakhet i DKS (Breivik og Christophersen, 2013).

Østern (2015, s. 41) spurte Channells hva som er hans overordnede mål i hans arbeid med dans. Da svarte han:

- a) To create excellent art
- b) To change the landscape of dance
- c) To break down misconceptions and stereotypes

Ut ifra mitt genererte materiale har Channells i stor grad oppnådd sine mål, særlig de to siste. Han har definitivt utfordret elevene på hvem som er dansere og hvordan en danser ser ut. Dette kom godt fram i forestillingen og elevene gir uttrykk for en svært positiv holdning til ulikroppede dansere i forestillingen. Elevenes positive holdninger til ulikroppede dansere i forestillingen er viktig å ta med videre til andre arenaer, for eksempel til skolehverdagen. P(im)P-produksjonen har belyst en svært aktuell samfunnsdiskurs og kan dermed være en kritisk motstemme mot dette. Østern (2015, s. 6) skriver:

Gjennom dansekunstens historie kan man se at utelukkning av «annerledes» kropper som kvinner, fargede, funksjonshemmede og eldre fra dans som scenisk kunstform, går hånd i hånd med sosial, samfunnsmessige og politisk ekskludering av de samme kroppene/stemmene. Å inkludere ulikroppede i dansekunst i scenisk sammenheng kan derfor være en kraftfull og kritisk motstemme mot dominerende marginaliserende samfunnsmessige diskurser.

Det særegne ved dansen er; opplevelse og erfaring av verden gjennom kroppen i bevegelse. Dette gjelder for alle mennesker uansett fysiske forutsetninger, kultur eller religion. Her har altså deltakelse i P(im)P utviklet elevenes forståelse av *hvem som kan danse*.

5.4.2. Forståelse av *dansens mulige formspråk*

Channells har også forandret dansens form hos elevene. Ingen av elevene hadde sett en lignende forestilling. Elevenes opplevelse av forestillingens form er varierende. Noen skjønnte ingenting, mens andre elsket det og trakk flere koblinger til samfunnet vi lever i.

Samtidsdansen tar i bruk forskjellige sjangere (Flak, 2015), stiler og teknikker.

«Samtidsdansen eksisterer i dag som en differensiert kunstnerisk uttrykksform.

Samtidsdansen er relasjonell og tid- og stedbunden», står det i studieprogrammet for samtidsdans (jfr. fotnote 21). Danseteknikk handler heller ikke bare om trening; den former og kultiverer kroppen, integrerer estetiske og kulturelle ideer om dans (Foster, 1997, her i Rothmund, 2015). De fleste elevene forbinder nok dans med den dans som undervises på kulturskoler og private danseskoler, som gjerne er ballett, jazzdans eller hip-hop. P(im)P har utviklet en forståelse av at dans også kan være improvisasjon over for eksempel hverdagslige bevegelser som videre forholder seg til blant annet tiden, rommet, dynamikken, ideene,

samfunnet, kroppen, identitetene og relasjonene til andre mennesker, som er elementer i dans som utforskes under improvisasjon (Østern, 2006). P(im)P- forestillingen inneholder mer eller mindre alle de seks elementene som Iversen (2007) har resonert fram som postmoderne, som igjen er elementer som også speiler samtidsdansen. Elevene utvikler dermed en forståelse (eller noe som er uforståelig) for dansenes mulige formspråk. Dans behøver ikke å forholde seg til en lineær historie, men kan også blant annet framstilles som en collage. Formen i samtidsdansen er ofte fragmentert og sjangeroverskridende.

5.4.3. Forståelse av *samtidsdans som noe som vekker affekt*

Elevene opplever møtet med samtidsdans som både rar, uvanlig, morsom, avslappende, kjedelig, gøy, elegant, kul, samarbeidende, som gym, spesiell, komisk, kreativ, smidig og vanskelig. De har vært igjennom både positive og dels negative følelser for samtidsdansen. Samtidsdans har et mangetydig uttrykk som gjerne appellerer til følelsene (Kolbjørnsen, 2006). Positive følelser ble vekket fordi verkstedet skapte glede av å oppleve og skape nye bevegelser, kroppslig transformasjon og opplevelse av å mestre. Positive følelser rundt forestillingen kom tydelig fram i forhold til ulikkroppede dansere i forestillingen. P(im)P utfordrer elevenes holdninger til ulikkroppede dansere som igjen har verdi for elevenes holdninger til ulike mennesker i samfunnet. Samtidsdansen baserer seg på et fenomenologisk syn på kropp og bevegelse. Kroppen reagerer på omverdenen og omvendt (Merleau-Ponty, 1994). Kroppen er både biologi og sosial (Moe, 2009). Dette gjør at kroppen reagerer emosjonelt på det den opplever fra omgivelsene rundt. Samtidsdansen appellerer til følelsene gjennom dens mangetydige uttrykk (Kolbjørnsen, 2006).

