

Kristin Flåen Similä

Dans i kroppsøving

En performativ undersøkelse med memes som didaktisk grep

Masteroppgave i Fag- og yrkesdidaktikk og lærerprofesjon -
Kunsthøgskolen i Trondheim

Veileder: Anna-Lena Østern og Harald Bysveen

Juni 2020

SAMMENDRAG

Dans er ett av de kreative estetiske fagene som nedprioriteres i skolen i dag, og i en tid hvor kreativitet er en etterspurt kompetanse, er dette uheldig både for den enkelte og samfunnet som helhet. Formålet med undersøkelsen er å utforske hvordan dans kan brukes som del av kroppsøvingfaget i skolen, slik at elevene kan få utviklet sine kreative og estetiske ferdigheter.

Hovedproblemstillingen for studien, *Hvordan kan skapende dans i kroppsøving forstås i et performativt perspektiv*, undersøkes ved hjelp av forskningsspørsmålene; Hvordan skaper læreren plan for dansetimer inspirert av memes, jazzdans og hiphop; Hvilke opplevelser av dans i kroppsøving artikuleres i elevenes narrative vignetter; Hvilken betydning får memes som inspirasjon til elevenes samarbeid med å skape dans i kroppsøvingstimene.

Det er gjennomført en mikroetnografisk studie, hvor primærdata samles inn ved hjelp av elevers narrative vignetter, videologg (min lærerlogg) og videoopptak. Leksjonsplanene er også del av empirien. Analysen er gjort med bruk av dramaturgisk analyse, narrativ analyse og bricolageanalyse. I den dramaturgiske analysen undersøkes pedagogens inngang og skaping av opplegget. Den narrative analyse brukes til å analysere elevenes narrative vignetter. I bricolageanalysen undersøkes hvilken betydning memes har som inspirasjon i elevenes samarbeid med å skape dans. I analysearbeidet er forfatteren i dialog med teori om estetisk tilnærming til læring, dramaturgisk teori, og teori om dansedidaktikk.

Studien viser at lærerens dramaturgi ved hjelp av memes, er et didaktisk grep som virker positivt på lærer-elev-relasjonen, slik at læreplanens mål kan ivaretas på en god måte. Elevene har i sine narrative vignetter artikulert en holdningsendring i forhold til dans. Samarbeidet mellom elevene var avhengig av hvor trygge de var i situasjonen. Teoretisk representerer studien et bidrag til performativ forskning. Hovedfunnet er at en performativ tilnærming med et gjennomtenkt didaktisk opplegg, hvor pedagogen møter elevene der de er i forhold dansen, der elevene får tid til å øve på dans, bidrar til at elevene, enkeltvis eller i fellesskap, kan skape egen danser.

Nøkkelord: Kroppsøving, skapende dans, memes, læreplan, performativ tilnærming

ABSTRACT

Dance is one of the creative aesthetic subjects that is down-prioritized in school today, and in a time when creativity is a sought-after competence, this is unfortunate for both individuals and society as a whole. The purpose of the study is to explore how dance can be used as part of the physical education subject in school, for students to be able to develop their creative and aesthetic skills.

The main research question of the study is: How can creative dance in physical education be understood in a performative perspective? The problem formulation is investigated by means of three research questions: How does the teacher create plans for dance lessons inspired by memes, jazz dance and hip hop? What experiences of dance in physical education is articulated in the students' narrative vignettes? What is the significance of memes as an inspiration to the students' cooperation in creating dance during physical education?

A microethnographic study has been conducted, where primary data is collected using student narrative vignettes, video log (my teacher log) and video. Lesson plans are also part of the data. The analysis is done by means of dramaturgical analysis, narrative analysis and bricolage analysis. The dramaturgical analysis examines the teacher's input and the creation of the program. Narrative analysis is used to analyse students' narrative vignettes. The bricolage analysis investigates the importance of memes as inspiration in the students' collaboration in creating dance. In the analysis the author is in dialogue with theory of aesthetic approach to learning, dramaturgical theory, and theory of dance didactics.

The study shows that a teacher dramaturgy using memes is an approach to teaching and learning that positively contributes to the teacher-student relationship, and hereby the goals of the curriculum can be attained in a good way. In their narrative vignettes, the students articulated a positive development of attitude toward dance. The cooperation between students seemed to be dependent on their confidence in the situation. Theoretically, the study is a contribution to performative research. The main finding is that a performative approach with a thoughtful lesson plan, where the educator is able to meet the students at their level of dance experience, and the students have time to practice dance, helps the students, individually or jointly, to create their own dance.

Keywords: Physical education, dance, creative, memes, curriculum, performative

FORORD

Siden jeg startet med dans som 5-6 åring, fram til jeg var ferdig med bacheloren på Norges Dansehøyskole, har dans vært noe praktisk og estetisk. Etter at jeg begynte på NTNU, ble dans mer abstrakt. Jeg har beveget meg fra å være i dansen, til i økende grad å planlegge dans, og til slutt å analysere lærings- og utviklingsprosessen. Etter hvert som jeg har utviklet mitt forhold til dans, har jeg i økende grad begynt å se på andre sider av dansen enn det rent estetiske. I bacheloroppgaven så jeg på dans i et folkehelseperspektiv, hvor dansen kan bidra til fysisk mestring, som igjen kan bidra til sosial mestring og læring. I masteroppgaven handler det om å gjøre dansen tilgjengelig for flest mulig via kroppsøvingsfaget i skolen, og hvordan man via et fysisk estetisk fag kan bidra til å utvikle individet. En rød tråd i min forskning, er altså å bidra til å synliggjøre at dans kan ha en positiv effekt for mennesket over lang tid, ut over det rent estetiske.

Det er mange som fortjener en takk, når jeg leverer min masteravhandling. Først vil jeg takke elevene på 8.trinn, som var villige til å være med på denne prosjektet. De neste jeg ønsker å takke er familien; Søster Ingrid, mamma Hilde Merete, og pappa Jan Ole. Takk for at dere har fulgt, støttet og motivert meg i arbeidet med masteroppgaven. En ekstra takk til pappa, som har lest og kommentert det meste av det jeg har skrevet, bidratt som diskusjonspartner og rådgiver underveis både på bachelor- og masterutdanningen. En takk også til kjæresten min, Bendik, for støtte og oppmuntring i tunge tider, og for de nødvendige pusterommene fylt med andre ting enn skole.

En stor og viktig takk til professor emerita Anna-Lena Østern for ekstraordinært god veiledning. Takk for all kunnskap, utfordringer og motivasjon du har gitt, som gav meg et ekstra push til å utvikle avhandlingen helt frem til siste slutt. Det har vært en innholdsrik, opplysende og utviklende reise. Også takk til veileder Harald Bysveen, som gav meg et dypere innblikk i kroppsøvingens verden og tenking.

Sparbu, mai, 2020

Kristin Flåen Similä

INNHALDSFORTEGNELSE

| | |
|--|------------|
| <i>Sammendrag</i> | <i>i</i> |
| <i>Abstract</i> | <i>iii</i> |
| <i>Forord</i> | <i>v</i> |
| <i>Innholdsfortegnelse</i> | <i>vii</i> |
| <i>Oversikt over QR-koder, figurer og matriser</i> | <i>ix</i> |
| 1 Innledning | 1 |
| 1.1 Bakgrunn for oppgaven | 1 |
| 1.2 Dans i kroppsøving - læreplan | 2 |
| 1.3 Ungdomskultur og memes | 7 |
| 1.4 Mitt utgangspunkt profesjonelt | 9 |
| 1.5 Hensikt og problemformulering | 11 |
| 1.6 Struktur for oppgaven | 11 |
| 2 Tidligere forskning - Dans i utdanning | 13 |
| 2.1 Dans i skolen | 13 |
| 2.2 Dans i kroppsøving og kroppsøvingslærerutdanning | 14 |
| 2.3 Samarbeid om å skape dans | 18 |
| 2.4 Samarbeid om å skape dans i skolen | 19 |
| 2.5 Sammenfatning | 19 |
| 3 Teoretiske perspektiver | 21 |
| 3.1 Å forske med kunst | 21 |
| 3.2 Performativ forskning | 24 |
| 3.3 Estetisk tilnærming til læring gjennom sanselig didaktisk design | 27 |
| 3.4 Dramaturgisk teori | 32 |
| 3.5 Fagteori – dansedidaktikk | 37 |
| 3.6 Sammenfatning | 39 |
| 4 Forskningsdesign | 40 |
| 4.1 Pragmatisme – praksis og narrativer | 40 |
| 4.2 Mikroetnografi og autoetnografi | 40 |
| 4.3 En pilot ble gjennomført for å teste undersøkelsesopplegget | 43 |
| 4.4 Forskningsdeltakere og forskningskontekst | 43 |
| 4.5 Forsknings spørsmål | 44 |
| 4.6 Innsamling av forskningsmateriale | 44 |
| 4.7 Metoder for å analysere det empiriske materialet | 47 |
| 4.8 Forskningsmetodiske overveielser | 49 |
| 4.9 Sammenfatning | 51 |

| | | |
|-----|--|-----|
| 5 | <i>Resultat</i> | 53 |
| 5.1 | Memes som inngang til skapende dans i kroppsøvingsfaget..... | 53 |
| 5.2 | Elevenes opplevelse av dans i kroppsøving – basert på narrative vignetter..... | 62 |
| 5.3 | Betydningen av memes som inspirasjon til samarbeid med å skape dans – et flerperspektivbricolage | 69 |
| 6 | <i>I lys av mine funn</i> | 81 |
| 6.1 | Skapende dans i kroppsøving og det performative perspektivet | 81 |
| 6.2 | Dans ved bruk av dramaturgi og memes, bygger relasjon mellom lærer og elev | 82 |
| 6.3 | Holdningsreisen | 85 |
| 6.4 | Memes som didaktisk grep og felles forståelseshorisont | 87 |
| 6.5 | Metodedrøfting | 91 |
| 6.6 | Skapende dans som mulighet i kroppsøvingstimen..... | 92 |
| 6.7 | Konklusjon: Potensiale for dans i kroppsøvingsfaget | 93 |
| | <i>Bibliografi</i> | 95 |
| | <i>Vedlegg</i> | 105 |

OVERSIKT OVER QR-KODER, FIGURER OG MATRISER

| | |
|---|----|
| QR 1 - Eksempel på YouTube-meme (DRAKE "Hotline Bling": The Ultimate Compilation) | 9 |
| QR 2 - Oppvarming 1 (Kem kan eg ringe - Kygo & Vaular) | 58 |
| QR 3 - Oppvarming 2 (#thatPower - Will.i.am) | 58 |
| QR 4 - Meme time 1 (Gypsy kid dancing at club can't be bothered. 1997.) | 58 |
| QR 5 - Meme time 2 (Ultra Dragon Dream Feet) | 58 |
| QR 6 - Meme time 3 (Work it Willis) | 58 |
| QR 7 - Meme time 4 (JustSomeMotion) | 58 |
| | |
| Figur 1 - Teoretiske perspektiver visualisert | 21 |
| Figur 2 - Dramaturgisk analysemodell (A.-L. Østern, 2014, s. 62) | 33 |
| Figur 3 - Visuelt forskningsdesign | 40 |
| Figur 4 - Mine dramaturgiske innganger | 54 |
| Figur 5 - Mitt opplegg i A.-L. Østerns modell | 61 |
| Figur 6 - Holdningsreisen visualisert | 68 |
| Figur 7 - Bricolage | 70 |
| Figur 8 - En pragmatisk reise | 92 |
| | |
| Matrise 1 - Totalt innsamlet materiale | 47 |
| Matrise 2 - Utgangspunkt for narrativ analyse | 48 |
| Matrise 3 - Innholdet i undervisningsoppleggets første time | 56 |
| Matrise 4 - Oversikt over elevmateriale | 62 |
| Matrise 5 - Temaer i elevperspektiv | 63 |

1 INNLEDNING

Gruppen øver på bevegelsene. Ler litt av hverandre. Gjør bevegelsene litt ekstreme/store. Bruker også egne bevegelser. De står og ser på hverandre (STOPP). En i gruppa starter å gjøre en bevegelse fra undervisningen, resten av gruppa blir med PÅ MUSIKKEN. Ferdig med den. En annen gjør en annen bevegelse fra undervisningen, de andre følger etter. (Utdrag fra transkripsjon av videoopptak i time 2, 13. september 2019)

Å møte elever på trinn åtte er en krevende øvelse, og å møte elevene med en invitasjon til å skape dans i kroppsøving kan være en kulturkrasj i forhold til elevenes forventninger til hva man gjør i kroppsøvingstimene. I det innledende utdraget fra den andre dansetimen med skapende dans peker jeg ut et STOPP. Det vil si et øyeblikk der elevene er usikre, men kommer videre i sin skapende prosess gjennom en leder i gruppen som finner på noe og de andre følger etter. I denne oppgaven tar jeg med leseren på noe jeg vil kalle en holdningsreise for elevene, hvor jeg undersøker hva en performativ, praksisledet tilnærming til undervisning i dans kan bety for undervisning og læring – med bruk av et didaktisk grep i form av memes.

I kapitlet presenterer jeg bakgrunn for, og hensikt med oppgaven, forskning knyttet til den fagspesifikke læreplanen som var gjeldende ved tiden for min undersøkelse (LK-06)¹ og hovedtrekk fra den fagspesifikke læreplanen som tas i bruk fra 2020 (LK-20)². Deretter gir jeg en kortfattet beskrivelse av ungdomskultur og begrepet *memes*, som er av betydning for mitt prosjekt. Mitt profesjonelle utgangspunkt beskrives også. Jeg formulerer oppgavens problemstilling mot denne bakgrunnen. Avslutningsvis presenterer jeg hovedstrukturen for oppgaven.

1.1 BAKGRUNN FOR OPPGAVEN

Masteroppgaven fokuserer på dans i kroppsøvingsfaget. Empirien i oppgaven bygger på undersøkelser i ungdomstrinnet på grunnskolen. Egen dansepedagogisk praksis og erfaring legger grunnlaget for oppgaven. Motivasjonen for å undersøke emnet, er interesse for ungdoms forhold til dans, i dette tilfellet i kroppsøvingsfaget. Jeg anser at oppgaven har samfunnsrelevans, at den er relevant for kroppsøvingsfaget, kroppsøvingslærere,

¹ Kunnskapsdepartementet (2006). Læreplan for kunnskapsløftet. Oslo: Kunnskapsdepartementet

² Kunnskapsdepartementet (2020). Læreplan for kunnskapsløftet. Oslo: Kunnskapsdepartementet

dansepedagoger og skoleverket. Oppgaven kan bidra til en diskusjon om estetiske fags plass i skolen, og særlig i kroppsøvingsfaget. Den er et bidrag til nye innfallsvinkler for dans i kroppsøvingsfaget, eksempelvis hvordan dansen kan brukes og utforskes i videre undervisning og arbeid. Til sist erfarer jeg også hvordan dans i kroppsøving påvirker elever, og at her er det et potensiale for videre utforsking.

Hensikten med undersøkelsen er å undersøke hvordan dans kan se ut i kroppsøving. I studien er jeg opptatt av hvordan danselæreren kan utvikle et opplegg for fire timer i skapende dans i kroppsøving, og hvordan opplegget erfares av de elevene som er med i forsøket. Utgangspunktet er at elever kan ha ulike syn på dans, hvor noen kan synes det er spennende, mens andre er skeptiske eller sågar negative, selv uten at de har særlig erfaring med dans. Min forståelse er, om man opplever en større eksponering for dans over lengre tid, og den enkelte får erfaring med ulike sider ved dans, kan en tenke seg at holdningene til dans kan endres. Jeg er også opptatt av hvordan kunstneriske metoder kan bidra, spesielt med tanke på elevenes motivasjon, samarbeid og bevegelsesglede.

1.2 DANS I KROPPSØVING - LÆREPLAN

Tema for oppgaven er skapende dans i ungdomsskolens kroppsøvingsfag. Dans har tradisjonelt sett ikke hatt en stor plass i den norske skolen. «Kreative og estetiske fag ikke har blitt sett på som viktige nok, og at nedprioriteringen av disse fagene er et stort tap både for den enkelte elev og for norsk arbeidsliv og konkurranseevne», skriver Skjefstad (2018) i et debattinnlegg. Dersom læreren ikke har tilstrekkelig kompetanse i dans, vil det ikke være utenkelig at man ender opp med det samme som en selv har erfart i kroppsøvingstimen (min erfaring er utdypet i kap. 1.4). Lærere kunne bidratt til å utvide elevenes oppfatning av hva dans kan være, gjennom å legge fram dansestiler som musikaldans, ballett, jazz, samt moderne og skapende dans. Skapende dans er mitt bidrag i denne omgang.

Læreplanen i kroppsøving (Utdanningsdirektoratet, 2015) er et utgangspunkt i denne studiens empiriske undersøkelse, fordi læreplanen er styrende for undervisningen, og det er her, og i musikkfaget, dans har en forankring (Glad, 2012, s. 36). Den inneholder formål, hovedområder, timeantall, grunnleggende ferdigheter og kompetansemål. Med tanke på at læreplanens (Utdanningsdirektoratet, 2015) formål med kroppsøving er at ”Opplæringa skal gje elevane eit utgangspunkt for livslang rørsleglede og meistring ut frå eigne føresetnader”,

er det ”livslang rørsleglede” jeg fokuserer på. Kroppsøvingsfaget skal i henhold til læreplanens kompetansemål, etter 4.årssteget,

gjø elevane fysiske utfordringar og mot til å tøyje egne grenser, i både spontan og organisert aktivitet. Opplæringa i kroppsøving skal ta vare på både tradisjonelle og alternative rørsleaktivitetar i faget og stimulere til eksperimentering og kreativ utfolding. Sentralt i faget står rørsleleik, allsidig idrett, fair play, dans, svømmedyktigheit og friluftsliv (Utdanningsdirektoratet, 2015, Kompetansemål, Kompetansemål etter 4. årssteget).

Utdraget fra læreplanen viser at det i teorien er lagt opp til dans i kroppsøvingstimene. Et annet perspektiv er at om de motoriske ferdighetene utvikles godt, kan det også utvikles sosiale ferdigheter. En del av de sosiale ferdighetene er å kunne samarbeide med andre, noe man etter 7.årstrinn har som kompetansemål, slik: ”følgje enkle reglar og prinsipp for samhandling og samspel og respektere resultatane” (op. cit., Kompetansemål etter 7. årssteget). Her er det begrepene ”samhandling” og ”samspel” jeg er spesielt interessert i. De ovenfor nevnte kompetansemålene kan kobles til et samfunnsperspektiv. Dans er nevnt spesifikt i 1 av 15 mål: «eksperimentere med kroppslege uttrykk og danse enkle dansar frå ulike kulturar».

Nordaker (2009) har undersøkt dans i hhv L-97 og LK-06. Jeg har fokusert på hans tanker omkring kroppsøving, og særlig i LK-06. Sett under ett har dansen fått en betraktelig mindre plass i læreplanene ettersom tiden har gått, og er i stor grad avhengig av i hvilken grad den blir brukt for å oppfylle de generelle kompetansemålene. Nordaker skriver:

Fra et antropologisk synspunkt ønsker læreplanen å ivareta at mennesket sanser, opplever, lærer og skaper med kroppen. Å skape blir imidlertid utelukkende brukt i sammenheng med dans. Dette blir ikke beskrevet i formål med faget, men kommer tydelig frem i beskrivelsen av hovedområdene. Dans er den eneste aktiviteten som blir tillagt en skapende funksjon i faget, til tross for at det blir gitt lite selvstendighet. Faktisk nevnes dansen i så liten grad under formål med faget at det vanskelig kan leses ut et formål for dans i planen (Nordaker, 2009, s. 128-130).

En konsekvens av dansens manglende støtte, kan føre til at dans erstattes av andre fag og forsvinner fra kroppsøvingsfaget.

Videre skriver Nordaker (2009) at dans konsekvent knyttes sammen med kulturbegrepet, men at det kan synes som om læreplanen bevisst vil unngå begrep som folkedans, samværsdans eller gammeldans. Læreplanen gir altså ikke noen konkrete eksempler på hva dans i kroppsøving skal være, eller hvordan og hvorfor elevene skal skape den. Det gis heller ikke rom for refleksjon omkring dans. Etter Nordakers syn, kan dansen i kroppsøving oppleves som fremmed (op. cit., s. 133). Halvorsen (2008) tydeliggjør Nordakers tanker i sitt prosjekt. Hun forsøker å vise hvordan dans kan fungere ut fra LK-06, hvor hun ser på hvordan norsk skole har valgt å posisjonere dans i forhold til andre fag. Resultatene fra Halvorsens (2008) prosjekt viser at elever i grunnskolen liker å kunne skape sine egne danse- og bevegelsesuttrykk. Elevene i prosjektet hennes, sier de vet hva dans er, men det var meget utfordrende å forklare hva dans *egentlig* er. Jeg mener disse perspektivene tydeliggjør problematikken, spesielt rundt en manglende refleksjon omkring dans.

Dans synes å være tatt med som en alternativ aktivitet i kroppsøvingen, en aktivitet som kan erstattes. Å danse er viktig i seg selv og målet er å være i aktivitet. (Nordaker, 2009, s. 139)

Overnevnte bemerkninger fra Nordaker, og resultater fra Halvorsens prosjekt, synliggjør en utfordring som det dansefaglige miljø må ta med i betraktning når det i stadig større grad definerer seg som et kunstfag som søker faglig støtte og samarbeid med andre kunstfag. Dersom dansemiljøet fortsatt ønsker å være en del av kroppsøvingsfaget, må det argumenteres for dette internt i det kroppsøvingsfaglige miljøet. Nordaker (2009) hevder argumentasjonen bør innebære at dansen i kroppsøvingsfaget får en selvstendig funksjon, og legitimeres ut fra at det tilfører dimensjoner og kunnskaper til faget som ikke kan erstattes av andre aktiviteter. Han mener det i tillegg er behov for støtte fra det dansefaglige miljøet for å definere kroppsøvingsfagets grunnleggende fagdidaktiske basis (op. cit, s. 138), samt skape en felles forståelse for dansefagets basis (op. cit, s. 248).

Med et kritisk blikk på læreplanen i kroppsøving, ser jeg at mye av dansefokuset i faget omhandler elevenes utforskning og skaping av dans. Det som ikke nevnes, er

eksempelvis hvilke dansestiler elevene skal bruke. Det er heller ikke spesifisert hvor mange undervisningstimer dans og andre aktiviteter skal utgjøre. Det ser ut til at det er opp til faglærer å velge dansestiler elevene skal utforske, og også i hvor mange timer.

1.2.1 PÅGÅENDE LÆREPLANARBEID I KROPPSØVING MED FAGFORNYELSE OG KJERNE-ELEMENTER

Torvik (2018) løfter fram et perspektiv der dansen ses i et større lærings- og dannelsesperspektiv. Torvik tar utgangspunkt i fagfornyelsen, ny overordnet del og fastsatte kjerneelementer i de nye læreplanene for grunnskolen (som tas i bruk fra høsten 2020). Torvik deler sine erfaringer om skapende dans i lærerutdanningen ved musikk- og kroppsøvningsseksjonen ved Nord universitet. Hun hevder at vi gjennom utviklingsforskning på dans kan forbedre og utvikle prinsipper for utdanning og læring. Jeg opplever at artikkelen i stor grad tar utgangspunkt i Ørbæks (2018) doktorgradsavhandling om å skape dans i kroppsøvingslærerutdanning. Torvik (2018) fokuserer også på studentene og elevens opplevde trygghet i undervisningen.

I forlengelsen av Torvik (2018) og Ørbæks (2018) sine funn, tenker jeg at lærerens grad av trygghet i undervisningen av dans i kroppsøving, kan påvirke elevenes holdning til og innsats i dans. Om læreren utviser selvsikkerhet og trygghet, kan det være enklere for elevene å føle seg trygge på en «ny» arena. Trygghet kan gi mestringsfølelse og bevegelsesglede, som er noen av kjerneelementene i fagfornyelsen av kroppsøvingsfaget.

KRO01-05 (læreplanen i kroppsøving) trer i kraft 1.8.2020. Innholdet består av informasjon om faget, kompetansemål og vurdering, vurderingsordning, fagkoder, timeantall, gyldighet og innføring. Seksjonen «om faget», inkluderer følgende: fagrelevans og sentrale verdier, kjerneelement, tverrfaglige tema og grunnleggende ferdigheter (Utdanningsdirektoratet, 2019). Utdanningsdirektoratet (2019, Hva er nytt i kroppsøvingsfaget?) skriver selv om hva som er nytt i læreplan i kroppsøving: «Faget legger til rette for et bredt utvalg av ulike bevegelsesaktiviteter. Elevene skal i større grad utforske egen identitet og selvbylde og forstå sammenhengene mellom bevegelse, kropp, trening og helse.» Direktoratet vurderer at faget nå dreier mot å være et «mindre idrettslig fag». Samtidig sier de at idrettsperspektivet fortsatt er ivaretatt, ved at idrettsaktiviteter inngår som del av begrepet bevegelsesaktiviteter: «faget skal bidra til at elevene utvikler forståelse for at alle elever har ulike forutsetninger og muligheter, og anerkjenne forskjellighet ved å inkludere

alle.», «deltakelse og samarbeid i ulike bevegelsesaktiviteter er sentralt i faget» og «samspill med andre, øving og deltakelse i ulike aktiviteter og naturferdsel er vesentlige trekk ved kompetansen i faget». (op. cit.)

Kompetansemålene som omhandler dans etter 4. årstrinn, innebærer at elevene skal: «utforske og gjennomføre leikar, idrettsaktivitetar, dansar og andre bevegelsesaktivitetar», «bruke kroppen til å utforske aktivitetar og utvikle grunnleggjande bevegelsar» og «forstå kroppsleg ulikskap mellom seg sjølv og andre, og inkludere andre i ulike bevegelsesaktivitetar» (Utdanningsdirektoratet, 2019, Kompetansemål og vurdering, 4. trinn). Den nye læreplanen viser altså at det fortsatt er teoretisk lagt opp til dans i kroppsøvingstimene (dersom en tolker «bevegelsesaktivitetar» dit hen). Etter det 7. årstrinnet skal elevene «gjennomføre aktivitetar ut frå egne interesser og føresetnader i dans, friluftsliv, idrettsaktivitetar og andre bevegelsesaktivitetar» (op. cit., 7. trinn). Dette gjelder også kompetansemålene etter 10. årstrinn, men nå skal elevene i tillegg «øve på og gjennomføre danseaktivitetar frå ungdomskulturar og andre kulturar, og saman med medeleva skape og presentere dansekomposisjonar» (op. cit., 10. trinn). Individualitet og samarbeid synleggjøres.

Analyse av den fagspesifikke læreplanen for 2020 (Utdanningsdirektoratet, 2019) viser at den er relativt lik den fra 2006 (Utdanningsdirektoratet, 2015). «Livslang rørsleglede» er fortsatt i fokus, med samhandling og sampill som viktige elementer. Kroppsøvingfaget skal bidra til at «elevane lærer, sansar, opplever og skapar med kroppen», og det skrives at dans «er ein del av den felles danninga og identitetsskapinga i samfunnet». I forlengelsen av disse funnene, spør jeg meg: Hvilket grunnlag har elever i 10. trinn for å skape og presentere dans? Slik jeg ser det, kan dette kompetansemålet ivaretas dersom kroppsøvingslæreren tolker «bevegelsar», «bevegelsesformar» og lignende begreper dit hen. Elevene skal skape og oppleve bevegelser sammen med medelevene sine, men hvor får de inspirasjonen fra? Den nye læreplanen spesifiserer ikke, i likhet med den gamle, hvor mange undervisningstimer dans og andre aktiviteter skal utgjøre. Den nevner heller ikke hvilke dansestiler eller dansepraksiser som skal læres, antall dansestiler og dansepraksiser, eller om de skal være ulike. I neste avsnitt presenterer jeg ungdomskultur og begrepet *memes*, som begge er av betydning for min studie.

1.3 UNGDOMSKULTUR OG MEMES

Ungdomstiden kan beskrives som en slags unntakstilstand i et menneskes liv. Sundsdal og Øksnes (2018) skriver at «Ungdomstiden hevdes å være en slags uvanlig periode der vi er noe annet enn, eller fortsatt ikke er blitt, det vi egentlig er og skal være» (s. 11). Et sentralt utviklingspsykologisk aspekt ved å være ungdom, er å ville fortelle hvem man er, til de man er omgitt av. Man vil bestemme over sin egen fortelling. Høiris (2014) hevder dette ikke er unikt for ungdomstiden. Han påstår heller at ungdomstiden er en periode der noen avgjørende dimensjoner ved hva det vil si å være menneske, er særlig framtreddende: Å finne sin egen identitet, og ikke minst hvordan andre oppfatter en. De danske filosofene Hesseldahl og Salomonsen (2016) beskriver en hverdag der ungdommen lever med konkurranse hele tiden, og kontinuerlig optimerer seg selv. «Tilværelsen, det å være ung, beskrives som et framtidig- og målrettet prosjekt. Alt som ikke fører prosjektet framover, fører til skyldfølelse» (op. cit., s. 184). De hevder ungdom i dag er mer beregnende og strategisk enn tidligere.

Unge mennesker tilpasser seg samfunnet og kulturens forventninger og normer. De forsøker å passe inn, skriver S. F. Nielsen og Thing (2019). Elevene veksler mellom idrettskultur og de rådende normene for ungdomskultur. Studien deres viser at overnevnte kombinasjon kan være utfordrende. Forfatterne skriver at den lokale ungdomskulturen involverer en dominerende sosial arena, preget av fester og alkohol. I motsatt ende, er det et press om idrettslige prestasjoner og å være så nært profesjonell idrettsutøver som mulig. Seippel, Strandbu og Sletten (2011) har gjennomført en undersøkelse som viser noe av det samme. Ungdom som deltar mer på sosiale tilstelninger, trener mindre, og motsatt. Det oppstår en type polarisering (op. cit., s. 107). Tatt inn i kroppsøvingstimer i skolen, kan det eksempelvis tenkes at en som utøver turn eller dans på fritiden, forventes å dominere i disse idrettene i undervisning på skolen. I et annet tilfelle kan det være at en elev som har høy sosial status i ungdomsgruppa, føler på et press for å ta lederrollen i samarbeidsprosjekter.

I den nordeuropeiske dannelsesstradisjonen, er det en sentral idé at skolen skal oppdra elevene til å leve i et fellesskap og være del av et samfunn. Kemp (2015) hevder at samfunnsperspektivet i danning er i ferd med å forsvinne. Dette, fordi dagens rådende dannelsesforståelse må ses innenfor rammene av en bestemt lærings- og kompetansepolitisk vending, initiert med en serie rapporter fra OECD, EU og UNESCO fra 1993 til 1996. I

rapportene ble begrepene livslang læring og kompetanse innført som nye nøkkelbegreper. Begrepene skulle gjøre det mulig for utdanningssystemet å møte krav til arbeidskraftens fleksibilitet og omstillingsevne. Fokus flyttes fra utdanningens innhold og læreplaner, til læringsutbytte, i form av den enkeltes læring og kompetanse (Sundsdal & Øksnes, 2018). «Den moderniteten dagens nordiske ungdom lever i, kan beskrives som individualisert og privatisert. I tråd med denne økende individualiseringen, oppleves det nok stadig mer akutt å kunne foregripe andres positive og negative reaksjoner på en selv» (op. cit., s. 20). Om en eksempelvis får en del positive reaksjoner på sine avgjørelser, kan en se på seg selv som en leder. Døving, Elstad og Strønen (2010) har forsket på hva slags oppfatninger det finnes av hva som er en god leder, og om dette synet varierer etter alder. De kom fram til at den prototypiske leder fremfor alt må like å samarbeide, og ikke være for individualistisk og egenrådig. Vedkommende må også være fornuftig, og sette klare mål. Ungdommene i denne undersøkelsen mente handlekraft, konkurranseinstinkt og selvsikkerhet var viktig. Dette mener Døving et. al. (op. cit.) tyder på at ungdom ser for seg en stereotypisk maskulin leder.

Et spørsmål en kan stille seg, er på hvilke måter lærere kan bygge opp under ungdomskultur for å forbedre læringsmulighetene i klasserommet. Jocson (2013) undersøker i denne sammenheng ulike prosjekter, som varierer både i hva som undersøkes (media, digital kunst, hip-hop og playwriting) og i geografisk plassering (blant annet USA, Cuba og Australia). Dette gjør hun for å speile det brede spekteret av muligheter vi har for å tappe inn i samtidens ungdomskultur. Min egen erfaring, tilsier at norsk ungdom er opptatt av sosiale medier, deriblant TikTok og memes.

1.3.1 MEMES

Hanson (2016, s. 238-239) definerer en meme som en uttrykksenheter som har kulturell betydning. «Memes er ofte idéer, jingler, catch-frases, bilder eller videoer som sprer seg fra person til person» (op. cit.). Når biologen Dawkins (1976) kaller memes "kulturens DNA", kan meme forklares som grunnleggende idéer eller uttrykk for kultur som blir gjentatt gjennom jungeltelegrafene, eller gjennom ulike former for medier.

Shifman (2011) har forsket på YouTube-memes, og definert memetiske videoer som populære klipp som genererer omfattende brukerengasjement ved hjelp av kreative derivater. Fellestrekk for disse videoene er fokus på vanlige mennesker, mangelfull maskulinitet,

humor, enkelhet, repetisjon og lunefullt innhold. Hvert av disse elementene markerer videoen som ufullstendig eller feil, og påkaller dermed ytterligere kreativ dialog. På denne måten lever memen videre i de som ser den og utvikler den videre. Det er denne typen memes jeg anvender i min forskning. Med andre ord, kan en si min danseundervisning bygger på kultur, og at de kreative derivatene er elevene. Her er et konkret eksempel på en YouTube-meme:



QR 1 - Eksempel på YouTube-meme (DRAKE "Hotline Bling": The Ultimate Compilation) (<https://www.youtube.com/watch?v=3COEAIU7bE4>)

1.4 MITT UTGANGSPUNKT PROFESJONELT

Min bakgrunn som danser, starter som 6-åring i kulturskolen. Der lærer jeg danser, koreograferer selv, og har forestillinger gjennom 12-13 år. Det siste året forsøker jeg å kombinere kulturskolen med danselinja på videregående, men finner dette overveldende. På videregående begir jeg meg dypere inn i dansens verden. Jeg får innføring i alt fra ulike koreografiske virkemidler og trening i teknikker som ballett, jazz og moderne, til teori og historie. Deretter går ferden til Trøndertun, en folkehøyskole som tilbyr forstudium i dans, før jeg til sist starter på Norges Dansehøyskole høsten 2015. Her spesialiserer jeg meg i jazzdans, men tar pedagogikk i både jazz og klassisk ballett.

Jeg har siden barneårene vært opptatt av trening, og hvordan treningen påvirker kroppen. Gjennom deltakelse på håndball, fotball og senere dømming i disse idrettene, opplever jeg en allsidighet. Flere av mine medstudenter på videregående skole utvikler skader ettersom skolen og undervisningsløpet blir tøffere - stadig mer trening for hvert år som går. Jeg er heldig og unngår skader. Kanskje har det noe med allsidigheten min å gjøre? Når jeg går på folkehøyskole, bedriver jeg styrketrening samtidig som jeg går på dans forstudium. Også her får flere av mine medstudenter skader, mens jeg unngår skader. Jeg reflekterer en del rundt hvorfor de får disse skadene og ikke jeg. En tanke som fester seg er tanken om treningens kraft. Hva denne kraften kan gjøre med kroppen, og hvordan den kan beskytte kroppen fra skader. Underveis i bachelorutdanningen starter vi med dansespesifikk styrketrening, og jeg oppdager «nye» muskler og sider ved kroppen jeg ikke har vært oppmerksom på før. Jeg ser hvordan kroppen min forandrer seg. Underveis i utdanningen har vi praksis, hvor vi underviser ulike aldersgrupper: barnetrinn, ungdomstrinn og til slutt

selvbestemt praksisgruppe som vi skriver bacheloroppgave om. Med bakgrunn i mine tanker rundt viktigheten av allsidighet, skriver jeg i min bacheloroppgave om dans i et folkehelseperspektiv. Her retter jeg fokus mot koblingen mellom dans, og utvikling og vedlikehold av motoriske ferdigheter. Jeg tenker på hvordan disse ferdighetene kan utvikles og vedlikeholdes i et nasjonalt perspektiv, og tenker da bruken av dans i kroppsøvingstimen.

Egen erfaring omkring dans i kroppsøvingen i grunnskolen, begrenser seg til noen få timer linedance og ulike pardanser som swing, polka og jenka. Jeg syntes disse timene var interessante, fordi jeg ikke hadde danset så mye pardans før. En swingtime kunne foregå noe i retning av dette: Første oppgave er å lære ens egen kropp hvordan den skal bevege seg i et gitt mønster, ved at kroppsøvingslærer står foran og viser. Etter kort tid, kommer tiden der en skal danse sammen med en medelev, uavhengig om vedkommende føler seg sikker eller ikke. Å vise fram denne usikkerheten for andre medelever, kan ha vært med på å gjøre mange usikre på sine danseferdigheter, og mange begynner å mislike dans. I retrospectiv, opplever jeg det er flere elementer som skurrer ved denne timen: kroppsøvingslærerens mangel på kreativitet i innhold, at det ikke gis nok rom for elevene til å utforske egne bevegelser, mangel på tid for elevene til å beherske de gitte bevegelsene og oppnå mestringsfølelse, med den konsekvens at eleven sitter igjen med en usikkerhet i dans man risikerer følger eleven resten av livet.

Mitt forhold til *skapende dans*, baserer seg på de erfaringene jeg har hatt fram til nå. Dette inkluderer alt fra å se danse- og musikkvideoer på YouTube og forsøke å gjøre koreografiene selv, til å lære teorien om hvordan man kan skape dans. Denne teorien har jeg funnet interessant, og har i forbindelse med utdanning vært fokusert rundt moderne dans. At begrepet skapende dans har vært forbundet med disse stilene, har jeg funnet begrensende. *Skapende dans* betyr dans deltakerne skaper. Jeg hevder også jazzdans og hiphop kan være skapende. At jeg tar begrepet skapende dans inn i jazzdans og hiphop, finner jeg inspirerende for eget arbeid.

Min undervisningserfaring består av elever fra grunnskolen (5-15 år), både i jazz og klassisk ballett. Erfaringen er knyttet både til kulturskolen, samt grunnskolen gjennom konseptet kulturdag. I kulturdag, er oppgaven å gi grunnskoleelever et innblikk i hva en kulturskole kan tilby. Det betyr at danseundervisningen inneholder alt fra innstudering av

koreografi og øvelser, til kreative prosesser omkring å skape dans selv. Relasjonen mellom dans og skole finner jeg interessant, særlig med tanke på kroppsøving.

1.5 HENSIKT OG PROBLEMFORMULERING

Med utgangspunkt i innledningen etablerer jeg følgende problemformulering, som jeg vil jobbe med gjennom resten av oppgaven:

Hvordan kan skapende dans i kroppsøving forstås i et performativt perspektiv?

Det engelske ordet *perform* oversettes til norsk som *å utføre*. Med denne forståelsen vil jeg i et performativt perspektiv undersøke hvordan noe *utføres*. Her undersøker jeg hvordan skapende dans i kroppsøving kan forstås i et *utføre*-perspektiv. Det performative innebærer at jeg observerer og deltar i elevenes dansepraksis, slik den utfolder seg i løpet av fire timer. Med andre ord, er jeg bevisst på, og tillater, formskapende aktivitet i ulike uttrykksformer og formspråk.

1.6 STRUKTUR FOR OPPGAVEN

Oppgaven består av 6 kapitler eksklusive referanseliste og vedlegg. Kapittel 1 innleder oppgaven. Kapittel 2 inneholder tidligere forskning på området. Kapittel 3 ivaretar oppgaven fra et teoretisk perspektiv. Kapittel 4 beskriver forskningsdesign, samt at jeg går nærmere inn på metodologiske perspektiver og metoder. Kapittel 5 viser resultatet av analysene av forskningsspørsmålene. Kapittel 6 drøfter og diskuterer resultatene i tilknytning til valgt teori. Dette kapitlet består også av avsluttende tanker og frampek til videre forskning på området.

2 TIDLIGERE FORSKNING - DANS I UTDANNING

I dette kapitlet fokuserer jeg på tidligere forskning på et avgrenset område: dans i utdanning. Dette området relaterer til oppgavens problemstilling. Jeg ser på dans i skolen, dans i kroppsøving, i kroppsøvingslærerutdanning, og i pensum hos grunnskolelærerutdanning (med NTNU som eksempel). I tillegg undersøker jeg eksempler på å samarbeide om å skape dans i skolen.

Jeg bruker hovedsakelig ORIA, ERIC og Idunn, samt Google Scholar til å søke etter tidligere forskning. Søkeordene dans, skapende dans, kroppsøving, dansedidaktikk, læreplan og kombinasjoner av disse er i fokus. Alle tidsskriftsartiklene jeg undersøker, er fra fagfellevurderte tidsskrifter.

2.1 DANS I SKOLEN

Nordaker (2009) hevder at det er vesentlig å klargjøre hva som legges i begrepet dans, om dans skal ha sin berettigelse i en norsk grunnskole. «Å kunne definere kjernen i et fagområde er vesentlig for utforming av mål og innhold i et fag, og vil også være retningsgivende for en legitimeringsdebatt» (op. cit., s. 9). Han sier de fleste er enige om at bevegelse i seg selv ikke er dans, selv om dans kan bygge på naturlige dagligdagse bevegelser. Dans blir ikke dans før bevegelsen i seg selv blir fokus. Videre løfter Nordaker (2009, s. 55) fram utbytte av undervisning i dans i fire forklaringer:

- dans ses som et redskap til generell oppdragelse
- dans er et redskap til å utvikle seg som menneske
- dans er en del av samfunnet som mennesket bør sosialiseres inn i
- dans er en menneskelig uttrykksform som formidler en mening/dimensjon ved livet som ikke kan formidles gjennom andre kanaler

Han hevder disse punktene svarer til F. Nielsens F. V. Nielsen (2003, s. 1356) fire paradigmer i begrunnelsen for musikkundervisning. Samtidig presiserer Nordaker at F. Nielsens paradigmer tar utgangspunkt i musikk som et kunst- og kulturfag. Spesielt Nielsens antropologisk orienterte paradigme, ses i sammenheng med dans i skolen: «Det er et grunnleggende behov for mennesket å danse og forholde seg til dans, og at tilfredsstillende av

dette behovet er en forutsetning for å utvikle seg som hele mennesker.» (Nordaker, 2009, s. 55).

Nordaker (op. cit., s. 65-70) drøfter senere basisfaget dans kontra undervisningsfaget dans. Han deler basisfaget dans i tre hovedområder; det vitenskapelige, det motoriske/tekniske og det kunstneriske. Det vitenskapelige tar utgangspunkt i dansevitenskapen, og omtaler både danseverket, skapingen og fremførelsen av dans i samspill med kontekst ut fra en språklig og begrepsmessig vinkel. Det motoriske/tekniske området innebærer ulike teknikker, og kan være et eget fokus for undervisning. Det kunstneriske ivaretar skapingen og det kreative aspektet. Undervisningsfaget dans henter sin kunnskap fra basisfaget, men kriteriene for hvilken kunnskap som velges er et grunnleggende fagdidaktisk spørsmål. Nordaker (op. cit.) hevder alle områdene i basisfaget dans burde være en del av kroppsøvningsfagets læreplan, men det vitenskapelige og motoriske/tekniske kan sies å utebli. En analyse av læreplanen i kroppsøving viser at det ikke er lagt opp til refleksjon rundt dans (vitenskapelig), ei heller hvilke teknikker eller stiler elevene skal lære (motoriske/tekniske). «Dansen skal først og fremst ta for seg den skapende delen av faget, uten at denne delen har noen sammenheng med resten av faget for øvrig.» (op. cit., s. 132). For at dansen skal fortsette å ha den legitimiteten den har hatt i kroppsøvningsfaget over flere tiår, er det stort behov for en felles forståelse for dansefagets basis og dans som kunnskapsområde. Nordaker (op. cit., s. 243) beskriver at en mulighet er å «legitimere seg ut fra de estetiske og kulturorienterte paradigmene. Dansen må beskrives innenfra, hva den har å tilby i oppdragelsen av barn og unge som ikke kan erstattes av andre kunnskaper i dagens skole. I tillegg til hva den er i seg selv.»

2.2 DANS I KROPPSØVING OG KROPPSØVINGSLÆRERUTDANNING

Arnesen, Leirhaug og Aadland (2017) undersøker i en artikkel om dansen i kroppsøvningsfaget (gjennom hele det 13-årige skoleløpet) har styrket sin posisjon like mye som den har i populærkulturen. Omfanget av danseundervisning i kroppsøvningsfaget studeres som en indikator på operasjonalisert læreplan, og drøftes opp mot dansens posisjon i den formelle læreplan etter kunnskapsløftet. Undersøkelsen viser at dans står trygt i den formelle læreplan, men at avstanden mellom formell og operasjonalisert læreplan hva angår dans i kroppsøvningsfaget er problematisk, stort sett gjennom hele skoleløpet, med unntak av trinn 1-

4. «Det ser ikke ut til at de gode intensjonene med dans i kroppsøving blir oppfylt.» (op. cit., s. 47).

Avstanden mellom formell og operasjonalisert læreplan ser ut til å øke jo eldre elevene blir. 5 av 15 kompetansemål i kroppsøvingsfaget omhandler dans, men det undervises kun 2,4 timer i gjennomsnitt med dans i kroppsøving i løpet av skoleåret. Dette timeantallet vil jeg påstå gjør det vanskelig for elevene å oppnå de kompetansemålene som den formelle læreplan omtaler. Utvikling i, og kjennskap til dans blir svekket på bakgrunn av nettopp timeantallet. En kan si at de gode intensjonene i den formelle læreplanen ikke kommer til syne i den operasjonaliserte læreplan. Forfatterne skriver siste setning godt: "Skal en få til et dansefaglig og pedagogisk utviklingsarbeid som møter denne utfordringen, må ikke bare kroppsøvingslærere, men også skoleledelse og skoleeier ut på gulvet" (op. cit., s. 59).

Halse (2016) skriver om læreres tolkning og praktisering av den reviderte læreplanen for kroppsøvingsfaget, med fokus på kropp. Hun legger frem tre sentrale begreper: å ruste elevene til vurdering av kroppsideal, og å utvikle positiv oppfatning av kropp, samt selvfølelse. Det viser seg at lærerne anser temaet kropp som vanskelig og krevende. (Grogan, 2008) skriver at for å beskrive individets eget bilde av kroppen, redegjøres det for tre dimensjoner: hvem individet ønsker å være, hvordan individet opplever sin egen kropp, og hvor opptatt individet er av egen kropp. Med tanke på kroppsøvingsfaget, er det en arena der elevene (individene) blir synlige, og kan sammenligne seg med andre. Azzarito og Solmon (2006) hevder at et positivt bilde av seg selv, er utviklet når den enkelte har positive og meningsfylte kroppslige opplevelser tilpasset deres forutsetninger. Halse (2016) mener at hvordan den enkelte lærer tolker læreplanen, har stor betydning for hvordan praksis utfolder seg. Noen lærere i Halses (op. cit.) undersøkelse mener temaet og begrepene bør diskuteres med elevene, mens andre mener at fokuset bør ligge på gleden av å være i bevegelse. Også hvilke verdier lærerne ønsker å ha fokus på i faget, har innvirkning på hvordan en tolker begrepene.

Rustad (2017) skriver i artikkelen *Dans og kroppsøvingsfaget* om Kunnskapsløftet (LK-06), der dans er nedfelt som en kroppsøvingaktivitet. Hun refererer til Moen, Westlie, Brattli, Bjørke og Vakt skjold (2015), som viser at dans har en svak posisjon i kroppsøvingslæreres undervisningspraksis i skolen, noe jeg også har erfart. Rustad (2017) peker på at man er

avhengig av læreres kunnskap, vilje, holdning, eller evne til å undervise dans.

Kroppsøvingslærer Amlie bekrefter Rustads syn, sier kroppsøvingsforskning.no (2018): «Min erfaring er at det er veldig variert og personavhengig (lærer) hvor mange av kroppsøvingstimene hos oss på ungdomsskolen som går med på at elevene trener på danser fra ungdomskulturer og andre kulturer. (...) Jeg mener at faglig kompetanse og personlig interesse for fagets muligheter er faktorer som er viktig å ha for å få mer fokus på en variert tilnærming til kompetansemålene.» I tillegg skriver Rustad (2017) at det kan stilles spørsmål ved om elevene får danseundervisning i tråd med læreplanens kompetansemål.

Rustad (2017) tydeliggjør i sin artikkel, at forskning på dans i kroppsøving og lærerutdanning er liten i omfang og mangelfull i innhold. Dette har Ørbæk (2018) tatt tak i, og har skrevet en doktoravhandling på området dans i kroppsøvingslærerutdanning, der hun fokuserer på studenters erfaring. Resultatene viser at studentene utvikler spesifikk og fagdidaktisk kunnskap om dans som praktisk-estetisk delemne i kroppsøvingsfaget og i kroppsøvingslærerutdanning. I praksis er det muligheten til å dvele ved egne og hverandres bevegelseserfaringer, bevegelsesmuligheter og bevegelsesinteresser, som viser seg som sentralt for å lære seg å like og skape dans. Hun skriver at, ved å relatere funnene til dans som et "mellomkroppslig fenomen", utvikler studentene erfaringer med å undervise i å skape dans. Ørbæk (op. cit.) hevder at en avgjørende faktor for at studentene lykkes med å undervise egne elever ved praksisskolene, er at de «beveger seg vekk fra en tradisjonell fagorientert undervisningsform og "instruktørrolle"» (op. cit., s. 6). Ved at studentene fokuserer på å skape trygge undervisningssituasjoner, og beveger seg mot en mer deltakende demokratisk undervisningsform, skaper det rom for elevene til å uttrykke seg.

I et større perspektiv, er det i Danmark forsket på unges syn på idrett, bevegelse og sunnhet i videregående skole (S. F. Nielsen, Brandt-Hansen, Nielsen, Ottesen & Thing, 2011). Med fokus på dans, kom det frem at guttene syntes det var for mye rytmikk og dans, og for lite ballspill og konkurranse. Jentene opplevde det motsatt. Kjønnene later derfor til å være uenige om hva idrettstimene skal inneholde (Grogan, 2008).

2.2.1 DANS I PENSUM VED EN GRUNNSKOLELÆRERUTDANNING

Utdanning i fagdidaktikk i idrett/kroppsøving i grunnskolelærerutdanningen ved Institutt for lærerutdanning, NTNU innehar to kapitler vedrørende dans. Glad (2012) står for de utvalgte

kapitlene: «dans i barn og unges grunnopplæring – et kunst og kulturfag» og «planlegging av undervisningen». I tillegg er det pensum knyttet til Nordakers (2009) oppsummering om dans i musikk og kroppsøving i L-97 og LK-06, Ommundsen (2013) artikkel om fysisk-motorisk ferdighet gjennom kroppsøving, Gurholt og Steinsholt (2010) idrettspedagogiske perspektiver på kropp, bevegelse og dannelse, og noe om kroppsøvingspedagogikk.

Dansepensumets første kapittel undersøker skolepolitiske målsettinger og begrunnelser for kunstpedagogisk og kulturfaglig arbeid som del av grunnopplæringen i det offentlige opplæringssystemet. Glad (2012, s. 33-59) belyser dansefagets betydning for at barn og unge skal få en grunnleggende og helhetlig læring, og utvikles både intellektuelt, estetiske, kulturelt, sosialt, fysisk og emosjonelt. Hun oppfatter dans i planverket som et grunnleggende kunst- og kulturfag, både i obligatorisk undervisning og i frivillig opplæring. Videre bygger kapitlet på dansens plass som aktivitets- og erkjennelsesform i leken, kunsten og kulturen, og på elevenes behov for estetisk uttrykk og kommunikasjon, opplevelse og forståelse gjennom kroppens bevegelse. Jeg ser likheter mellom Bamfords (2006) argumentasjon om kunstfagenes innvirkning på elevers læring, akademiske prestasjoner og trivsel i skolen og Gardners (1993) teori om multiple intelligences. De viser tydelig at skolen henger fast i gamle tradisjoner, som i stor grad hviler på psykologiens snevre intelligensbegrep med en ensidig fremheving av den logisk-matematiske og språklig-lingvistiske siden ved elevens kognitive evne. «Gjennom dansens ulike læringsformer og læringsområder vi regelmessig og målrettet danseopplæring kunne bidra til økt kreativitet og til estetisk, kulturell, sosial, intellektuell, emosjonell og kroppslig motorisk læring og utvikling» (Glad, 2012, s. 57).

Glad (op. cit.) mener det er tydelig at dansefaget ikke har en lang tradisjon i det norske skoleverket. I tillegg mangler det tilstrekkelig med kvalifiserte lærerkrefter på området, til tross for at det er stor entusiasme for faget. Hun sier at stadig flere foreldre og lærere får øynene opp for viktigheten av estetiske fags læring. Dette begrunnet i dansens mulighet til å være et middel til å påvirke det sosiale klimaet, motivasjonen og kunnskaps- og ferdighetsutviklingen hos elevene - slik Bamford og andre forskere viser til i sine undersøkelser. Avslutningsvis skriver hun at den forhåpentligvis økte etterspørselen, etter hvert vil sette krav til de dansefaglige lærerutdanningstilbudene ved høgskolene.

Glads (op. cit.) andre kapittel i NTNUs dansepensum fokuserer på lærerens planlegging av danseundervisning. Hun undersøker de didaktiske faktorene hun hevder vi må ha bevissthet om når det skal lages en undervisningsplan. I tillegg til å ivareta elevens forutsetninger for trivsel og læring i timer med dans. Glad (op. cit.) fokuserer mest på den enkelte time, men også på langsiktig planlegging. Med grunnlag i egen utdanning, vil jeg si dette kapitlet gir et godt og grundig utgangspunkt for danseundervisning. Det gis et konkret eksempel som er i tråd med læreplanen, selv om det ikke er like mye fokus på lærerens rolle i selve undervisningen. Kunne det vært en idé å ha hatt "Gjennomføringen av undervisningen" på pensum? Samlet sett vurderer jeg disse kapitlene som svært relevante i en kroppsøvingslærers utdanning. De belyser betydningen for dansefag for barn og unges utvikling og læring, både intellektuelt, estetisk, kulturelt, sosialt, fysisk og emosjonelt.

2.3 SAMARBEID OM Å SKAPE DANS

Som Ørbæk (2018) tar opp, er det for å lære seg å like og skape dans, sentralt å få mulighet til å dvele ved egne og andres bevegelseserfaringer, bevegelsesmuligheter og bevegelsesinteresser. Jeg stiller spørsmål ved hvilke grupper i samfunnet som har størst bevegelsesmuligheter og bevegelsesinteresser, samtidig tenker jeg at eldre mennesker har størst bevegelseserfaring. T. P. Østern (2015) skriver om erfaringsrike kroppes møte med samtidsdans. Hun fokuserer på deltakernes opplevelser av å delta i dans, samtidig som hun ser på de kunstdidaktiske grepene som rammer inn de meningsproduserende og estetisktransformerende opplevelsene som beskrives. Forfatteren undersøker også hvordan og hvorfor deltakerne i møtet med samtidsdans, opplever utvikling og transformasjon på flere plan, og dessuten verdifullt sosialt samhold i tillegg til stor glede. I konklusjonen argumenterer T. P. Østern (op. cit.) for at det er møtet med dans som hel kunstform - som inkluderer både lekende, skapende, improvisatoriske, trenende, relasjonelle og berørende dimensjoner - som er meningsproduserende for deltakerne. De kunstdidaktiske grepene som identifiseres, åpner for at deltakerne kan gjennomgå estetisk transformasjon, transformativ læring og dybdelæring i dans. Dette leder til en opplevelse av økt livsglede og livskvalitet, samt en sterk identitet som dansende.

Jeg opplever at det er store likhetstrekk mellom elevgruppen som undersøkes i denne oppgaven, og T. P. Østerns (op. cit.) elevgruppe. Sentralt er beskrivelsene av dansepedagogen

og undervisningsopplegget deltakerne kommer med. Oppleggets fokus ligger på danseglede, mestringsfølelse og samhold, akkurat det samme som en annen dansegruppe trenger for videre transformasjon og dybdelæring. Spesielt ordet samhold er noe jeg fester meg ved, og opplever er sentralt i å skape dans sammen.

2.4 SAMARBEID OM Å SKAPE DANS I SKOLEN

Ørbæk og Engelsrud (2019) tar for seg fellestrekk ved forskning omkring skapende dans i en skolekontekst, og diskuterer om disse fellestrekkene kan kvalifisere til å utgjøre et eget forskningsfelt. De trekker spesielt fram H'Doublers erfaringstradisjon med utgangspunkt i Dewey. Jeg legger også merke til henvisning til forskning som viser at dans kan skapes ut fra digitale verktøy, blant andre Gibbs, Quennerstedt og Larsson (2017), er svært relevant for min forskning, fordi jeg anvender memes. Videre viser de til at forskningslitteraturen (blant andre Ørbæk, 2019) løfter fram tre sammenfallende temaer: aktivering av tidligere danseerfaringer, å skape et trygt læringsmiljø, og refleksjon. Forfatterne refererer til Larsson og Karlefors (2015) som hevder oppbyggingen av undervisningen i skapende dans hovedsakelig følger oppbyggingen i andre emner i kroppsøvningsfaget. Det vil si at timen begynner med en oppvarming, fortsetter med en hovedaktivitet, før det skjer en nedtrapping av aktivitetene og avsluttes med refleksjon og diskusjon.

Ørbæk og Engelsrud (2019) konkluderer med at skapende dans i en skolekontekst, er et forskningsfelt som har et potensial til å ha en samfunnsmessig betydning. Dette fordi feltet kan bidra med kunnskap om hvilken betydning kropp, bevegelser og skapende prosesser i dans kan ha i menneskers lærings- og dannelsesprosesser. Siden jeg bruker memes i undervisning i skapende dans, kan en med Ørbæk og Engelsruds (op. cit.) forskning påstå at memes og (ungdoms)kultur har en samfunnsmessig betydning. Samtidig bidrar disse faktorene med kunnskap om hvilken betydning dans kan ha i lærings- og dannelsesprosesser.

2.5 SAMMENFATNING

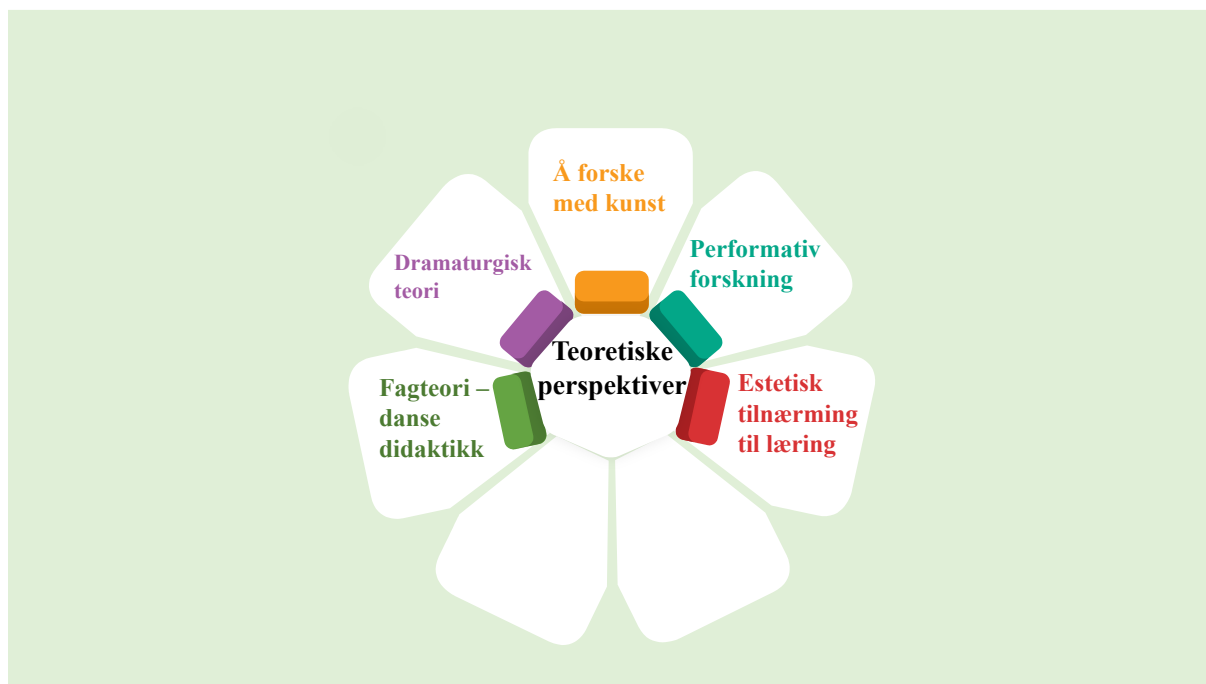
I dette kapitlet har jeg fokusert på tidligere forskning på et avgrenset område: dans i utdanning. Jeg har undersøkt Nordaker (2009) som hevder dans i skolen har behov for en definering av hva dans innebærer. Da spesielt hva dansen skal gjøre i skolen. Arnesen et al. (2017) sier dansen står trygt i den formelle læreplanen, men at avstanden mellom formell og operasjonalisert læreplan, når det kommer til dans, er problematisk stor gjennom hele

skoleløpet. I den sammenheng er jeg nysgjerrig på hvilken opplæring kroppsøvingslærere har i dans, fra sin lærerutdanning. Ved fagdidaktikk i idrett/kroppsøving ved ILU til NTNU kommer det fram at lærerne skal ha tilegnet seg nok teoretisk kunnskap til å undervise i dans. Spørsmålet er hvordan dette foregår i praksis. Rustad (2017) skriver at dans er nedfelt som en kroppsøvingsaktivitet, men at den har en svak posisjon i kroppsøvingslæreres praksis. Hun sier man er avhengig av kroppsøvingslærers holdning, kunnskap, vilje og evne til å undervise dans i faget. Ørbæk (2018) hevder at å dvele ved andres bevegelseserfaringer, bevegelsesmuligheter og bevegelsesinteresser er sentralt for å lære seg og like å skape dans.

Også møtet med dans som hel kunstform er viktig. Det inkluderer de lekende, skapende, improvisatoriske, trenende, relasjonelle og berørende dimensjonene. Disse ingrediensene hevder T. P. Østern (2015) åpner for estetisk transformasjon, transformativ læring og dybdelæring i dans. I en skolekontekst oppfattes skapende dans som et forskningsfelt av Ørbæk og Engelsrud (2019). De hevder feltet har potensial til å ha en samfunnsmessig betydning, og kan bidra med kunnskap om hvilken betydning kropp, bevegelser og skapende prosesser i dans kan ha i menneskers lærings- og dannelsesprosesser. Jeg opplever at denne teorien er med på å gi en dypere forståelse for feltet jeg begir meg inn i. Det er også interessant å se at flere har tenkt i retning kroppsøving og dans, men jeg opplever at flere har sett på kroppsøvingslærerne og ikke elevene i like stor grad. Hvordan dans i kroppsøving påvirker elevene mener jeg har et potensial til å utforskes ytterligere.

3 TEORETISKE PERSPEKTIVER

I dette kapitlet presenterer jeg fem teoretiske perspektiver som jeg bygger studien på. Det første perspektivet tar for seg å forske med kunst. Det andre perspektivet er performativ forskning som en overgripende tilnærming. Det tredje perspektivet er en estetisk tilnærming til læring gjennom sanselig didaktisk design. Det fjerde perspektivet er dramaturgisk teori. Det femte perspektivet er fagteori fra dansedidaktikk.



Figur 1 - Teoretiske perspektiver visualisert

3.1 Å FORSKE MED KUNST

Bresler (1994) sier man prøver å føre inn noe gjennom å forske med kunsten. Jeg prøver å innføre dans. T. P. Østern (2017) påpeker at kunstnerisk forskning ikke er identisk med det å skape kunst, men handler om å ta for seg problemområder og forskningsspørsmål som undersøkes gjennom eller i kunst. Det å forske med kunsten er et felt som vekker stor interesse og er i sterk utvikling, men som samtidig er eksplorerende og utprøvende. Kompleksiteten ved, og interessen for slik forskning kommer av at det å forske med kunsten, er forskning som kjennes og leves, som berører og affekterer, som er personlig og nær og som ofte får i stand endring (Barone & Eisner, 2012; Bresler, 2006; Sinner, Leggo, Irwin, Gouzouasis & Grauer, 2006). T. P. Østern (2017, s. 9) sier at i dette ligger både kraften,

potensialet og utfordringene til det å forske med kunst. Karakteristisk for metodologier der kunst inngår, er designet for å stimulere til flere og nye spørsmål enn til klare svar. Fokus er på utforskning, perspektivtaking, forståelse, meningsskapning, artikulering, endring og utvikling (Kara, 2015; Savin-Baden & Major, 2013). Jeg begir meg inn på dette unge og udefinerte forskningsfeltet.

Praksisledet forskning er en paraply for begreper innen kunsthforskning som arts based research, artistic research, performative inquiry med mer. Haseman og Mafe (2009) sier praksisledet forskning tar utgangspunkt i allerede etablerte kvalitative metoder som observasjon, intervju og refleksiv praksis. Det er forskning initiert gjennom praksis av utøveren(e), skjer gjennom egen praksis, med metoder allerede kjent av utøveren(e) (Gray, 1996). Haseman og Mafe (2009, s. 214) sier formålet er å forbedre både praksis, og også vår teoretiske forståelse av den. Dette henger sammen med pragmatismen og Deweys «learning by doing». Rasmussen (2013) på sin side, sier det ofte en institusjonelt bestemt deling mellom sanselig-kroppslig og følelsesmessig erfaring, og den fornuftsmessige refleksjon og påstandskunnskap. Han sier det i praksis-ledet forskning legges vekt på selve kombinasjonen og den viten som dannes i og med erfaring, i og refleksjon om eksegese forbindes (op. cit., s. 263). Han fortsetter med å si at idealpraksis i så måte er en type utforskende kunstnerisk praksis som gis distanse, og perspektiveres med kvalitative forskningsmetoder. Fremfor alt verdsettes praksiserfaringen som metodisk grunnlag for å utvikle forskningsspørsmål, og som delvis også besvarer forskningsspørsmålene. Det som skiller praksisledet forskning fra kvalitativ forskning og akademisk skriving, er dermed at dansestudioet som utvikling- og refleksjonsarena likestilles med den skriftlige analysen.

(...) firstly research which is initiated in practice, where questions, problems, challenges are identified and formed by the needs of practice and practitioners; and secondly that the research strategy is carried out through practice, using predominantly methodologies and specific methods familiar to us as practitioners (Grey, 1996, s. 3)

Lincoln (1995) sier det som i praksisledet forskning begrunner at viten ikke splittes mellom den som erfarer og den som forsker, men kan konstrueres gjennom deltakende erfaring og mer distansert refleksjon, er en deltakende aksjonsforskningstradisjon. Denne typen forskning

har røtter i dialogfilosofi og et økologisk eller subjektiv-objektivt kunnskapssyn (Heron & Reason, 1997; Reason, 1988; Reason & Bradbury, 2008). Det innebærer blant annet at forskeren ikke stiller seg utenfor for å rapportere visse data, men at forsker og forskningsfelt alltid vil påvirke hverandre gjensidig, og at kunnskapsutviklingen er relasjonell. Rasmussen (2013, s. 265-266) sier den kunstbaserte forskningen som i det 21. århundre søker å knytte seg til forskningstradisjon og kunnskapsteori, ender med å gjenta kunstmodernismens visjoner om interaksjonisme og kunsten som sosial, politisk og kunnskapsmessig virksomhet ut over kunstens egne institusjonelle grenser.

Rasmussen (2013) hevder det blir feil å sette likhetstegn mellom kunst og forskning. Med bakgrunn i Haseman og Mafe (2009), skriver Rasmussen at det må kreves en refleksivitet knyttet til valg av form og innhold, en refleksivitet mange kunstnere vil hevde er en selvsagt del - både underveis og i etterkant av en produksjon. I tillegg krever det systematikk i visse faser av arbeidet. Rasmussen (2013, s. 264) mener det kvalitative forskningsparadigmet kommer til kort med tanke på et kunnskapssyn som verdsetter forbindelsen mellom umiddelbar erfaring og refleksjon. Han sier kunstpraksisen i beste fall da er grunnlaget for forskning, men ikke del av den metodiske eller formidlende kunnskapspraksis. Her kommer Hasemans (2006) manifest for performativ forskning inn (se teorikapittel 3).

Det er med utgangspunkt i kunsten som en sosial arena for undersøkelse av menneskelig liv og menneskelige forestillinger, at kunstfaglig forskning og visse kunstdidaktiske tradisjoner som dans er selvrepresentative praksiser, og i mindre grad gir representasjoner av gitt empiri eller objektiv kunnskap. Kunstprosessen er i seg selv en symbolspråklig, meningsskapende utforskningsprosess som formidler seg selv i sin egen form. Det er en tekst som ikke behøver formidle noe annet enn seg selv og sin intensjon (Rasmussen, 2013, s. 266).

Rasmussen (op. cit.) sier den skriftlige forklaringen i tillegg kan velge å peke tilbake på praksis gjennom å representere praksis, eller peke videre ut på den. I så måte blir deltakernes selvrefleksivitet et viktig punkt i validiteten, og et sentralt prinsipp i kunstdidaktikk.

Ongstad sier i artikkelen *Fagdidaktikk som forskningsfelt* (2004) at en må kunne tenke seg at det aller meste som omfattes som fag eller fag- og kunnskapsområder, i prinsippet vil

kunne inngå i kombinasjoner med morfemet - didaktikk. Videre introduserer Aure (2011) begrepet kunstdidaktikk. Hun hevder ved introduksjon av begrepet, forflyttes anvendelsen fra den vanlige brukeren (der didaktisk refleksjon danner grunnlag for forståelse og analyse av skolens undervisningslære), til å fungere som et analytisk perspektiv (rettet mot kunstfeltets formidlingsproblematikk). Hun mener begrepet "kunstfagdidaktikk" lettere kan "falle for" å knytte seg for tett til etablerte fag og farges av fagdisiplinens vedtatte kunst- og kunnskapssyn. Dette er et argument for å nedtone kunstens ulike fagtilhørigheter, og i stedet fremheve kunst som det primære og som en særegen virksomhet for å utvikle en didaktikk på kunstens premisser. I denne sammenhengen er det interessant å betone læreplaners innramming, og ulike formidlingsinstitusjoners betydning for hvordan fag blir konstruert. Dyndahl (2011) sier derimot at det ikke finnes noen nøytral kunstfagdidaktikk. Strukturene, organiseringen og modellene speiler og reproducerer kunstsyn, ideologi og verdivurderinger. Han hevder videre at kunstfagene på denne måten konstituerer estetiske arenaer for konstruksjon og utøving av kulturell identitet og makt.

T. P. Østern (2017) sier noen utgangspunkt for kunstfagdidaktisk forskning er at det er flersanselig og flerkunstfaglig utforskning på et felt som både krysser og flytter grensene for disipliner og tradisjoner innenfor kunst, forskning og didaktikk. Hun foreslår at kunsten og estetiske tilnærminger tar ledelsen i denne metodologiske retningen, og at den har bærende plass i de forskningsmetodologier som brukes og utvikles. Hun beskriver feltet som relativt ungt sammenlignet med forskningsmiljøer som sådan, og i stadig utvikling. Feltet karakteriseres ofte av at det er kunstnerens/kunstpedagogens egne erfaringer, egne innsikter og ofte egen praksis som er utgangspunkt for forskningsfeltet. En kan altså se at det foreligger en nærhet til og innenfrablikk på det som skal undersøkes, i tillegg til ofte å være praksisorientert mot forskningen konvensjonelle verbalspråklige dominans. «Å forske med kunsten er et felt som utfordrer forskningens verbal-språklige dominans, og som peker på andre alternativer for erkjennelse, opplevelse, transformasjon, læring, kunnskapsproduksjon, forståelse og forskningsformidling.» (T. P. Østern, 2017).

3.2 PERFORMATIV FORSKNING

Haseman (2006) og Gergen og Gergen (2018) er sentrale navn innen performativ forskning. I det følgende gir jeg en oversikt over de ulike bidragene.

Haseman (2006) foreslår et nytt paradigme for forskning (utover kvantitativ og kvalitativ forskning), kalt performativ forskning. Han undersøker dynamikken og signifikansen for praksisledet forskning, og tar for seg spenningene og belastningene som ligger i den nåværende situasjonen. Haseman sier noen kvalitative forskere har sett seg lei på metodologiske restriksjoner vedrørende kvalitativ forskning, og vektleggingen av skriftlig formidling av resultater. De mener tilnærmingen forvrenger funnene fra praksis. Det har vært et press for ikke bare å plassere praksis i forskningsprosessen, men for å lede forskning gjennom praksis (s. 100). Haseman tydeliggjør at hans tolkning av performative forskere, er de som utfører praksisledet forskning. Praksisledet forskning er eksperimentell, og kommer til syne når forskere danner nye artistiske former for utforskning. Ved å insistere på ulike tilnærminger til design, utførelse og rapportering av forskning, hevder Haseman (2006) at performativ forskning er ulikt andre tilnærminger.

This paper proposes that performative research represents a move which holds that practice is the principal research activity — rather than *only* the practice of performance — and sees the material outcomes of practice as all-important representations of research findings in their own right. (op. cit., s. 103)

Han mener et performativt paradigme verdsetter andre språkformer i vitensammenheng: «(...) forms of symbolic data other than words. These include forms of practice, of still and moving images, of music and sound, of action and digital code» (op. cit., s. 104). Rasmussen (2013) skriver, at fordi Haseman er teaterpedagog, er han i seg selv et bevis på den nære forbindelsen mellom kunstdidaktisk praksis i teater og praksisledet forskning, hvor kunstdidaktiske erkjennelsespraksiser blir å regne som modeller for forskningspraksis (Rasmussen, 2013, s. 264). En dansepedagogs oppgaver med å legge til rette for å skape form, framføre og evaluere, kan dermed sies å sammenfalle med praksisledede forskningsdesigner, mener Rasmussen. «Felles for kunstdidaktisk praksis og forskning, er et helhetlig kunnskapssyn med spesifikke særtrekk» (Rasmussen, 2013, s. 264). På denne måten er det kun nyanser i refleksivitet, forskningstema og ferdigheter mellom kunstner-analytikerens utforskning i og av dansemediet, og den dansepedagogiske praksis hvor barn og unge utforsker form og innhold. Haseman (2006) mener imidlertid at først når performativ

forskning er forstått og fullt teoretisert, vil paradigmet ha applikasjoner også utenfor kunsten, og mellom kreative og kulturelle industrier generelt.

Gergen og Gergen (2018) utbroderer og belyser i en artikkel den performative bevegelsen i samfunnsvitenskapene, dens opprinnelse, dens øyeblikkeligheter og hva den bidrar med i samfunnsvitenskapene. De bruker begrepet "performativ" for å karakterisere dette arbeidet av tre hovedgrunner: måten forskning blir presentert for andre, det utøvende arbeidets følsomhet for forskning som en potensiell konsekvenshandling i den sosiale verden, og til sist måten performativt arbeid ofte vekker oppmerksomhet til handlingene til forskere når de utfører undersøkelsen (ferdighetene til en kunstnerisk utøver). Videre sier de at den performative bevegelsen faller innenfor familien kunstbasert forskning (ABR), «selv om performativ samfunnsvitenskap først og fremst utføres av forskere hvis arbeid ikke er så mye kunstbasert som det er vitenskapelig basert» (M. Gergen & Gergen, 2011; Kara, 2015; Roberts, 2008).

De hevder forskere som er tiltrukket av performativt arbeid, trekker fra ulike kunstneriske tradisjoner for å utføre samfunnsvitenskapelig forskning. Gergen og Gergen (2018) refererer til Knowles og Coles (2008) kobling av ABR til "en utfoldende og utvidende orientering til kvalitativ samfunnsvitenskap som henter inspirasjon, konsepter, prosesser og representasjon fra kunsten, bredt definert". Gergen og Gergen (2018) kommer fram til at undersøkelse av performative praksiser på tvers av samfunnsvitenskapene er viktige. De hevder ved å bruke kunsten som linsen vi forstår verden gjennom, åpnes nye og spennende syn på teori og forskning (Rolling, 2014). Og fordi, performativ forskning ikke definerer disipliner når det gjelder forhåndsfikserte objekter, blir faggrensene uthulet og andre akademiske kulturer blir invitert til gjensidig utforskning (Borgdorff, 2012).

I boka *Dybde/læring - en flerfaglig, relasjonell og skapende tilnærming* har T. P. Østern, Dahl, Strømme, Petersen, Salander og A.-L. Østern (2019) fokus på performativ forskning. De skriver at performativ forskning, sett i lys av Hasemans manifest (2006) og Gergen og Gergen (2018), åpner nye veier som vektlegger og verdsetter praksisledet forskning. Det performative vektlegger tilblivelse, bevegelse, stadig endring og oppkomst av nye spørsmål (assemblage) framfor kunnskapsrepresentasjoner. Den fremhever også formen betydning for meningsskaping og innhold (T. P. Østern, Dahl, et al., 2019). Forfatterne

skriver at å gå performativt til verks, handler om å hele tiden være bevisst på og tillate formskapende aktivitet i ulike uttrykksformer og formspråk. Opplevelse, læring, kunnskap og forståelse blir til og antar uttrykk *som form*. Innholdet er det samme som formen, bare ulike sider av samme sak. I tillegg gjør forfatterne rede for sentrale teoretiske og analytiske begreper de anvender, for å skape ny kunnskap om hva dybde//læring kan tilføre skolen, lærerutdanningen og kunstfeltet.

3.3 ESTETISK TILNÆRMING TIL LÆRING GJENNOM SANSELIG DIDAKTISK DESIGN

I dette delkapitlet tar jeg først for meg ulike måter å designe læring på. Jeg ser videre på estetisk tilnærming til læring, multimodalitet og dybde//læring der Høhr (1996), A.-L. Østern (2013), Sava (1995), Jewitt, Bezemer og OHalloran (2016) og T. P. Østern, Dahl, et al. (2019) er sentrale navn.