5.4.4. Forståelse av *samtidsdans som noe som vekker provokasjon*

Provokasjon kan være noe som ikke gir mening for elevene. Noe som er uvant og rart. Den følelsen opplevde flere elever under forestillingen. Noen også under verkstedet. Forestillingens form skaper størst provokasjon, da flere elever ikke finner mening i sammenhengen. P(im)P uforståelighet og overraskende form har skapt følelser som kan forbindes med provokasjon. DKS-ordningen har som mål å gi elevene en opplevelse (St.meld. nr. 8 (2007-2008)), noe elevene fikk igjennom denne produksjonen uavhengig av positiv eller negativ respons. Elevene har reagert på opplevelsen.

5.4.5. Forståelse av *samtidsdans som noe som åpner for samhandling*

Flere elever reflekterer rundt samarbeid med andre elever. Alle som nevner samarbeid gjør det i positiv forstand. Å skape en koreografi sammen gir en opplevelse av samhold og tilhørighet med de andre på gruppen (og i klassen) i en meningsfull kontekst. Et kunstdidaktisk orientert dansedidaktiske grep, som Channells gjorde, var å la gruppene vise for hverandre de ferdige koreografien. Denne opplevelsen var både meningssøkende og meningsproduserende (Østern, 2008). Det koreografiske samarbeidet kan være med på å forandre både elevenes relasjon til seg selv, til andre og til ideer om hvordan dans kan skapes og hva dans er. Halvorsen (2008, s. 105) sier «at det som skiller dans fra idrett, er: 'I gymmen er det liksom alle som gjør sitt beste, og da er det alle mot alle. Nå i danseprosjektet skal vi mer samarbeide, da. Det er det som er gøy'». Å skape og oppleve noe sammen har stor betydning for elevene. Dette viser også funnene jeg har kommet fram til.

5.4.6. Forståelse av *samtidsdans som kroppslig læring*

(gjelder de som har deltatt i danseverkstedet)

Danseverkstedet ga en kroppslig læring, som ledet til undring og undersøkende læring. En positiv opplevelse av egen kropp i bevegelse er svært viktig for barn og unge. For mennesket generelt er bevegelse eksistensielt. Det er gjennom bevegelse en erfarer seg selv og omgivelsene (Merleau-Ponty, her i Torvik, 2008). Dette er noe flere av elevene kommenterer etter kun et møte med samtidsdansen. Dans forbindes ofte med trinn som skal læres. Den skapende dansen er annerledes. Dette er noe Halvorsen (2008) også peker på. Hun ser at den skapende dansen foretrekkes framfor den med trinn, fordi de da føler en frihet. Halvorsen (2008, s. 91) skriver også:

Det er en tankevekker at elevene på fritiden proppes fulle av medias fokus på kroppen, som kan forandres og fikses slik at alle blir fornøyde med seg selv, mens det å lære noe om kropp og følelser ikke vies stor plass i den obligatoriske delen av alles hverdag, nemlig på skolen.

Gutt, 10 år, skriver:

«Jeg synes det var gøy når vi rullet og hoppet osv. bortover gymsalen og når de sa: freeze! Og at vi måtte stå stille på forskjellige måter, jeg husker dette veldig fordi det

var gøy. Jeg tenkte det trakk på armer og bein når jeg stod på forskjellige måter og det var litt vondt forskjellige steder, det var mange bevegelser jeg aldri har lært før så det var veldig gøy».

Guttens opplevelser viser viktigheten av det Halvorsen sier over. DKS har potensiale til å ha større fokus på produksjoner som fokuserer på kroppslig læring.

5.4.7. Forståelse av samtidsdans som undersøkende læring

(gjelder de som har deltatt i danseverkstedet)

«Jeg husker best da vi skulle speile hverandre. Det var veldig spennende og kult. Det var morsom at en gjør akkurat det samme og samtidig som meg». I denne danseøvelsen, mirrordansen, erfarte elevene at det ikke er så lett å speile hverandre. De opplevde å måtte undersøke hvor sakte man må bevege seg for å kunne speile hverandre. Labans (her i Jenssen, 2008) fire komponenter om begrepet dynamikk; tid, flyt, kraft og rom, er med på å gi elevene verktøy i sin undersøkende læring.

5.4.8. Forståelse av samtidsdans som noe som vekker undring

P(im)P-produksjonen har utviklet forståelse av samtidsdans som noe som vekker undring.

«Det var ikke akkurat en dans! Man danser ikke sånn! Men det var gøyere enn vanlig dansing!». Denne jenta (10 år) har muligens åpnet opp for en ny måte å se dans og danse på.