Selander og Kress (2010) mener læring handler om kommunikasjon, men det finnes ulike måter å designe læring på. Design *for* læring handler om å forme og skape læringsmiljøer og undervisningspraksiser som søker å åpne for elevers (og lærers) læring. Design *i* læring handler om hvordan den som lærer gir form til sin læringsprosess. I denne sammenheng er det viktig for læreren å forstå hvordan eleven lærer, hvordan eleven føyer sammen forståelse ut fra sin bakgrunn, sine interesser og sine evner, og hvilke uttrykk for forståelse av et kunnskapsfelt eleven produserer. Et sanselig didaktisk design innebærer en overgripende estetisk tilnærming til læring, bruk av multimodale verktøy, undersøkende og dialogbasert læring, samt vektlegging av dramaturgi i didaktisk kontekst (T. P. Østern & Strømme, 2014).

Sanselig didaktisk design vil si underviserens og elevens formskapende arbeid med multimodale, elevaktive, kroppslige, undersøkende og dialogiske læringsprosesser der elever – og undervisere – både sanser, tenker, engasjeres, motiveres, utfordres, beveger seg og beveges mens de lærer (op. cit., s. 187)

Høhr (2013) skriver at et sentralt aspekt ved interaksjon, er dens sanselige kompleksitet (i rom) og kontinuitet (i tid): I opplevelsen oppstår kunnskapen om verdens sanselige fylde og struktur. Han hevder begge kunnskapsformene utgår fra den sanselig konkrete interaksjon med en verden som vi deler med andre. Det vil si at jeg som danselærer ikke bare deler

bevegelsene, men også opplevelsen. Videre sier han at vi kan ha en dyp eller overfladisk, en sann eller forvrengt opplevelse. Det betyr ikke at vi har identiske opplevelser om en og samme sak. Men det betyr at vi kan meddele en opplevelse til den andre, ikke bare som en opplysning om oss selv, men om saken. Han sier at her ligger grunnen til at den andre har mulighet til å ta del i vår opplevelse, det vil si oppleve en sak på en ny måte, se på den med nye øyne eller fra en ny og uventet side. Opplevelsen er ikke gitt, men må utvikles. I dette ligger den pedagogiske utfordringen og muligheten til den estetiske oppdragelsen. Hohr hevder denne også er grunnleggende for konstruksjonen av narrative strukturer, det vil si evnen til å forstå verden i form av meningsfulle hendelseskjeder og handlingsforløp.

T. P. Østern (2017) definerer estetiske prosesser som et sted der verden sanses, oppleves, kjennes og blir mulig å dele av og mellom mennesker som alltid er sansende, opplevende, sanselige og formskapende. En estetisk tilnærming til læring blir dermed aktivitet i arbeid med opplevelse, sanselighet og formskapende aktiviteter. Hun hevder estetisk tilnærming innebærer at læreren former undervisningsprosessene, slik at elever kan sanse mer ved å interagere med performativt multimodale ressurser. En estetisk prosess fremhever også elevenes mulighet til formskapende arbeid. Det vil si at de får skape og gi uttrykk for læring kroppslig og multimodalt i det de responderer på undringsspørsmål (fra lærer) (T. P. Østern, Selander & Østern, 2019). Jeg gir elevene et møte med dans gjennom undervisning i "organisert" dans og skapende dans. Elevene følger lærerens rygg i den «organiserte» dansen, mens de med inspirasjon fra memen skaper et kunstnerisk uttrykk i den skapende dansen.

A.-L. Østern (2013) dykker inn i estetiske tilnærminger i kunstmøter. Begrepet kunstmøte kan forstås på ulike måter, men hun beskriver et kunstmøte som et møte som skjer i kunstrelaterte former. Østbye (2007) definerer et kunstmøte som en åpen og risikofyllt situasjon, mens Aure (2011) ser unge mennesker som medkonstruktører av kunstmøter. A.-L. Østern (2013) bruker begrepet kunstmøte for å betegne det relasjonelle (Bourriaud, 2002) i et steinprosjekt. Hun peker på den felles konstruksjonen som kunstneren i steinprosjektet vektlegger. Fink-Jensen (1998) bruker begrepet kunstmøte som et kjernebegrep på følgende måte:

Begrebet står for en åpent mottagende indstilling i menneskets sanseaktivitet og knytter sig til en bestemt filosofisk tradition den såkalte livsfilosofi. Stemte opplevelser kan blive synlige i undervisningen i børns handlinger og holdninger som en intens og koncentreret aktivitet, en uttrykt følelsetoning eller et personlig viktig tema, der tages opp. Ved at se på sådanne tematiseringer og handlinger vil jeg beskrive karakteristiske træk ved prosesser, der udspringer av den åbne sansning, såkaldte stemte læreprosesser. (op. cit. s. 7)

Hohr (1996) mener grunnlaget for den estetiske erfaringen er det betydningsfulle mønsteret, det vil si produksjon og resepsjon av formaspektet ved ytringer. Han mener ordet mønster refererer til det fysiske fenomenet, mens begrepet betydningsfullt mønster omfatter en kulturell og mental betydning. «Til sammen blir dette form» (op. cit., s. 221). Det estetiske er dermed forstått som en symbolsk aktivitet som benytter seg av en bestemt symboltype. Formen kjennetegnes av relasjonell kompleksitet. Med tanke på dans, innebærer Hohrs estetiske erfaring en bevisst utforming av bevegelsesmønstre, i tillegg til personlige uttrykk. I denne spesifikke sammenhengen innebærer Hohrs tanker å være bevisst opplegget.

Sava (1995) gir læreren stor betydning som veileder i kunstneriske læringsprosesser. Hun er en sentral figur i forbindelse med transformative kunstneriske læringsprosesser, og formulerer en modell for hvordan en kunstnerisk læringsprosess kan støttes, og hva den inneholder. I modellen nevnes tre mulige forandringer som kan komme av en kunstnerisk læringsprosess: En kvantitativ forandring i mengde kunnskap; En kvalitativ forandring gjennom en estetisk-kunstnerisk tolkning på et mer kvalifisert nivå; En strukturell forandring i kunstnerisk, kreativ tenkning og i hvordan individets fantasi fungerer. Hun nevner også forandringer som har med individets forhold til verden omkring, og individets indre verden, som visuelle, spatiale og musikalske tankemønstre, kroppsbilde og skjema for kroppsbevegelse, estetisk-kunstneriske systemer for begrepslig tenkning og tenkning i bilder.

Modellen er formet som en syklus, med ulike startpunkter for estetisk bearbeidelse i sanseimpulser for hverdagerfaringer, natur, kultur og minner. Den innehar fem faser. I alle faser er transformasjon, pendling mellom individuelt arbeid, og deling med andre aktuelt. I begynnelsen er kunnskap om material og teknikk viktig å erobre. I den femte fasen hevder Sava at eleven behersker de konkrete verktøyene i den kunstformen og det materialet som

elevne arbeider i, men også den mentale forståelsen som er nødvendig i en helhetlig læringsprosess. Hun snakker om betydningen av åpenhet for å sanse, og å engasjere seg i egne følelser og kunst som fenomen: å kunne reflektere over og artikulere personlige erfaringer, følelser og kunnskap, å lytte til og være åpen for andres erfaringer og kunstneriske uttrykk, og å forstå det symbolske og visjonære språket som kunst har. Viktigheten av å lytte til andres erfaringer, og konstaterer at dette er en meningsskapende prosess, en prosess der noe tildeles verdi og betydning understrekes. Gjennom de transformasjonene som en kunstnerisk læringsprosess innebærer, kan det lærende individet forandre sitt forhold til seg selv, til noen aspekter av menneskelig liv, til samfunnet eller til naturen (Dysthe, Bernhardt & Esbjørn, 2012; A.-L. Østern, 2013).

A.-L. Østern (2013, s. 30) hevder Savas modell med beskrivelse av en syklisk prosess kan fungere som et referansepunkt for artikulering av den kunstdidaktikk som praktiseres. Hun sier at det i modellen framgår et forandringspotensial som finnes i kunstmøter, en forandring som i Savas tanke er gjennomgripende. A.-L. Østern (op. cit., s. 30-31) undersøker de didaktiske prinsippene som veileder et steinprosjekt. Hun foreslår at prinsippene er knyttet til meningsskaping gjennom en utforskende virksomhet og en produserende virksomhet. Tydelig lederskap, veiledning steg for steg, en mesterlæreinstruksjon, omvekslende med at barna skaper selv, gir nødvendige faste rammer som barna kan skape innenfor. Sava viser med modellen at en kunstnerisk læringsprosess fører til forandring, som generelt et tegn på læring (op. cit., s. 35). Forandringen kan være kvantitativ (vite mer), kvalitativ (forstå på ny måte) eller strukturell (tenke på nye måter). Kunstneriske læringsprosesser er ofte multimodale, og karakteriseres av at den lærendes forhold til seg selv, til andre, til omverden eller til ideer forandres.

3.3.1 MULTIMODALITET

Kress (2003, 2010) har i sin utforming av multimodal teori vektlagt at teorien er en meningsteori, en teori om hvordan mening skapes i multimodale transformasjoner og transduksjoner. Jewitt et al. (2016) beskriver begrepet multimodalitet som ulikt tolket. Nøyaktig hvordan konseptet er artikulert og operasjonalisert varierer mye, både på tvers og innenfor de forskjellige fagområdene og forskningstradisjonene som begrepet brukes i. Derfor er det veldig vanskelig og potensielt problematisk å snakke om multimodalitet uten å gjøre

eksplisitt ens teoretiske og metodisk holdning. Jewitt et al. (op. cit.) lister opp 3 premisser for multimodalitet (op cit., s. 3):

- Meaning is made with different semiotic resources, each offering distinct potentialities and limitations
- Meaning making involves the production of multimodal wholes
- If we want to study meaning, we need to attend to all semiotic resources being used to make a complete whole

Videre har de noen sjekkpunkter som hun hevder definerer en multimodal studie; mål og forskningsspørsmål, teori og metode (op. cit., s. 5). Grunnleggende for alle disse sjekkpunktene er en bekymring for at de kulturelle og sosiale ressursene for meningsskaping ikke er med sansene. Selv om det selvfølgelig er viktige forhold som skal utforskes mellom sansene og virkemidlene for å gi mening, er det viktig å ikke komme i konflikt med de to. Denne teorien er sosiosemiotisk, og multimodalitet er midler som brukes for å skape mening gjennom orkestrering av ulike semiotiske tegn.

I dette tilfellet ser jeg multimodalitet i sammenheng med et konkret undervisningsopplegg. Dette betyr at memes er den semiotiske ressursen. Hvordan har memes bidratt til meningsskaping i danseundervisning? Jeg tar i min problemstilling opp meningsskaping hos meg som pedagog og utvikler av opplegget, men det er minimalt teoretisert. Det er heller ikke et sentralt begrep jeg benytter meg av, selv om noe av den innsamlede dataen inkluderer dokumentasjon av utviklingen av opplegget. Med tanke på elevene, opplever jeg multimodalitet som svært viktig. Om de har et forhold til det de lærer om, kan de enklere oppnå dybde//læring.

3.3.2 DYBDE//LÆRING

T. P. Østern, Selander, et al. (2019) sier kunstfaglig dybde//læring trenger å være kroppslig, relasjonell, skapende og kunstnerisk. Elevene må få delta selv i egne kroppslige og kunstskapende prosesser. Et kunstmøte der de er tilskuere til en forestilling, kan være en verdifull del av denne prosessen, men tilskuer-rollen berikes av en pedagogisk kontekstualisering der elevene selv blir sentrale deltakere i egne kroppslige og kunstskapende læringsprosesser. «Å skape sammen med» er noe T. P. Østern, Dahl, et al. (2019) har

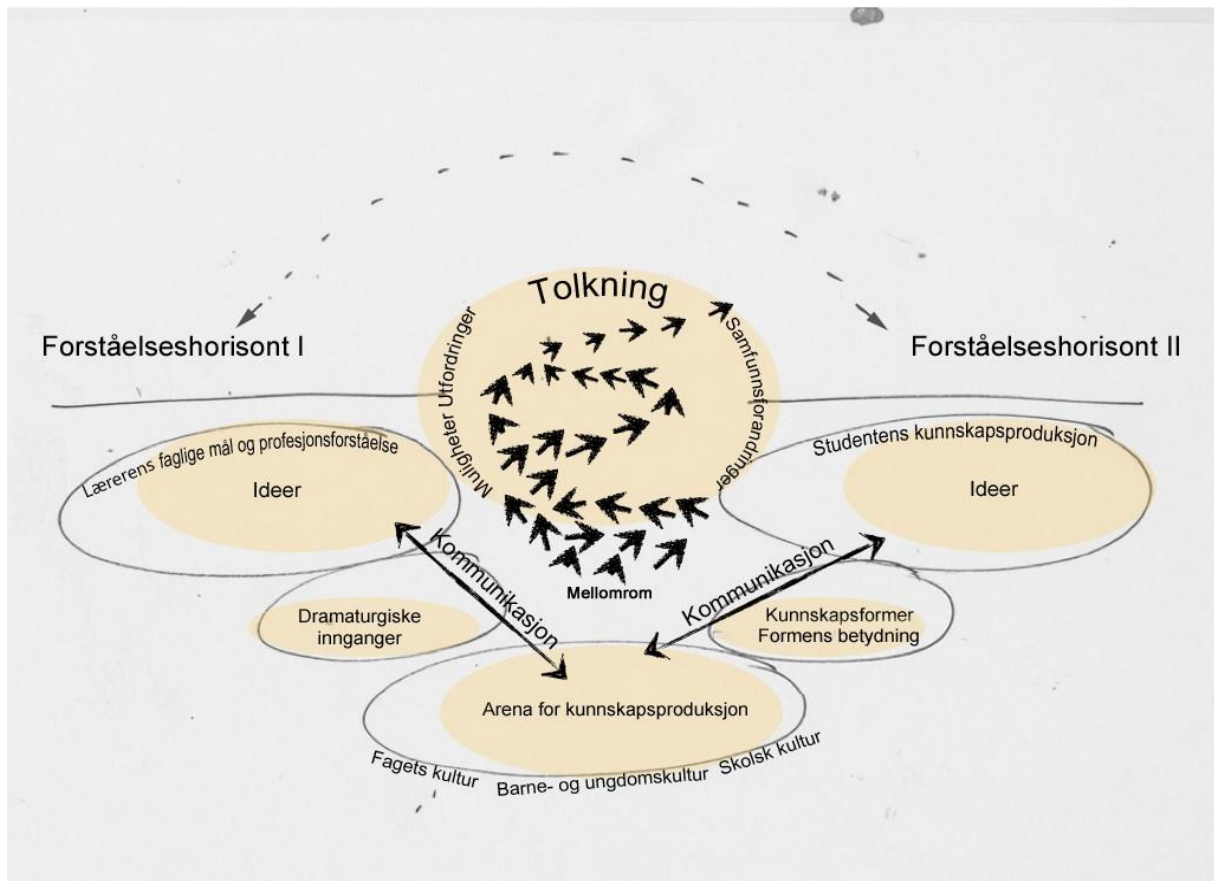
undersøkt med tanke på potensiell dybde//læring hos deltakende kunstnere (elever) i produksjon av en scenekunstforestilling. Forfatterne drar sammenhenger mellom scenekunstprosessen og undervisning, og hevder at det handler om å være i det skapende, i tilblivelsen. Da er ikke læring bare tilegnelse av kunnskap, men det er å se, føle og sanse det nye som blir til i intra-aksjon. En slik læring er utvikling av selvet, av agentialiteten til deltakerne. Det er også slik læreren kan utvikle seg, og i en intra-aksjon er læreren like mye lærende som elevene (op. cit., s. 179). Dette er noe som har påvirket mitt undervisningsopplegg.

3.4 DRAMATURGISK TEORI

A.-L. Østern (2014) har bidratt til å utvikle modeller for dramaturgi i didaktisk kontekst. Jeg beskriver den modell (Figur 2) forfatteren har utviklet for komposisjon av undervisningsforløp, og for å kunne analysere undervisningsforløp. Jeg bruker denne modellen i analysen av min undervisning i prosjektet jeg har gjennomført for denne studien.

3.4.1 DRAMATURGI SOM KOMPOSISJON AV UNDERVISNING

A.-L. Østern (2014) sier at å tenke som en dramaturg i undervisning betyr å planlegge i helheter som begynnelse-prosess-sluttprodukt-evaluering. Det finnes ulike modeller som kan gi mange verktøy og begreper til lærerens dramaturgiske tenkning (A.-L. Østern, 2014, s. 49; T. P. Østern et al., 2019, s. 70).



Figur 2 - Dramaturgisk analysemodell (A.-L. Østern, 2014, s. 62)

DRAMATURGIMODELL FOR DIDAKTISK KONTEKST

Den dramaturgiske modellen starter med å ta for seg planleggingen av undervisningen. A.-L. Østern (2014) sier to avgjørende forhold, er; å ha noe å formidle, og å vite hvem som er mottakere. Pedagogen/forskeren stiller seg spørsmål som «Hvem er undervisningen tenkt for? Forkunnskaper? Hva vil jeg (pedagogen) med timen?». A.-L. Østern (2014, s. 28) sier modellen er inspirert av komposisjon av teaterforestillinger. I en didaktisk kontekst gir modellen sammenfattet gir et helhetsbilde av hvor omfattende planlegging og utmeisling av undervisning er. En dramaturgisk analysemodell tar for seg ideen, sceneteksten, publikum og forståelseshorisonter. Idéen omhandler forløpets innhold, mål og hensikt. Denne fasen er gjerne mer åpen i en forestilling enn i undervisning som er mer målstyrt (op. cit., s. 25). I scenetekst er man orientert mot prosess og interaksjon mellom lærer-elev: «Selve sceneteksten tilsvarer undervisningsforløpet slik det strekker seg ut over tid. Her er ensemblespillet det som lærere og elever gjør sammen» (op. cit., s. 29). I tilskuerfasen går det

fra å handle om elev, til å romme både deltaker og tilskuer. Elevene blir dermed en medprodusent av undervisningen, der elevenes rolle er å tolke og vurdere hva som gir læring.

A.-L. Østerns (op. cit.) modell består også av to filter; valg av form og kodekompetanse. Det første filteret viser pedagogens muligheter til å omsette idé til scenetekst, eksempelvis valg av innhold og metode. Hun skriver at dette filteret i undervisningssammenheng, kan forklares som valg for å nå målet (op. cit., s. 29). Når disse valgene er bevisste, er det mindre sannsynlig å snuble i valg av uttrykksformer. Med andre ord utvikler pedagogen et opplegg før timen starter. Slik er det ikke nødvendigvis i praksis. Valg og justeringer tas underveis. Dermed påvirker valg av uttrykksform og undervisning hverandre. Det andre filteret, kodekompetanse, danner grunnlaget for hvordan elevene oppfatter undervisningen og hva de sitter igjen med av kunnskap i etterkant. A.-L. Østern (op. cit., s. 26) sier kodekompetanse omfatter gjenkjennelse av noe i form eller innhold, helst i begge. Når «kodene» som sendes ut er kjente, kan dette filteret bidra til å forsterke kommunikasjonen. På den andre siden kan ny og ukjent informasjon oppleves som støy.

I modellen finnes også begrepet forståelseshorisonter. Begrepet er lånt inn i analysemodellen fra filosofen Gadamer (2010). Begrepet fanger noe som er av avgjørende betydning for en undervisning, nemlig at undervisningen beskriver én forståelseshorison. Den er posisjonert, den er én måte å se verden på. Eleven møter undervisningen ut ifra sin forståelseshorison, sin posisjonering, sitt perspektiv på tilværelsen, og læreren med sin. Det er nødvendig med noen felles aspekter i forståelseshorisonen, ellers kommuniserer ikke undervisningen med elevene. Disse horisontene er selvfølgelig ikke identiske, men bør i noen grad overlape og nærme seg hverandre for at eleven skal kjenne at undervisningen angår og berører. Ved å tematisere forståelseshorisonen, skapes det rom for pedagogen til å åpne opp for engasjement. Å finne berøringspunkter med elevenes verden, men også tilføre noe nytt og ukjent for å utvide horisonen. I tillegg kan modellen bidra til bevegelse fra en posisjon tatt for gitt, til en mer dynamisk posisjon i både lærerens og elevenes verden. Dette har jeg løst med å bruke memes. Den felles forståelseshorisonen påvirker de tre store rutene: idé - scenetekst - tilskuer.

Jeg har valgt å anvende Kaihovirta-Rosviks kunstneriske adaptasjon av A.-L. Østerns modell (op. cit., s. 61-63), fordi jeg opplever at denne varianten fremmer pågående

transformasjoner, interaktivitet og deltaking tydeligere enn A.-L. Østerns lineære variant. I tillegg er tolkning tatt inn i modellen. Den «nye» modellen har mer fokus på den kontinuerlige pågående tolkningsprosessen hver deltaker og mottaker er involvert i, altså det er kunnskapsproduksjon hos begge parter. A.-L. Østern (op. cit., s. 62) skriver at det i tillegg er inkludert en spiralbevegelse i forståelseshorizonten, noe som peker på at mange læringsprosesser er sykliske og ikke-lineære. Altså man kan gjenbruke materiale, men montere de i nye konstellasjoner.

Fra den gamle til den adapterte modellen (figur 2) oversettes begrepene slik: idé – lærerens faglige mål, valg av uttrykksform – dramaturgiske innganger, scenetekst – arena for kunnskapsproduksjon, kunnskap om koder – kunnskapsformer og tilskueren – studentens kunnskapsproduksjon. A.-L. Østern (2014, s. 171) sier lærerens faglige mål er grunnleggende for en dramaturgisk forståelse. Læreplan, rammeplan og tanker om utdanning, danning og kompetanse aktualiseres her. Lærerens ideer kommer til syne. De dramaturgiske inngangene tar jeg for meg i et eget delkapittel (under). På arenaen for kunnskapsproduksjon utspilles læringshendelsene i et spenningsfelt som omfatter fagets kultur, skolsk kultur og barne- og ungdomskultur (op. cit., s. 172). Kunnskapsformene virker inn på studentenes læring, og betydningen av meningsskaping er sentral. A.-L. Østern (op. cit.) sier kunnskap kan erobres som mer enn kunnskap, kvalitativt annerledes kunnskap, som transformasjon av forståelse og innsikt. Dette henger sammen med studentens kunnskapsproduksjon. Gjennom at studentene i læringshendelsen er deltakere og har eierskap gjennom å gjøre erfaringer og utforske, er det plass for å tenke fram og tilbake, opp og ned, lag på lag. I tillegg er det et område kalt «tolkning». Her utforskes menneskets plass og delaktighet i verden. Det aktualiseres et mangfold av perspektiver på makt, rettferdighet, likeverd og ansvar i et samfunnsperspektiv. Gjennom tolkning kan studentene og læreren i fellesskap tenke helhet og peke på muligheter (op. cit., s. 173). Kommunikasjon og interaksjon er grunnleggende sentrale i alle varianter av modellen.

Den felles forståelseshorizonten i A.-L. Østerns adapterte modell løfter frem betydningen av at ulike mottakergrupper møter forestillingen med ulike erfaringsbakgrunner, og forestillingens form må tilpasses disse erfaringsbakgrunnene i valg av sceniske tegn og

scenisk kommunikasjon. Forstår mottakeren gjennom sin kodekompetanse forestillingens tegn og kommunikasjon, kan man oppnå nye innsikter og opplevelser.

For å holde på mottakerens oppmerksomhet, er det gjennomgående viktig i at det er en rytme, og variasjon i strukturen – tempoforandringer og variasjon i perspektiv er viktig. «Timing» eller «kairos» er et viktig uttrykk i en dramaturgisk oppbygging. A.-L. Østern (op. cit., 41) sier dette uttrykket er velkjent fra ulike sammenhenger, eksempelvis sier vi at «timingene ikke kunne vært bedre».

DRAMATURGISKE INNGANGER – TID, ROM, KROPP OG TEKST

Begrepet «dramaturgiske innganger» ble først utviklet av Gladsø, Gjervan, Hovik og Skagen (2005), der hensikten var å utvikle dramaturgiske begreper som inkluderte impulsgivende momenter i teaterprosesser. De fokuserer på fire dramaturgiske innganger: tid, rom, kropp og tekst. Disse inngangene har sammenheng med A.-L. Østerns (2014) modell (se figur 2), men hun har tilføyet noe til hver av begrepene (her i parentes): tid (rytme, flyt), rom (ledelse, struktur), kropp (kroppslig handlingsrom, improvisasjon) og tekst (tema, multimodale virkemidler) (op. cit.s. 172). Hennes tilføyelser medvirker til at begrepene sammenfatter hva dramaturgisk tenkning kan være i didaktisk kontekst. Av disse begrepene lages et bilde av læreren som dramaturg, som igjen påvirker lærerens didaktiske grep. Jeg ser videre på hver av inngangene i korthet.

Gladsø et al. (2005, s. 199) skriver at en dramaturgisk behandling av tid handler om å være bevisst og øve opp en følelse for hvor lang eller kort tid noe skal vare, og hvor mye tid hver enkelt del skal få. Begrepet tid har tett sammenheng med rytme, pauser og variasjon, noe som igjen bidrar til å holde på tilskuerens oppmerksomhet gjennom forløpet. Bevisst bruk av tid vil kunne fungere som et pedagogisk verktøy som strukturerer undervisningsforløpet effektivt.

Øfsti (2014, s. 98) sier at man i grunnskole og videregående skole, lenge har holdt fast ved det tradisjonelle klasserommet. I undervisning av dans brukes gjerne en sal. Speil er et særlig nyttig hjelpemiddel, fordi de elevene kan se pedagogen fra alle vinkler. Undervisningen i en gymsal uten speil kan være en utfordring. Samtidig kan et undervisningsrom uten speil oppleves som et tryggere rom, fordi en ikke kan se seg selv og dømme hvordan bevegelsene, eller en selv ser ut. I tillegg spiller atmosfæren en viktig rolle.

Böhme (2013) omtaler atmosfæren i et rom som det opplevde nærværet av noe eller noen i rommet. Det er kroppen som erfarer atmosfæren, sier han (1993).

Kroppen er i seg selv svært viktig i undervisning. En lærers kroppsspråk påvirker både elevens oppfatning av læreren som person, men også budskapet læreren ønsker å formidle. Stavik-Karlsen (2014, s. 153) snakker om at pedagogikk kan være sårbart. Gjennom å være i en rolle distanserer man seg fra elevene, noe som kan hindre læreren i å etablere et møte med elevene. Ved å være fleksibel, lytte til rommet (Böhme, 1993, s. 119) og lytte til kroppen, kan man skape en nærmere relasjon. A.-L. Østern (2014, s. 67-83) utdyper kroppens viktighet videre, med flere situasjoner som viser at man bør være oppmerksom på hvordan man opptrer. Et bøyd hode, et blikk som viker unna, et tonefall som skurrer (op. cit., s. 68) er språk som kan påvirke elevens oppfatning av læreren i negativ retning og eleven føler seg usikker i situasjonen.

Tekst handler i denne sammenheng om hva man ønsker å si eller få fram, og blir (sett i forhold til undervisning) det som læreren ønsker at elevene skal lære. Å stille seg spørsmålet «hva ønsker jeg å formidle?» er sentralt. Gladsø et al. (2005, s. 205) skriver at for å si noe, må man vite hva man vil si og hvordan man skal få sagt det. Teksten blir omdreiningspunktet, og kjernen. Hvordan teksten blir tolket av mottakeren, avhenger av formen sett sammen med mottakerens gjenkjennelse av koden. I denne studien er memes en slags tekst.

3.5 FAGTEORI – DANSEDIDAKTIKK

Styrke (2015), A.-L. Østern (2008) og Glad (2012) er viktige bidragsytere til fagteori omkring dansedidaktikk. I dette delkapitlet gir jeg en oversikt over bidrag.

Styrke (2015) skriver om didaktikk, dans og lærerkunnskap i en videregående skole-sammenheng i Sverige. Det er en kvalitativ intervjustudie med erfarne danselærere som utgjør basen der to overordnede teoretiske tilnærminger brukes. Den første belyser betydningen og bruken av didaktikk som begrep som rom, tid og fag, mens den andre belyser danselærernes profesjonskunnskap med tanke på Shulman (2004) sju kunnskapskategorier. Styrke (2015) tar for seg aspekter både på og i danseundervisning. Intervjuene viser at læreplankunnskap og prosessen med å transformere dans som kunnskapsfelt til skolefag ser ut til å være en problematisk kategori, mens kategorier som pedagogisk innholdskunnskap og kunnskap om elever ser ut til å være innlysende.

A.-L. Østern (2008) løfter fram noen perspektiver som kan være deler av pedagogisk teori for kunstfag, da med utgangspunkt i drama. Hun reflekterer omkring kunstnerisk-estetiske læringsprosesser og drøfter hva det betyr å undervise på estetisk nivå. Forfatteren tar utgangspunkt i det estetiske, tematiske og sosiale perspektivet og undersøker sosiokulturell teori (Vygotsky, 1978, 1986/2000) transformativ estetisk teori (Dewey, 1934), Savas (1995) kognitive modell for kunstneriske læringsprosesser og Iser (1978) teori om estetisk fordobling og om estetisk respons. Hun konstruerer en didaktisk rammeanalysemodell for å kunne beskrive en poetisk didaktikk for estetiske fag. Jeg blir særlig fanget av den fjerde av fire rammer. Denne rammen spør etter deltakernes livsverdener. Hvordan kan læreren bruke og utfordre elevenes hverdagskompetanse i samspill med lærerens faglige kompetanse? Jeg bruker memes i samspill med dans. Jeg bruker både memes som en referanseramme for elevenes vei inn i læring av dans, men også som utgangspunkt i den fysiske læringen.

Glad (2012) beskriver dansens bidrag til barn og unges helhetlige læring og utvikling. Jeg fokuserer på de sosiale, kroppslige og emosjonelle bidrag. Glad (op. cit.) sier dans gir sosial læring og utvikling fordi:

det å måtte presentere, argumentere for og kanskje gi avkall på egne ideer og samtidig vise respekt for andres løsninger og synspunkt, gir elevene sosial trening og erfaring. Ved å stå frem med sin partner eller gruppe og vise selvproduserte samarbeidsprodukter opplever de dessuten solidaritet og gruppefølelse. (op. cit., s. 53)

I et emosjonelt perspektiv sier Glad (op. cit.) at dans stimulerer evnen til opplevelse og danseglede, selvtillit. Dans kan også være en katalysator som gir tilgang til «vanskelige» følelser og bli et uttrykksmiddel.

Hun sier at den kinestetiske sansens betydning for elvens utvikling og læring, vanligvis er alt for lite fremhevet. Den kinestetiske sansen - eller bevegelsessansen - gir informasjon om kroppsdelers bevegelser og proposisjoner i forhold til hverandre gjennom reseptorer i muskler, sener og ledd. Et velfungerende samspill mellom den kinestetiske sansen, balanseorganene og motoriske sentra i hjernen styrker kroppsbevisstheten og kroppoppfatningen. Dette har igjen betydning for selvbildet og selvfølelsen. (op. cit., s. 55)

3.6 SAMMENFATNING

I prosessen med litteratursøk om å forske med kunst, performativ forskning, estetisk tilnærming til læring gjennom sanselig didaktisk design, kunstpedagogikk og kunnskapsutvikling, dramaturgisk teori, og hvordan man kan skape sammen, har jeg funnet ut at dette er et relativt ungt forskningsområde. Hohn (1996) mener grunnlaget for den estetiske erfaringen er en bevisst utforming av bevegelsesmønstre, i tillegg til personlig uttrykk. Sava (1995) hevder at en kunstnerisk læringsprosess fører til forandring, som igjen er et generelt tegn på læring. Funn i de studier jeg har presentert danner et bakteppe for min studie, og kan være med å styrke troverdigheten til de forskningsfunn jeg gjør.

4 FORSKNINGSDESIGN

I dette kapitlet beskriver jeg først forskning med kunst, mikroetnografi og autoetnografi, samt performativ undersøkelse av stopp-punkter med Fels (2012). Deretter presenterer jeg forskningsdeltakerne og forskningskonteksten. Videre formulerer jeg tre forskningsspørsmål, beskriver hvordan jeg har samlet inn materiale, og hvordan jeg analyserer det. Til slutt skriver jeg om forskningsmetodiske overveielser.



Figur 3 - Visuelt forskningsdesign

4.1 PRAGMATISME – PRAKSIS OG NARRATIVER

Jeg har pragmatisme som epistemologisk utgangspunkt fordi jeg undersøker hva som fungerer i praksis, og jeg forholder meg til det narrative i analyser og formidling. Hver dansetime ses som en hendelse, og praksis er fokusert. Dette henger sammen med den performative teorien jeg anvender og tolker. Pragmatisme betyr historisk sett «hva er sant», og er et Dewey-perspektiv. Dewey så på ervervelse av kunnskap som en prosess, og mente at læring skjer gjennom utforsking, prøving og feiling (Säljö, 2016).

4.2 MIKROETNOGRAFI OG AUTOETNOGRAFI

Etter Postholm (2010) sin definisjon, er min studie mikroetnografisk, ettersom jeg går inn i en mindre, etablert gruppe og innenfor av avgrenset kultur (kroppspøving). Den studerte gruppa er

tilfeldig utvalgt. Hun sier forskeren forsøker å frembringe et kulturelt portrett, derfor er det viktig at stedet passer for det forskeren forsøker å finne ut. Problemstillingen blir til underveis, og en åpen tilnærming er viktig. Et av fokusene i oppgaven er mitt perspektiv på utviklingen av undervisningsopplegget. Studien kommer dermed til å ha innsalg av autoetnografi. Denne metodologien blir av Baarts (2012) beskrevet som at forskeren tar utgangspunkt i sitt personlige liv, ved å være oppmerksom på egne fysiske reaksjoner, tanker og følelser, noe som gir sosiologisk introspeksjon og emosjonell gjenkallelse. Forskeren bruker det til å forstå en spesifikk erfaring, som hun dernest skriver ned som en fortelling. Jeg kommer til å anvende både etnografiske memoarer og narrativ etnografi. Etnografiske memoarer har til hensikt å beskrive forskerens opplevelser underveis i prosessen, mens narrativ etnografi betyr at forskerens erfaringer inkorporeres i de etnografiske beskrivelsene og analysene av andre, inkluderes også (Tedlock, 1991). Impresjonistiske fortellinger (Baarts, 2012, s. 182-183) forbinder jeg med det narrative og stoppunktene (A.-L. Østern & Knudsen, 2019).

4.2.1 PERFORMATIV UNDERSØKELSE AV STOPP-PUNKTER

Et barns «tugging on the sleeve» har blitt en metafor for øyeblikk der lærer eller elev stopper opp, er villrådige og ikke vet hva de skal gjøre. Det handler om det usikre, sårbare øyeblikket før man bestemmer seg for noe. Fels (2012) utforsker i denne sammenheng Appelbaums (1995) konsept om stopp, og hvordan det å møte de de øyeblikkene som trekker i ermet som legemlige data for pedagogisk utforskning kan forstørre mulighetenes rom (Sumara & Davis, 1997). Ifølge Appelbaum (1995) er et stopp, et øyeblikk der man risikerer noe, et øyeblikk med muligheter. "A stop arises when we are surprised or awakened to the moment; we become alert to the suspicion that something else, some other way of being in a relationship or in action, is possible" (op. cit., s. 53). Disse tankene ser jeg som viktig også for mitt forskningsprosjekt. Fels (2012) sier at performativ undersøkelse er et språk i kroppen, hjertet, sinnet, ånden legemliggjort i flukt, i utforskning, i øyeblikk av lengsel, nysgjerrighet, overraskelse og glede. Hun refererer til Milloy (2007), som skriver at hvert øyeblikk er et øyeblikk som former lidenskapene våre, vår forståelse, minner oss om hva som er mulig og hva som ennå ikke kan tenkes. Slike øyeblikk belyser, er midlertidige, kan ikke bli organisert og krever at en er til stede, her og nå. En kan ikke forbli værende i øyeblikket, men må

avgjøre om en ønsker å ta et skritt inn i det ukjente og risikere noe. Slike handlingsvalg kan være ubehagelige og kaste en ut i ubalanse, men man må velge om en ønsker å engasjere seg der og da (Fels, 2012, s. 54). Teaterdirektør Barba (1995) råder sine skuespillere: “To be unsettled, then, is the hope of a performative inquirer”. Hvert stopp gir et handlingsrom for henvendelse, legemliggjorte data som danser på kanten av læring midt i vår kreative innsats (Fels, 2012, s. 59).

Man kan velge å følge stoppene, risikere noe, eller å legge øyeblikket til side. En performativ tilnærming innehar ikke steg man følger, men tilbyr heller forskere og undervisere en måte å undersøke hva som kan bety noe i ulike situasjoner. Eksempelvis innbys det til improvisasjon og kreativitet, som kan ha betydning for stoppunkter. Fels (1995) hevder å begi seg inn i *performative inquiry* gjennom kunst – uavhengig om det er drama, teater, dans eller annet – kan gi oss en ny vei inn i læring. Dette er verken gjennom metode eller metodologi, men gjennom tilstedeværelse, og å gi oppmerksomhet til øyeblikk som kaller på vår oppmerksomhet. Den performative tilnærmingen inviterer oss inn i handlinger der vi kan utforske det kjente, ukjente og det som enda ikke er oppdaget.

If we understand action as knowing doing being creating (Fels, 1995), then performance offers us an action site through which we may learn who we are, what matters to us, how we might choose to live (Fels, 2015).

Metodologien *performative inquiry* beskrives av A.-L. Østern og Knudsen (2019) som å gi oppmerksomhet til det som trekker din oppmerksomhet. I en undervisningssituasjon kan deltakere ofte føle at hun eller han stopper opp i et sekund, og oppdager et øyeblikk av usikkerhet og affekt. Dette kalles et stoppunkt. Det er med andre ord et sanselig aspekt ved metodologien, siden stoppunktene er knyttet til vedkommendes kropp og sanser. I det øyeblikket deltakeren oppdager stoppunktet er hen affektert av hendelsen, hen er berørt. Hva som berører en er subjektivt, og når forskeren eller underviseren skal vurdere en situasjon er vedkommende subjektivt nær det hen skal forske på. Det er viktig å merke seg dette punktet og i retroperspektiv undersøke hva som initierte berørtheten i utgangspunktet. Ved å bruke denne analytiske linsen blir man oppmerksom på den man blir oppmerksom på.

4.3 EN PILOT BLE GJENNOMFØRT FOR Å TESTE UNDERSØKELSESOPPLEGGET

Som del av forskningsprosessen valgte jeg å gjennomføre en liten pilot av undersøkelsesopplegget. Denne timen ble gjennomført med en gruppe 5-7.trinnselever på kulturskolen. Piloten lignet mye av det jeg endte opp med å gjøre første time, men med justeringer vedrørende inngangen til det skapende arbeidet. Framgangsmåten i pilotens skapende arbeid var som følger: vise elevene memen flere ganger og deretter dele elevene inn i grupper på tre. I disse gruppene fikk de full frihet til å hente inspirasjon fra memen de ble vist, og bruke den i arbeidet med å skape dans. Med andre ord lage sin versjon av memen. Konklusjonen fra denne timen var at elevene fikk for mye frihet, og ikke fikk grep om oppgaven. Her kom ideen om en spesifikk meme-øvelse inn. Jeg kom fram til at en øvelse som inkluderte de bevegelsene som skilte seg ut i memen, kom til å hjelpe elevene. Valget jeg stod mellom, var enten en rolig og oppbyggende inngangsmåte, eller å hoppe rett i bevegelsen. Jeg bestemte meg for å starte rolig fordi elevene er en nybegynnergruppe, og kan tenkes å ikke ha mye erfaring med eksempelvis å isolere kroppsdeler. Øvelsen kom til å starte rolig med bevegelsens base, for så å bygges opp mot bevegelsen brukt i memen. Min tanke var at om en skal lære å moonwalke, er det lurt å begynne med å finne halvtåen før er gjør den spesifikke bevegelsen.

4.4 FORSKNINGSDELTAKERE OG FORSKNINGSKONTEKST

Skolen undersøkelsen ble gjennomført ved, innehar ulike etnisiteter og bakgrunner og ble tilfeldig valgt. Utvalget var tilfeldig, og antallet elever i gruppa varierte gjennom de fire ukene (uke1: 18, uke 2: 17, uke 3: 17, uke 4: 12). Både gutter og jenter var en del av gruppa. Begrunnelsen for fravær var sykdom og tester som skulle gjennomføres samtidig som undervisningen. Testene gjaldt et fåtall elever i siste time. Gjennom undervisningen var det ingen som satte seg ned, og nektet å delta. Elevene som var til stede, arbeidet flittig og viste ifølge deres faste kroppsøvingslærer stor innsats.

4.5 FORSKNINGSSPØRSMÅL

I innledningen presenterte jeg problemformuleringen *Hvordan kan skapende dans i kroppsøving forstås i et performativt perspektiv?* Jeg konkretiserer den gjennom tre forskningsspørsmål. Disse er forskbare, og jeg søker svar på dem gjennom min undersøkelse.

1. Hvordan skaper læreren plan for dansetimer inspirert av memes, jazzdans og hiphop?

I første spørsmål er fokus på hva jeg planlegger som kunstnerlærer. Grunnlaget for denne analysen er mine leksjonsplaner og min videologg. Jeg gjør en dramaturgisk analyse.

2. Hvilke opplevelser av dans i kroppsøving artikuleres i elevenes narrative vignetter?

For å svare på andre spørsmål bruker jeg elevenes narrative vignetter, der elevene skriver om sine opplevelser og tanker omkring det kreative arbeidet i timen. Dette kommer til å være i form av en setning på en post-it lapp for hver time, med utgangspunkt i et spørsmål fra meg. Jeg gjør en narrativ analyse.

3. Hvilken betydning får memes som inspirasjon til elevenes samarbeid med å skape dans i kroppsøvingstimene?

For å svare på det tredje spørsmålet bruker jeg videoopptak, og videologg fra lærer og elevenes narrative vignetter. Her er fokuset på kollaborasjon – samhandling. Jeg gjør en bricolage av narrativer.

4.6 INNSAMLING AV FORSKNINGSMATERIALE

Tjora (2013) sier at pragmatiske hensyn vil spille inn i all forskning, også hvordan man vurderer relevansen av kvantitative og kvalitative forskningsmetoder. Praktiske forhold som praktiske muligheter, tilgang til ressurser og lyster og ulyster hos forskningsdeltakerne, styrer valg av metoder og analyser. Jeg anvender observasjon, videoopptak, egen logg ved bruk av video, samt elevlogger i form av post-it lapper og mine leksjonsplaner som datainnsamlingsmetoder i denne undersøkelsen. Disse metodene opplever jeg henger sammen med det pragmatiske, praksisledede og mikroetnografien. Videre begrunner jeg de valgene jeg har gjort.

4.6.1 FELTARBEID OG OBSERVASJON

Jeg anvendte deltakende observasjon og videoopptak som datainnsamlingsmetoder. Hastrup (2012) skriver at feltarbeid er en metode for å oppnå kunnskap om mennesker og samfunnsliv. Ved hjelp av feltarbeid søker man å identifisere den verden som studeres. Hun sier at det finner sted i spenningsfeltet mellom det enkelte mennesket og det sosiale fellesskap (...). Mitt feltarbeid består av å gjennomføre fire timer dans i kroppsøving, å lede og å observere, sammen med en kroppsøvingslærer som observatør.

Dalland (2014) sier observasjonen kan fortelle oss hva folk gjør, i handling og samhandling, noe som kan være forskjellig fra hva folk sier at de gjør. Jeg hadde selv hatt to observatørroller i denne undersøkelsen, fullstendig og deltakende. Da jeg introduserte elevene for øvelsen, fulgte jeg strømmen av handlinger (Adler & Adler, 1994), for å få et inntrykk av elevene og klassen før mine tiltak ble implementert. Da snakker vi om en rolle som fullstendig observatør (Gold, 1958). Jeg påvirket også settingen jeg observerte, og dermed blitt deltakende (Fangen, 2010). Fangen sier begrepet brukes synonymt med feltarbeid. Metoden innebærer å være «ute i felten» blant deltagerne i naturlige situasjoner. Hun hevder det dreier seg om en balansegang mellom å delta i folks samhandling, samtidig som en skal studere og observere dem. Måten jeg gjorde det på var ved å introdusere metoder innenfor skapende dans for elevene over en fire ukers periode.

Jeg brukte også videoopptak som datainnsamlingsmetode, der kameraet var stillestående i rommet gjennom hele timen. Lomax og Casey (1998) sier denne videomåten ikke gir kameraet for mye oppmerksomhet, og dermed påvirker deltakernes adferd i større grad. På denne måten kunne en med et utenfrablakk observere hvordan både jeg som lærer og elevene forholdt seg til stoppunktene i de koreografiske prosessene. Jeg brukte i tillegg metoden for å studere hva som karakteriserte elevens kollaborative koreografiske arbeid. Jeg forsøkte å transkribere og beskrive hva deltakerne og jeg selv gjorde gjennom en tykk beskrivelse (Postholm, 2010), altså fokusere på den kontekstuelle informasjonen.

4.6.2 LOGG

Undersøkelsen resulterte i to typer logger, egen logg (videologg) og elevlogger (heretter kalt elevenes narrative vignetter). Jeg loggførte og uttrykte tanker og observasjoner fra timen, og hvordan jeg opplevde at timen gikk. Eksempelvis observerte jeg hvordan elevene reagerte på oppgavene de ble gitt. Videre refleksjoner angående min didaktiske framgangsmåte ble også

en del av loggen. Leksjonsplanene er den skriftlige planen for hvordan jeg planla undervisningsopplegget. Gjennom ukentlig nedskrivning er det mulig å se de valgene som er gjort uke til uke, og derfor en utvikling av undervisningsforløpet. Videologgen av meg selv, ble tatt opp umiddelbart etter undervisning. Jeg mener det er enklere å unngå skjevtolkning om man anvender en muntlig logg. Tankene løper fritt og kommer til uttrykk i det de skapes, og gir grunnlag for refleksjon. Elevene narrative vignetter kom av et enkelt spørsmål jeg stilte i refleksjonsdelen av timen, som ble skrevet ned på en post-it lapp. Dette var for å få et innblikk i elevenes opplevelse.

T. P. Østern (2017) sier denne metodetrianguleringen er med på å gjøre undersøkelsen mer troverdig og transparent. Transparens oppstår når metodene er godt synlige, gjort rede for og valg av metoder har en begrunnelse. Troverdighet avhenger av hensikt og av kunstnerisk og språklig troverdig argumentasjon for de valg man har tatt. Når helheten er til stede og de ulike delene og valgene blir synlige eller kjennbare og forståelige, og forskningen på ett eller annet vis berører, har man oppnådd troverdighet.

Jeg vurderer dette som gode metoder for problemstillingen fordi de ivaretar lærerens tanker og vurderinger underveis. Samtidig er det mulig å se elevenes tanker gjennom deres narrative vignetter, og vurdere kompatibiliteten mellom min og deres oppfatning. Valget av disse metodene kan kritiseres med grunnlag i manglende kreativitet. Eksempler på metoder som kunne vært brukt er å danse en logg, for deretter å analysere bevegelsene. Denne loggen hadde antagelig blitt annerledes enn kun å bruke videologg, fordi man kroppsliggjør en opplevelse (Pentassuglia, 2017). Jeg kunne også valgt å tegne, og analysere dette på samme måte. En annen metode jeg kunne brukt er photovoice-memos der elevene hadde sendt sine meninger (slik som logg) til meg gjennom snapchat (jeg forsøkte å gjennomføre denne metoden, men det ble utfordrende med tanke på personvernet). På denne måten kunne jeg fått annet materiale. Kvaliteten på denne i forhold til generaliserbarhet er derimot diskutert. Da er ikke generaliserbarhet et aktuelt tema. En kvalitativ studie er partikulær – bestemt til ett sted.

Matrise 1 - Totalt innsamlet materiale

| Hvilken empiri/ omfang pr. time | Elevenes narrative vignetter | Min videologg (lærerlogg) (transkripsjon) | Videoopptak (transkripsjon) |
|------------------------------------|---------------------------------|--|-----------------------------|
| 1. time | 18 lapper | 3 min (1/4 side) | 45 min (2/3 side) |
| 2. time | 17 lapper | 4 min (1/2 side) | 45 min (1 1/2 sider) |
| 3. time | 17 lapper | 3 min (1/4 side) | 45 min (2/3 side) |
| 4. time | 12 lapper | 4 min (2/3 side) | 45 min (1 side) |

4.7 METODER FOR Å ANALYSERE DET EMPIRISKE MATERIALET

Her gjennomgår jeg ulike analytiske valg jeg har gjort. Jeg gjør en dramaturgisk analyse av lærerplanleggingen av undervisningsøktene, en narrativ analyse av elevenes fortellinger om timen via post-it-lapper, og en bricolageanalyse av hvilken betydning memen får i forbindelse med elevenes samarbeid i skaping av dans. Jeg bruker også en performativ analyse for å transformere videoopptak til QR-koder som kan scannes og ses av andre.

4.7.1 NARRATIV ANALYSE

Det narrative er en del av etnografien (Polkinghorne, 1995), og er derfor en naturlig analysemetode i denne undersøkelsen. Analyseformen tillater at fortellinger er usammenhengende, og de kan stå som fragmenter uten å måtte stå som en enhet. Jeg transkriberer narrative fra videoopptak, og sammenstiller og knytter narrative til en fortelling om skapende prosesser hos ungdommer. I denne sammenheng kan også stopp-punkter oppdages. Også post-it-lappene er med på å bygge opp rundt det narrative. Tjora (2013, s. 179-188) sier det gjennom en tekstnær koding og kategorisering av lappene, er mulig å se temaer som går igjen (se matrise 2). Det har jeg valgt å gjøre ved å stille meg spørsmålene «Hva er det jeg umiddelbart ser?», «Er det spesielle kjennetegn ved situasjoner i mitt materiale?», og «Er det noe i materialet som vekker noe i meg som fagperson?». Videre stiller jeg spørsmål vedrørende post-it-lappenes sammenskriving, hva sier den noe om.

Matrise 2 - Utgangspunkt for narrativ analyse

| Tema/Time | 1 | 2 | 3 | 4 |
|----------------------------------|---|---|---|---|
| Det jeg umiddelbart ser | | | | |
| Spesielle kjennetegn, ord | | | | |
| Noe som vekker min oppmerksomhet | | | | |

4.7.2 DRAMATURGISK ANALYSE

Jeg bruker A.-L. Østerns (2014) dramaturgiske modell som analyseredskap, som betyr at jeg synliggjør hvordan jeg har planlagt og tenkt underveis i undervisningen. Det impliserer at jeg vektlegger de ulike valgene jeg har gjort for å komponere opplegget, og at jeg ser likhetstrekk mellom hvordan en lærer og en dramaturg handler og tenker. De begrepene jeg analyserer etter er lærerens faglige mål, arena for kunnskapsproduksjon og elevenes kunnskapsproduksjon. Jeg har inkorporert filtrene: dramaturgiske innganger og kunnskapsformer i de overnevnte begrepene. Disse har jeg gjennomgått i teorikapitlet.

4.7.3 BRICOLAGE

I en bricolage er narrativer en sentral del av grunnlaget for en analyse. Jeg anvender denne for å sammensmelte flere stemmer, til å skape en forståelse. Begrepet *bricolage* er nyttig for å forstå slike sammenkomponerende prosesser, der andres tegn og meningsytringer brukes på selvstendige, improviserte, overraskende og parodierende måter, sier Ridderstrøm (2005). Lévi-Strauss (1962) mener en *brikolør* snur de komponentene som brukes, vekk fra deres primære funksjon. Rekontekstualisering er et sentralt aspekt ved bricolage, og skal gi etablert mening ny mening uten å oppløse den etablerte meningen. Med andre ord belyse nye sider, og omskape andres ytringer.

Stewart (2007) sine neonarrativer er sammensmelting av flere stemmer (som (auto)biografisk materiale og innsamlede tekster), og kan på mange måter ligne en bricolage. Metoden neonarrativer er designet for å observere virkelighet og behandler de undersøkende i deres omgivelser, kultur og er kritisk til dette. Det forsøkes å se verden slik de deltakende opplever den, og til å høre på deres narrativer og spore hvordan erfaring modifierer virkelighet. Forskerne fokuserer på nøkkelhendelser eller erfaringer, som de opplever har

formet materialet. Disse hendelsene fungerer som byggverket i en neonarrativ som forener, men også ser ulikheter. Hver neonarrativ inneholder et tema som blir synlig gjennom sorteringer av innsamlet materiale. Til slutt blir neonarrativene satt sammen med teori.

Med bricolagen forsøker jeg å skape dybde gjennom å sammensmelte ulike stemmer og narrativer, men på grunnlag av mengde materiale har jeg sett etter temaer som går igjen. Jeg har heller ikke ønsket å forkaste gamle fortellinger (her forstått som elevenes narrative vignetter) til fordel for ny forståelse (min forståelse). Jeg forsøker å se verden slik deltakerne ser den, men søker ikke å spore hvordan deres erfaring modifierer virkeligheten. Dette er mulig gjennom videoopptak. Til slutt ser jeg analysene i lys av teori. Jeg ønsker å presisere at den forståelsen jeg kommer fram til på ingen måte er fasit, men er en av de mange mulige forståelsene materialet gir.

4.8 FORSKNINGSMETODISKE OVERVEIELSER

4.8.1 ETIKK

Tjora (2013, s. 201) sier all forskning hviler på tillit mellom forsker og «den det skal forskes på». Det forventes at den enkelte forsker, som del av en profesjonell integritet, ivaretar hensynet til informanter og eventuelt andre. Etske perspektiver er viktig i all forskning da forskning kan inneholde sensitiv informasjon om andre mennesker. Dette mener jeg har blitt ivaretatt. Ved innmelding og godkjenning av Norsk senter for forskningsdata, og godkjenning og samtykkeskjema (vedlegg 2). Alle deltakerne i undersøkelsen ble informert om at de når som helst og uten grunn kunne trekke seg. De ville da gjennomført et opplegg med sin faste kroppsøvingslærer et annet sted enn gymsalen. Elevene som ble videoobservert og har skrevet narrative vignetter, kan ikke gjenkjennes i oppgaven. De er anonymisert, og materialet kan på ingen måte spores tilbake til en person med mindre personen selv kjenner igjen sin egen uttalelse. Å være bevisst sin egen inngang til forskningen er en etisk utfordring man møter i all forskning. Forforståelsen forskeren sitter med vil naturlig nok være med og påvirke forskningen, og det er dermed viktig at man er bevisst dette hele veien.

Å forske med barn og ungdommer stiller store etiske krav til forskeren, fordi det innebærer et møte med individer. Man kan bli involvert, engasjert, påvirket og påvirkelig. Måten jeg ønsker å møte denne utfordringen på er ved å innta en deltakende observatørstatus, men med noe større distanse til barna, for eksempel ved å ha samtaler med deres faglærer. Jeg har i tillegg anonyme narrative vignetter fra elevene (post-its). På denne måten er

undersøkelsen og min involvering med hver elev betraktelig mindre. Elevene er også i en fase i livet der mye forandrer seg, både fysisk og psykisk. I tillegg påvirkes de av omstendigheter utenfor undervisningen, blant annet i friminuttene og hjemme, som igjen kan påvirke deres opptreden i undervisningen (Adler & Adler, 1994). Smith (2016) påpeker hvordan man i ungdomstiden i økende grad blir opptatt av hva andre tenker om en selv, og hvordan man selv framstår for andre: kroppsform, klær, hårstil, musikksmak, tro og så videre. For mange ungdommer er disse spørsmålene konstante og en eksistensiell refleksiv bekymring. Elkind (referert i Sundsdal & Øksnes, 2018, s. 13) sier ungdommers personlige fortelling er en forestilt fortelling eller fantasi (...). Dette er særlig viktig fordi ungdommens identitet er under utvikling. Mulig dette påvirker elevenes narrative vignetter.

For å sikre at materialet ikke var tilgjengelig for noen andre enn meg selv, ble materialet overført til en kryptert minnepenn og en ekstern harddisk. Det transkriberte materialet ble overført til samme lokasjoner.

Det er relevant at jeg tolker forskningsdeltakernes tanker og meninger. Dette vil alltid være en utfordring, og det er lurt å stille oppfølgingsspørsmål for å få så presise svar som mulig. Et slik spørsmål kan for eksempel være: “forstår jeg deg riktig hvis...”. En utfordring er post-it-lappene. Elevene har skrevet ned sine tanker og meninger anonymt, og det er ikke mulig å stille oppfølgingsspørsmål her. Jeg understreker derfor at de tolkningene jeg gjør meg er mine, og at de kan påvirkes av min forforståelse. En annen utfordring er det som kalles forskereffekten. Dette vil si at de observerte blir påvirket av meg som forsker, og muligens ønsker å gi forskeren det “rette svaret”. Dette kan påvirke troverdigheten i datamaterialet.

4.8.2 TROVERDIGHET OG TRANSPARENS

Troverdighet og transparens oppstår når jeg beskriver tydelig hvordan jeg har gått til fram i ulike faser av forskningsprosjektet. Etersom jeg har gått inn i et naturlig miljø (skoleklassen) slik den var fra før, kan man si at det kulturelle portrettet jeg tegner har økologisk validitet for akkurat det miljøet.

4.8.3 BEGRENSNING OG AVGRENSNING

Det innsamlede materialet gir et kulturelt portrett av akkurat denne gruppen i disse fire timene. Materiale er lite, og kan fungere som screening, eller åpning av et felt for forskning.

I starten av prosessen med å utarbeide masteroppgaven hadde jeg opprinnelig planlagt å bruke «Fortnite»-bevegelser. Karakterene i spillet har ulike danser som jeg opplevde kunne

vært ideelle for elevgruppa. Den da tenkte gruppa, gikk i 4.-7. trinn. Jeg fikk ikke innvilget ønske om denne elevgruppa, og ble i stedet tildelt 8.trinn. Etter hvert som opplegget utformet seg, opplevde jeg at assosiasjonen til spillet «Fortnite» kunne føles litt fjern for elevgruppa, ettersom majoriteten som spiller dette spillet, er yngre barn. Jeg valgte derfor å endre til memes, fordi jeg opplever at dette fenomenet har større nedslagsfelt for denne aldersgruppa. Det er mulig jeg kunne brukt bevegelsesmaterialet fra «Fortnite» uansett. Begrunnelsen for kun å bruke memes er at jeg hadde lyst til å inkludere og motivere elevene ved å vise fram hva vi skulle lære og bruke inn i det skapende arbeidet. Det er mulig «Fortnite» da hadde opplevdes barnslig av elevene, og som at jeg undervurderte dem på den måten at de har kommet lengre i den kognitive utviklingen enn 4.trinnselever. En annen mulighet er at «Fortnite» hadde vært noe elevene likte. Jeg opplever at dette er en vurderingssak opp til hver enkelt pedagog.

4.9 SAMMENFATNING

I dette kapitlet har jeg undersøkt mikroetnografi og autoetnografi og performativ undersøkelse av stopp-punkter. Jeg har også presenterte forskningsspørsmålene mine, hvordan jeg har samlet inn materiale, hvordan jeg analyserer det, og legger fram forskningsmetodiske overveielser.

Denne mikroetnografiske studien med innslag av autoetnografi resulterer i et kulturelt portrett. Veien til dette portrettet starter med å undersøke hvorfor man skal forske med kunst. Bresler (1994) sier man prøver å føre inn noe. I mitt tilfelle kan man si jeg prøver å innføre dans. T. P. Østern (2017) påpeker at kunstnerisk forskning ikke er identisk med det å skape kunst, men handler om å ta for seg problemområder og forskningsspørsmål som undersøkes gjennom eller i kunst. Kompleksiteten ved og interessen for slik forskning kommer av at det å forske med kunsten, er forskning som kjennes og leves, som berører og affekterer, som er personlig og nær og som ofte får i stand endring.

Jeg forsker under paraplyen praksisledet forskning. Den dekker begreper innen kunsthforskning som arts based research, artistic research, performative inquiry. Noen utgangspunkt for kunstfagdidaktisk forskning er ifølge T. P. Østern (2017) at det er flersanselig og flerkunsthfaglig utforskning på et felt som både krysser og flytter grensene for disipliner og tradisjoner innenfor kunst, forskning og didaktikk. I denne metodologiske

retningen er kunsten og estetiske tilnærminger i førersetet, og har hovedfokus eller en bærende plass i de forskningsmetodologier som brukes og utvikles. Med tanke på performativ forskning, er forskere som har vært med på å utvide og utforske det performative forskningsfeltet, blant andre Gergen og Gergen (2018), Haseman (2006) og Fels (2012).

Forskningsspørsmålene presenteres, og jeg viser hvordan jeg har samlet inn data. Det er ved bruk av metodene observasjon og videoopptak, elevenes narrative vignetter og egen videologg, og mine leksjonsplaner. Jeg har valgt å analysere materialet ved bruk av narrativ analyse, en dramaturgisk inspirert analysemodell og bricolage. Forskningsmetodiske overveielser jeg har gjort med tanke på etikk, validitet, begrensning og avgrensning avrunder kapitlet.

5 RESULTAT

Jeg besvarer i dette kapitlet de ulike forskningsspørsmålene under hvert sitt delkapittel. I delkapittel en undersøker jeg lærerens didaktiske plan. I delkapittel to undersøker jeg elevenes individuelle fortellinger, mens jeg i delkapittel tre undersøker elevenes felles opplevelse.

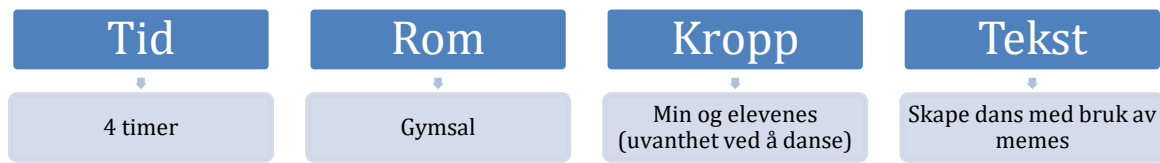
5.1 MEMES SOM INNGANG TIL SKAPENDE DANS I KROPPSØVINGSFAGET

I dette delkapitlet besvarer jeg forskningsspørsmålet: *Hvordan skaper læreren en plan for dansetimer inspirert av memes, jazzdans og hiphop?* Det gjør jeg ved å bruke en dramaturgisk analysemodell (A.-L. Østern, 2014) på fire undervisningstimer med skapende dans i kroppsøving (se teorikapittel). Min inngang har dels vært basert på læreplanen i kroppsøving og dels på bruk av meme som inspirasjonskilde. Praksis er hentet fra jazzdans og hiphop, for å gi et bevegelsesvokabular som elevene kan bruke sammen med memen for å skape egne danser. Analysen består av følgende begrep fra den dramaturgiske modellen (se metodologikapittel 4): Lærerens faglige mål, elevenes kunnskapsproduksjon, forståelseshorisont og arena for kunnskapsproduksjon.

For undervisningen bruker jeg en performativ tilnærming. Det vil si at undervisningen utgår fra praksis i dans som en kunstbasert tilnærming med memes som omdreiningspunkt. Elevene får ikke mye teori, men to modeller, memen og det jeg som pedagog viser. Jeg synes en måte å utvikle et godt undervisningsopplegg i dans på, er ved å vurdere elevgruppens læreforutsetninger på forhånd. Læreforutsetninger er grunnlaget for undervisning basert på en dramaturgisk analysemodell som planleggingsverktøy. Jeg anvender også denne modellen i analysen av undervisningsopplegget, fordi jeg synes den dramaturgiske modellen er ideell til dette.

5.1.1 LÆRERENS FAGLIGE MÅL OG DRAMATURGISKE INNGANGER

Undervisningens idé og lærerens faglige mål handler om at elevene skal få erfaring med skapende dans. Måten og uttrykksformen som skal ivareta målet er dans og memes. I en målgruppeanalyse ser jeg at gruppen har lite eller ingen forkunnskaper om scenisk eller skapende dans som sådan, men har erfaring med å se på musikkvideoer og memes med dans. Elevene har tidligere hatt undervisning i dans, men da i stilene swing og linedance.



Figur 4 - Mine dramaturgiske innganger

Tiden som tilsammen ble brukt på opplegget var fire undervisningstimer. Forklaring på hvordan tiden i hver enkelttime ble strukturert, kan ses i matrise 3. Undervisningen foregikk i en gymsal der elevene har vært tidligere, jeg er altså på deres hjemmebane. Det var heller ingen speil, men et bra musikkanlegg og god plass til å bevege seg. Dette vurderer jeg som positivt, fordi det gir elevene rom til å skape uten å føle at noen ser på dem. I en skapelsesprosess opplever jeg at mange føler seg sårbare, og å føle med kroppen blir dermed en svært viktig del av pedagogrollen. På denne måten stiller jeg meg selv sårbar Stavik-Karlsen (2014), fordi jeg hele tiden må føle på atmosfæren og være fleksibel og lyttende (Böhme, 1993, s. 119). Teksten, det jeg ønsket å formidle, var å skape dans med bruk av memes. Videre ser jeg på elevenes mottakelse av teksten.

5.1.2 ELEVENES KUNNSKAPSPRODUKSJON

Når forestillingen spilles, skriver A.-L. Østern (2014, s. 26) at det andre filteret (les: eleven) fungerer som de tilbud om mening som er tilgjengelig for resepsjon eller mottakelse av forestillingen. Kodekompetansen er det første som settes i gang. Er det gjenkjennelig for eleven? Dessuten bør det være noe fremmed, uvant og nytt for å fenge publikum/eleven. Memes og skaping av dans i kroppsøvingstimen er undervisningens tema, og kan forstås som en forståelseshorisont. Jeg opplever at å tematisere forståelseshorisonten gir læreren mulighet til å åpne opp for engasjement og nysgjerrighet, og finne berøringspunkter med elevens verden. Å ta med noe gjenkjennelig inn i noe ukjent, kan være med å skape en trygghet for elevene. På den måten kan memes bidra til å utvide horisonten for hva som er mulig, og kanskje bidra til bevegelse fra en posisjon tatt for gitt til en mer dynamisk posisjon i både lærerens og elevenes verden. Memes er noe ungdommene er kjent med, men den brukes nå i en annen setting. A.-L. Østern (op. cit., s. 27) hevder også at en teaterforestilling/undervisning aldri er endimensjonal. Noen begreper som kan fremme flerdimensjonalitet er åpning og lukking, paralleller og kontraster, og planting og innhøsting.

Szatkowski (1989) sier teaterets dramatiske form kan beskrives som en lukket form. Den er lukket fordi dramaet lukker seg om seg selv gjennom få personer, og det er konsentrert i tid og rom. Den åpne teaterforestillingen fungerer i motsetning med mange personer, tider og steder. Denne typen gir ikke bare karakterene valg, den gir også publikum valg mellom ulike tolkninger. At jeg har utført undervisning i dans betyr ikke at en åpen forestilling ikke er mulig, tvert imot. I dette tilfellet har det derimot vært en av rammefaktorene for undervisningen hva angår tid, sted og hvilke personer som er med. Med tanke på gruppearbeid har det vært en åpen løsning. Hvilke personer som er på hvilke grupper, har forandret seg i hver undervisning.

Paralleller og kontraster er element som skaper ulikhet, dissonans, og forskyvning skaper engasjement. Noe kan skje på sosiale medier som så får en parallell i menneskers liv, i dette tilfellet memes. Valget av memes har vært kontrastfylt. De har vært i ulike stiler, med ulik musikk og ulike bevegelseskvaliteter.

A.-L. Østern (2014, s. 27) sier planting og innhøsting vil si å legge ut hint i løpet av timen, for så å høste de inn på slutten. Gjennom timen la jeg igjen mange hint. De ulike bevegelsene brukt i øvelser før den skapende delen, mener jeg kan tolkes slik. Jeg sa blant annet at «det kan være lurt å huske disse bevegelsene vi gjør nå. Det kan være det blir bruk for de litt senere i timen.» Også når vi så på memen, for så å gjøre noen av bevegelsene fra den (som jeg hadde analysert fram gjennom en danseanalyse) mener jeg det ble lagt igjen tydelige hint.

5.1.3 FORSTÅELSESHORISONT

Dans i kroppsøvingstimen er undervisningens tema, og memes kan forstås som en forståelseshorisont. Jeg opplever at å tematisere forståelseshorisonten gir læreren mulighet til å åpne opp for engasjement og nysgjerrighet, og finne berøringspunkter med elevens verden. Å ta med noe gjenkjennelig inn i noe ukjent, kan være med å skape en trygghet for elevene. På den måten kan memes bidra til å utvide horisonten for hva som er mulig, og kanskje bidra til bevegelse fra en posisjon tatt for gitt til en mer dynamisk posisjon i både lærerens og elevenes verden. Memes er noe ungdommene er kjent med, men den brukes nå i en annen setting. A.-L. Østern (op. cit., s. 27) hevder også at en teaterforestilling/undervisning aldri er

endimensjonal. Noen begreper som kan fremme flerdimensjonalitet er åpning og lukking, paralleller og kontraster, og planting og innhøsting.

5.1.4 ARENA FOR KUNNSKAPSPRODUKSJON

Å tenke som en dramaturg betyr å komponere undervisning som en performance, en interaktiv teaterproduksjon. Nå er scenen byttet ut med gymsalen, og interaktiviteten er mellom lærer-elev-faglig arbeid. Jeg har valgt å analysere min komposisjon med bruk av modellen jeg tidligere har beskrevet (se metodologikapittel 4). Denne modellen ligner en dansetimes struktur, der et generelt oppsett for en dansetime starter med en type oppvarming for å få i gang blodsirkulasjonen og væsken mellom leddene, i tillegg til pusten. De neste øvelsene bygger seg vanligvis opp med fokus på spesielle kroppsdelar eller elementer som er viktige for resten av timen. Deretter bruker en gjerne disse øvelsene og bevegelsene en har øvd på, over gulvet, med mer bruk av framdrift eller i en kreativ del. Til slutt settes alt som er øvd på i timen sammen til en koreografi. Jeg mener dette viser at en teaterforestillings- og danseundervisnings struktur ikke er ulike.

I matrise tre vises leksjonsplanen fra time 1 (vedlegg 3).

Matrise 3 - Innholdet i undervisningsoppleggets første time.

| Øvelse | Hva | Hvorfor/Mål | Hvordan |
|--|---|---|---|
| Opprop og anslag 2 min | Del 1: Rope opp fra navneliste | Se hvem som er tilstede Legge inn et frampek til hva som skal skje videre i timen | Navneliste fra skolen. |
| Oppvarming 1 "Kem kan eg ringe" – Kygo & Vaular 8 min | Del 1: Rull hodet (side, ned, side, opp), ulike tempo. 1. pos parallell. Bygg på overkropp (fra hofte). 2. pos parallell. I plié. Legg på arm over hodet. Del 2: Halvtå med plié, flat fot, bred 2. pos parallell. Ulike tempo. Bevegelse fra side til side. I plié flat fot. Ulike tempo. Legg på armer i runde bevegelser. | Opparbeide bevissthet over ulike deler av kroppen. Bli varme i virvler i overkropp og nakke. Bli bevisst på ulike tekniske plasseringer som 1. Pos og 2. Pos. Del 2: Bli bevisst på artikulasjon i foten gjennom plié, halvtå og flat fot. Bli bevisst på strekk og bøy i alle deler av kroppen. | Apemetoden. Mot elevene. HUSK: Gjennomgang sammen med pedagog med musikk. Stemmebruk: Underbygge den kvaliteten jeg ønsker i bevegelsesmaterialet |





| | | | |
|--|--|--|--|
| <p>Øke puls</p> <p>”#thatPower” – Will.i.am</p> <p>5 min</p> | <p>Fokus: Store bevegelser, strekk og bevege store muskelgrupper.</p> <p>Vektforskyvning (frem, side, bak) og koordinasjon (armer, bein), chassé (siden).</p> | <p>Elevene skal bli varme og få bevegelse i kroppen. Jeg jobber med store bevegelser og forskyving av vekt, noe som resulterer i vektforskyvning.</p> <p>Bli bevisst på koordinasjon av både kropp og i rom for at eleven skal utfordres i det kognitive samt fysiske aspektet. Jeg jobber både med vektforskyvning og flytting av vekt fordi disse elementene er grunnleggende og elementære forutsetninger for jazzdans.</p> | <p>Apemetoden. Følg meg øvelse, pedagog mot elev</p> <p>Pedagog: Tydelighet fysisk og verbalt</p> <p>Bruke ord som ”bøy, strekk, langt ned, opp, hopp”</p> <p>Bruke tellinger og ordlyder på for eksempel pas de bourre</p> <p>Si ifra om bevegelsen før den utføres/i god tid</p> |
| <p>Koreografi – kreativ del</p> <p>25 min</p> | <p>Referere til meme. Jeg viser elevene en inngang de kan velge å bruke (meme-øvelse), videre utarbeider elevene en egen liten sekvens gjennom kreativ arbeid. (Få hint fra pedagog. Eks. tempo, nivå, relasjoner).</p> <p>Deler elevene inn i tilfeldige grupper.</p> | <p>Jeg ønsker at elevene skal utvikle nye veier å gå når det kommer til bevegelse og videreutvikle tildelt kompetanse.</p> | <p>Jeg viser elevene en inngang de kan velge å bruke (elevene er aktivt med), så skal de i kreativt arbeid utvikle den videre selv, med memen som utgangspunkt</p> |
| <p>Refleksjon – lande timen</p> <p>5 min</p> | <p>Visning for lærer. Post-it.</p> | <p>Få innblikk i elevens tanker rundt opplegget, og samarbeidet.</p> | <p>Pedagog gir ut post it-lapper og spørsmål elevene skal reflektere rundt. Elevene bretter og gir til pedagog.</p> |

I undervisningen bestod oppvarmingsøvelsene av bevegelser jeg av erfaring visste var passende for nybegynnere i dans, eksempelvis gester som utviklet seg ved bruk av dynamikk, i tillegg til typiske jazz- og hiphopbevegelser som hopp og utfall (se QR-kode 2 og 3). Dette var et bevisst valg som jeg opplevde at ga større trygghetsfølelse hos elevene. Det var en meme i hver time (se QR-koder 4-7). Memen var base for den kreative delen ved at jeg analyserte den og satte de bevegelsene jeg opplevde var repeterende inn i en egen meme-øvelse. Det vil si at det er en ny meme-øvelse for hver time. Denne øvelsen var ment til hjelp for elevene i det skapende arbeidet, ved at de kunne inspireres og bruke bevegelser de nettopp hadde gjort sammen med meg. På denne måten kunne elevene konsentrere seg om å skape og utvikle bevegelser og dans, uten å stå på bar bakke. Samtidig utvides elevenes bevegelsesrepertoar hurtig fordi det er nye bevegelser fra hver ukes meme. Dette mener jeg har vært med på å utvikle elevenes forståelse for hva dans kan være, om det foregår i kroppsøvingstimer eller et dansestudio. Elevene påpeker ikke dette i sine narrative vignetter, men i videoopptakene opplever jeg meme-øvelsen som inspirerende, dog noe utfordrende i det skapende arbeidet. Dette diskuterer jeg senere.

Her er kan leseren scanne QR-kodene, som viser videoopptak fra timens konkrete øvelser:

| | |
|---|---|
| QR 2 - Oppvarming 1 (Kem kan eg ringe - Kygo & Vaular) | QR 3 - Oppvarming 2 (#thatPower - Will.i.am) |
|  |  |

Her er linker og QR-koder til de konkrete memesene fra timene:

| | | | |
|---|--|---|---|
| QR 4 - Meme time 1 (Gypsy kid dancing at club can't be bothered. 1997.) (https://www.youtube.com/watch?v=3eRBFkxgG7g) | QR 5 - Meme time 2 (Ultra Dragon Dream Feet) (https://www.youtube.com/watch?v=eLYhnBaWOzc) | QR 6 - Meme time 3 (Work it Willis) (https://www.youtube.com/watch?v=oVH3j31pV7Y&t=1s) | QR 7 - Meme time 4 (JustSomeMotion) (https://www.youtube.com/watch?v=mhO7wSAoQCI&t=2s) |
|  |  |  |  |

Disse QR-kodene er performative deler av analysen.

5.1.5 DANSEUNDERVISNINGEN I LÆRERPERSPEKTIV

I løpet av de fire timene utviklet opplegget seg fra den originale planen, dog ikke så mye. Den første timen opplevde jeg oppvarmingen som bra, fordi elevene var med, men det var utfordrende å få elevene til å engasjere seg i uttrykket. Jeg opplevde som pedagog et stoppunkt i første time (i oppvarmingen), som jeg videre beskriver i sin helhet:

Elevene henger ikke helt med, og det virker på meg som de er tunge i kroppen. Det jeg gjorde da var at jeg begynte å lage en «huh!»-lyd når vi gjør en chassé-bevegelse, i et forsøk på å løfte og motivere elevene. De så spørrende på meg, og det var nesten så jeg hørte tankene deres: «Hva er det hun driver med? Lager hun lyd mens hun danser? Skal vi også gjøre dette? Håper virkelig ikke det.» Da jeg ropte ut «jeg hører dere ikke! Lag lyd med meg», så de spørrende på hverandre, men ble med og lagde lyd så det ljomet i hele gymsalen. (Utdrag fra transkripsjon av videologg (lærerlogg) i time 1, 6. september, 2019)

Jeg risikerte noe (Appelbaum, 1995), ved å bruke stemmen til å lage lyd. Gjennom videoopptaket kan en se at tiltaket fungerte. Det ble umiddelbart en lettere stemning i rommet, og elevene så ut til å ha fått mer energi. Etter at øvelsen var ferdig fortsatte noen gutter å lage lyden, og så spent på meg i påvente av neste øvelse.