«Skummel i starten og fin på slutten», oppsummerer en gutt, 10 år, forestillingen. P(im)P inneholder en opplevelse, et kunstmøte, for elevene. I tillegg har forestillingen en pedagogisk og kunstdidaktisk grunntone. Forestillingen bryter med elevenes forventninger i alle deler og ledd. Uventede «ting» skjer; mann i kjole, nylonstrømper på hodet, lyder og musikk fra flere vinkler, historier fortelles før noe annet tar over. Tematikken og budskapet gjennom forestillingen klarer veldig mange elever å få noe ut av, men helheten og deler var rart og uforståelig. Forestillingen provoserer fram meninger blant elevene. Uansett om de er positive eller negative – så skaper forestillingen engasjement og undring.

5.4.9. Refleksjonstekstene gir økt forståelse

Det faktum at elevene skrev refleksjonstekstene har bidratt positivt til deres forståelse av hva samtidsdans kan være. DKS-ordningen har blitt mye kritisert med tanke på for- og etterarbeid

(Breivik og Christophersen, 2013). Refleksjonstekstene som elevene skrev etter kunstmøtene med P(im)P kan sees på som etterarbeid av et kunstmøte. Etterarbeid kan bidra til at elevene reflekterer, undrer og undersøker nærmere det de har opplevd. Gjennom en elevaktiv didaktikk, som gir rom for refleksjoner og egne beskrivelser, gir elevene muligheten til å bearbeide lærings- og opplevelsesstoffet selv (Ellingsen, 2009).

Forestillingen hadde en målgruppe fra 5. trinn og opp til voksne. Den favner en stor aldersgruppe, fra cirka 10 til cirka 90 år (noen av deltakerne var nærmest 90 år). Dette vises på tematikken og enkelte deler av forestillingen kan oppleves som ganske «voksen». En av lærerne skrev til meg da refleksjonstekstene (til en av klassene) var ferdig og klar til å hentes:

Jeg synes mange av elevene har jobbet godt med besvarelsen sin, mens andre var dette veldig vanskelig. Det gjelder både selve forestillingen og også spørsmålene dine. Det slo meg underveis i forestillingen, at dette kunne da ikke vært laget for barn? Tenker da f.eks at en del gikk på spansk, historien til den blinde dama, forsto de ikke, og lydbildet var i hele tatt dårlig. Mange av tablåene, var også ganske vanskelig for dem å forstå. Vi har snakket om dette i etterkant, og våre elever sier at de vil ikke være det de kaller for «frekke», når de skal gi tilbakemeldinger. Dermed ser jeg at de skriver mer positivt enn de uttaler det muntlig til oss.

Når jeg leser refleksjonstekstene fra elevene kan jeg se stor forskjell på en tekst skrevet av gutt/jente på 10. trinn og gutt/jente på 5. trinn i forhold til forståelse, opplevelse og innhold i forestillingen. Språket og skrivekunnskaper utelukkes her, da det er helt åpenbart at de formulerer seg bedre på 10. trinn. Flere på 5. trinn skriver at de ikke forstod forestillingen, men likevel fikk mange elever en forståelse for tematikk og intensjon. Kanskje har dette noe med etterarbeidet som ble gjort i klasserommet etter forestillingen. At spørsmålene mine også var vanskelig å svare på kan også ha betydning for svarene elevene gir. Å skrive ned opplevelser rundt noe helt nytt, noe de kun så en gang, er ikke enkelt. Elevene har kanskje aldri skrevet noe om dans før? Likevel synes jeg at veldig mange av tekstene er godt og informativt skrevet. Lærerens forklaring av at elevene skrev mer positivt i tekstene enn de muntlig ga uttrykk for, peker også på hvordan relasjonelle forhold slår inn og påvirker kvalitativ forskning. Elevene vil ikke være uhøflige, og skriver derfor noe mere positivt enn de ellers hadde gjort. Jeg vil si, at selve samarbeidet mellom meg og læreren, og det faktum at

elevene skrev refleksjonstekstene om forestillingen, har bidratt positivt til deres forståelse av hva samtidsdans kan være. Reflekterende skriving har altså styrket utvikling av forståelse.

5.5. Kritiske refleksjoner rundt egen forskning

Den hermeneutisk-fenomenologiske tilnærmingen og analysen ble valgt etter at genereringen av empiri var gjennomført. Hadde valg av metode vært gjort først, ville det ha påvirket spørsmålsstillingen til elevene, i retning av utelukkende åpne spørsmål. Noen spørsmål var utformet med gitte svaralternativ. En annen faktor som kan ha påvirket refleksjonene i tekstene til elevene, var at de fikk anledning til å utveksle erfaringer/synspunkt med hverandre i klasserommet sammen med lærer før de svarte. Dette kan ha påvirket den spontane og umiddelbare refleksjonen.