Den spesifikke meme-øvelsen som elevene skulle ta med seg inn i det kreative arbeidet opplevde jeg utfordrende for elevene. Det virket som de ikke var vant med denne typen arbeid, å skulle bruke bevegelser fra en øvelse inn i egen skaping av dans. Jeg sier i loggen at det var to grupper som forstod hva jeg ønsket de skulle gjøre, men at de to andre gruppene ikke gjorde det. Kan det da ha vært noe med min fremførelse av arbeidsoppgaven jeg ga dem? Et utsagn fra en elevs narrative vignett kan bekrefte dette. Elevene fikk spørsmålet «hvordan opplever du å danse?» Responsen var varierende, men overvekten var positiv (Kan ses i vedlegg 3). Særlig «Dans i dag var vanskelig og kom på ideer selv, men artig å driv på med» var en tilbakemelding som festet seg. Den bekrefter det jeg opplevde som pedagog i timen, at å ta bevegelser fra en øvelse inn i egen skaping av dans, var utfordrende for elevene. Fokuset for neste time blir dermed å forenkle meme-øvelsen. Spørsmålet er hvordan jeg burde gjøre det? Et alternativ er om jeg kun lærer bort de bevegelsene jeg ønsker de skal lære. På denne måten kan elevene fokusere mer på samarbeidet, i stedet for utførelsen av bevegelsene.

Neste gang hadde jeg forenklet meme-øvelsen til kun å lære bort bevegelsene jeg ønsket de skulle bruke, for på den måten å forenkle det kreative arbeidet for elevene. På denne måten kunne de fokusere mer på samarbeidet, og der så jeg stor utvikling. Jeg uttrykker i loggen at jeg følte elevene ikke trengte meg like mye i dag som sist gang. Betyr dette at et forholdsvis enkelt undervisningsopplegg bestående av to oppvarminger og en innlæring av spesifikke bevegelser er en god måte å se utvikling i samarbeid på, fordi deltakerne da ikke behøver å ha fokus på selve bevegelsene, men heller på prosessen med å lage de? Noen grupper trengte litt hjelp til oppstarten. Da kom jeg med forslag til bevegelser, de bevegelsene vi hadde lært tidligere. Slik jeg ser det trengte de en oppfrisking av hvilke bevegelser det var snakk om, før de klarte seg selv derifra. Som jeg sier i loggen «Får de til starten, går resten av seg selv».

For neste time var spørsmålet om jeg skulle utfordre gruppa videre. Dette valgte jeg å ikke gjøre, fordi gruppene hadde ulike sammensetninger for hver gang og det er en trygghet i å komme til time og vite hva man som elev skal gjøre. Jeg holdt meg dermed til denne strukturen de to neste timene: to oppvarminger, meme-bevegelse-innlæring, kreativt arbeid og refleksjon. Dette viste seg å fungere fint, og jeg så stor mestring hos elevene i form av selvtillit med rake rygger og smil.

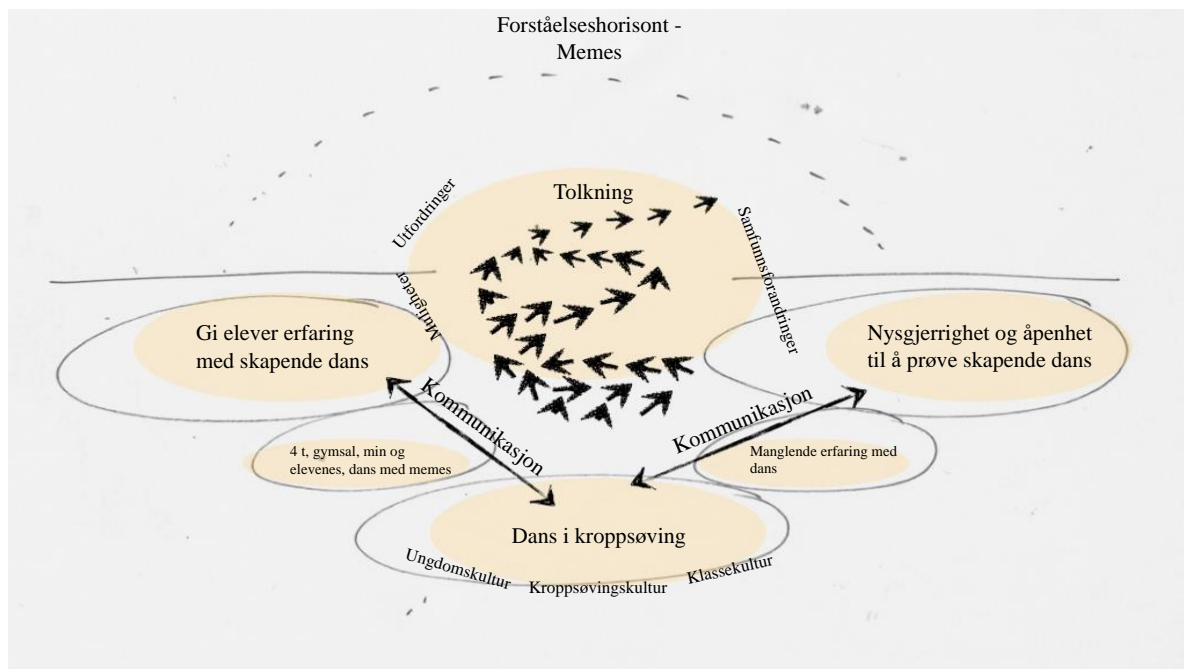
Første gangen så var det ikke... å få bevegelsene servert i en øvelse, det var ikke heldig (no bueno). Så å dele de opp så de kunne de sammen selv tror jeg var stor hjelp for dem og ja det er en stor del av jobben som lærer å tilrettelegge for læring for elevene så... Ja, jeg så noen ting i dag. Forring gang så gikk samarbeidet i gruppene veldig fint, da var det ikke noe problem med noen av gruppene, opplevde jeg. Og alle samarbeidet godt og i det hele tatt. I dag var det en annen sammensetning i gruppene og jeg ser hvor stor betydning det har for samarbeidet. (Utdrag fra transkripsjon av videologg (lærerlogg) i time 4, 27. september, 2019)

5.1.6 HVORDAN LÆREREN HAR SKAPT PLAN FOR TIMENE

Utfordringen var å finne hvordan læreren skaper en plan for dansetimer inspirert av memes, jazzdans og hiphop. Jeg fant at å anvende en dramaturgisk dramaturgi hvor memes med jazz- og hiphop-preg, som et didaktisk grep, bidrar til å bygge en relasjon mellom lærer og elev, som legger til rette for at læreplanens mål kan formidles og ivaretas på en god måte.

Arenaen for kunnskapsproduksjonen har vært i kroppsøvingstimene. Den kulturen som finnes i kroppsøvingsfaget erfarer jeg som at de som driver med idrettslige aktiviteter på fritiden, påvirker mine timer i mindre grad. Elevene stiller på likere linje, med begrenset erfaring fra dans. Lærerens faglige mål om å gi elever erfaring med skapende dans, vurderes som ivaretatt. De dramaturgiske inngangene har vært med på å danne et bilde av meg som dramaturg, som igjen har påvirket mine didaktiske grep. Det mest fremtredende didaktiske grepet jeg har tatt er å inkludere memes i skapende dans. Memen har fungert som en forståelseshorisont mellom meg som lærer og elevene, og har i mine øyne påvirket elevenes nysgjerrighet og åpenhet til å prøve skapende dans. Jeg opplever også at variasjonen i memes for hver time har vært med på å holde på elevenes oppmerksomhet.

Her har jeg visualisert opplegget mitt i A.-L. Østerns (2014) modell.



Figur 5 - Mitt opplegg i A.-L. Østerns modell

5.2 ELEVENES OPPLEVELSE AV DANS I KROPPSØVING – BASERT PÅ NARRATIVE VIGNETTER

I dette delkapitlet undersøker jeg forskningsspørsmål 2: *Hvilke opplevelser av dans i kroppsøving artikuleres i elevenes narrative vignetter?* Dette forskningsspørsmålet krever en konklusjon vedrørende elevenes oppfatning av dans. Jeg undersøker forskningsspørsmålet ved bruk av elevens narrative vignetter i form av post-its. En oversikt over materialet satt inn en matrise, ser ut slik det vises i matrise 4:

Matrise 4 - Oversikt over elevmateriale

| <i>Tema/Time</i> | <i>1</i> | <i>2</i> | <i>3</i> | <i>4</i> |
|---|---|---|---|--|
| <i>Det jeg umiddelbart ser</i> | Blandende følelser, nysgjerrige | Gryende positive holdninger/oppfatninger av dans. | Mange positive oppfatninger, spesielt til memen (Michael Jackson) | Refleksjon rundt egen prosess, mange skriver de opplever de har blitt bedre til å danse. Krysse grenser! |
| <i>Spesielle kjennetegn, ord</i> | Gøy, kjedelig, fri | Bruk av smilefjes. | Bruk av hjerte og smilefjes. | Morsomt, fri, bedre, elsket |
| <i>Noe som vekker min oppmerksomhet</i> | Mange skriver at det var gøy og at de opplevde seg frie. Hvorfor? Det er også en som skriver at det ikke var så dårlig som vedkommende trodde det kom til å bli. Inspirerer meg til å pushe elevene | Mange skrive at de opplevde samarbeidet som godt, og at de lyttet til hverandre og prøvde sammen. Spesiell tilbakemelding i fet . Her skulle jeg gjerne spurt ut vedkommende mer. Hvordan løste de å stå fast? | Mange skriver om memen, og at den var inspirerende | Kommentaren med at vedkommende har turt å gjøre noe nytt og krysse en personlig barriere og grense |

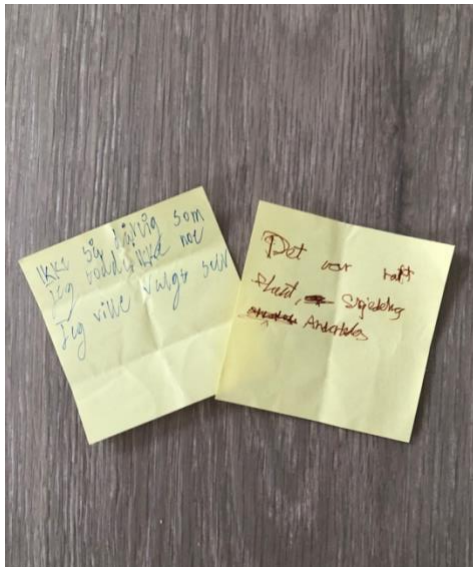
5.2.1 TEMAER I ELEVPERSPEKTIV

Her tar jeg for meg elevenes perspektiv på timen. Jeg går ut fra elevenes post-its som de har skrevet med grunnlag i mine spørsmål. I følgende matrise er lappene sortert etter hvilke timer de kom i. Basert på elevenes narrative vignetter har jeg skapt følgende sammenfattende temaer for de ulike timene: «hva er dette?», «stopp-punkter, men alle prøver», «motivasjon og mestring» og «jeg har begynt å elske dans».

Matrise 5 - Temaer i elevperspektiv

| <i>Time</i> | <i>1</i> | <i>2</i> | <i>3</i> | <i>4</i> |
|--|---|---|--|---|
| Spørsmål til elevene etter time | “Hvordan opplever du å danse?” | «Fortell om et øyeblikk (fra det skapende arbeidet) i dag. Hvordan opplevde du det?» | «Har du lært noe om deg selv i dag, med tanke på samarbeid og også individuelt? I så fall hva?» | «1.Fortell om hvordan du har opplevd samarbeidet mellom meg (lærer) og deg/dine grupper i det skapende arbeidet. 2.Fortell om hvordan du har opplevd denne perioden.» |
| Elevenes narrative vignetter | Det var rart flaut, skjedelig annerledes Ikke så dårlig som jeg trodde, ikke noe jeg ville valgt selv | Vi klarte det til slutt fordi alle ville prøve Det var veldig bra samarbeid på teamet jeg kom på fordi at alle var flinke til å høre på andre når de snakket, blant annet når de snakket om ideene våres Det var morsomt, og i det samme sto vi litt fast. Men tilslutt fant vi ut hvilken ”moves” vi skulle ta 😊 | Det var morsomt. Æ har lært av mæ sjøl å dans Michael Jackson. Lært bevegelseer jeg ikke hadde prøvd Gøy i dag. Enkelt om man prøver. Lært at jeg er en ok leder | Bra jeg har blitt bedre i å danse Samarbeidet har vært supert! Du fikk meg til å elske dans <3 2. Dansperioden med deg har vært supert!<3 Jeg har lært meg mange nye moves <3 Det er leit at dette var den siste gangen <3 Fint lært mye lært meg å gå grensen jeg ikke har turt før. Lærerikt takk |

5.2.2 TIME 1 – TEMA: HVA ER DETTE?



Bilde 1 - Utdrag fra elevenes narrative vignetter, 6.9.2019

Det var rart flaut, skjedelig annerledes

Ikke så dårlig som jeg trodde, ikke noe jeg ville valgt selv

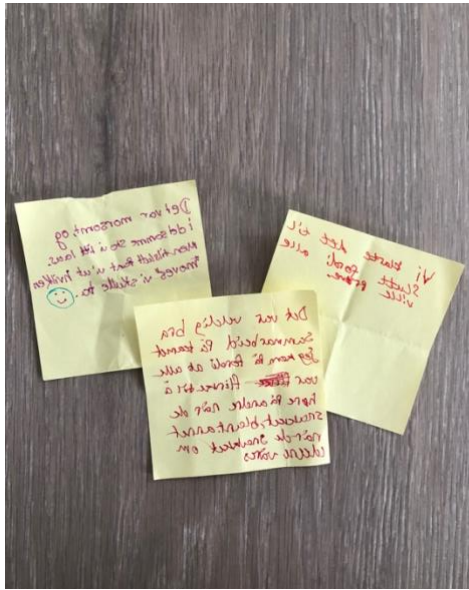
(Utdrag fra elevenes narrative vignetter i time 1, 6. september, 2019)

«Ikke så dårlig som jeg trodde» er en henvisning til elevens holdninger inn i arbeidet med dans i kroppsøving. Denne kan synes å ha vært negativ. Holdningen til dans i kroppsøving kan ligge (ligger sannsynligvis) i tidligere erfaringer. I samtaler med kroppsøvingslæreren deres blir dette også tydelig.

Læreren sa i samtaler at han tidligere har hatt linedance. Denne typen dans kan oppleves repetitiv og uten mye progresjon i vanskelighetsgrad, samt manglende opplevelse av at eget(individuelt) uttrykk kommer til syne. Jeg opplever at denne dansestilen kan være med på å styrke danserens/elevens koordinasjon og hukommelse. Eleven/danseren skal lære seg dansen, forholde seg til andre elever/dansere og forholde seg til rommet, spesielt med tanke på retningsskift.

Gjennom timen har eleven oppdaget at dans kan være mer enn det hen har opplevd tidligere i kroppsøving. Eleven ønsker imidlertid ikke å virke overivrig og legger til at det «ikke noe jeg ville valgt selv». Min inngang til dans i kroppsøving kan synes å være ny, ukjent og annerledes for elevene. Dette kan ses i elevenes narrative vignetter der noen skriver at «det var rart flaut, skjedelig annerledes». At elevene får mulighet til å vise individualitet, og samtidig samarbeide virker som en ny øvelse i faget. Individet kan synes å ikke ha fått nok plass, og når jeg ber elevene være individuelle, er det forståelig at noen kan oppleve det som «rart» og «flaut». I læreplanen (KR01-04) er ikke individualitet nevnt, og det synes at elevene skal ses på som en gruppe i kroppsøving. Jeg mener individet burde få plass til å utfolde seg i et fag som kroppsøving. Det er først og fremst ens egen kropp som skal øves, ikke gruppas kropp.

5.2.3 TIME 2 – TEMA: STOPP-PUNKTER, MEN ALLE PRØVER



Bilde 2 - Utdrag fra elevenes narrative vignetter, 13.9.2019

Vi klarte det til slutt fordi alle ville prøve

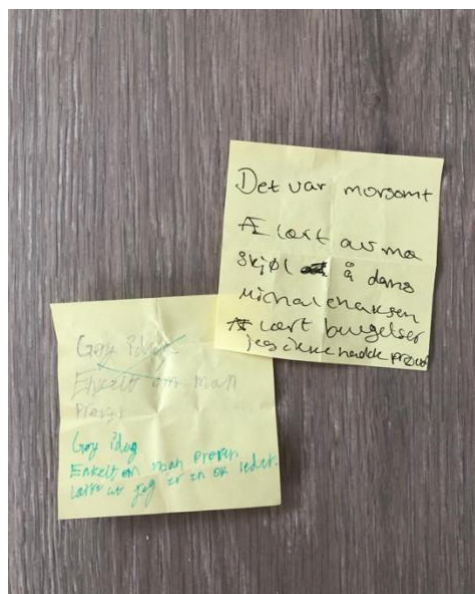
Det var veldig bra samarbeid på teamet jeg kom på fordi at alle var flinke til å høre på andre når de snakket, blant annet når de snakket om ideene våres

Det var morsomt, og i det samme sto vi litt fast. Men tilslutt fant vi ut hvilken "moves" vi skulle ta 😊

(Utdrag fra elevenes narrative vignetter i time 2, 13. september 2019)

«Vi klarte det til slutt fordi alle ville prøve» kan bety at gruppa har opplevd noen stoppunkter. Det hadde vært interessant og spurt denne eleven ytterligere om hvordan hans gruppe løste dette stoppunktet, men siden de narrative vignettene leveres anonymt er ikke dette mulig. Stoppunkter er imidlertid sentralt i denne timen. Et eksempel på hvordan en gruppe løste stoppunktet kan ses her: «Det var morsomt, og i det samme sto vi litt fast. Men tilslutt fant vi ut hvilken «moves» vi skulle ta J». I denne narrative vignetten nevnes ikke hvordan de valgte å løse stoppunktet, kun at elevene i fellesskap fant ut hvilke bevegelser de skulle gjøre. Ordene «alle» og «samarbeid» gjentar seg i denne timen, og kan synes å være en løsning på stoppunktene. «Alle ville prøve» og «alle var flinke til å høre på når andre snakket, blant annet når de snakket om ideene våres». Dette kan tolkes som at gruppefølelsen er stor, og at de har lært å lytte til hverandre. Kan dette være løsningen for alle stoppunkter i samarbeid?

5.2.4 TIME 3 – TEMA: MOTIVASJON OG MESTRING



Bilde 3 - Utdrag fra elevenes narrative vignetter, 20.9.2019

Det var morsomt. Æ har lært av mæ sjøl å dans Michael Jackson. Lært bevegelseer jeg ikke hadde prøvd

Gøy i dag. Enkelt om man prøver. Lært at jeg er en ok leder

(Utdrag fra elevenes narrative vignetter i time 3, 20. september 2019)

«Morsomt» og «gøy» er ord som gjentar seg i time 3.

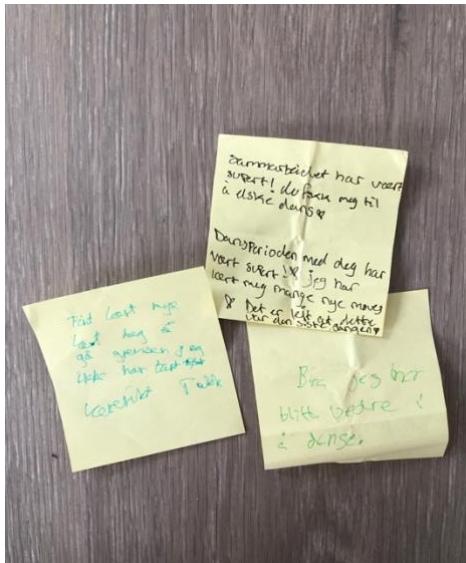
Memem som ble brukt inkluderte moves av Michael

Jackson, en artist elevene tydelig har et forhold til. En elev skriver at det er «enkelt om man prøver». Kan

denne iveren etter å prøve ha sammenheng med at memem hadde et innhold elevene var begeistret over? Fremdeles ønsker ikke alle å vise tydelig at de liker å danse, eksempelvis skriver en elev: «det er litt morsomt å danse til kul musikk». Denne narrative vignetten tolker jeg som at eleven ønsker å legge fokus på musikken, og ikke på seg selv kanskje i fare for å bli «flau» som i time 1. Også «nye moves» er gjentakende. Jeg tror elevene har sett disse bevegelsene tidligere, kanskje i musikkvideoer eller TikTok, men ikke visst hvordan de skal gjøre dem. Når jeg kom inn som lærer og brøt ned de kompliserte bevegelsene til enkle bevegelser, for så å gjøre de vanskeligere og vanskeligere, kan ha betydning for elevenes oppfatning av om «moversene» er nye eller ikke.

En elev skriver at hen har «lært at jeg er en ok leder». Dette synes jeg er svært interessant. I tidligere narrative vignetter har det kun vært skrevet om samholdet og gruppa som helhet. At én opplever seg som leder av gruppa opplever jeg viser en løsning på et stoppunkt. Det er mulig gruppa har funnet det vanskelig å starte eller ikke funnet ut hvordan de skal gå frem videre i det skapende arbeidet. Da har en elev gått foran og sagt «sånn gjør vi det». Kan usikkerhet rundt oppgaven, meg som lærer eller gruppa være bunnen i dette stoppunktet?

5.2.5 TIME 4 - TEMA: JEG HAR BEGYNT Å ELSKE DANS



Bilde 4 - Utdrag fra elevenes narrative vignetter, 27.9.2019

Bra jeg har blitt bedre i å danse

Samarbeidet har vært supert! Du fikk meg til å elske dans <3 2. Dansperioden med deg har vært supert! <3 Jeg har lært meg mange nye moves <3 Det er leit at dette var den siste gangen <3

Fint lært mye lært meg å gå grensen jeg ikke har turt før. Lærerikt takk

(Utdrag fra elevenes narrative vignetter i time 4, 27. september 2019)

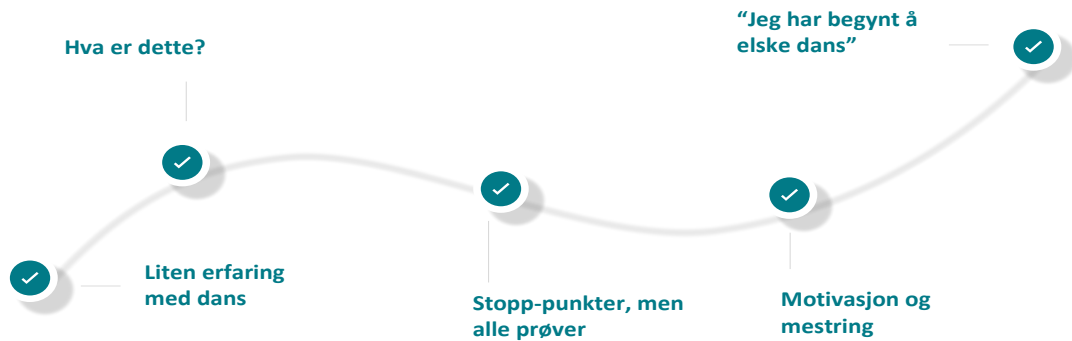
Tema for siste time er en oppsummering av hvordan elevene har oppfattet å ha dans i kroppsøvingstimen.

Gjennom narrative vignetter som «jeg har blitt bedre til å danse» og «lært meg å gå grensen jeg ikke har turt før» er det tydelig at elevene opplever en endring i oppfatning av hva dans kan være. De har utfordret seg selv og pushet grensene sine. Dette er et aspekt ved timen som jeg hadde håpet på, men ikke forventet.

5.2.6 SAMMENFATNING AV ELEVENES OPPLEVELSE AV DANS I KROPPSØVING BASERT PÅ NARRATIVE VIGNETTER

Utfordringen var å undersøke hvilke opplevelser av dans i kroppsøving elevene artikulerte i sine narrative vignetter. Jeg fant at temaene som kom til syne er (1) «hva er dette?» eller Usikkerhet, (2) «stopp-punkter, men alle prøver» (Prøving), (3) «motivasjon og mestring» og (4) «jeg har begynt å elske» (Hengivelse). Disse temaene viser en reise elevene har hatt. Opplevelsene som består av alt fra nysgjerrighet, negativitet, spenning og nye erfaringer, opplever jeg resulterer i en holdningsendring. Denne endringen innebærer å utfordre seg selv, både i individuelt situasjoner og i samarbeid. Evnen til å «gå grenser jeg ikke har turt før» og faktisk tørre, er erfaringer jeg tror elevene vil ha stort utbytte av også i fremtiden.

Her er en visualisering av holdningsreisen:



Figur 6 - Holdningsreisen visualisert

5.3 BETYDNINGEN AV MEMES SOM INSPIRASJON TIL SAMARBEID MED Å SKAPE DANS – ET FLERPERSPEKTIVBRICOLAGE

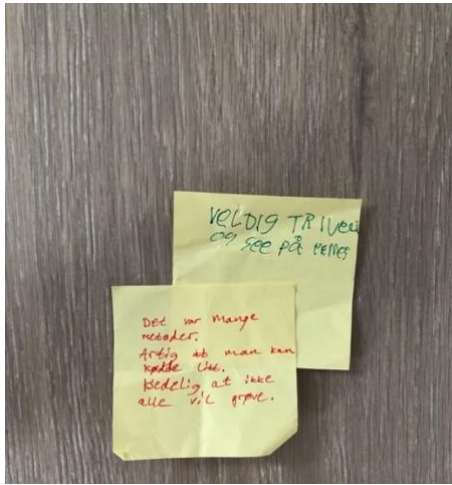
I dette delkapitlet undersøker jeg forskningsspørsmål 3: *Hvilken betydning får memes som inspirasjon til elevenes kollaborative arbeid med å skape dans i kroppsøvingstimene?* Dette forskningsspørsmålet krever tre konklusjoner vedrørende: betydningen av meme, elevenes samarbeid og skaping av dans, og kan ses som et drøftingsspørsmål som samler det hele. «Betydning av meme» vil si den enkelte memen for timen, «elevens samarbeid» fokuserer på gruppens måter å samarbeide på, og «skaping av dans» tar for seg hvordan elevene skaper dans. Jeg undersøker forskningsspørsmålet med tanke på videoopptak, min videologg og elevenes narrative vignetter. Jeg kaller analysen et flerperspektivbricolage, et lappeteppe som fanger inn flere perspektiver på dans i kroppsøving. Flerperspektivbricolagen vises i figur 7. Deretter forklarer jeg figuren ved hjelp av min tematiske bricolageanalyse.



Figur 7 - Bricolage

5.3.1 TIME 1

BETYDNING AV MEME – NYSGJERRIGHET



Bilde 5 - Utdrag fra elevenes narrative vignetter, 6.9.2019

Elevene oppfattes som nysgjerrige på bruken av memes i kroppsøvingstimen. I videoopptakene kan en tydelig se at noen av elevene ler og ser skeptiske på skjermen når jeg viser fram memen. Om dette er på grunn av memes innhold eller at vi skal bruke memen i timen er uvisst. Gjennom min logg kan det tyde på at jeg er usikker på om elevene forstår hvordan de skal bruke memen i arbeidet med skaping av dans. Dette vises tydelig i videoopptak.

ELEVENES SAMARBEID – ULIK GRAD AV FORSTÅELSE FOR OPPGAVEN

Elevenes samarbeid studert gjennom videoopptak, viser at jeg som lærer deler elevene inn i fire grupper. Deretter sier jeg at de skal ta utgangspunkt i bevegelsene fra meme-øvelsen og lage sin egen vri på den. Jeg forklarer videre at de kan ta noen av bevegelsene fra øvelsen, og forsøke å sette de sammen på en ny måte (lage en liten greie). Det er ingen videre spørsmål fra elevene. Når jeg går rundt til gruppene, vises det på videoopptakene at det er tydelig at noen har forstått oppgaven, og noen ikke har det. Dette kommenterer jeg også i loggen min. Jeg skriver at jeg må bli tydeligere i formidling av oppgaven, samtidig som jeg ikke ønsker å gjøre det for enkelt.

SKAPING AV DANS – BLANDEDE FØLELSER

Gjennom videoopptak og elevenes narrative vignetter er det tydelig at elevene synes det var «rart flaut, skjedelig annerledes». Det er altså blandede følelser overfor danseopplegget.

ELEVENES SAMARBEID OM SKAPING AV DANS – EN PERFORMATIV UNDERSØKELSE AV STOPP-PUNKTER

I videoopptakene kan en se hvordan en gruppe løste et stoppunkt underveis i arbeidet med skaping av dans.

En elev begynner med en bevegelse, resten følger (kan bety at hun uintensjonelt har stilt seg som leder for den gruppen). Noen ”dilter”/følger tydelig etter hennes direksjoner. Dette viser for meg at de har ”godtatt” at hun er leder i dette øyeblikket. Når en øver seg på bevegelsene fra tidligere, blir resten av gruppa med. Lederen har et stopp-øyeblikk mens noen av de andre i gruppa øver på

bevegelser. Hun hører på diskusjonene de andre har seg imellom, og tar også inn en som er litt mer passiv. Det kan se ut som de som øver på bevegelsene har inspirert den fysiske passive som har kommet opp med en ide. Den forteller hun til "lederen" som tar den videre derifra. Hun kommer med et konkret forslag til hva gruppa kan gjøre ut ifra hele gruppas tanker, hun konkretiserer dem. I dette tilfellet gjelder det bevegelser som noen i gruppa har øvd på, som tas inn i en formasjon (en rekke) som "lederen" plasserer alle inn i. Guttene vil ikke stå fremst, så de stiller seg bakerst. (Utdrag fra transkripsjon av videoopptak i time 1, 6. september 2019)

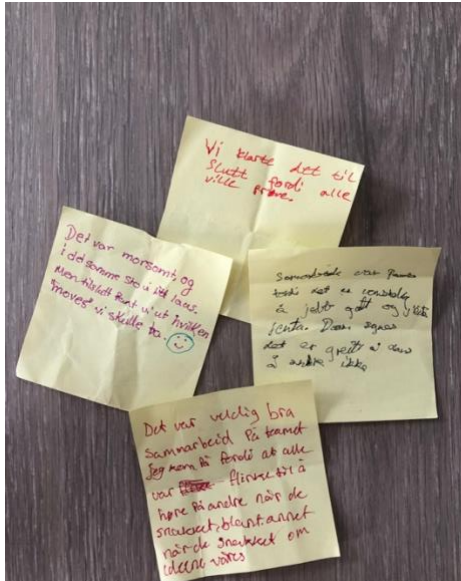
5.3.2 TIME 2

BETYDNING AV MEME – FORENKLING AV MEME-ØVELSE

For denne timen skriver jeg i min logg at jeg har gjort et tydeligere utvalg av bevegelser for elevene. Det vil si at jeg har forenklet meme-øvelsen, slik at elevene lettere kan gjenkjenne bevegelsene fra memen. I videoopptak kan det ses at i løpet av introduksjonen av memen gjør noen elever fortnitebevegelser. Denne hendelsen eller memen i seg selv er ikke nevnt videre i elevenes narrative vignetter.

ELEVNES SAMARBEID – LÆREREN LØSER STOPP-PUNKT

I loggen min sier jeg at jeg ser utvikling i elevsamarbeidet, og at jeg opplever at elevene ikke trengte meg like mye som forrige time. Likevel uttrykker jeg at elevene ofte har utfordringer med å komme i gang. Eksempelvis kommer jeg bort til en gruppe og spør hvordan det går. Da svarer elevene "Jaaa, vi er ikke helt sikre på hvordan vi skal starte". Jeg sier i loggen at jeg valgte å gjenta noen av bevegelsene vi hadde gjort i meme-øvelsen. Da går elevene inn i samtaler, og jeg trekker meg ut. Dette var et eksempel på hvordan et stoppunkt ble løst ved hjelp av meg som pedagog. Videoopptak avslører videre to måter elevene har løst stoppunkter selv. I noen grupper er det en elev som tar ledelsen. Her gir lederen beskjeder og bevegelser til en passiv gruppe. I andre grupper er det mer samarbeid. Denne gruppa er mer deltakende, og de fleste kommer med bevegelsesforslag som gruppa diskuterer. I elevenes narrative vignetter kommer disse perspektivene på samarbeid tydelig fram.



Vi klarte det til slutt fordi alle ville prøve

Det var morsomt, og i det samme sto vi litt fast. Men tilslutt fant vi ut hvilken "moves" vi skulle ta 😊

Det var veldig bra samarbeid på teamet jeg kom på fordi at alle var flinke til å høre på andre når de snakket, blant annet når de snakket om ideene våre

Samarbeide var passe fordi det er vanskelig å jobb godt og jenta dæm synes det e greit å dans og andre ikke.

(Utdrag fra elevenes narrative vignetter i time 2, 13. september 2019)

Bilde 6 - Utdrag fra elevenes narrative vignetter, 13.9.2019

I det siste eksemplet blir også kjønnsperspektivet trukket fram. Denne narrative vignetten går på å danse i seg selv. Spørsmålet videre er om dette påvirker skapingen av dans.

SKAPING AV DANS – VED STOPPUNKT SER DE ETTER INSPIRASJON HOS DE ANDRE GRUPPENE

I denne timen spesielt opplever jeg at elevenes narrative vignetter innhold blandes mellom elevenes samarbeid og skapingen av dans. Dette er forståelig fordi det er i arbeidet med skapende dans de skal samarbeide. Jeg har likevel valgt å forsøke å skille de.

Videoopptak viser at når en gruppe har et stoppunkt i skapingen, ser de etter inspirasjon hos andre grupper. Hvilke bevegelser gjør de? Hvordan gjør de det? Innad i gruppene kommer de med bevegelsesforslag, som gruppa enten diskuterer eller følger (dersom lederen legger fram forslaget). Dersom en passiv i leder-gruppa forsøker å gjøre seg mer aktiv kommer med et forslag, viser videoopptak at de ikke blir lagt merke til.

ELEVENES SAMARBEID OM SKAPING AV DANS – TRE MÅTER Å KOMME VIDERE FRA STOPP-PUNKTER

Dette kan tydelig ses i elevenes narrative vignetter: «alle var flinke til å høre på når andre snakket, blant annet når de snakket om ideene våre» og «det var morsomt, og i det samme sto vi litt fast. Men tilslutt fant vi ut hvilken «moves» vi skulle ta😊». Her uttrykker eleven at gruppa har samarbeidet ved å lytte til hverandre. En elev beskriver også et stoppunkt gruppa hans har hatt. Dessverre er det ikke mulig å spørre eleven hvordan de løste stoppunktet, men videoopptak kan avsløre at det ble gjort på en av tre måter. Det første alternativet er beskrevet

i forrige time, de andre er gjennom fysisk idemyldring (alternativ 2) der elevene bruker hverandre, og det tredje innebærer å se til andre grupper for inspirasjon (alternativ 3). I det tredje alternativet er det overgangen fra observasjon til selv å utføre, som er utfordringen. Her kan både en leder og verbal kommunikasjon og fysisk idemyldring være veien videre inn i skapingen. Videre er det eksempler på alternativ 2 og 3:

Alternativ 2:

Gruppen øver på bevegelsene. Ler litt av hverandre. Gjør bevegelsene litt ekstreme/store. Bruker også egne bevegelser. De står og ser på hverandre (STOPP). En i gruppa starter å gjøre en bevegelse fra undervisningen, resten av gruppa blir med PÅ MUSIKKEN. Ferdig med den. En annen gjør en annen bevegelse fra undervisningen, de andre følger etter. En står med armene i kryss og gjør bevegelsen, en annen kopierer. Pedagog kommer inn. Jeg spør hvordan det går. De trenger meg ikke. De øver, legger på flere egne bevegelser når de føler seg ferdige. (Utdrag fra transkripsjon av videoopptak i time 2, 13. september 2019)

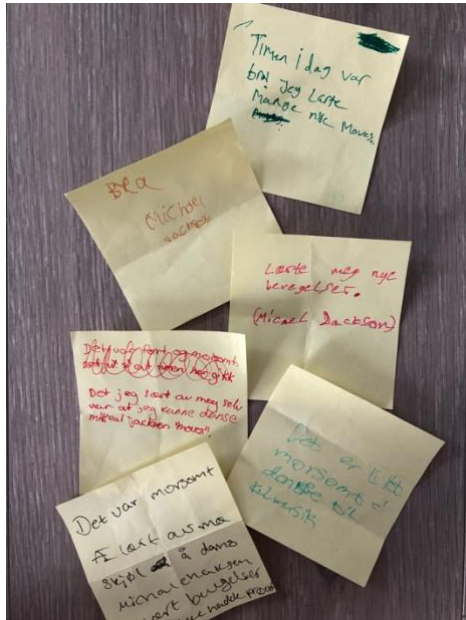
Alternativ 3:

De øver på en bevegelse. Ser på de andre gruppene, gjør de samme bevegelsene som de. «Lederen (gutt)» snakker til de andre, typ «nå må vi samarbeide/få til dette». De står og ser på hverandre. «lederen» gjør en bevegelse i liten utfoldelse. Pedagog kommer inn. «Lederen» begynner å gjøre bevegelsene tydeligere og større. «Leder» forsøker en annen bevegelse. En annen i gruppa henger seg på. Per nå er det to i gruppa som jobber. En tredje henger seg på. De stopper opp (STOPP). Lederen tar en avgjørelse. Han legger fram en rekke bevegelser og rekkefølgen. De andre ser på. Pedagog kommer bort. «Lederen» viser igjen at han kan bevegelsene (gjør de store og tydelige). «Lederen» forsøker fortsatt å få med gruppa. Gjør bevegelsene store og tydelige, og til slutt blir de med. Lederen bestemmer rekkefølge og hvilke bevegelser. De øver gjennom en gang. De ser på andre grupper. «Lederen» forsøker å få til en formasjon (firkant). Dette får han til. (Utdrag fra transkripsjon av videoopptak i time 2, 13. september 2019)

5.3.3 TIME 3

BETYDNING AV MEME – ISÆR MICHAEL JACKSON MOVES FÅR POSITIV RESPONS AV ELEVENE

Hvilken meme som har vært brukt har tidligere ikke vært i fokus i elevenes narrative vignetter. I denne timen viser derimot elevene en overveldende positiv respons.



Det var morsomt. Æ har lært av mæ sjøl å dans Michael Jackson. Lært bevegelser jeg ikke hadde prøvd

Det er litt morsomt å danse til kul musikk

Bra. Michael Jackson

Det var fort og morsomt. Det jeg har lært av meg selv var at jeg kunne danse Michael Jackson "moves".

Jeg lærte nye bevegelser. (Michael Jackson)

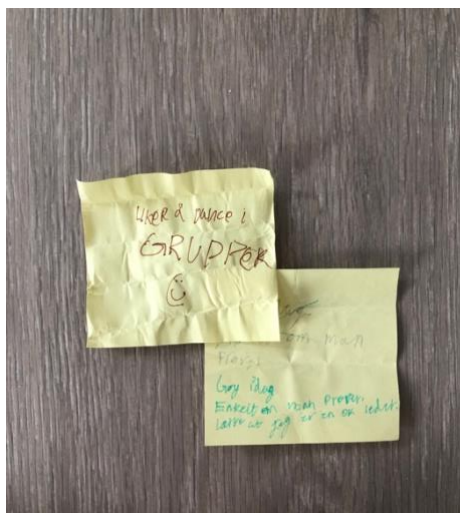
Timen i dag var bra! Jeg lærte mange nye moves

Bilde 7 - Utdrag fra elevenes narrative vignetter, 20.9.2019

(Utdrag fra elevenes narrative vignetter i time 3, 20. september 2019)

En performativ undersøkelse av videoopptak viser at noen elever fortsetter å øve på noen av bevegelsene fra undervisningen, og at elevene smiler og ler.