Tilbakemelding fra en lærer tydet på at noen elever var mer positivt i tilbakemeldingene enn de egentlig mente, for ikke å virke «frekke». Her kan det ligge en svakhet i undersøkelsen. Det kunne ha vært forebygget ved at de ble mer bevisst på at svarene var anonymisert. Samtidig kunne man i forkant tydelig gitt uttrykk for at det var viktig for forskningen at svarene var «ærlige».

Jeg har helt klart følt på at det har vært en utfordring at det har gått tre år siden innsamling av forskningsmateriale til oppgaven ble startet på og skrevet ferdig. Det har bidratt til at jeg har måttet brukt uforholdsmessig mye tid til å oppdatere meg og sette meg inn i aktuell litteratur og empiri på nytt. Det er ikke å anbefale. Det har blant annet ført til at jeg kun har fått gjort en kort orientering på forskningsfeltet og heller ikke sett på forskning fra andre land enn Norge.

Studien bidrar til å belyse elevers opplevelser og erfaringer med P(im)P som kunstuttrykk i DKS. Selv om studien tar for seg en spesifikk produksjon, og ikke bidrar med generaliserbar kunnskap, mener jeg at funnene er av interesse for både dansekunstnere, dansepedagoger, lærere og ansatte i DKS. Studien belyser viktigheten av DKS, både som kunstpedagogisk og kunstnerisk virksomhet. De peker på og artikulere samtidsdansens potensialer, samt på viktigheten av samarbeidet mellom lærere, kunstnere og forskere (i dette tilfellet en masterstudent i forskerrolle) for å fremme elevers læring og forståelse av kunst presentert i

DKS. Dette har overføringsverdi til andre sammenhenger enn akkurat samtidsdans og akkurat P(im)P.

5.6. Forslag til videre forskning og utviklingsarbeid

Undervisningsdesign for å fremme skapende dans i skolen hadde vært spennende å undersøkt videre. DKS sine tilbud er rettet mot elever i grunn- og videregående skole. Indirekte utgjør pedagogene i skolen en avgjørende faktor for å få full effekt i forhold til utbytte og læring. Samtidsdans er trolig en formidlingsform som er forholdsvis ukjent også for ansatte i skolen. Deres holdninger og forståelse påvirker både valg av tilbud, for- og etterarbeid. Det påvirker ikke minst integrering av samtidsdans og dens didaktiske og estetiske grep inn i skolens læringsmiljø. Jeg ser for meg at det hadde vært interessant å gjennomføre verksted der pedagogiske personell er hovedmålgruppen. Det er også spennende å observere og lese hvor fasinert enkelte av guttene var etter danseverkstedet. Dans sees gjerne på som noe «jentegreie». Det hadde også vært interessant å se nærmere på dans og kjønnsroller, samt samtidsdansens inkluderende grep.

5.7. Konklusjon

Kroppens viktige rolle i dansen er helt avgjørende for at de andre komponentene skal kunne fungere. Betydningen av kroppen er dansens særskilte bidrag til kunstfeltet. Og det er gjennom bevegelse vi erfarer verden. Dette gjør at dansen er spesielt viktig for å utvikle hele mennesket. Med tanke på DKS kan opplevelsesperspektivet være virksomt både når eleven har rollen som «kunstner» og «publikum». Likevel oppleves deltakelse i et samtidsdans verksted mer positivt hos elevene enn å være publikum i en samtidsdans forestilling:

- Samtidsdansverksted er en kunstpedagogisk virksomhet, der elevene deltar aktivt, og som oppleves nesten utelukkende positivt.
- Samtidsdans forestilling er en kunstnerisk virksomhet og oppleves rar og provoserende.

Forskning viser at elevene ønsker mer aktiv deltakelse i DKS-produksjoner (Breivik & Christophersen, 2013). Dette har DKS blitt kritisert for samt tatt for lite på alvor. På den andre siden er det viktig at elevene får oppleve dansekunst som publikum. Om ikke blir den eneste

referanserammen elevene får til dansekunst det som blir vist på TV. Dagens grunnskole har for lite fokus på skapende og kreativ dans i kroppsøving (og gjennom skolehverdagen generelt). Jeg tror det er viktig å gi elevene muligheten til å skape og uttrykke seg igjennom dans og bevegelse. Samtidsdansen bygger på ideen om estetisk transformasjon, som Svee (2008) skriver om. Det er det som skjer i dialogen mellom individet og dansen som verdsettes i denne teorien. Arbeid med improvisasjon og kontaktimprovisasjon er sjangere som skaper rom for dialog. Og som viser seg å være spennende å jobbe med for elevene. Både kunstpedagogisk og kunstnerisk virksomhet er vesentlige og viktige virksomheter som faller inn under DKS sitt mandat.