ELEVENES SAMARBEID – ULIKE LØSNINGER AV OPPGAVEN



Elevenes samarbeid fortsetter i samme retning som i tidligere timer. Noen grupper blir leder-grupper, mens andre samarbeider mer. Dette er tydelig både i videoopptak og i elevenes narrative vignetter.

Liker å danse i grupper

Lært at jeg er en ok leder

(Utdrag fra elevenes narrative vignetter i time 3, 20. september 2019)

Bilde 8 - Utdrag fra elevenes narrative vignetter, 20.9.2019

I min logg uttrykker jeg at mestringsfølelse kan oppsummere timen. Da viser jeg til hendelser fra timen og videoopptak, og får bekreftelse i elevenes narrative vignetter. Elevene viser økende positive holdninger til å samarbeide. Jeg kommenterer også at det var god flyt i timen.

SKAPING AV DANS – AHA-OPPLEVELSE I LØPET AV FIRE TIMER

Også skapingen av dans preges i stor grad av elevenes positivitet og iver. Elevers narrative vignetter viser at holdningen har mye å si. En elev skriver at det er enkelt om man prøver. Kan dette tyde på at eleven har vært noe skeptisk tidligere? (Som elevenes narrative vignetter fra time 1 viser). Noen elever har også hatt en aha-opplevelse. De har lært at de kan ordne dans på kort tid. Videoopptak viser også at noen elever har lagt på kroppslider til bevegelsene. Jeg sier i loggen min at mestringsfølelse er gjengangeren i timen.

ELEVENES SAMARBEID OM SKAPING AV DANS – OPPNÅ MESTRINGSFØLELSE

I loggen min skriver jeg at elevene trolig har funnet ut hva de kan forvente av timen, og at det dermed er enklere å oppnå mestringsfølelse.

5.3.4 TIME 4

Denne timens videologg (min lærerlogg) og elevenes narrative vignetter er sterkt preget av oppleggets avslutning.

BETYDNING AV MEME

Memen nevnes ikke spesifikt.

ELEVENES SAMARBEID – BETYDNINGEN AV GRUPPESAMMENSETNINGEN VIKTIG

Noe som kommer tydelig fram er hvor stor betydning gruppesammensetningen har for samarbeidet. Dette er også synlig i videoopptakene. I transkripsjonen er begrepet ja-fase hyppig brukt. Dette vil si at elevene forsøker alle forslag som kommer fram. På denne måten blir det ikke like skummelt å skulle bidra i gruppesamarbeidet. Her er et eksempel:

Gruppen starter umiddelbart å leke seg med bevegelsene, først hver for seg før de går sammen. Jenta står litt på utsiden. Guttene er tydelig inne i en JA-FASE. Guttene lager rekkefølge. Jenta henger seg på. (Utdrag fra transkripsjon av videoopptak i time 4, 27. september 2019)

Også elevenes narrative vignetter viser at elevene har opplevd samarbeidet som positivt. I loggen min sier jeg at gruppesammensetningene og dynamikken har mye og si for samarbeidet. Dette vises blant annet i et videoopptak. Der er det tydelig at

elevene har forskjellig nivå hva angår dansing, å bevege seg og kroppskontroll. Viktigheten av veiledning av enkeltelever kommer derfor tydelig fram. Her er et utdrag fra videoopptak fra time 4 der en gruppe innehar ulike nivåer:

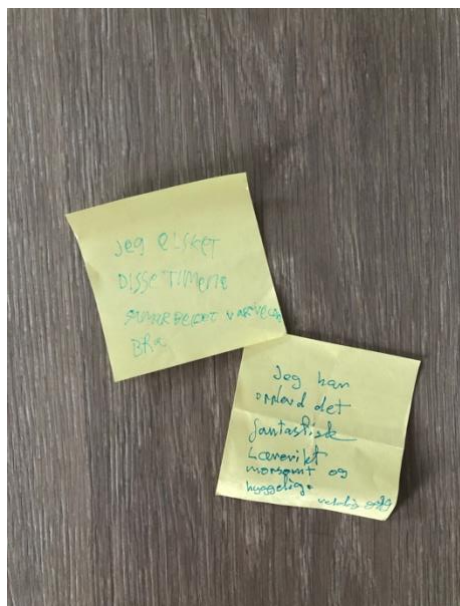
De ser etter pedagogen med en gang gruppene er delt inn. Pedagog kommer inn. Viser eksempler for hva de kan starte med. En av elevene får tydelig ikke til bevegelsene. Pedagog går inn og går inn i detalj/nærkontakt med eleven der hun forklarer dypere hvordan bevegelsen skjer. I dette tilfellet vektforskyving. Pedagog går. Gruppa står og ser på hverandre og de andre gruppene. Gutten øver tydelig på de korreksjonene pedagog gav, de andre på gruppa forsøker å hjelpe. Gruppemedlemmene deler seg, en går til veggen, en går til en annen gruppe og en står igjen på gruppestedet og øver. Pedagog kommer inn. Samler gruppa igjen. Går gjennom samme bevegelse som sist (vekt). Fokus på personlig tilbakemelding, også taktil veiledning. Pedagog går. Veiledningen hjalp. Eleven fikk til bevegelsen, med en gang pedagog gikk!! En av medlemmene forsøker å være leder. Tar utgangspunkt i bevegelsen gutten nettopp har lært seg. Pedagog kommer inn igjen. Viser et konkret eksempel på hva gruppa kan gjøre. De er flinke til å ape etter meg. Jeg ser at elev får til bevegelsen! Skryter! Pedagog går. Gruppa øver igjennom en gang. Venter på pedagog. (Utdrag fra transkripsjon av videoopptak i time 4, 27. september 2019)

SKAPING AV DANS – KRYSSSE GRENSE

Videoopptak viser at gruppesammensetningen og gruppedynamikken er viktig for samarbeidet, og videre hvordan gruppa skaper dans. Dette inkluderer grad av bruk av ja-fasen, som jeg nevnte tidligere. Jeg reflekterer rundt disse faktorene i loggen min:

Forrige gang så gikk samarbeidet i gruppene veldig fint, da var det ikke noe problem med noen av gruppene, opplevde jeg. Og alle samarbeidet godt og i det hele tatt. I dag var det en annen sammensetning i gruppene og jeg ser hvor stor betydning det har for samarbeidet. At folk går sammen, at de passer sammen, at de... For alt jeg vet så kan det jo være to på en gruppe som er forelskede i hverandre og så blir det litt kleint å liksom skulle dumme seg ut og prøve noe man føler man ikke kan, så det har veldig mye å si. (Utdrag fra transkripsjon av videologg (lærerlogg) i time 4, 27. september 2019)

Mange elever skriver i sine narrative vigetter at de har opplevd seg frie og at de har begynt å elske dans. Andre har krysset grenser de ikke har turt å krysse før, og flere opplever det som lærerikt.



Jeg elsker disse timene samarbeidet var veldig bra

Jeg har opplevd det fantastisk lærerikt morsomt og hyggelig. Veldig gøy

(Utdrag fra elevenes narrative vignetter i time 4, 27. september 2019)

Jeg vurderer at elevene selv opplever at de har fått et utbytte av disse undervisningstimene i dans i kroppsøving. Noen går til og med til lengden av å bruke ordet «elske», noe jeg synes er både overveldende og hyggelig å få tilbakemelding om som pedagog.

Bilde 9 - Utdrag fra elevenes narrative vignetter, 27.9.2019

5.3.5 SAMMENFATNING AV MEMES BETYDNING FOR ELEVENES SAMARBEID OG SKAPING AV DANS

Utfordringen var å undersøke hvilken betydning memes fikk som inspirasjon til elevenes samarbeid med å skape dans i kroppsøvingstimene. Jeg fant at memes som didaktisk grep og felles forståelseshorisont, legger til rette for elevenes trygghet til opplegget. Dersom elevgruppen er trygge, bidrar og inspirerer memene til samarbeid. Trygghet er avgjørende for mestring, er noe som tar tid å bygge opp. For å oppnå denne tryggheten, mener jeg tid er en vesentlig faktor. I mellomtiden fant jeg at det oppstod ulike gruppedynamikker: en-leder-grupper, leder-lytter-grupper og alle-lytter-grupper. I en-leder-gruppene tok en elev ansvar når de andre var usikre, og tok avgjørelser alene. Denne typen gruppe opplever jeg kan være styrt av et sosialt hierarki. Den eleven som er vant til å ta ansvar i kroppsøvingstimer, gjør det også i dansetimene. I leder-lytter-gruppene så det ut til at det ble dannet et slags hierarkisk system der lederen lytter til sine medelevers forslag, som fungerer godt i elevsamarbeid. I alle-lytter-gruppene var ja-fasen svært viktig. Disse gruppene har en flat struktur, og kan ofte starte sin kreative prosess ved å se etter inspirasjon fra andre grupper. Ved å ikke være kritiske til egne eller andre ideer, er det lettere å komme inn i en skapende flyt.

5.3.6 BETYDNINGEN AV MEMES SOM DIDAKTISK GREP

Samlet sett kan det sies at elevenes samarbeid om skaping av dans (med inspirasjon fra memes), har hatt en holdningsreise på lik linje med elevenes holdninger til dans i kroppsøvingstimene. Fra å være skeptiske og usikre dog nysgjerrige, til å samarbeide på tross av en mulig adynamisk gruppesammensetning kan sies å være en reise. Jeg vurderer opparbeiding av trygghet til opplegget over tid har vært en viktig faktor i denne utviklingen. Elevene har også opplevd individuell holdningsendring gjennom elevsamarbeidet. I et stopp-punkt kan gruppa velge å snakke sammen og samarbeide om å finne en løsning, eller så stiller én elev seg disponibel til lederrollen. I et samarbeid opparbeider individene i gruppa forståelse for andres meninger, og hvordan finne kompromisser. I en lederrolle opparbeider individet seg kunnskap om å lede en gruppe. Ved at individet tar ansvar når en gruppe opplever et stopp-punkt, stiller eleven seg sårbar for medelevenes oppfatning av seg. Slik jeg ser det, er denne villigheten med på å bygge karakter hos den enkelte elev. En oversikt over materialet vises som en bricolage i figur 8.

6 I LYS AV MINE FUNN

I dette kapitlet drøfter jeg først problemstillingen *Hvordan kan skapende dans i kroppsøving forstås i et performativt perspektiv?* og det performative perspektivet. Deretter drøfter jeg mine funn fra forskningsspørsmålene, i dialog med teoretiske perspektiver.

Å anvende en dramaturgi hvor memes med jazz- og hiphop-preg, er et didaktisk grep, bidro til å bygge en relasjon mellom lærer og elev, som la til rette for at læreplanens mål kunne formidles og ivaretas på en god måte. Temaet som kommer til syne i denne sammenheng, er betydningen av felles forståelseshorisont. Memes har vært noe jeg og elevene har til felles, og kan møtes gjennom. Med denne felles basen, har vi hatt et felles referansepunkt. Memes kan sies å ha dannet grunnlaget for elevenes tillit til opplegget.

I deres narrative vignetter formidler elevene at de opplevde skapende dans i kroppsøving som noe skremmende og nytt, for senere å være befriende. Tema som synliggjøres i denne sammenheng, er holdningsendring. Betydningen av memes som et didaktisk grep og felles forståelseshorisont, legger til rette for elevenes trygghet til opplegget. Dersom elevgruppen er trygge i opplegget, bidrar og inspirerer memen til samarbeid. For å oppnå denne tryggheten, mener jeg tid er en vesentlig faktor. *Trygghet over tid* er tema som synliggjøres i denne sammenheng.

Med disse temaene i bakhodet, ser jeg en tydelig sammenheng mellom svarene på forskningsspørsmålene. Memes bidrar til å skape en felles forståelseshorisont mellom lærer og elev. Denne horisonten legger grunnlaget for elevens opplevde trygghet i opplegget, noe som resulterer i en holdningsendring hos elevene.

6.1 SKAPENDE DANS I KROPPSØVING OG DET PERFORMATIVE PERSPEKTIVET

Feltet som innebærer å forske med kunsten er et svært ungt felt. Kunsten er et redskap for å oppnå ny kunnskap om feltet som blir forsket på. Slik jeg ser det har alle retningene innen praksisorientert forskning har stort fokus på prosessen, å beskrive den, opplevelser en har, og utforskningen. Jeg mener det burde være tilstrekkelig for å kalle det en vitenskapelig metodologi.

I denne performative undersøkelsen har jeg hatt fokus på stopp-punkter, og jeg har reflektert over hva det er som skjer og hvorfor. Performativ betyr å gjøre noe aktivt, i denne sammenheng kan deltakerne velge hva de gjør når disse stoppunktene oppstår. Ut fra egne

erfaringer oppstår disse stoppunktene i større eller mindre grad i hver undervisningstime. Hva jeg velger å gjøre går på min intuisjon og hva jeg vurderer som beste løsning der og da. I retrospektiv er det stor mulighet for at løsningene kan kritiseres, særlig med tanke på at jeg ikke har stor praksiserfaring. En mer erfaren pedagog har sannsynligvis vært i et lignende stoppunkt tidligere og har erfart fra dette. Slik jeg ser det er det performativt blikk noe som utvikles over tid, og kommer med erfaring. Ut fra min erfaring vil jeg påstå dette. Mulig dette også er et stoppunkt.

6.2 DANS VED BRUK AV DRAMATURGI OG MEMES, BYGGER RELASJON MELLOM LÆRER OG ELEV

En plan for dansetimer inspirert av memes, jazzdans og hiphop, kan ved å anvende en dramaturgi hvor memes med jazz- og hiphop-preg, som et didaktisk grep, bidra til å bygge en relasjon mellom lærer og elev, som legger til rette for at læreplanens mål kan formidles og ivaretas på en god måte. Gjennomgående vurderer jeg at opplegget som ble gjennomført, har vært godt for denne elevgruppen. Dette kan ses både i planleggingen av undervisningen, men også i lærerens logg.

I planleggingen brukte jeg den dramaturgiske inspirerte analysemodellen til A.-L. Østern (2014). Den inkluderer stegene ideen, sceneteksten, publikum og forståelseshorisonter, det er pedagogen og elevens to forståelseshorisonter som må møtes i dette tilfellet. Jeg opplever at dette har skjedd gjennom bruken av meme. Høhr (1996, s. 220-223) mener de ulike komponentene i en form ikke er selvstendige meningsbærere. Mener hun da at dans gir meningsskaping på egenhånd? Dette oppfatter jeg som problematisk fordi dans kan være så mye. Eksempelvis behøver ikke improvisasjon ha noen betydning eller gi noen mening for den som ser på, men for den som utfører og er i øyeblikket, kan det gi mening. Likevel sier Høhr at form kjennetegnes av relasjonell kompleksitet, det vil si den kommuniserer ved hjelp av relasjonene mellom komponentene i ytringene.

Memene vært med på å gjøre opplegget estetisk i den grad at den er med på å skape opplevelse i læringsprosesser (T. P. Østern, 2017). Jeg vurderer at mitt opplegg har lagt til rette for at elevene i større grad sanser ved å interagere med performativt multimodale ressurser. Som jeg tidligere nevnte, opplever jeg dans og memes som svært kompatible. Jeg spurte dermed; hvorfor ikke skape mening sammen? Det mener jeg de har gjort. De har engasjert elever i en samarbeidsprosess, der de har lagt fram sine meninger om hvordan deres

respektive koreografier burde settes sammen og se ut. Det å måtte presentere, argumentere for og kanskje gi avkall på egne ideer og samtidig vise respekt for andres løsninger og synspunkt, gir elevene sosial trening og erfaring. Ved å stå frem med sin partner eller gruppe og vise selvproduserte samarbeidsprodukter opplever de dessuten solidaritet og gruppefølelse (Glad, 2012, s. 53)

Også lærerkroppen (T. P. Østern & Engelsrud, 2014) og rommet (Øfsti, 2014) har vært påvirket opplegget. Jeg vurderer at lærerkroppen sammen med memen er de elementene som har påvirket timen mest. Siden gymsalen var et element elevene var vant med fra før, mener jeg ikke den har vært et omdreiningspunkt i like stor grad som at en ny lærer har kommet inn med memes. Eksempelvis var lærerkroppen lyttende da den oppfattet et stoppunkt og reagerte med å legge på en «huh!»-lyd for å engasjere elevene. Stemmen kan dermed oppfattes som en forlengelse av kroppen (T. P. Østern & Engelsrud, 2014, s. 76).

Med grunnlag i denne diskusjonen vil jeg foreslå at de multimodale og dramaturgiske prinsippene har vært med på å utvikle og analysere et undervisningsopplegg i dans i en av fire kroppsøvingstimer. En kritisk tanke er om undervisningen hadde startet med memen, og ikke oppropet. Slik jeg ser det er navneoppnop det mest brukte anslaget i undervisning, men jeg mener det ikke fanger elevene like bra som det kunne ha gjort. Jeg brukte også navneoppnop som anslag, men vil i ettertid hevde at memen i seg selv hadde vært et bedre anslag for timen. På denne måten kunne elevene opplevd dans som noe unikt i undervisningssammenheng. Videre kunne det vært interessant å gjennomføre en hel undervisningstime basert på én meme, altså fra anslag til refleksjon.

Med tanke på læreplanen i kroppsøving, vurderer jeg at opplegget har fulgt opp nedskrevne mål. Eksempelvis «fysiske utfordringar og mot til å tøyje egne grenser både i spontan og organisert aktivitet.» Her vurderer jeg oppvarmingsøvelsene som organiserte og den skapende delen som spontan. Også å «stimulere til eksperimentering og kreativ utfolding» mener jeg er dekket. Etter 7.trinn skal elevene kunne «følgje enkle reglar og prinsipp for samhandling og respektere resultatata». I gruppene der elevene skulle samarbeide om å skape dans, kan vi se at samhandlingen foregikk på ulike måter. Det er altså ulike måter å ivareta et mål i læreplanen på. Utad respekterte alle elevene resultatet som kom ut av det skapende arbeidet.

Det kan også sies at opplegget i tillegg til å ha ivaretatt mange av formålene med kroppsøving, har strukket seg utover de mål som er beskrevet, dansen kan ses i et større lærings- og danningsperspektiv (Torvik, 2018). Gjennom fysiske og psykiske utfordringer, har elevene tøyd egne grenser. Dansen har stimulert til eksperimentering og kreativ utfoldelse. Elevene har fulgt enkle regler og prinsipper for samhandling og samspill, og respektert resultatene. Slik analysene viser, har elevene opplevd mestringsfølelse og bevegelsesglede, i dette opplegget. I den nye læreplanen som har mindre idrettslige fokus (Utdanningsforbundet, 2019), opplever jeg også at opplegget har ivaretatt mange av målene. Eksempelvis at elevene skal utvikle forståelse for at alle elever har ulike forutsetninger og muligheter, og anerkjenne forskjellighet ved å inkludere alle. Også målet om «deltakelse og samarbeid i ulike bevegelsesaktiviteter er sentralt i faget» og «samspill med andre, øving og deltagelse i ulike aktiviteter og naturferdsel er vesentlige trekk ved kompetansen i faget» vurderer jeg som ivaretatt. Gjennom opplegget har jeg og elevene jobbet mot alle målene som inkluderer dans etter 4.årstrinn. Vi har utforsket danser, brukt kroppen til å utforske aktiviteter og utviklet grunnleggende bevegelser. Det samme gjelder etter 7.årstrinnet: «gjennomføre aktiviteter ut fra egne interesser og føresetnader i dans (...)». Til sist har vi også ivaretatt målet etter 10.årstrinnet, som innebærer å «øve på og gjennomføre danseaktiviteter fra ungdomskulturar og andre kulturar, og saman med medeleva skape og presentere dansekomposisjonar», allerede før 8.trinn er fullført.

Proessen med å lage opplegget har vært en prosess med å lage kunstmøter for elever på 8.trinn i kroppsøving. Slik jeg ser det, har min egen læreprosess vært transformativ. Som Sava (1995) nevner, er det tre mulige forandringer som kan komme av en kunstnerisk læringsprosess. Jeg opplever spesielt at forandring i kunstnerisk og kreativ tenkning skiller seg ut. Slik jeg ser det, er estetisk bearbeidelse i sanseimpulser for didaktiske erfaringer spesielt i denne sammenheng. Jeg har reflektert over og artikulert personlige erfaringer, følelser og kunnskap, og samtidig forsøkt å lytte til andres erfaringer gjennom den dramaturgiske oppbyggingen. En kan si jeg gjennom en kunstnerisk læringsprosess har utvidet og forandret min kunstdidaktiske forståelse, og blitt en lærerdramaturg.

6.3 HOLDNINGSREISEN

Elevene opplever dans i kroppsøving som alt fra skremmende, til en ny opplevelse og befriende. Ved å undersøke tema i elevens narrative vignetter for hver av de fire timene, vurderer jeg at post-it-lappene sier noe om en reise elevene har hatt. Samlet sett ser jeg en holdningsendring hos elevene. Fra å syns noe er fremmed og kjedelig, til å bli nysgjerrige og elske dans. Spesielt fra siste times narrative vignetter kommer dette tydelig fram: «Lært meg å gå grensen jeg ikke har turt før».

Høiris (2014) sier at som ungdom vil man bestemme over sin egen fortelling. I en hverdag der ungdommen lever med konkurranse, og er på kontinuerlig jakt etter å optimere seg selv for å ikke bli sett på som sårbar for andre, er det tøft. Den modernitet dagens nordiske ungdom lever i, kan beskrives som individualisert og privatisert, sier Sundsdal og Øksnes (2018, s. 20). Dette har sammenheng med at elevene forsøker å finne sin egen identitet, og er svært opptatt av hvordan andre oppfatter en. Samtidig sier Hesseldahl (2016) at unge mennesker er flinke til å tilpasse seg samfunnet, og kulturens forventning og normer. I dette tilfellet veksler de mellom normene i kroppsøvingstimekultur og de rådende normene for ungdomskultur (Nielsen & Thing, 2019). Å skille seg ut fra disse normene kan ses på som å separere seg fra gruppa, men også som modig. Satt på spissen, stiller man seg til fritt hogg fra alle kanter, og velger å stå i stormen (og holde masken utad). En lederfigur kan skille seg ut på denne måten.

Det kan synes at det er mange likheter mellom en ungdoms perspektiv på gode lederegenskaper, og Savas (1995) tanker omkring en kunstner som veileder i et kunstmøte. I en ungdoms perspektiv er en leders viktigste egenskaper; handlekraft, konkurranseinstinkt og selvsikkerhet. Ungdoms perspektiv på hva en god leder er, bidrar med kunnskap om hvilken betydning dans kan ha i lærings- og dannelsesprosesser. Dette gjelder spesielt dansedidaktikk. Sava (1995) mener det i et kunstmøte er tydelig lederskap, veiledning steg for steg, en mesterlæreinstruksjon, omvekslende med at elevene skaper selv, som gir nødvendige faste rammer som elevene kan skape kunst og mening innenfor. Rammene skaper et forandringspotensial. Tanker omkring dette ledertema kommer ikke til syne i elevenes narrative vignetter, men kan likevel ha en samfunnsmessig betydning. Rammene blir derimot synliggjort, eksempelvis i veiledningen steg for steg og at elevene skaper selv.

Noe som blir spesielt synlig i de narrative vignettene er Savas (1995) transformative, kunstneriske læringsprosess. Fra å synes dans i kroppsøving er «skjedelig» til «å elske» det. Slik jeg ser det skiller følgende forandringer seg spesielt ut: strukturell forandring i kunstnerisk, kreativ tenkning og i hvordan individets fantasi fungerer. I tillegg til forandringer som har med individets forhold til verden omkring, og individets indre verden. Eksempelvis visuelle, spatiale og musikalske tankemønstre, kroppsilde og skjema for kroppsbevegelse, estetisk-kunstneriske systemer for begrepslig tenkning og tenkning i bilder.

Et spørsmål jeg stiller meg videre, er hvorfor noen elever synes at å danse i kroppsøving er «flaut». Som Halvorsen (2008) viser til, vet kanskje ikke elevene hva dans *egentlig* er. I samtaler med kroppsøvingslæreren (den vanlige), kommer det fram at linedance er det foretrukne valget når danseundervisning skal gjennomføres. Det foregår i en-to skoletimer. Arnesen et al. (2017) forskning som viser at dans kun blir undervist i 2,4 timer i løpet av skoleåret, kommer her tydelig fram. Grunnen til at elevene oppfattet dans i kroppsøvingstimen som «rart» og «skjedelig», kan dermed være fordi de ikke har tilstrekkelig erfaring med denne typen skapende dans fra før.

Sava (1995) sier det i begynnelsen er kunnskap om materiale og teknikk som er viktig å erobre. Det er synlig i elevenes narrative vignetter at de ikke innehar disse verktøyene enda, for første time synes elevene å finne opplegget og dansen merkelig, «skjedelig» og flaut. Den andre timen har elevene vært gjennom opplegget en gang før, og opparbeidet seg erfaring. Dette synes også i de narrative vignettene der elevene skriver at «*alle* ville prøve», «*alle* var flinke til å høre på når de andre snakket» og «*vi* fant ut hvilken moves vi skulle ta». Bruken av disse ordene kan tyde på at elevene har samarbeidet for å få til det skapende arbeidet med dans. Samarbeid og deling av erfaringer er noe både Sava (1995), Ørbæk (2018) og Østern (2019) skriver om. Betydningen av åpenhet, engasjement, refleksjon og ikke minst lytting til andres erfaringer nevnes som sentralt. Dette er en meningsskapende prosess, en prosess der noe tildeles verdi og betydning. Slik jeg ser det, er prosessen med å skape mer engasjement for dans i kroppsøvingsfaget, avgjørende.

Den tredje timen er den timen elevene opplevde mye mestring. Elevene skriver i sin narrative vignett at «det var morsomt», «gøy i dag. Enkelt om man prøver» og «lært bevegelser jeg ikke hadde prøvd». Bruken av ordet «prøve» opplever jeg sentral for

mestringsfølelsen. Det kan se ut til at ikke alle elevene har prøvd like mye i de andre timene, som i denne timen. Jeg tror dette har noe med memen å gjøre, i samspill med at elevene behersker (så godt de kan ut ifra den gitte tiden) de konkrete verktøyene i dans og det materialet som elevene arbeider i. I tillegg kan den mentale forståelsen ha nådd et brytningspunkt, noe som er nødvendig i en helhetlig læringsprosess (Sava, 1995). Den fjerde timen blir på mange måter en refleksjonstime med tanke på de narrative vignettene, der elevene skriver om hvordan de har opplevd perioden med dans i kroppøving. Den refleksjonen som sitter dypest hos meg er «lært meg å gå grensen jeg ikke har turt før». Denne eleven har utfordret seg selv, reflektert rundt det og klart å formulere de refleksjonene hen har gjort seg. En kan si denne eleven har opplevd en forandring, i tillegg til å ivarett et mål i læreplanen («mot til å tøyne egne grenser»).

På denne måten kan en som Sava (1995) si at en kunstnerisk læringsprosess fører til forandring, og det er et generelt tegn på læring. Spørsmål en kan stille seg videre er hvordan og hvorfor deltakerne opplever denne utviklingen og transformasjonen. En mulig løsning kan være at møtet med dans som kunstform, som inkluderer lekenhet, skaping, improvisatoriske, trenende, relasjonelle og berørende dimensjoner, er meningsskapende for deltakerne og vekker nye følelser i elevene.

6.4 MEMES SOM DIDAKTISK GREP OG FELLES FORSTÅELSESHORISONT

Dersom elevene opplever trygghet i opplegget, har memen stor betydning for elevenes samarbeid. Memen som didaktisk grep og felles forståelsehorisont mellom lærer-elev, har gitt elevene trygghet i samarbeidet. Dette blir særlig synlig i time 3, der elevene opplever motivasjon, mestring og trygghet i opplegget.

Motivasjon og tid er vesentlige faktorer i et gruppesamarbeid. Det kan synes at å finne en start i det skapende arbeidet er mest utfordrende for elevene. Som Ørbæk (2019) skriver, er det viktig å få mulighet til å dvele ved egne og hverandres bevegelseserfaringer, bevegelsesmuligheter og bevegelsesinteresser. Eksempler på elevenes dveling kan ses i en av elevenes narrative vignetter: «vi klarte det til slutt fordi alle ville prøve» og «det var morsomt, og i det samme sto vi litt fast. Men tilslutt fant vi ut hvilken «moves» vi skulle ta». Det faktum at alle prøvde å bidra til gruppesamarbeidet, viser meg at elevene er motiverte.

Samtidig behøvde de tid for å gjennomføre oppgaven. Spørsmålet er hvordan gruppene valgte å løse stoppunktene.

For en gruppe ungdommer der de skal løse en gitt oppgave og samtidig skal forsøke å finne sin identitet og fremstå selvsikre, kan det oppstå stoppunkter. Disse oppstår med bakgrunn i at ingen ønsker å fremstå som «dum» eller «inkompetent» av sine medelever. Slik jeg ser det, har gruppa da har to muligheter for samarbeid, å lytte til hverandre og fysisk idemyldring. Å lytte er en viktig egenskap i et gruppesamarbeid, og ved å reflektere over hvordan gruppa kan løse oppgaven best, dveler de også (Ørbæk, 2019). Dette er det også fine eksempler fra i elevenes narrative vignetter: «Det var veldig bra samarbeid på temaet jeg kom på fordi at alle var flinke til å høre på når de andre snakket., blant annet når de snakket om ideene våres.» Her har gruppa lyttet til hverandre, og skapt dans sammen. De har gått inn i en ja-fase, der de spiller på hverandre. Samtidig er det mulig å samarbeide uten å være verbal. Her kan også usikkerheten ungdom opplever i søken etter sin identitet og med tanke på sine medelever. Et spørsmål en kan stille seg er om gruppedynamikk kan hindre kreativ utfoldelse. Om en gruppe har mindre god kjemi, kan det være utfordrende å kommunisere og risikere ved å ta «leder-rollen». Det er også en mulighet gruppa som helhet ikke har opplevd tilstrekkelig kunnskap om materiale og teknikk, noe Sava (1995) sier er avgjørende om de skal kunne utvikle seg videre og fortsette læringsprosessen.

På en annen side beskriver Sundsdal og Øksnes (2018, s. 20) moderniteten dagens nordiske ungdom lever i, som er preget av individualisering og privatisering. Ungdom kan veksle mellom å tilpasse seg ulike kulturers normer, sier Nielsen og Thing (2019). I dette tilfellet gjelder kroppsøvingkultur og ungdomskultur. I en kroppsøving- og idrettskultur er man opptatt av å prestere. Seippel et al. (2011) sier ungdom som er i denne kulturen trener mye, og har et mindre sosialt liv. Prestasjon blir et hovedfokus. De sier at en dansk idrettsperson har lavere sosial status i ungdomsgruppa, og en som er mer sosial og trener mindre, har høyere sosial status. Spørsmålet er om dette er gjeldende for kroppsøvingstimer på 8. trinn i Norge. En oppfatning er at norsk ungdom er sterkt preget av et prestasjonsfokus på alle plan, både idrettslig, sosialt og på skolen. Karakterer blir dermed en målestokk ungdommen forholder seg til.

For å få en bra karakter i kroppsøving gjelder kompetansemålene i læreplanen. Her er fokuset størst på samarbeid, med tanke på dans. Problemet er om ingen av gruppemedlemmene vurderer at de er kompetente nok, får ikke gruppa løst oppgaven og får ingen god karakter. Om gruppa ikke kommuniserer verken verbalt eller ved fysisk idemyldring, kan noen i gruppa oppleve et «press» til å påta seg et lederskap. For å bli leder i en ungdomsgruppe, sier Døvig et al. (2010) handlekraft og selvsikkerhet er de viktigste egenskapene. Her er to eksempler på måter å løse et stoppunkt på, både fysisk idemyldring og verbal kommunikasjon (alternativ 1, se s. 58) og å påta seg lederskap (alternativ 2, se s. 60-61).

Leder-elevene i disse gruppene viser handlekraft og selvsikkerhet ved å plassere de andre i gruppe i en formasjon, og resten av gruppa følger villig med. Samtidig lytter eleven (Ørbæk, 2019) til hele gruppas tanker, forslag og ideer med tanke på bevegelser, og setter det hele sammen til en koreografi. Denne observasjonen vekker noen tanker i meg: Opplever elevens gruppe et stoppunkt i skapingen av dans? Opplever eleven et «press» til å løse denne oppgaven på gruppas vegne? Opplever eleven et «press» på å være leder i denne situasjonen? Kan det være fordi eleven er en lederskikkelse utenfor kroppsøvingstimen, eller er det kun i denne forbindelsen hen velger å skille seg ut? Føler eleven dette «presset» fordi hen har erfaring med dans fra tidligere? Alle disse spørsmålene omhandler elevens identitet, og hvordan de andre i gruppa oppfatter eleven (Sundsdal & Øksnes, 2018). En elev skriver i sin narrative vignett at hen hadde «lært at jeg er en ok leder».

Spørsmålet jeg nå stiller meg er om det er Aures (2011) medkonstruktører, Østbyes (2007) åpne og risikofylte situasjon, A.-L. Østerns (2013) relasjonalt eller Fink-Jensens (1998) forståelse for begrepet kunstmøte som stiller sterkest i denne sammenhengen? Fordi gruppene velger å løse stoppunktene på ulike måter, vurderer jeg at det er en blanding. Lederen tar en risiko ved å stille seg som nettopp leder og er åpen for ideer fra medelevne sine. Medelevne er medkonstruktører ved å komme med ideer, samtidig som alle i gruppa er relasjonelle, de forholder seg til hverandre. Med tanke på Savas (1995) er avgjørende punkter i en læringsprosess, vurderer jeg at elevene har fått tid til å beherske de verktøyene, materialet og metodene for å løse stoppunkter. Elevene har forandret sin praksis, noe Sava (1995) sier er et generelt tegn på læring. Dette blir spesielt synlig i tredje time.

Jeg vurderer at elevene fikk et gjennombrudd når det kommer til skaping av dans, i tredje time. En narrativ vignett sier: «Lært at jeg kan ordne dans på kort tid at jeg hjalp til mye og det var gøy». En annen narrativ vignett sier: «Gøy i dag. Enkelt om man prøver.» En tredje elev skriver at hen har lært at om seg selv at om hen har viljen til å gjøre noe, så klarer hen det. Disse elevene kan sies å ha opplevd mestringsfølelse. En mulighet er at disse utsagnene har sammenheng med memen for timen. Memen bestod av typiske Michael Jackson-bevegelser som raske snurrer, kicks og moonwalk. Disse bevegelsene kan oppfattes som utfordrende, og jeg var derfor usikker på om jeg skulle ta med memen med. Jeg tok utgangspunkt i nybegynnere, noe jeg vil påstå elevgruppen er, men deres begeistring over memen kan sies å ha gitt ny energi og mot til å prøve nye bevegelser. Også videooptakene viser det samme. Et motiverende tema, gir motiverte og inspirerte elever som fortsetter å danse selv etter at undervisningen er ferdig.

I tillegg til iver, er leder-aspektet fortsatt i stor grad til stede. Nå observerer jeg at det i tillegg til de «gamle», kommer «nye» ledere fram. Elevenes selvsikkerhet og positive holdninger blir blant annet synlig gjennom deres narrative vignetter: «Lært at jeg er en ok leder» og mange skriver at de hadde det gøy og at de hadde lært masse. Som en oppsummering så langt, kan en si at lyd og meme har stor innvirkning på elevenes motivasjon, utvikling og mestringsfølelse.

Forskningsprosjektet har vekket følgende spørsmål hos meg som forker: Kan en løsning på mestringsfølelse tidligere i undervisningsopplegget ligge i valg av nivå for timen? Kan det gi høyere motivasjon i dansen om nivået er mer utfordrende, og eleven føler de gjør det «riktig» selv om det ikke er tilfellet i en dansepedagogs øyne? Er følelsen hos eleven viktigere enn hva som er «riktig»? Hvordan måler man mestringsfølelse? Er det opp til en pedagog å se om eleven har opplevd mestringsfølelse? Burde ikke eleven være i stand til å reflektere rundt og artikulere denne nye kompetansen selv? Som Sundsdal og Øksnes (2018) skriver, skal det være mulig for utdanningssystemet å møte arbeidskraftens fleksibilitet og omstillingsevne. Spørsmålet er om dette er kompetanse som elevene tar med seg videre inn i arbeidslivet.

Sett under ett, tyder det på at elevene har hatt en utvikling i lærings- og dannelsesprosessen (Ørbæk & Engelsrud, 2019). Denne masteroppgaven kan altså bidra med

kunnskap om hvilken betydning kropp, bevegelser og skapende prosesser i dans kan ha betydning for overnevnte prosesser.

6.5 METODEDRØFTING

Rasmussen (2012) sier at en forsker normalt bør velge de metoder som er mest hensiktsmessige for å løse en problemstilling og gi svar på undersøkelsens tema. Ved valg av to observasjonsmetoder opplever jeg et bredere blikk, og større mulighet til å fange øyeblikk som oppstår. Deltakende observasjon gjør at jeg har hatt mulighet til å påvirke settingen jeg har observert, både hindret og skapt situasjoner som ligger til grunn for funn. Ved fullstendig observasjon hadde jeg ikke hatt denne muligheten. Derfor valgte jeg å bruke videoopptak, med et stillestående, skjult kamera. Mine transkripsjoner av videoopptakene er kritiserbare. Jeg opplever ordtakene «øyet som ser» treffende. En annen transkriptør hadde ikke hatt kjennskap til opplegget i sin helhet, kunne sett andre hendelser og transkribert annerledes, så innholdet hadde fått en annen mening. Jeg valgte denne muligheten bort for å få en nærhet til mitt eget materiale.

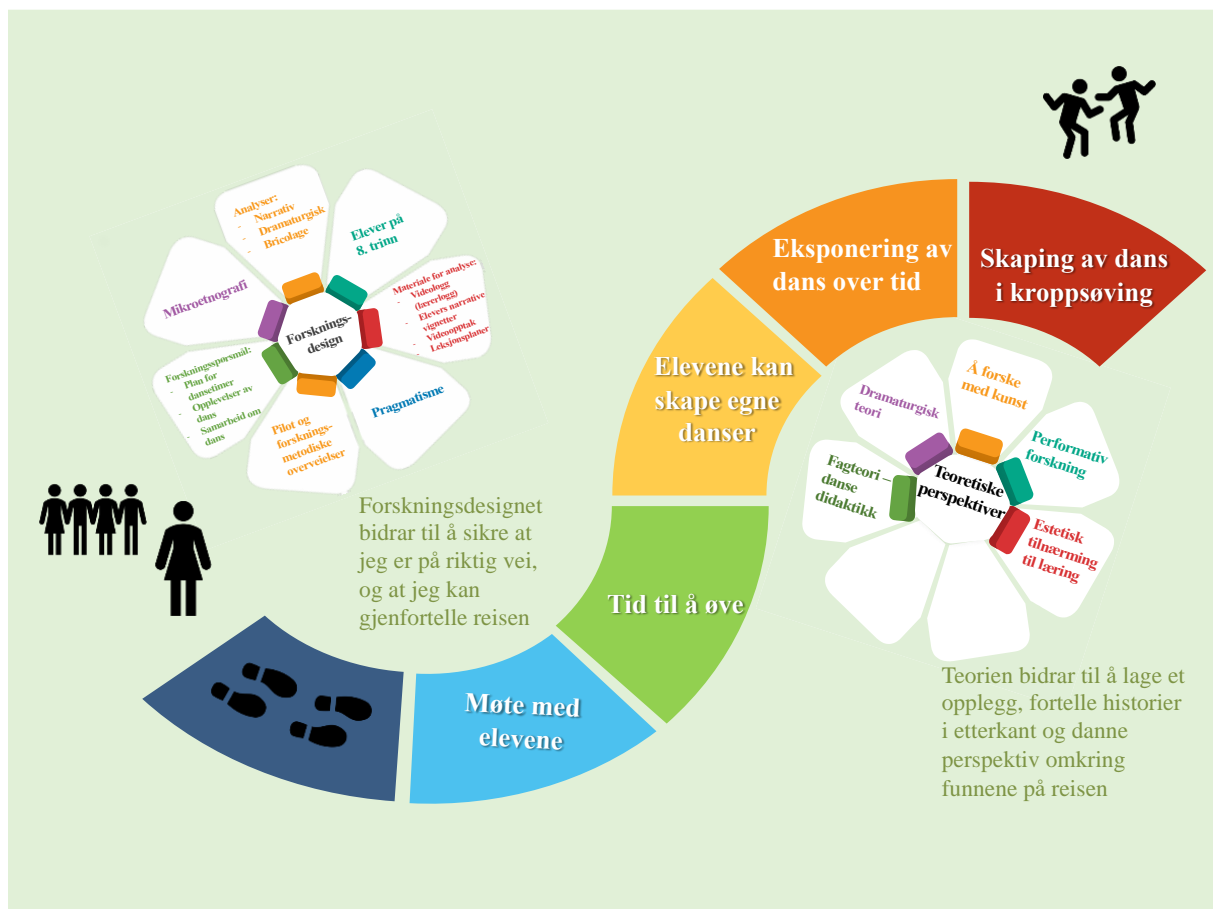
Samtidig er dette en mikroetnografisk undersøkelse, og mine funn er vanskelig å generalisere. Funnene hadde blitt annerledes uansett hvilke andre valg jeg hadde gjort. Eksempelvis kunne jeg valgt å instruere en annen pedagog til å gjøre opplegget, elevgruppen hadde vært en annen eller jeg hadde brukt et håndholdt kamera. Det håndholdte kameraet var noe jeg vurderte sterkt og planla å bruke, for å komme nærmere elevene og høre dialog i samarbeidet og skapingen av dans. Jeg valgte å ta det bort etter første time, fordi elevene oppførte seg på en annen måte, ble nervøse og nektet å fremføre dansene sine for meg dersom jeg hadde kameraet framme. Ivaretagelse av elevenes ro og trygghet, ble satt foran potensielle funn.

Jeg har også valgt å benytte to typer logger, egen videologg og elevlogg som post-its, kalt narrative vignetter. Ved å benytte videologg kan tankene løpe fritt uten å bli sensurert, og man har mulighet til å være med på hele tankeløpet. Også her kommer transkripsjonen fram som en utfordring. Jeg valgte også her å transkribere materialet selv, noe som gav mulighet for å fortsette tankeløpet også i ettertid. På denne måten fikk tankene modnet, og jeg fikk reflektert ytterligere. Ved å anvende post-its som metode, fikk jeg et innblikk i elevenes perspektiv. Jeg valgte å stille elevene ett spørsmål etter hver time, noe som kan kritiseres.

Elevene fikk da ikke mulighet til å reflektere fritt rundt timen, og funn kan ha forsvunnet. Samtidig fikk jeg svar på det jeg lurte på, og gav elevene en konkret oppgave. Jeg opplever at post-it-metoden ble en lite kreativ og elevnær løsning. Jeg hadde lyst til å bruke Snap-chat, Instagram eller TikTok som refleksjonsarena for elevene. På grunn av hensyn til personvern lot ikke dette seg gjennomføre.

Jeg har nå diskutert og drøftet mine resultater og metoder. Videre avrunder jeg denne oppgaven med en konklusjon og ser oppgaven i perspektiv.

6.6 SKAPENDE DANS SOM MULIGHET I KROPPSØVINGSTIMEN



Figur 8 - En pragmatisk reise

Jeg har i denne masteroppgaven hatt fokus på dans i kroppsøvingsfaget. Hensikten har vært å undersøke hvordan dans kan se ut i kroppsøving, og finne ut hva skapende dans i kroppsøving kan bety for de elevene som har vært med i forsøket. Jeg har også vært interessert i hvordan kunstneriske metoder kan bidra, spesielt med tanke på elevenes motivasjon, samarbeid og bevegelsesglede. I denne sammenheng har et performativt perspektiv innebåret at jeg så på og

deltok i elevenes dansepraksis, slik den utfoldet seg i løpet av fire timer. Hovedfunnet er at et gjennomtenkt didaktisk opplegg, hvor pedagogen møter elevene der de er i forhold dansen, der elevene får tid til å øve på dans, bidrar til at elevene, enkeltvis eller i fellesskap, kan skape egen danser. Elevene har gjennom undersøkelsen opplevd en større eksponering for dans over lengre tid, og erfart ulike sider ved dans. Eksponeringen for dans og tiden som ble brukt, kan være kilder til holdningsreisen. Mitt ønske om å spille på elevenes interesser, har resultert i memes som et av utgangspunktene for undervisningen og undersøkelsen. Memes kan dermed ha hatt betydning for elevenes holdningsendring. En betingelse for at memes får betydning for elevenes samarbeid og skaping av dans, er elevenes grad av kjennskap til opplegget og oppleggets struktur.

Den anvendte teorien tar for seg tidligere forskning om dans i utdanning, estetisk tilnærming til læring, dramaturgisk teori, dansedidaktikk og metoder for å analysere og forske med kunsten. Jeg har undersøkt dans i skolen, i kroppsøving og kroppsøvingslærerutdanning, samt skaping av dans kollaborativt, både på og utenfor skolens arena. Teoretiske perspektiver, med estetisk tilnærming til læring (Hohr (1996), A.-L. Østern (2013) og Sava (1995), dramaturgisk teori (A.-L. Østern, 2014), og dansedidaktikk har vært med på å utvide mitt syn på dans i kroppsøving. Samtidig har den performative teorien vært viktig. Gergen og Gergen (2018), Haseman (2006) og Fels (2012) er viktige bidragsytere i så måte. Dette er teori, som sammen med læreplanen danner grunnlaget for undersøkelsens funn. Narrativ analyse, en dramaturgisk analysemodell og bricolage har vært med på å bringe frem funnene.

6.7 KONKLUSJON: POTENSIALE FOR DANS I KROPPSØVINGSFAGET

Med bakgrunn i undersøkelsen, foreslår jeg at dans i kroppsøvingsfaget har et stort potensiale. Dette gjelder både i et elev- og lærerperspektiv. I denne undersøkelsen som har gått over fire uker, har elevene vist en holdningsendring. Elevenes skepsis og usikkerhet i starten ble snudd til oppdagelser i, og utvikling av seg selv, og utvikling sammen med andre. Innsikten elevene har opparbeidet kunne utviklet seg ytterligere, dersom opplegget hadde gått over lengre tid. Innsikten kan gagne samfunnet og de overordnede målene læreplanen har satt, blant annet målene om gjensidig forståelse, som på lengre sikt er med på å forberede eleven på arbeidslivet.

Med begrunnelse i studiens funn er potensialet til å oppnå større individuell utvikling i et elevperspektiv, så lenge læreren følger elevens tempo. Det innebærer at læreren har kjennskap til elevgruppen, og til individene i gruppa. I tillegg til lærerens kunnskap om skapende dans, og hvordan innholdet i timen kan justeres til elevgruppa og til individet. Grunnlaget for denne kunnskapen starter ofte i kroppsøvingslærerutdanningen. Forskning ved blant andre Ørbæk (2018), viser at kroppsøvingslærerstudentene opplever at de behøver tid, både til refleksjon omkring sin egen utvikling og hvordan utøve de tankene sammen med andre. Jeg erfarer at viktigheten av tid til å skape selvinnsikt blir satt til side, til fordel for å oppfylle andre mål i læreplanen (som kanskje ligger nærmere kroppsøvingslærerens preferanser). Når tiden ikke blir vektlagt i tilstrekkelig grad, skaper dette en usikkerhet hos elevene. Slik jeg ser det er trygghet grunnlaget for å tørre å kaste seg ut i dansen, og på mange måter vise fram de usikkerhetene man har fra før i ungdomstiden, og ellers i livet. Er usikkerheten større enn tryggheten, er det vanskeligere å ta sjanser.

Dersom elevene opplever en trygghet i det som for mange kan forstås som skremmende og ukjent, skapende dans i kroppsøving, kan det tenkes at andre forhold i skolen ikke vurderes like skremmende lenger. Jeg hevder på basis av elevenes holdningsreise beskrevet i denne studien, at skapende dans utvikler individet, noe læreplanen vektlegger. Derfor mener jeg læreplanen har potensiale til å vektlegge skapende dans i større grad. Ikke som middel for å ivareta et mål i en læreplan, men for å utvikle selvet. Fra et kunstnerisk lærerprosess-perspektiv, kan skapende dans i kroppsøving forstås som et sterkt community-perspektiv, og memes som didaktisk grep som skaper en felles forståelseshorisont.

BIBLIOGRAFI

- Adler, P. & Adler, P. (1994). *Observational techniques*. Thousand Oaks: Sage.
- Appelbaum, D. (1995). *The stop*. Albany: State University of New York.
- Arnesen, T., Leirhaug, P. & Aasland, H. (2017). Dans i kroppsøvingsfaget - mer enn gode intensjoner? *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 1(3), 47-60.
- Aure, W. (2011). *Kampen om blikket. En logituinell studie der formidling av kunst til barn og unge danner utgangspunkt for kunstdidaktiske diskursanalyser*. Stockholms universitet: Institutionen för didaktik och pedagogisk arbete.
- Azzarito, L. & Solmon, M. A. (2006). A feminist poststructuralist view on students bodies in physical education: sites of compliance, resistance and transformation. *Journal of Teaching in Physical Education*, 25(2), 200-225.
- Bamford, A. (2006). *The wow factor*. Münster/New York/Berlin: Waxmann.
- Barba, E. (1995). *The paper canoe: A guide to theatre anthropology*. London: Routledge.
- Barone, T. & Eisner, E. (2012). *Arts based research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Borgdorff, H. A. H. (2012). *The conflict of the faculties: Perspectives on artistic research and academia*. Amsterdam: Leiden University.
- Bourriaud, N. (2002). *Relational aesthetics*. Dijon: Press du reel.
- Bresler, L. (1994). What formative research can do for music education: A tool for informed change. *The Quarterly Journal of Music Teaching and Learning*, 5(3), 11-24.
- Bresler, L. (2006). Toward connectedness: aesthetically based research. *Studies in Art Education*, 48(1), 52-69.
- Böhme, G. (1993). Atmosphere as the fundamental concept of a new aesthetics. *Thesis Eleven*, 36(1), 113-126.
- Böhme, G. (2013). The art of the stage set as a paradigm for an aesthetics of atmospheres. *Ambiances Journal (online)*. Hentet fra <http://journals.openedition.org/ambiances/315>

- Baarts, C. (2012). Autoetnografi. I S. Brinkmann & L. Tangaard (Red.), *Kvalitative metoder: Empiri og teoriutvikling* (s. 171-185). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Dalland, O. (2014). *Metode og oppgaveskriving*. Oslo: Gyldendal.
- Dawkins, R. (1976). *The selfish gene*. London: Oxford University.
- Dewey, J. (1934). *Art as experience*. New York: Minton, Balch & Company.
- Dyndahl, P. (2011). Kulturteoretiske perspektiver på musikkdidaktisk forskning. I P. Dyndahl, T. O. Engen & L. I. Kulbrandstad (Red.), *Lærerutdanningsfag, forskning og forskerutdanning. Bidrag til kunnskapsområder i endring* (s. 185-221). Vallset: Oplandske bokforlag.
- Dysthe, O., Bernhardt, N. & Esbjørn, L. (2012). *Dialogbasert undervisning, kunstmuseet som læringsrom*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Døving, E., Elstad, B. & Strønen, F. (2010). Prototyper på en god leder. *Beta*, 24(1), 26-37.
- Fangen, K. (2010). *Deltakende observasjon*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Fels, L. (1995). In dialogue and interaction with Grumet: Erasing the line. *Educational Insights*, 3(1), 12.
- Fels, L. (2012). Collecting data through performative inquiry: A tug on the sleeve. *Youth Theatre Journal*, 26(1), 50-60.
- Fels, L. (2015). Performative Inquiry: Releasing regret. I S. Schonmann (Red.), *International Yearbook for Research in Arts Education: The wisdom of the Many - Key issues in Arts Education* (bd. 3, s. 510-515). Münster: Waxmann.
- Fink-Jensen, K. (1998). *Stemthed - en basis for æstetisk læring*. København: Danmarks Lærerhøyskole.
- Gadamer, H. G. (2010). *Sannhet og metode - grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. Oslo: Pax.
- Gardner, H. (1993). *Frames of Mind - The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.

- Gergen, K. & Gergen, M. (2018). The performative movement in social science. I P. Leavy (Red.), *Handbook of Arts-Based Research* (s. 54-67). New York & London: The Guilford Press.
- Gergen, M. & Gergen, K. (2011). Performative social science and psychology. *Forum: Qualitative Social Research*, 12.
- Gibbs, B., Quennerstedt, M. & Larsson, H. (2017). Teaching dance in physical education using exergames. *European Physical Education Review*, 23(2), 237-256. Hentet fra <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/1356336X16645611>
- Glad, Å. L. (2012). *Dans på timeplanen*. Oslo: Tell.
- Gladsø, S., Gjervan, E. K., Hovik, L. & Skagen, A. (2005). *Dramaturgi. Forestillinger om teater*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gold, R. L. (1958). Roles in sociological field observations. *Social Forces*, 36(3), 217-223.
- Gray, C. (1996). *Inquiring Through Practice: Developing Appropriate Research Strategies*. Hentet fra <http://carolegray.net/Papers%20PDFs/ngnm.pdf>
- Grogan, S. (2008). *Body Image: Understanding Body Dissatisfaction in Men, Woman and Children (2nd edition)* (2. utg.). New York: Routledge.
- Gurholt, K. P. & Steinsholt, K. (2010). *Aktive liv: Idrettspedagogiske perspektiver på kropp, bevegelse og dannelse*. Trondheim: Tapir.
- Halse, C. (2016). *Kropp i kroppsøving: En kvalitativ studie som undersøker hvordan kroppsøvingslærere tolker og praktiserer innholdet i LK06, som omhandler kroppsideal, elevenes oppfatning av kropp og selvfølelse i faget* Norges idrettshøyskole, Oslo.
- Halvorsen, W. (2008). Dans i skolen. I T. Ø. Svee (Red.), *Dans og didaktikk* (s. 89-107). Trondheim: Tapir Akademisk.
- Hanson, J. (2016). *The social media revolution: An economic encyclopedia of friending, following, texting, and connecting*. Westport: Greenwood.

- Haseman, B. (2006). A manifesto for performative research. *Media International Australia Incorporating Culture and Policy*, 118(1), 98-106.
- Haseman, B. & Mafe, D. (2009). Acquiring know-how: Research training for practice-led researchers. I H. Smith & R. T. Dean (Red.), *Practice-led Research, Research-led Practice in the Creative Arts* (s. 211-229). Edinburgh: Edinburgh University.
- Hastrup, K. (2012). Feltarbeid. I S. Brinkmann & L. Tangaard (Red.), *Kvalitative metoder - empiri og teoriutvikling*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Heron, J. & Reason, P. (1997). A participatory inquiry paradigm. *Qualitative Inquiry*, 3(3), 174-194.
- Hesseldahl, O. & Salomonsen, K. (2016). Først ung, så konkurrencestatsoldat. I R. K. Rahbek (Red.), *Demokratisk dannelse*. Århus: Forlaget Klim.
- Hohr, H. (1996). Det estetiske som kundskapsform. I H. Hohr & K. Pedersen (Red.), *Perspektiver på æstetiske læreprocesser* (s. 11-38). København: Dansk lærerforeningen.
- Hohr, H. (2013). Den estetiske erkjennelsen. I A.-L. Østern, G. Stavik-Karlsen & E. Angelo (Red.), *Kunstpedagogikk og kunnskapsutvikling* (s. 219-232). Oslo: Universitetsforlaget.
- Høiris, O. (2014). *Mennesket*. Århus: Aarhus universitet.
- Iser, W. (1978). *The act of reading: A theory of aesthetic response*. Baltimore: John Hopkins University.
- Jewitt, C., Bezemer, J. & OHalloran, K. (2016). *Introducing multimodality*. London: Routledge.
- Jocson, K. M. (2013). *Cultural transformations - Youth and pedagogies of possibility*. Cambridge: Harvard Education.
- JustSomeMotion, S. O.-. (2015, 26.6.2015). JustSomeMotion (JSM) - Deka TV Spot (Extended Version) - Jamie Berry Feat. Octavia Rose - Delight. Hentet fra <https://www.youtube.com/watch?v=mhO7wSAoQCI&t=2s>
- Kara, H. (2015). *Creative research methods in the social sciences: A practical guide*. Briston, UK: Policy.

- Kemp, P. (2015). *Løgnen om dannelse*. København: Tiderne Skifter.
- Knowles, J. G. & L., C. A. (2008). *Handbook of the arts in qualitative research: Perspectives, methodologies, examples and issues*. Los Angeles: Sage.
- Kress, G. (2003). *Literacy in the new media age*. London & New York: Routledge.
- Kress, G. (2010). *Multimodality. A social semiotic approach to contemporary communication*. London & New York: Routledge.
- Kroppsvingsforskning. (2018). Ungdomsskolelærer Svein Amlie: «Glede i variert bevegelse». Hentet 19.6.2018 fra <https://kroppsvingsforskning.no/?s=dans>
- Larsson, H. & Karlefors, I. (2015). Physical education cultures in Sweden: fitness, sports, dancing... learning? *Sport Education and Society*, 20(5), 1-15.
- LENNOZ. (2018, 5.5.2018). ULTRA DRAGON DREAM FEET. Hentet fra <https://www.youtube.com/watch?v=eLYhnBaWOzc>
- Lévi-Strauss, C. (1962). *La pensée sauvage (Den ville tanke)*. Paris: Librairie Plon.
- Lincoln, Y. S. (1995). Emerging criteria for quality in qualitative and interpretive research. *Qualitative Inquiry*, (1), 275-289.
- Lomax, H. & Casey, N. (1998). Recording social life: Reflexivity and video methodology. *Sociological Research Online*, 3(2). Hentet fra <http://www.socresonline.org.uk/socresonline/3/2/1.html>
- MANIA, S. (2015, 22.10.2015). DRAKE «Hotline Bling» VINES: The Ultimate Compilation! Hentet fra <https://www.youtube.com/watch?v=3COEAIU7bE4>
- Milloy, J. (2007). *Persuasions of the wild: Writing the moment, a phenomenology* Simon Fraser University, Burnaby, BC, Canada.
- Moen, K. M., Westlie, K., Brattli, V., Bjørke, L. & Vakt skjold, A. (2015). *Kroppøving i Elverumskolen; En kartleggingsstudie av elever, lærere og skolelederes opplevelse av kroppsvingsfaget i grunnskolen*. Høgskolen i Hedmark. Hentet fra <https://brage.inn.no/inn-xmliui/handle/11250/300725>

- Nielsen, F. V. (2003). Didaktik på tværs af fag. Aspekter i fagdidaktikkens kernefaglighed. I M.-B. Ohman Nielsen, R. Tønnesen & S. M. Wiland (Red.), *Fagdidaktikk på offensiven* (s. 12-28). Kristiansand: Høgskolen i Agder og Høyskoleforlaget.
- Nielsen, S. F., Brandt-Hansen, M., Nielsen, G., Ottesen, L. & Thing, L. F. (2011). *Unge syn på idræt, bevægelse og sundhed i gymnasieskolen*. Københavns universitet: Institut for idræt.
- Nielsen, S. F. & Thing, L. F. (2019). Trying to fit in - Upper secondary school students' negotiation processes between sports culture and youth culture. *International Review for the Sociology of Sport*, 54(4), 445-458.
- Nordaker, J. (2009). *Dans i skolen?* Aarhus Universitet, Aarhus.
- Ommundsen, Y. (2013). Fysisk-motorisk ferdighet gjennom kroppsøving - et viktig bidrag til elevens allmenndanning og læring i skolen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, (97), 155-166.
- Ongstad, S. (2004). Fagdidaktikk som forskningsfelt. *Kunnskapsstatus for forskningsprogrammet KUPP : kunnskapsutvikling i profesjonsutdanning og profesjonsutøving*, 30-49.
- Pentassuglia, M. (2017). "The Art(ist) is present": Arts-based research perspective in educational research. *Cogent Education*, 4, 1-12.
- Polkinghorne, D. E. (1995). Narrative configuration in qualitative analysis. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 8(1), 5-23. <https://doi.org/10.1080/0951839950080103>
- Postholm, M. B. (2010). Kvalitativ metode generelt og tre tilnærminger spesielt. I M. B. Postholm (Red.), *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (s. 33-54). Oslo: Universitetsforlaget.
- Rasmussen, B. (2012). Kunsten å forske med kunsten. Et blikk på kunnen utenfra praksis-teori-relasjonen. I R. G. Gjørum & B. Rasmussen (Red.), *Forestilling, fraføring, forskning. Metodologi i anvendt teaterforskning* (s. 23-49). Trondheim: Akademika.

- Rasmussen, B. (2013). Fra estetisk erfaring til refleksiv kunnskap. I A.-L. Østern, G. Stavik-Karlsen & E. Angelo (Red.), *Kunstpedagogikk og kunnskapsutvikling* (s. 261-270). Oslo: Universitetsforlaget.
- Reason, P. (1988). *Human inquiry in action: Development in new paradigm research*. London: Sage.
- Reason, P. & Bradbury, H. (2008). *The SAGE handbook of action research: Participative inquiry and practice*. London: Sage.
- Ridderstrøm, H. (2005). Ungdommers kombinasjonskunst - bricolage for en ny tid. *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 5(1), 71-87.
- Roberts, B. (2008). Perforamtive social science: A consideration of skills, purpose and context. *Forum: Qualitative Social Research*, 9(2).
- Rolling, J. H. (2014). Artistic method in research as a flexible architecture for theory-building. *International Review of Qualitative Research*, 7, 161-168.
- Rustad, H. (2017). Dans og kroppsøvingsfaget. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 1(3), 61-74.
- Sava, I. (1995). Den konstnärliga inlärningsprocessen. I I. Porna & P. Väyrynen (Red.), *Handbok om grundundervisning i konst* (s. 35-64). Helsingfors: Finlands kommunförbund (Utbildningsstyrelsen).
- Savin-Baden, M. & Major, C. (2013). *Qualitative research: The essential guide to theory and practice*. London: Routledge.
- Seippel, Ø., Strandbu, Å. & Sletten, M. A. (2011). *Ungdom og trening*. Oslo: Nova - Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring. Hentet fra http://nova.no/asset/4536/1/4536_1.pdf
- Selander, S. & Kress, G. (2010). *Deisgn för lärande - ett multimodalt perspektiv*. Stockholm: Nordstedt.
- Shifman, L. (2011). An anatomy of a YouTube meme. *Sage: New Media and Society*, 14, 187-203.

- Shulman, L. (2004). *The wisdom of practice: Essays on teaching, learning and learning how to teach*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Sinner, A., Leggo, C., Irwin, R. L., Gouzouasis, P. & Grauer, K. (2006). Arts-based educational research dissertations: reviewing the practices of new scholars. *Canadian Journal of Education*, 29(4), 1223-1270.
- Skjefstad, M. (2018). Debatt. Hentet fra <https://www.helg.no/debatt/leserbrev/utdannelse/de-praktiske-og-estetiske-fag-i-skolen/o/5-24-262870>
- Smith, P. K. (2016). *Adolescence. A very short introduction*. Oxford: Oxford University.
- Stavik-Karlsen, G. (2014). Konturer av sårbarhetens pedagogikk. I A.-L. Østern (Red.), *Dramaturgi i didaktisk kontekst* (s. 149-168). Bergen: Fagbokforlaget.
- Styrke, M.-B. (2015). Didactics, Dance and teacher knowing in an upper secondary school context. *Research in Dance Education*, 16(3), 201-212.
- Sumara, D. & Davis, B. (1997). Enactivist theory and community learning: Toward a complexified understanding of action research. *Educational Action Research*, 5(3), 403-442.
- Sundsdal, E. & Øksnes, M. (2018). "... det lansiktede prosjektet som er min tilværelse" - Ungdom, fortellinger og forskning. I M. Øksnes, E. Sundsdal & C. R. Haugen (Red.), *Ungdom, danning og fellesskap*. Oslo: Cappelen Damm.
- Szatkowski, J. (1989). Dramaturgiske modeller - om dramaturgisk tekstanalyse. I E. E. Christoffersen, T. Kjølnner & J. Szatkowski (Red.), *Dramaturgisk analyse: En antologi* (s. 9-92). Aarhus: Universitetet i Aarhus, Institutt for dramaturgi.
- Säljö, R. (2016). *Læring: En introduksjon til perspektiver og metaforer*. Oslo: Cappelen Damm.
- Tedlock, B. (1991). *The beautiful and the dangerous: Writing in the margins of Zuni lives*. New York: Viking.
- Tjora, A. (2013). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

- Torvik, E. (2018). Skapende dans i lærerutdanningen sett i lys av fagfornyelsen. Hentet 25.10.2018 fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/skapende-dans-i-larerutdanningen--sett-i-lys-av-fagfornyelsen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2015). *Læreplan i kroppsøving (KR01-04)*. Hentet fra <https://www.udir.no/k106/kro1-04>
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Læreplan i kroppsøving (KRO01-05)*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/kro01-05>
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University.
- Vygotsky, L. (1986/2000). *Thought and language*. London: The MIT.
- WorkitWillis. (2014, 3.7.2014). Work it Willis. Hentet fra <https://www.youtube.com/watch?v=oVH3j31pV7Y&t=1s>
- Ørbæk, T. (2018). *Å skape dans i kroppsøvingslærerutdanning - studenters erfaring* Norges Idrettshøgskole, Oslo.
- Ørbæk, T. & Engelsrud, G. (2019). Skapende dans i en skolekontekst - Et forskningsfelt? *På Spissen forskning/Dance Articulated, Special Bodily Learning*, 5(2), 4-26.
- Østbye, G. L. (2007). *Barn + kunst = danning. Fabulering og filosofering i kunst-møter*. Oslo: Gruilo Forlag.
- Østern, A.-L. (2008). Pedagogisk teori for estetiske fag - om kunsteriske læringsprosesser og om å undervise på estetisk nivå. I T. Ø. Svec (Red.), *Dans og didaktikk* (s. 19-37). Trondheim: Tapir Akademisk.
- Østern, A.-L. (2013). Kunstmøter - estetiske tilnærminger. I A.-L. Østern, G. Stavik-Karlsen & E. Angelo (Red.), *Kunstpedagogikk og kunnskapsutvikling* (s. 19-35). Oslo: Universitetsforlaget.
- Østern, A.-L. (2014). *Dramaturgi i didaktisk kontekst*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Østern, A.-L. & Knudsen, K. N. (2019). *Performative approaches in arts education - Artful teaching, learning and research*. London & New York: Routledge.

- Østern, T. P. (2015). Samtidsdans i møte med erfaringsrike kropper - inkluderende kunstdidaktiske grep i dans. *InFormation: Nordic Journal of Art & Research*, 4(2), 1-20. <https://doi.org/https://doi.org/10.7577/if.v4i2.1553>
- Østern, T. P. (2017). Å forske med kunsten som metodologisk praksis med aesthesis som mandat. *Journal for Research in Arts and Sports Education, Special Issue: «Å forske med kunsten»*, 1(5), 7-27.
- Østern, T. P., Dahl, T., Strømme, A., Petersen, J., Østern, A.-L. & Selander, S. (2019). *Dybdeløring - en flerfaglig, relasjonell og skapende tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Østern, T. P., Selander, S. & Østern, A.-L. (2019). Dybde//undervisning - sanselig design-teoretiske og dramaturgiske perspektiver. I T. P. Østern, T. Dahl, A. Strømme, J. A. Petersen, A.-L. Østern & S. Selander (Red.), *Dybdeløring - en flerfaglig, relasjonell og skapende tilnærming* (s. 57-76). Oslo: Universitetsforlaget.
- Østern, T. P. & Strømme, A. (2014). *Sanselig didaktisk design: SPACE ME*. Bergen: Fagbokforlaget.
- нулевых!, У. в. и.-х. и. (2011, 29.9.2011). Gypsy kid dancing at club can't be bothered. 1997. Hentet fra <https://www.youtube.com/watch?v=3eRBFkxgG7g>

VEDLEGG

1. Godkjenning fra Norsk Senter for Forskningsdata (NSD)
2. Informasjonsskriv og samtykkeskjema
3. Innhold undervisningsopplegg – Time 1
4. Innhold undervisningsopplegg – Time 2
5. Innhold undervisningsopplegg – Time 3
6. Innhold undervisningsopplegg – Time 4
7. Transkripsjon av videologg (lærerlogg)
8. Elevenes narrative vignetter
9. Transkripsjon av videoopptak

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

Meldeskjema 182890

Sist oppdatert

26.08.2019

Hvilke personopplysninger skal du behandle?

- Navn (også ved signatur/samtykke)
- Bilder eller videoopptak av personer

Type opplysninger

Skal du behandle særlige kategorier personopplysninger eller personopplysninger om straffedommer eller lovovertrедelser?

Nei

Prosjektinformasjon

Prosjektittel

Fortnitedans i kroppsøvingstimen på 8. trinn - En performativ studie av lærers og elevers samarbeid omkring skapende dans

Dersom opplysningene skal behandles til andre formål enn behandlingen for dette prosjektet, beskriv hvilke

Til videre forskning og undervisning tilgjengelig for meg og veileder. Instagramkonto vil bli slettet etter endt prosjekt.

Begrunn behovet for å behandle personopplysningene

For å få et helhetlig bilde av forskningsdeltakerne og deres opplevelser av forskningen.

Begrunnelsen for å bruke videoopptak er fordi dans er en visuell uttrykksform, og øyeblikk som oppstår i timen som jeg skal forske på (i henhold til mine forskningsspørsmål), er en viktig kilde til å fange opp nettopp disse øyeblikkene. Disse øyeblikkene vil oppstå i den delen av timen der vi skal jobbe med et

kreativt arbeid der de som ikke har samtykket til videoopptak ikke vil filmes. Videokameraet som skal brukes er hovedsakelig stasjonært, med mulighet for å bli tatt med nærmere elevgruppen som har samtykket til videoopptak (jeg filmer). Disse filmene vil bli oppbevart på en ekstern harddisk hos prosjektansvarlig (der jeg og veileder har tilgang til data).

Ekstern finansiering**Type prosjekt**

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Kristin Flåen Similä, kristin.simila@gmail.com, tlf: 98412877

Behandlingsansvar

Behandlingsansvarlig institusjon

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet NTNU / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / Institutt for lærerutdanning

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Anna-Lena Østern, anna.l.ostern@ntnu.no, tlf: 47250383

Skal behandlingsansvaret deles med andre institusjoner (felles behandlingsansvarlige)?

Nei

Utvalg 1

Beskriv utvalget

Elevgruppe (Omtrent 20 8.trinns elever)

Rekruttering eller trekking av utvalget

Jeg tok kontakt med institusjonen angående masterprosjektet.

Alder

12 - 14

Inngår det voksne (18 år +) i utvalget som ikke kan samtykke selv?

Nei

Personopplysninger for utvalg 1

- Navn (også ved signatur/samtykke)
- Bilder eller videoopptak av personer

Hvordan samler du inn data fra utvalg 1?

Deltakende observasjon

Grunnlag for å behandle alminnelige kategorier av personopplysninger

Samtykke (art. 6 nr. 1 bokstav a)

Hvem samtykker for barn under 16 år?

Foreldre/foresatte

Feltekspériment/feltintervensjon

Grunnlag for å behandle alminnelige kategorier av personopplysninger

Samtykke (art. 6 nr. 1 bokstav a)

Hvem samtykker for barn under 16 år?

Foreldre/foresatte

Ikke-deltakende observasjon

Grunnlag for å behandle alminnelige kategorier av personopplysninger

Samtykke (art. 6 nr. 1 bokstav a)

Hvem samtykker for barn under 16 år?

Foreldre/foresatte

Informasjon for utvalg 1

Informerer du utvalget om behandlingen av opplysningene?

Ja

Hvordan?

Skriftlig informasjon (papir eller elektronisk)

Utvalg 2

Beskriv utvalget

Faglærer

Rekruttering eller trekking av utvalget

Den fagansvarlige, ansatt som kroppsøvlingslærer for gruppen jeg skal undersøke

Alder

40 - 55

Inngår det voksne (18 år +) i utvalget som ikke kan samtykke selv?

Nei

Personopplysninger for utvalg 2

- Navn (også ved signatur/samtykke)

Hvordan samler du inn data fra utvalg 2?

Ikke-deltakende observasjon

Grunnlag for å behandle alminnelige kategorier av personopplysninger

Samtykke (art. 6 nr. 1 bokstav a)

Annet

Beskriv

Samtale, Refleksjon i etterkant av undervisningsøkten

Grunnlag for å behandle alminnelige kategorier av personopplysninger

Samtykke (art. 6 nr. 1 bokstav a)

Annet

Beskriv

Kort logg av refleksjoner omkring det kreative arbeidet

Grunnlag for å behandle alminnelige kategorier av personopplysninger

Samtykke (art. 6 nr. 1 bokstav a)

Informasjon for utvalg 2

Informerer du utvalget om behandlingen av opplysningene?

Ja

Hvordan?

Skriftlig informasjon (papir eller elektronisk)

Tredjepersoner

Skal du behandle personopplysninger om tredjepersoner?

Ja

Beskriv tredjepersoner

Faglærer (Elevenes vanlig lærer)

Typer opplysninger om tredjepersoner

- Navn (også ved signatur/samtykke)

Hvilke utvalg avgir opplysninger om tredjepersoner?

- Utvalg 1: Elevgruppe (Omtrent 20 8.trinns elever)

Samtykker tredjepersoner til behandlingen av opplysningene?

Ja

Mottar tredjepersoner informasjon om behandlingen av opplysningene?

Ja

Dokumentasjon

Hvordan dokumenteres samtykkene?

- Manuelt (papir)

Hvordan kan samtykket trekkes tilbake?

Send meg e-post.

Hvordan kan de registrerte få innsyn, rettet eller slettet opplysninger om seg selv?

I etterkant ved gjennomgang av forskingen, evt. underveis i prosessen.

Totalt antall registrerte i prosjektet

1-99

Tillatelser

Skal du innhente følgende godkjenninger eller tillatelser for prosjektet?

- Annen godkjenning

Annen godkjenning

Samt. muntlig

Behandling

Hvor behandles opplysningene?

- Mobile enheter tilhørende behandlingsansvarlig institusjon
- Maskinvare tilhørende behandlingsansvarlig institusjon

Hvem behandler/har tilgang til opplysningene?

- Prosjektansvarlig
- Student (studentprosjekt)

Tilgjengeliggjøres opplysningene utenfor EU/EØS til en tredjestat eller internasjonal organisasjon?

Nei

Sikkerhet

Oppbevares personopplysningene atskilt fra øvrige data (kodenøkkel)?

Ja

Hvilke tekniske og fysiske tiltak sikrer personopplysningene?

- Opplysningene anonymiseres
- Adgangsbegrensning

Varighet

Prosjektperiode

19.08.2019 - 30.06.2020

Skal data med personopplysninger oppbevares utover prosjektperioden?

Nei, data vil bli oppbevart uten personopplysninger (anonymisering)

Hvor oppbevares opplysningene?

Ekstern harddisk hos prosjektansvarlig

Hvilke anonymiseringstiltak vil bli foretatt?

- Personidentifiserbare opplysninger fjernes, omskrives eller grovkategoriseres

Vil de registrerte kunne identifiseres (direkte eller indirekte) i oppgave/avhandling/øvrige publikasjoner fra prosjektet?

Nei

Tilleggsopplysninger

Videoopptak:

Jeg ønsker å bruke et stasjonært kamera, og muligens et håndholdt. Det er kun den kreative delen av timen som skal filmes. Filmingen kommer til å foregå opp til 5 ganger. Det vil være oppslag på dørene om at det blir filmet.

Om det er noen som ikke gir samtykke til videoopptak vil disse elevene bli sendt til et annet rom (om mulig), evt. være i en annen del av gymsalen, og blir dermed ikke filmet.

Elevers logg:

Kommer til å bestå av elevens tanker rundt det kreative og skapende arbeidet. Et par linjer.

9 VEDLEGG 2 – INFORMASJONSSKRIV OG SAMTYKKESKJEMA

Vil du delta i forskningsprosjektet ”Memes i kroppsøvingstimene på 8. trinn - En performativ studie av lærers og elevers samarbeid omkring skapende dans ”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å finne ut hvordan dans kan fungere i kroppsøving. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Informasjon om ”Forsøk med åtte timer dans i kroppsøving”

Dette er en masterstudie (gjennom NTNU – Instituttet for lærerutdanning) der formålet med prosjektet mer inngående er å finne ut hva et forsøk med ti timer skapende dans i kroppsøving kan bety for de elevene som er med i forsøket. En grunnstein i studien er læreplanen i kroppsøving fordi den er av samfunnsmessig relevans, og det er her og i musikkfaget dans har en forankring. Den inneholder formål, hovedområder, timeantall, grunnleggende ferdigheter og kompetansemål. I henhold til læreplanens formål med kroppsøving at ”Opplæringa skal gje elevane eit utgangspunkt for livslang rørsleglede og meistring ut frå eigne føresetnader” er det ”livslang rørsleglede” jeg fokuserer på. Kroppsøvingsfaget skal i henhold til læreplanens kompetansemål etter 4.årssteget ”gje elevane fysiske utfordringar og mot til å tøye eigne grenser, i både spontan og organisert aktivitet. Opplæringa i kroppsøving skal ta vare på både tradisjonelle og alternative rørsleaktivitetar i faget og stimulere til eksperimentering og kreativ utfolding. Sentralt i faget står rørsleleik, allsidig idrett, fair play, dans, svømmedyktigheit og friluftsliv”. Dette viser at det teoretisk er lagt opp til dans i kroppsøvingstimene. Et annet perspektiv er at om de motoriske ferdighetene utvikles godt, kan det også utvikles sosiale ferdigheter. En del av de sosiale ferdighetene er å kunne samarbeide med andre, noe man etter 7.-årssteget har som kompetansemål: ”følgje enkle reglar og prinsipp for samhandling og samspel og respektere resultata”. Her er det begrepene ”samhandling” og ”samspel” jeg er spesielt interessert i. Disse kan også linkes til samfunnsperspektivet.