Til denne studien ble det generert empiri fra en DKS-produksjon. Hadde materialet blitt generert fra en annen DKS-produksjon innen sjangeren samtidsdans ville elevtekstene sett annerledes ut og studien ville mulig tatt en annen retning. Likevel tror jeg at flere av funnene i denne studien også vil oppdages med et eventuelt annet generert materiale. Studien har ledet fram til forståelse av samtidsdans som samsvarer med eksisterende teori og forskning på området.

De overordnede funnene i denne oppgaven viser at elevene i møte med samtidsdansprosjektet P(im)P presentert i DKS har utviklet sin forståelse av samtidsdans på følgende måter:

- deltakelse i P(im)P har utviklet elevenes forståelse av *hvem som kan danse*
- deltakelse i P(im)P har utviklet elevenes forståelse av *dansens mulige formspråk*
- deltakelse i P(im)P har utviklet elevenes forståelse av *samtidsdans som noe som vekker affekt*
- deltakelse i P(im)P har utviklet elevenes forståelse av *samtidsdans som noe som vekker provokasjon*
- deltakelse i P(im)P har utviklet elevenes forståelse av *samtidsdans som noe som åpner for samhandling*
- deltakelse i P(im)P har utviklet elevenes forståelse av *samtidsdans kroppslig læring* (gjelder de som har deltatt i danseverkstedet)
- deltakelse i P(im)P har utviklet elevenes forståelse av *samtidsdans som undersøkende læring* (gjelder de som har deltatt i danseverkstedet)

- deltakelse i P(im)P har utviklet elevenes forståelse av *samtidsdans som noe som vekker undring*

I tillegg konkluderer jeg med at:

- det *faktum at elevene skrev refleksjonstekstene om forestillingen*, har bidratt positivt til deres forståelse av hva samtidsdans kan være.

REFERANSELISTE

- Aasen, H.-B. (2011). *Barns ulike møter med kunst og kultur. Hvordan barn fra en bydelsskole i Bergen møter Den kulturelle skolesekken*. Masteroppgave. Bergen: Universitetet i Bergen.
- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (1994). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund, Sweden: Studentlitteratur.
- Back, C. & Berterö, C. (2016). Interpretativ fenomenologisk analys. I A. Fejes & R. Thornberg (Red.), *Handbok i kvalitativ analys*. (s. 148-161). Stockholm: Liber.
- Bandlien, B. Å. (2015, 9. oktober). Samtidsdans – en enda kortere bruksanvisning. Hentet fra www.scenekunst.no/sak/samtidsdans-en-enda-kortere-bruksanvisning/
- Bjørhovde, H. (2015, 12. oktober). Samtidsdansen var selveste synden. Hentet fra <http://www.aftenposten.no/oslo/byliv/--Samtidsdans-var-selveste-synden-24378b.html>
- Bjørkvold, J-R. (1989). *Det musiske mennesket*. Oslo: Freidig.
- Bjørnsen, E. (2011). Den kulturelle skolesekken – Sugerør i statskassa eller demokratisk instrument? I P. Mangset & K. Skjerdal (Red.). *Kulturrikets tilstand 2010*. HiT skrift nr. 1/2011, Bø.
- Borgen, J. S & Brandt, S. S. (2006). *Ekstraordinært eller selvfølgelig? Evaluering av Den kulturelle skolesekken i grunnskolen*. Rapport 5/2006. NIFU STEP.
- Breivik, J-K. og Christophersen, C. (Red.). (2013). *Den kulturelle skolesekken*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Channells, P. (2015). Perfect (im)Perfections – the Choreographer's Reflections on the Creative Process. *Nordic Journal of Dance*, vol 6(1) 2015, 48-53.
- Danielsen, A. (2014). Barn og unge som publikum. I S. Røyseng, A.T. Pettersen & I. Habbestad (Red.), *Begreper om barn og kunst*. (s. 22-29). Bergen: Fagbokforlaget.
- Eeg, C. (Red.). (2006). *Dans i samtiden*. Oslo: Scandinavian Academic Press/Spartacus Forlag AS.
- Ekenes, A. H. (2008). Den kulturelle skolesekken – et helhetsperspektiv på dansekunst. I T. Ø. Svee (Red.), *Dans og didaktikk* (s. 121-141). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Ellingsen, A-G. (2009). *Hva skal nå barn med kunst? En casestudie om barns opplevelser og erfaringer med kunstformidling i skolen*. Masteroppgave. Bodø: Høgskolen i Bodø.

- Engelsrud, G. (2006). Disiplineringens muligheter. Øyvind Jørgensens dansekunst og kroppssyn. I C. Eeg (Red.), *Dans i samtiden*. (s. 36-59). Oslo: Scandinavian Academic Press/Spartacus Forlag AS.
- Engelsrud, G. (2010). «Følelsene kommer bare ut av meg...» - om noen unge danseres egentrening. I S. Pape (Red.), *Norsk danseforskning*. (s. 107-134). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Flak, K. (2015). Samtidsdans – en meget kort bruksanvisning. Hentet fra www.scenekunst.no/sak/samtidsdans-en-meget-kort-bruksanvisning/
- Glad, Å. L. (2002). *Dans på timeplanen*. Vollen: Tell Forlag a.s.
- Halvorsen, W. (2008). Dans i skolen. I T. Ø. Svec (Red.), *Dans og didaktikk*. (s. 89-107). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Hanken, I. M. & Johansen, G. (2000). *Musikkundervisningens didaktikk*. (3. opplag). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Heggstad, K. (2014). Kunstmøter og læring. I S. Røyseng, A. T. Pettersen & I. Habbestad (Red.), *Begreper om barn og kunst*. (s. 30-39). Bergen: Fagbokforlaget.
- Hylland O. M. og Røyseng S. (2013). *Koreokrati. En evaluering av pilotprosjekt for utvikling av profesjonelle dansemiljøer*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Iversen, A. S. (2007). *Norsk samtidskoreografi, posmodernisme og recycling*. Masteroppgave. Bergen: Universitetet i Bergen.
- Jenssen, R. (2008). Rudolf Labans metafysiske spekulasjoner – konsekvenser for Laban-basert undervisning i skolen. I T. Ø. Svec (Red.), *Dans og didaktikk*. (s. 143-163). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Johannessen, A., Tufte, P. A. og Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. (4. utg). Oslo: Abstrakt Forlag AS.
- Koff, S. R. (2015). Applied dance curriculum. I C. N. Svendler & S. Burrige (Red.), *Dance education around the world. Perspectives on dance, young people and change*. London og New York: Routledge.
- Kolbjørnsen, T. K. (2006). Samtidsdans, kjønn og mening. Ingun Bjørnsgaard Prosjekt som «case». I C. Eeg (Red.), *Dans i samtiden*. Oslo: Scandinavian Academic Press/Spartacus Forlag AS.
- Lidén, H. (2004). *Tørrfisker stinka, men kahytten var topp – En oppfølgingsstudie av to modeller for organisering av Den kulturelle skolesekken*. Oslo: Institutt for samfunnsforskning, rapport 012, 2004.

- Manen, M. v. (1997). *Researching. Lived Experience. Human Science for an Action Sensitive Pedagogy*. (2nd edition). Canada: The Althouse Press.
- Merleau-Ponty, M. (1994). *Kroppens fenomenologi*. Oslo: Pax forlag.
- Moe, S. (2009). Et kroppsfenomenologisk perspektiv på fysisk aktivitet og bevegelse. *Fysioterapeuten* nr. 4 (17-21), april 2009.
- Pape, Sidsel (Red.). (2010). *Norsk danseforskning*. Trondheim: Tapir Akademiske Forlag.
- Ravn, S. (Red.). (2005). *Bevægelse – om dans, krop og læring*. Odense M.: Syddansk Universitetsforlag.
- Rothmund, I. V. (2015). Dance Technique – Meanings and Applications. *Nordic Journal of Dance*, vol. 6(2) 2015, 12-21.
- Rustad, H. (2013). *Dans etter egen pipe; en analyse av danseimprovisasjon og kontaktimprovisasjon – som tradisjon, fortolkning og levd erfaring*. PhD-avhandling. Oslo: Norges Idrettshøgskole.
- Røyseng, S, Pettersen, A.T. & Habbestad, I. (Red.). (2014). *Begreper om barn og kunst*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Samuelson, A. M. (2008). *Formidling av kunst til barn og unge*. (2. opplag) Oslo: Universitetsforlaget.
- Sortland, V. M. (2013, 31. oktober). *Finnes norsk samtidsdans?* Hentet fra <http://kritikerlaget.no/saker/referat-dansesalong>
- Steinholt, K. og Dobson, S. (2011). *Dannelse – Introduksjon til et ullent pedagogisk landskap*. Trondheim: Tapir.
- Stortingsmeldinger:
- St.meld. nr. 8. (2007-2008). *Kulturell skulesekk for framtida*.
- St.meld. nr. 38. (2002-2003). *Den kulturelle skolesekken*.
- Svee, T. Ø. (Red.). (2008). *Dans og didaktikk*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. (3. utg). Bergen: Fagbokforlaget.
- Torvik, E. (2008). Kropp og tanke sett fra et fenomenologisk perspektiv. I T. Ø. Svee (Red.), *Dans og didaktikk* (s. 51-68). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Kunnskapsløftet*. Hentet fra <http://www.udir.no/kl06/>
- Østbye, G. L. (2005). *Barnet og kunsten*. Oslo: Norsk kulturråd.
- Østbye, G. L. (2006). *Barn, kunst, danning. Møter mellom barn og kunst som dannelsesarena for barn i grunnskolen*. PhD-avhandling. Bergen: Universitetet i Bergen.

- Østbye, G. L. (2007). *Barn + Kunst = Danning. Om å fabulere i kunstmøter*. Oslo: Gurilo forlag.
- Østern, A.-L. (2008). Pedagogisk teori for estetiske fag – om kunstneriske læringsprosesser og om å undervise på estetisk nivå. I T. Ø. Svee (Red.), *Dans og didaktikk* (s. 19-37). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Østern, T. P. (2006). Dansens uutholdelige letthet – om improvisasjon som tyngde i dansekunsten. I K. Steinsholt & H. Sommerro (Red.). *Improvisasjon. Kunsten å sette seg selv på spill*. (s. 189-213). Oslo: DAMM.
- Østern, T. P. (2008). Forhandlinger om rom – en postmoderne estetikk med ulikkroppede dansere. I T.Ø. Svee (Red.), *Dans og didaktikk* (s. 283-302). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Østern, T. P. (2009). *Meaning-making in the Dance Laboratory. Exploring dance improvisation with different bodied dancers*. PhD-avhandling. Theatre Academy, Helsinki: Teatterikorkeakoulu.
- Østern, T. P. (2010). Den kunstneriske dansepedagogen. *På Spissen*, 2010/4, 12-14.
- Østern, T. P. (2014). "Det var på en måte en dans som fortalte en historie, og som viste følelsene deres". *Ungdomsskoleelever skriver anmeldelser av forestillingen SPACE ME*, (Pdf-fil, s. 1-31).
- Østern, T. P. (2015). Samtidsdans i møte med erfaringsrike kropper. *Nordic Journal of Art and Reserarch*, vol. 4, Nr. 2 2015, (Pdf-fil, s. 1-20).
- Østern, T. P. (2015). The Dance Project Perfect (im)Perfections as a Deep Educational Experience of Plurality. *Nordic Journal of Dance*, vol. 6(1) 2015, 36-47.
- Øvrige nettsider:
- DansiT, www.dansit.no
- Den kulturelle skolesekken, www.denkulturelleskolesekken.no
- NESH, <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>
- NSD, <http://www.nsd.uib.no/>
- Høgskolen for Dansekunst, www.hfdk.no
- Panta Rei Danseteater, www.pantareidanseteater.com/
- Rammeplanen for kulturskolen, www.kulturskoleradet.no/rammeplanseksjonen/rammeplanen
- Scenekunst, www.scenekunst.no
- Skolen for Samtidsdans, www.samtidsdans.no

Store norske leksikon, www.snl.no

Vedlegg 1:

Informasjonsbrev

- om forskning rundt Philip Channells verksted og forestilling her i Trondheim.

Mitt navn er Katrine Kandal. Jeg er mastergradsstudent ved NTNU (program for lærerutdanning – fagdidaktikk i estetiske fag), hvor jeg nå er i gang med min masteroppgave med arbeidstittel:

«Barns forståelse av samtidsdans som presenteres gjennom Den kulturelle skolesekken».

Som dansepedagog, og i skrivende stund «studentforsker», er jeg svært interessert i samtidsdansen med dens unike evne til å bevege barn og unge både fysisk og emosjonelt – Men på samme tid er denne dansesjangeren vanskelig å forstå for mange, hvorfor?

Hvordan møter egentlig barn og unge samtidsdans? Hvilke følelser, tanker og opplevelser får barn når de er med på et verksted og når de ser en forestilling? Hvor mye har deltakelse i et verksted å si for opplevelsen av å se en forestilling?

I Norge er ikke dans et fag i skolen. Flere av barna har aldri sett en forestilling eller vært med på et verksted med samtidsdans. Gjennom Den kulturelle skolesekken (DKS – en nasjonal satsning som skal bidra til at alle skoleelever i Norge får møte profesjonell kunst og kultur av alle slag) får de muligheten til å oppleve kunst og kultur i skolen, men dessverre er det lite samtidsdans.

For å innhente empirisk materiell til min masteroppgave vil jeg observere Philip Channells danseverksted med 5.trinn [REDACTED].

I etterkant av verkstedet vil 5. trinn delta i en helt ordinær skriveoppgave om danseverkstedet som en del av skolens arbeid. Jeg vil videre analysere tekstene med tanke på barns forståelse av samtidsdans. Barna vil bli behandlet som en gruppe, de vil være helt anonymisert og det kan verken spores til individuelt barn eller skole. Jeg vil heller ikke lagre opplysninger om barnas navn på min datamaskin. Prosjektet er meldt inn til NSD, da det behandler personopplysninger av koreografen/verkstedholder Philip Channells.

Om det er spørsmål rundt denne forskningen er det bare å ta kontakt med meg eller min veileder. Gi beskjed til kontaktlærer om deltakelse på skriveoppgaven ikke ønskes.

Vennlig hilsen

Katrine Kandal (k_kandal@hotmail.com, tlf:97500396)

Min veileder er: Tone Pernille Østern (tone.pernille.ostern@plu.ntnu.no, tlf:73598154)

Vedlegg 2:

Hello Philip,

My name is Katrine Kandal. I am a postgraduate student at the University of Trondheim (NTNU), where I have started to write my thesis. I got to hear about you and your work with dance through my supervisor Tone Pernille Østern. Your dance works and expressions seem very exciting and interesting to me.

The reason for my thesis is my interest in dance and its unique ability to move people physically and emotionally. I want to focus my thesis research on children's approach to dance. What kind of feelings, thoughts and experiences do children undergo when they attend a dance workshop or see a performance? How much influence can participation in a workshop have on the experience of watching a performance later?

Today dance is not a subject in the public schools of Norway. Several of the children may never have seen a performance or participated in a workshop with dance before. Through the Cultural Rucksack* children get the opportunity to experience art and culture in school, but unfortunately there is little dance on the programme.

Your collaboration with DansiT and DKS is thus very interesting.

If it is ok with you, I am very interested in observing some of your upcoming workshops in Trondheim as a part of my study. This to try to understand and interpret children's experience with dance, and how it affects them.

My research will follow ethical principles and legal guidelines. Participation in the research is entirely voluntary. If you agree to participate, you can at any time withdraw your consent. My research will end on July 1st 2017.

Please sign the attached document "Consent for participation in the master thesis: Children's experiences in dance" if you wish to participate.

Sincerely,

Katrine Kandal

My supervisor is: Tone Pernille Østern (tone.pernille.ostern@plu.ntnu.no)

*(DKS; national priority, where art and cultural productions are displayed/experienced in all schools)

Consent for participation in the master thesis: "Children's experiences in dance".

Postgraduate student: Katrine Kandal
Supervisor: Tone Pernille Østern
Department: Program for Teacher Education, NTNU

Please check off the following statements and sign with your name below to give your consent for participation in the master thesis "Children's experiences in dance". Please note that I will follow ethical principles while carrying out my thesis, and will not write in any way that can be harmful to you as a person. Thank you for participating.

- 1)YES, I agree to that identifiable information about me may be collected, stored and used in the master thesis "Children's experiences in dance". I understand that by giving my consent I will be identifiable through publications related to the thesis "Children's experiences in dance".

- 2)YES, I agree that my full name and the name of my project "PERFECT (im)PERFECTIONS" may be used in the thesis.

Clunes, NSW Australia 4 May 2017

.....

(Place/date)

Philip Channells

.....

(Name)

Vedlegg 3

BEKREFTELSE PÅ ENDRING

Vi viser til statusmelding mottatt 30.01.2016.

Personvernombudet har nå registrert ny dato for prosjektslutt 25.06.2017.

Det legges til grunn at prosjektopplegget for øvrig er uendret.

Ved ny prosjektslutt vil vi rette en ny statushenvendelse.

Hvis det blir aktuelt med ytterligere forlengelse, gjør vi oppmerksom på at utvalget vanligvis må informeres ved forlengelse på mer enn ett år utover det de tidligere har blitt informert om.

Ta gjerne kontakt dersom du har spørsmål.

Vennlig hilsen,

Hanne Johansen-Pekovic - Tlf: 55 58 31 18

Epost: hanne.johansen-pekovic@nsd.no

Personvernombudet for forskning,

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

Tlf. direkte: (+47) 55 58 81 80



Statens forskningsvesen
P.O. Box 1047
Blindern
0407 Oslo, Norway
Tel: +47 22 86 21 11
Fax: +47 22 86 21 50
nsd@statistikk.no
www.nsd.uib.no
Org.no: 969 421 884

Tone Pernille Østern
Program for lærerutdanning NTNU
Låven, Dragvoll gård
7491 TRONDHEIM

Vår dato: 08.04.2014

Vår ref: 38056 / 3 / JSL

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 09.03.2014. Meldingen gjelder prosjektet:

<i>38056</i>	<i>Barns forståelse av samtidsdans som presenteres gjennom Den kulturelle skolesekken</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>NTNU, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Tone Pernille Østern</i>
<i>Student</i>	<i>Katrine Kandal</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.01.2016, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Juni Skjold Lexau

Kontaktperson: Juni Skjold Lexau tlf: 55 58 36 01

Vedlegg: Prosjektvurdering

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSD's rutiner for elektronisk godkjenning.

Auktil signatur: / Tone P. Østern

NSD, NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1047 Blindern, 0407 Oslo. Tel: +47 22 86 21 11, nsd@statistikk.no
NSD/NSD, NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47 73 58 18 02, kate.skanav@ntnu.no
NSD/O, NSD/O, Universitetet i Tromsø, 9001 Tromsø. Tel: +47 77 51 43 00, nsd@hsk.ntnu.no