Med et kritisk blick på læreplanen i kroppsøving kan man se at mye av fokus i dans i dette faget handler om at elevene utforsker og skaper dans selv. Det som ikke er nevnt er eksempelvis hvilke dansestiler elevene skal bruke. Skal det være opp til faglærer å velge hvilken stil elevene skal utforske? Det er ikke spesifisert hvor mange undervisningstimer verken dans eller andre aktiviteter skal utgjøre.

Jeg er også opptatt av å bruke min kunstneriske kompetanse i kollaborativt arbeid med koreografi. Hvordan kan kunstneriske metoder bidra med i motivasjon, samarbeid og bevegelsesglede? Det performative perspektivet betyr at praksis tar ledelsen, med andre ord vi

undersøker og skaper dans sammen. Jeg bidrar med et forslag til hvordan dans i kroppsøving kan brukes i videre undervisning og arbeid.

De forskningsspørsmålene jeg skal analysere er følgende:

1. Hvordan skaper læreren plan for dansetimer inspirert av ulike memes, jazzdans og hip hop?
2. Hvordan forholder læreren og elevene seg til stoppunkter i prosessene med å skape dans inspirert av seks memes ?
3. Hva karakteriserer elevenes kollaborative arbeid med å skape dans i kroppsøvingstimene?

Disse bunner ut i problemstillingen: *Hvordan kan en gruppe elevers og lærerens kollaborative skapende arbeid med dans inspirert av memes forstås med et performativt perspektiv?*

Jeg planlegger å bruke de opplysningene jeg opparbeider i videre forskning og til mulig undervisning.

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at forsker kan loggføre pedagog- og forskerobservasjoner. I tillegg benyttes elevers og en faglærers logg, der faglærer kan gi opplysninger som kan være av betydning for prosjektet (eks. sykdom, skader eller andre forhold). Elevens logg kommer til å bestå av deres tanker rundt det skapende og kreative arbeidet. Jeg skal også bruke deltakende observasjon (videoobservasjon - se og filme i opp til fem timer) og felteksperiment (jeg kommer inn i undervisningen). I videoobservasjonen ønsker jeg å bruke et stasjonært kamera, og muligens et håndholdt kamera. Det er kun den kreative delen av timen som skal filmes der elevene skaper sammen. Begrunnelsen ligger i problemformuleringen som fokuserer på elevens skaping. Filmingen kommer til å foregå opp til 5 ganger. Det vil være oppslag på dørene om at det blir filmet.

Om det er noen som ikke gir samtykke til videoopptak vil disse elevene bli sendt til et annet rom (om mulig), evt. være i en annen del av gymsalen, og blir dermed ikke filmet (men de vil fortsatt gjøre den samme oppgaven som blir gitt den samtykkede gruppen). Det er planlagt en flashmob i storefri som visning ved arbeidets slutt (denne filmes ikke). Begrunnelsen for valget av disse metodene er fordi dans er en visuell uttrykksform og video fanger opp øyeblikk som skjer, slik at jeg (og veileder) kan gjøre detaljerte analyser med tanke på forskningsspørsmålene jeg har stilt. Den innsamlede informasjonen vil videre anonymiseres.

Dette vil ikke innebære noe pålagt arbeid av deg som prosjektdeltaker.

I prosjektet følger jeg etiske regler for personvern, noe som i dette prosjektet betyr at deltakerne er anonymisert. Norsk senter for forskningsdata AS har godkjent min plan for prosjektet. Nederst fins et skjema for samtykke. Denne undervisningen er en normal del av kroppsøvingsfaget som eleven deltar i, men om samtykke ikke er gitt, vil ikke data om ditt barn behandles.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

- Ved behandlingsansvarlig institusjon vil student og veileder ha tilgang til informasjon
- Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data», og lagre datamaterialet på innelåst

Deltakerne vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjon, det er i tilfellet gruppen som helhet som vil publiseres.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 30.6.2020. På dette tidspunktet vil personopplysninger (videoopptak og logg) bli oppbevart hos NTNU. Innholdet i disse data vil da anonymiseres.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir meg rett til å behandle personopplysninger om deg?

Jeg behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- NTNU ved Anna-Lena Østern (tlf.: 47250383, e-post: anna.l.ostern@ntnu.no)
- Vårt personvernombud: ved NTNU Thomas Helgesen
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig
(Forsker/veileder)

Anna-Lena Østern

Kristin Flåen Similä

Samtykkeskjema

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet ”*Memes i kroppsøvingstimene på 8.trinn - En performativ studie av lærers og elevers samarbeid omkring skapende dans*” og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til at mitt barn:

- å delta i deltakende observasjon (videoobservasjon)
- å skrive logg
- å delta i felteksperiment
- at lærer kan gi opplysninger om meg til prosjektet – hvis aktuelt
- at opplysninger om meg publiseres slik at jeg ikke kan gjenkjennes

(Signert av foresatt til prosjektdeltaker, dato)

VEDLEGG 3 – INNHOLD UNDERVISNINGSSOPPLEGG – TIME 1

| Øvelse | Hva | Hvorfor/Mål | Hvordan |
|---|---|--|---|
| Opprop og anslag 2 min | Del 1: Rope opp fra navneliste | Del 1: Se hvem som er tilstede Del 2: Legge inn et frampek til hva som skal skje videre i timen | Navneliste fra skolen. |
| Oppvarming 1 ”Kem kan eg ringe” – Kygo & Vaular 8 min | Del 1: Rull hodet (side, ned, side, opp), ulike tempo. 1. pos parallell. Bygg på overkropp (fra hofte). 2. pos parallell. I plié. Legg på arm over hodet. Del 2: Halvtå med plié, flat fot, bred 2. pos parallell. Ulike tempo. Bevegelse fra side til side. I plié flat fot. Ulike tempo. Legg på armer i runde bevegelser. | Del 1: Opparbeide bevissthet over ulike deler av kroppen. Bli varme i virvler i overkropp og nakke. Bli bevisst på ulike tekniske plasseringer som 1. Pos og 2. Pos. Del 2: Bli bevisst på artikulasjon i foten gjennom plié, halvtå og flat fot. Bli bevisst på strekk og bøy i alle deler av kroppen. | Apemetoden. Mot elevene. HUSK: Gjennomgang sammen med pedagog med musikk. Stemmebruk: Underbygge den kvaliteten jeg ønsker i bevegelsesmaterialet |
| Øke puls ”#thatPower” – Will.i.am 5 min | Fokus: Store bevegelser, strekk og bevege store muskelgrupper. Vektforskyvning (frem, side, bak) og koordinasjon (armer, bein), chassé (siden). | Elevene skal bli varme og få bevegelse i kroppen. Jeg jobber med store bevegelser og forskyving av vekt, noe som resulterer i vektforskyvning. Bli bevisst på koordinasjon av både kropp og i rom for at eleven skal utfordres i det kognitive samt fysiske aspektet. Jeg jobber både med vektforskyvning og flytting av vekt fordi disse elementene er grunnleggende og | Apemetoden. Følg meg øvelse, pedagog mot elev Pedagog: Tydelighet fysisk og verbalt Bruke ord som ”bøy, strekk, langt ned, opp, hopp” Bruke tellinger og ordlyder på for eksempel pas de bourre Si ifra om bevegelsen før den utføres/i god tid |

| | | | |
|------------------------------------|--|---|---|
| | | elementære forutsetninger for jazzdans. | |
| Koreografi – kreativ del 25 min | Referere til meme. Jeg viser elevene en inngang de kan velge å bruke (meme-øvelse), videre utarbeider elevene en egen liten sekvens gjennom kreativ arbeid. (Få hint fra pedagog. Eks. tempo, nivå, relasjoner). Deler elevene inn i tilfeldige grupper. | Jeg ønsker at elevene skal utvikle nye veier å gå når det kommer til bevegelse og videreutvikle tildelt kompetanse. | Jeg viser elevene en inngang de kan velge å bruke (elevene er aktivt med), så skal de i kreativt arbeid utvikle den videre selv, med memen som utgangspunkt |
| Refleksjon – lande timen 5 min | Visning for lærer. Post-it. | Få innblikk i elevens tanker rundt opplegget, og samarbeidet. | Pedagog gir ut post it-lapper og spørsmål elevene skal reflektere rundt. Elevene bretter og gir til pedagog. |

VEDLEGG 4 - INNHOLD UNDERVISNINGSOPPLEGG – TIME 2

| Øvelse | Hva | Hvorfor/Mål | Hvordan |
|---|---|---|---|
| Opprop og anslag 2 min | Del 1: Rope opp fra navneliste | Del 1: Se hvem som er tilstede Del 2: Legge inn et frampek til hva som skal skje videre i timen | Navneliste fra skolen. |
| Oppvarming 1 ”Kem kan eg ringe” – Kygo & Vaular 8 min | Del 1: Rull hodet (side, ned, side, opp), ulike tempo. 1. pos parallell. Bygg på overkropp (fra hofte). 2. pos parallell. I plié. Legg på arm over hodet. Del 2: Halvtå med plié, flat fot, bred 2. pos parallell. Ulike tempo. Bevegelse fra side til side. I plié flat fot. Ulike tempo. Legg på armer i runde bevegelser. | Del 1: Opparbeide bevissthet over ulike deler av kroppen. Bli varme i virvler i overkropp og nakke. Bli bevisst på ulike tekniske plasseringer som 1. Pos og 2. Pos. Del 2: Bli bevisst på artikulasjon i foten gjennom plié, halvtå og flat fot. Bli bevisst på strekk og bøy i alle deler av kroppen. | Apemetoden. Mot elevene. HUSK: Gjennomgang sammen med pedagog med musikk. Stemmebruk: Underbygge den kvaliteten jeg ønsker i bevegelsesmaterialet |
| Øke puls ”#thatPower” – Will.i.am 5 min | Fokus: Store bevegelser, strekk og bevege store muskelgrupper. Vektforskyvning (frem, side, bak) og koordinasjon (armer, bein), chassé (siden). | Elevene skal bli varme og få bevegelse i kroppen. Jeg jobber med store bevegelser og forskyvning av vekt, noe som resulterer i vektforskyvning. Bli bevisst på koordinasjon av både kropp og i rom for at eleven skal utfordres i det kognitive samt fysiske aspektet. Jeg jobber både med vektforskyvning og flytting av vekt fordi disse elementene er grunnleggende og | Apemetoden. Følg meg øvelse, pedagog mot elev Pedagog: Tydelighet fysisk og verbalt Bruke ord som ”bøy, strekk, langt ned, opp, hopp” Bruke tellinger og ordlyder på for eksempel pas de bourre Si ifra om bevegelsen før den utføres/i god tid |

| | | | |
|------------------------------------|---|---|---|
| | | elementære forutsetninger for jazzdans. | |
| Koreografi – kreativ del 25 min | Referere til meme. Jeg viser elevene oppdelte bevegelser de kan velge å bruke (meme-øvelse), sette sammen og videreutvikler en egen liten sekvens gjennom kreativ arbeid (gruppevis). Deler elevene inn i tilfeldige grupper. | Jeg ønsker at elevene skal utvikle nye veier å gå når det kommer til bevegelse og videreutvikle tildelt kompetanse. | Jeg viser elevene bevegelser fra memene de kan velge å bruke (elevene er aktivt med), så skal de i kreativt arbeid utvikle den videre selv, med memene som utgangspunkt |
| Refleksjon – lande timen 5 min | Visning for lærer. Post-it. | Få innblikk i elevens tanker rundt opplegget, og samarbeidet. | Pedagog gir ut post-it-lapper og spørsmål elevene skal reflektere rundt. Elevene bretter og gir til pedagog. |

VEDLEGG 5 - INNHOLD UNDERVISNINGSSOPPLEGG – TIME 3

| Øvelse | Hva | Hvorfor/Mål | Hvordan |
|--|---|--|---|
| Opprop og anslag 2 min | Del 1: Rope opp fra navneliste | Del 1: Se hvem som er tilstede Del 2: Legge inn et frampek til hva som skal skje videre i timen | Navneliste fra skolen. |
| Oppvarming 1 ”Kem kan eg ringe” – Kygo & Vaular 8 min | Del 1: Rull hodet (side, ned, side, opp), ulike tempo. 1. pos parallell. Bygg på overkropp (fra hofte). 2. pos parallell. I plié. Legg på arm over hodet. Del 2: Halvtå med plié, flat fot, bred 2. pos parallell. Ulike tempo. Bevegelse fra side til side. I plié flat fot. Ulike tempo. Legg på armer i runde bevegelser. | Del 1: Opparbeide bevissthet over ulike deler av kroppen. Bli varme i virvler i overkropp og nakke. Bli bevisst på ulike tekniske plasseringer som 1. Pos og 2. Pos. Del 2: Bli bevisst på artikulasjon i foten gjennom plié, halvtå og flat fot. Bli bevisst på strekk og bøy i alle deler av kroppen. | Apemetoden. Mot elevene. HUSK: Gjennomgang sammen med pedagog med musikk. Stemmebruk: Underbygge den kvaliteten jeg ønsker i bevegelsesmaterialet |
| Øke puls Musikk: ”#thatPower” – Will.i.am 5 min | Fokus: Store bevegelser, strekk og bevege store muskelgrupper. Vektforskyvning (frem, side, bak) og koordinasjon (armer, bein), chassé (siden). | Elevene skal bli varme og få bevegelse i kroppen. Jeg jobber med store bevegelser og forskyving av vekt, noe som resulterer i vektforskyvning. Bli bevisst på koordinasjon av både kropp og i rom for at eleven skal utfordres i det kognitive samt fysiske aspektet. Jeg jobber både med vektforskyvning og flytting av vekt fordi disse elementene er grunnleggende og elementære forutsetninger for | Apemetoden. Følg meg øvelse, pedagog mot elev Pedagog: Tydelighet fysisk og verbalt Bruke ord som ”bøy, strekk, langt ned, opp, hopp” Bruke tellinger og ordlyder på for eksempel pas de bourre Si ifra om bevegelsen før den utføres/i god tid |

| | | jazzdans. | |
|---|--|--|---|
| Koreografi – kreativ del 25 min | Referere til meme. Jeg viser elevene oppdelte bevegelser de kan velge å bruke (meme- øvelse), sette sammen og videreutvikler en egen liten sekvens gjennom kreativ arbeid (gruppevis). Deler elevene inn i tilfeldige grupper. | Jeg ønsker at elevene skal utvikle nye veier å gå når det kommer til bevegelse og videreutvikle tildelt kompetanse. | Jeg viser elevene bevegelser fra memene de kan velge å bruke (elevene er aktivt med), så skal de i kreativt arbeid utvikle den videre selv, med memene som utgangspunkt |
| Refleksjon – lande timen 5 min | Visning for lærer. Post-it. | Få innblikk i elevens tanker rundt opplegget, og samarbeidet. | Pedagog gir ut post- it-lapper og spørsmål elevene skal reflektere rundt. Elevene bretter og gir til pedagog. |

VEDLEGG 6 - INNHOLD UNDERVISNINGSSOPPLEGG – TIME 4

| Øvelse | Hva | Hvorfor/Mål | Hvordan |
|---|---|---|---|
| Opprop og anslag 2 min | Del 1: Rope opp fra navneliste | Del 1: Se hvem som er tilstede Del 2: Legge inn et frampek til hva som skal skje videre i timen | Navneliste fra skolen. |
| Oppvarming 1 "Kem kan eg ringe" – Kygo & Vaular 8 min | Del 1: Rull hodet (side, ned, side, opp), ulike tempo. 1. pos parallell. Bygg på overkropp (fra hofte). 2. pos parallell. I plié. Legg på arm over hodet. Del 2: Halvtå med plié, flat fot, bred 2. pos parallell. Ulike tempo. Bevegelse fra side til side. I plié flat fot. Ulike tempo. Legg på armer i runde bevegelser. | Del 1: Opparbeide bevissthet over ulike deler av kroppen. Bli varme i virvler i overkropp og nakke. Bli bevisst på ulike tekniske plasseringer som 1. Pos og 2. Pos. Del 2: Bli bevisst på artikulasjon i foten gjennom plié, halvtå og flat fot. Bli bevisst på strekk og bøy i alle deler av kroppen. | Apemetoden. Møt elevene. HUSK: Gjennomgang sammen med pedagog med musikk. Stemmebruk: Underbygge den kvaliteten jeg ønsker i bevegelsesmaterialet |
| Øke puls Musikk: "thatPower" – Will.i.am 5 min | Fokus: Store bevegelser, strekk og bevege store muskelgrupper. Vektforskyvning (frem, side, bak) og koordinasjon (armer, bein), chassé (siden). | Elevene skal bli varme og få bevegelse i kroppen. Jeg jobber med store bevegelser og forskyving av vekt, noe som resulterer i vektforskyvning. Bli bevisst på koordinasjon av både kropp og i rom for at eleven skal utfordres i det kognitive samt fysiske aspektet. Jeg jobber både med vektforskyvning og flytting av vekt fordi disse elementene er grunnleggende og elementære | Apemetoden. Følg meg øvelse, pedagog mot elev Pedagog: Tydelighet fysisk og verbalt Bruke ord som "bøy, strekk, langt ned, opp, hopp" Bruke tellinger og ordlyder på for eksempel pas de bourre Si ifra om bevegelsen før den utføres/i god tid |

| | | forutsetninger for jazzdans. | |
|--|---|---|---|
| Koreografi – kreativ del 25 min | Referere til meme. Jeg viser elevene oppdelte bevegelser de kan velge å bruke (meme-øvelse), sette sammen og videreutvikler en egen liten sekvens gjennom kreativ arbeid (gruppevis). Deler elevene inn i tilfeldige grupper. | Jeg ønsker at elevene skal utvikle nye veier å gå når det kommer til bevegelse og videreutvikle tildelt kompetanse. | Jeg viser elevene bevegelser fra memene de kan velge å bruke (elevene er aktivt med), så skal de i kreativt arbeid utvikle den videre selv, med memene som utgangspunkt |
| Refleksjon – lande timen 5 min | Visning for lærer. Post-it. | Få innblikk i elevens tanker rundt opplegget, og samarbeidet. | Pedagog gir ut post-it-lapper og spørsmål elevene skal reflektere rundt. Elevene bretter og gir til pedagog. |

VEDLEGG 7 - TRANSKRIPSJON AV VIDEOLOGG (LÆRERLOGG)

TIME 1

Da er jeg ferdig med den første ordentlige timen. Kjenner jeg er lettet. Elevene var med på de to første øvelsene, oppvarmingen. De var også med på den mer spesifikke meme-øvelsen. Men, jeg tror at... En gruppe skjønte det veldig godt og ja en annen gruppe skjønte det sånn halvveis. Men det var da to grupper som ikke skjønte det sånn kjempegodt, så jeg lurte på om jeg må bli tydeligere i hvordan jeg ønsker at de skal gjøre det. Selve øvelsen er veldig enkel, og tar med elevene inn i den memen jeg ønsker de skal gå ut ifra. Konklusjonen er at jeg ikke tror selve øvelsen var noe problem, men heller hvordan jeg forklarte og la oppgaven fram for elevene. Jeg må bli tydeligere, kanskje skrive meg et lite manus?? Jeg vet ikke helt. Men først og fremst så er jeg lettet. Det gikk jo egentlig over all forventning, jeg hadde sett for meg krisesituasjon og at ingen skjønte noen ting sånn som under prøvetimen (Ref. Ranheim). Men ja, den meme-øvelsen hjalp definitivt.

TIME 2

Da er jeg ferdig med time to. Jeg så stor utvikling i samarbeidet mellom elevene. Videoen tenker jeg akkurat nå at er overflødig, men det er kanskje fordi jeg ikke har sett den enda. Jeg er spent på hva elevene har skrevet. Jeg synes det gikk ganske bra i dag også. Jeg gjorde en litt annen inngang til den spesifikke meme-øvelsen. Jeg viste de kun de elevene jeg tenkte det var greit å ha fokus på (som jeg hadde valgt ut gjennom å analysere memen og hovedtrekkene av bevegelser.). Og det så ut som det ble enklere for elevene å sette sammen bevegelser hvis de hadde fått de tildelt oppdelt heller enn som én enhet. Og da var det også enklere å få til samarbeidet fordi de visste hvor de skulle starte eller hva de kunne starte med. Jeg følte ikke at elevene trengte meg så mye i dag. En gruppe trengte kanskje litt hjelp til oppstarten de så litt usikre ut, da gikk jeg bort og spurte ”ja, hvordan går det her? Trenger dere noe hjelp eller?” ”Jaaa, vi er ikke helt sikre på hvordan vi skal starte”, fikk jeg til svar, og da viste jeg dem en av bevegelsene vi hadde øvd på og sa ”kanskje dere kan starte med denne og så bruke den eller den etter på”. Da sa de ”ja, vi hadde jo egentlig tenkt på det, hvorfor gjorde vi ikke det da?” og så på hverandre. Da gikk de rett inn i samtaler og da trakk jeg meg ut. Det de trengte meg til i dag var oppstarten, hvis det er nødvendig. Får de til starten, går resten av seg selv. Den ene gruppen hadde til og med med formasjon, det synes jeg var veldig gøy fordi dette var ikke noe jeg hadde spurt etter. Så kanskje jeg kan utfordre de enda mer, vet ikke? Nå er fokuset på samarbeid så, hmmm. Hvordan kan jeg videreutvikle deres samarbeid, jeg vet ikke..? For de er jo på ulike grupper hver gang med nye folk, så kanskje det er greit å holde seg til oppleggets struktur og ikke bli for ivrig. Mm, jeg tror vi konkluderer med det så det ikke blir noe nytt hver gang. Ja.

TIME 3

I dag gikk det egentlig kjempebra. Ja. Jeg snakket med faglærer etter på om mestringsfølelse, og jeg tror i dag ar den dagen elevene virkelig kjente på mestringsfølelse. De gjorde det ikke noe vanskeligere enn de måtte, og det er jo det jeg ... Jeg viser jo elevene bevegelser som jeg ønsker at de skal sette sammen og i dag satte de rett og slett disse bevegelsene sammen, uten noe mer om og men og gjorde det ikke noe vanskeligere enn det. Og det er et eksempel jeg

gav dem. De kunne selvsagt gjort noe mer ut av det, men tenker jeg at mestring er den største faktoren i dag. MESTRINGSFØLELSE. Både for elevene og for meg. God flyt i timen. Jeg tror eleven har funnet ut hva de kan forvente av denne timen med meg også, og da er det enklere å oppnå mestringsfølelse kanskje?? God dag!

TIME 4

Ja, i dag ble det siste gangen gitt. Det var okei. Litt overraskende. Hadde egentlig tenkt at neste gang skulle bli siste gang, men okei. Det blir litt tatt på sparket med spørsmål, men jeg håper og tror at jeg fikk gjennom budskapet og at elevene har opplevd det greit. Veldig bra at Harald var med og kikket på i dag. Hadde det ikke vært for ham så er det ikke sikkert at... Ja nei, jeg tror det var veldig bra at han var med i dag. Kunne ikke valgt noe bedre tidspunkt. Så, nei jeg er egentlig litt paff. Nå holder jeg på å evaluerer opplegget mitt, og jeg ser at ... Syns egentlig at jeg har jobbet ganske bra og at opplegget har vært ganske bra, at det har blitt godt tilrettelagt for elevene. Første gangen så var det ikke... å få bevegelsene servert i en øvelse, det var ikke heldig (no bueno). Så å dele de opp så de kunne de sammen selv tror jeg var stor hjelp for dem og ja det er en stor del av jobben som lærer å tilrettelegge for læring for elevene så... Ja, jeg så noen ting i dag. Forring gang så gikk samarbeidet i gruppene veldig fint, da var det ikke noe problem med noen av gruppene, opplevde jeg. Og alle samarbeidet godt og i det hele tatt. I dag var det en annen sammensetning i gruppene og jeg ser hvor stor betydning det har for samarbeidet. At folk går sammen, at de passer sammen, at de... For alt jeg vet så kan det jo være to på en gruppe som er forelskede i hverandre og så blir det litt kleint å liksom skulle dumme seg ut og prøve noe man føler man ikke kan, så det har veldig mye å si. Hvem man blir satt på gruppe med, så det har mye å si for samarbeidet.

VEDLEGG 8 – ELEVENES NARRATIVE VIGNETTER (POST-ITS)

TIME 1 – HVORDAN OPPLEVER DU Å DANSE?

- De e skjederlig
- Veldig triveli og se på memes
- Litt kjedelig men arti fordi gruppa var ok
- Det e skikkelig gøy å arti. Dansing e gøy
- Dans e morsomt og kreativt
- Oppleve meg fri
- Dans i dag var vanskelig og kom på ideer selv, men artig å driv på med
- På dansetimen opplevde meg fri og morsomt
- Føler meg glad
- Det var gøy og lage dans
- Dans er gøy => Det var en gøy opplevelse
- Det var en grei time og rar time
- Ikke så dårlig som jeg trodde, ikke noe jeg ville valgt selv
- Det var mange metoder. Artig at man kan kødde litt. Kjedelig at ikke alle vil prøve
- Litt kjedelig fordi vi gjør litt lite
- Sorry ass men det her va dårlig
- Det var rart flaut, kjedelig annerledes
- Jeg opplevde det dårlig. Det var kjedelig

TIME 2 – FORTELL OM ET ØYEBLIKK (FRA DET SKAPENDE ARBEIDET) I DAG. HVORDAN OPPLEVDE DU DET?

- Det var bra i min gruppe fordi at alle ble med og laga moves =>
- Dårlig dag fordi jeg har på meg liverpool drakt når jeg er man utd fan. Men dansen var gøy
- Vi klarte å samarbeid fordi vi ble enig fort å det var ganske enkelt og bra triks alle kan så det var bra
- Det var morsomt, og i det samme sto vi litt fast. Men tilslutt fant vi ut hvilken "moves" vi skulle ta 😊
- Litt dårlig fordi nesten ingen orket å gjøre noe
- Det gikk fort fordi alle var enig 😊
- Passe kis
- Det var veldig bra samarbeid på teamet jeg kom på fordi at alle vat flinke til å høre på andre når de snakket, blant annet når de snakket om ideene våres
- Det var artig da vi laget dans. Jeg likte samarbeidet
- Helt okei og samarbeid, helt ok å samarbeide. Bra gym time
- Æ syns samarbeide på gruppa var bra men de va vanskelig og finn ut hva vi skulla gjør
- Vi klarte det til slutt fordi alle ville prøve
- Litt morsomt

- Samarbeide var passe fordi det er vanskelig å jobb godt og jenta dæm syns det e greit å dans og andre ikke
- Morsom dansing
- Alle jobbet bra 😊 😊
- Triveli

TIME 3 – HAR DU LÆRT NOE OM DEG SELV I DAG MED TANKE PÅ SAMARBEID OG OGSÅ INDIVIDUELT? I SÅ FALL HVA?

- Lært at jeg kan ordne dans på kort tid at jeg hjalp til mye og det var gøy.
- Gøy i dag. Enkelt om man prøver. Lært at jeg er en ok leder
- Gøy
- Det var morsomt. Æ har lært av mæ sjøl å dans Michael Jackson. Lært bevegelser jeg ikke hadde prøvd
- Æ synes det var helt ok og gøy. OK. Det æ lærte er at det er gøy
- Det er litt morsomt å danse til kul musikk
- Jeg syns det gikk veldig bra men litt forvirrende. At jeg kan danse litt Michael Jackson =)=
- Bra. Michael Jackson
- Jeg har lært at æ må presse meg selv uansett om man ikke vil
- Det var fort og morsomt. Det jeg har lært av meg selv var at jeg kunne danse Michael Jackson ”moves”.
- Jeg lærte nye bevegelser. (Michael Jackson)
- Timen i dag var bra! Jeg lærte mange nye moves
- Lærte bevegelser som jeg ikke viste at jeg kan 😊
- Det var gøy, fort og greit. Å lære nye dansetrinn
- Det var veldig gøy i dag, jeg ikke helt hvorfor jeg har lært om meg selv at vis æ har viljen til å gjøre noe så klarer jeg det! <3<3
- Liker å danse i grupper 😊
- De var gøy. Ingenting 😊

TIME 4 – 1. FORTELL OM HVORDAN DU HAR OPPLEVD SAMARBEIDET MELLOM MEG (LÆRER) OG DEG/DINE GRUPPER I DET SKAPENDE ARBEIDET.

2. FORTELL OM HVORDAN DU HAR OPPLEVD DENNE PERIODEN.

- I samarbeidet har jeg opplevd masse gøye og morsomme situasjoner. I denne perioden her har jeg opplevd meg fri
- Dårlig syns jeg men artig =(=
- Jeg har opplevd det fantastisk lærerikt morsomt og hyggelig. Veldig gøy
- Fint lært mye lært meg å gå grensen jeg ikke har turt før. Lærerikt takk
- Jeg elsket disse timene samarbeidet var veldig bra

- Bra jeg har blitt bedre i å danse
- Skikkelig bra! => Morsomt => Det har vært fint å ha deg som lærer =>
- Samarbeidet var bra! Perioden har vært grei
- Samarbeidet har vært supert! Du fikk meg til å elske dans <3 2. Dansperioden med deg har vært supert! <3 Jeg har lært meg mange nye moves <3 Det er leit at dette var den siste gangen <3
- Samarbeidet, med dans læreren var veldig bra. Jeg har lært mange moves no. 2. Jeg har opplevd det bra i denne perioden
- Æ har opplevd samarbeidet som at de va bra!!! 2. Per, Odin va bra (tegnen smilefjes)
- Æ synes at det her vært helt okei 2. Samarbeidet med de kropp har vært helt greit Du er en fantastisk danser

10 VEDLEGG 9 – TRANSKRIPSJON AV VIDEOOPPTAK

TIME 1

- Oppvarming 1: Elevene forsøker å følge instruksjoner etter beste evne
- Oppvarming 2: Elevene forsøker å følge instruksjoner etter beste evne. Stor konsentrasjon. Elevene liker å lage lyd. De ser på hverandre etterpå, særlig guttene (typ: kan man gjøre sånn??). Når de blir slitne, gir de mindre i bevegelsene (de blir mindre). Når lyden kommer igjen, ser det ut som at de plutselig mer energi. Etter at øvelsen er ferdig fortsetter særlig guttene å lage lyden.
- Meme-øvelse: Det ser ut som de er spente på om noe lignende fra forrige øvelse (lyden) kommer i denne øvelsen også. De forsøker etter beste evne å etterligne meg. Noen ler (særlig gutter),
 - Inndeling i grupper: Alle finner sine grupper. Jeg sier de skal lage en "liten greie" ut ifra de bevegelsene som var med i meme-øvelsen.
 - Jeg tar utgangspunkt i en gruppe, Elevene: En elev begynner med en bevegelse, resten følger (kan bety at hun uintensjonelt har stilt seg som leder for den gruppen). Noen "dilter"/følger tydelig etter hennes direksjoner. Dette viser for meg at de har "godtatt" at hun er leder i dette øyeblikket. Når en øver seg på bevegelsene fra tidligere, blir resten av gruppa med, og dermed kan man si at
 - Lederen har et stopp-øyeblikk mens noen av de andre i gruppa øver på bevegelser. Hun hører på diskusjonene de har seg imellom, og tar også inn en som er litt mer passiv. Det kan se ut som de som øver på bevegelsene har inspirert den fysiske passive som har kommet opp med en ide. Den forteller hun til "lederen" som tar den videre derifra. Hun kommer med et konkret forslag til hva gruppa kan gjøre ut ifra hele gruppas tanker, hun konkretiserer dem.
 - I dette tilfellet gjelder det bevegelser som noen i gruppa har øvd på, som tas inn i en formasjon (en rekke) som "lederen" plasserer alle inn i. Guttene vil ikke stå fremst, så de stiller seg bakerst.

TIME 2

Oppvarming 1: elevene følger lettere enn forrige time. Medium/lav energi. Ca. ¾ av gruppen er godt med, alle blir med når armene blir lagt på.

Oppvarming 2: Alle er godt med. Vendepunkt forrige gang: NÅ: Litt mer engasjement, kjentes ut som de gledet seg til å lage lyd. Elevgruppen er generelt godt til å ta direksjoner. Lærer forsøker å trekke seg ut, se på elevgruppen men fortsette verbalt= noe større usikkerhet rundt hvordan bevegelsen skal utføres.

I INTRODUKSJONEN AV MEME GJØR NOEN ELEVER (MEST GUTTER) FORTNITE-BEVEGELSER

Meme: I en av bevegelsene lager jeg lyd, og elevene responderer umiddelbart.

Inndeling i grupper: som forrige gang, noen i gruppa begynner å gjøre noen bevegelser, resten følger etter.

- Gruppe rosa (nærmest kamera):
 - En gjør en bevegelse, hun gjør det en gang til og en til følger med. Når de har gjort det gjør en tredje jente bevegelsen alene, før de ser på hverandre. De ser på en annen gruppe, og diskuterer seg imellom. En jente gjør et nytt forsøk med en annen bevegelse, når blir de to andre jentene med umiddelbart.. Guttene henger seg også på. De gjør en bevegelse til sammen. Nå tar en av jentene (som var leder forrige gang) på seg lederskap igjen. Alle ser på henne. En av de andre jentene øver på en bevegelse, og "leder" gjør den sammen med henne.
 - Når pedagog kommer bort, stopper de litt opp.
 - Pedagog kommer for å se på. Elevene engstelige for kamera. Viser.
 - Gir skryt.
- Gruppe svart (mot veggen)
 - En av elevene viser umiddelbart en bevegelse fra undervisningen. De andre ser på. Han slår ut med armene. De gjentar bevegelsen med ham. De ser på og kommuniserer med andre grupper. Guttene snakker seg imellom. En jente viser en bevegelse, og får med seg resten av gruppa. Den samme gutten som startet, leker seg med bevegelsen lbant annet i sirkel rundt seg selv og i kryss både foran og bak. Mens han leker seg står to andre og ser på en som forsøker en av bevegelsene fra undervisningen. Hun blir tydelig frustrert (som i: hvorfor står dere bare der? Hvorfor er dere ikke med?). Hun forsøker å vise en bevegelse igjen, gutten som leker seg er HELT med, de to andre ser på.
 - Pedagog kommer inn. Får spørsmål om de kan bruke andre bevegelser også, JA. Pedagog gjentar bevegelsene fra undervisningen.
 - Hun som er «leder» viser en bevegelse hun kan og lærer den bort til de to som står og ser på. Han som leker seg fortsetter med det. Han viser også en av bevegelsene fra undervisningen, men blir ikke sett. De blir stående og se på hverandre. «Lederen» går gjennom bevegelsene det ser ut som hun har bestemt rekkefølgen på, og legger også inn sin egen bevegelse.
- Gruppe grønn (bakerst): 1 gutt 3 jenter
 - Gruppen øver på bevegelsene. Ler litt av hverandre. Gjør bevegelsene litt ekstreme/store. Bruker også egen bevegelser. De står og ser på hverandre (STOPP). En i gruppa starter å gjøre en bevegelse fra undervisningen, resten av gruppa blir med PÅ MUSIKKEN. Ferdig med den. En annen gjør en annen bevegelse fra undervisningen, de andre følger etter. En står med armene i kryss og gjør bevegelsen, en annen kopierer.
 - Pedagog kommer inn. Jeg spør hvordan det går. De trenger meg ikke.
 - De øver, legger på flere egne bevegelser når de føler seg ferdige.
- Gruppe gul (venstre): 3 gutter 1 jente
 - De øver på en bevegelse. Ser på de andre gruppene, gjør de samme bevegelsene som de. «Lederen (gutt)» snakker til de andre, typ «nå må vi

samarbeide/få til dette». De står og ser på hverandre. «lederen» gjør en bevegelse i liten utfoldelse.

- Pedagog kommer inn. «Lederen» begynner å gjøre bevegelsene tydeligere og større.
- «Leder» forsøker en annen bevegelse. En annen i gruppa henger seg på. Per nå er det to i gruppa som jobber. En tredje henger seg på. De stopper opp (STOPP). Lederen tar en avgjørelse. Han legger fram en rekke bevegelser og rekkefølgen. De andre ser på.
- Pedagog kommer bort. «Lederen» viser igjen at han kan bevegelsene (gjør de store og tydelige).
- «Lederen» forsøker fortsatt å få med gruppa. Gjør bevegelsene stor og tydelige, og til slutt blir de med. Ledern bestemmer rekkefølge og hvilke bevegelser. De øver gjennom en gang. De ser på andre grupper. «Ledern» forsøker å få til en formasjon (firkant). Dette får han til.

TIME 3

- Oppvarming 1: Elevene utfører etter beste evne. Pedagog gir korreksjon, hele gruppa forsøker å rette seg. De er flinke til å følge (apemetode).
- Oppvarming 2: første del er noen av guttene litt fraværende, fortsatt med men minimalt. Når «HUH» kommer er de FULLT med! Fra nå av er alle med. Når pedagog forsøker å trekke seg ut blir bevegelsene betraktelig mindre.

Inndeling i grupper:

- Gruppe svart (høyre hjørne): 3 jenter 1 gutt
 - En øver på bevegelse, resten henger seg på. De ser på de andre gruppene. En tar ledelsen (jente), de andre henger seg på. 2 av de andre jentene gjør en håndstående samtidig. Lederen bestemmer tydelig, sånn gjør vi det. Jentene gjør håndstående igjen, går over til å slå hjul. De andre ser på de andre gruppene.
 - Pedagog kommer bort. De viser med en gang.
- Gruppe grønn (nærmest kamera)
 - En jente forsøker å ta ledelsen. De andre setter seg ned, slitne?
 - Pedagog kommer inn. De reiser seg. Motiverer.
 - En gjør en bevegelse, resten henger seg på.
- Gruppe hvit (Mot grønn vegg) 2 gutter 2 jenter
 - En tar ledelsen. Samme som sist fra gruppe gul.
 - Han tar inspirasjon fra en annen på gruppa som tydelig øver på bevegelsene. De 2 gir high-five. De lager noe, som resten av gruppa henger seg på.
- Gruppe grå (Venstre hjørne) 2 gutter 3 jenter
 - En tar ledelsen. En annen henger seg på=2 ledere?
 - De står og ser på de andre gruppene (STOPP). En gjør en av bevegelsene fra undervisningen. En av «lederne» gjør en annen, de andre henger seg på. DE SPILLER PÅ HVERANDRE. De to lederne snakker sammen, sånn kan vi

gjøre. De viser, de andre henger seg på. De leker seg videre med bevegelsene. Legger på kroppsllyder som klapp i hendene. De ser etter pedagog, vil tydelig vise fram.

Etter timen fortsetter noen elever å øve på moon-walks og noen av bevegelsene fra undervisningen.

TIME 4

Oppvarming 1: elevene henger med, men ser litt slappere ut enn vanlig. Får med elevene mer ved å stille krav.

Oppvarming 2: «HUH» hjelper på energien igjen!! Alle blir mer med etter dette. TANKE: ER DET LURT Å HA MED KROPPSLYDER FRA STARTEN?

Inndeling i grupper:

- Gruppe skjørt (nærmest kamera) 2 jenter 1 gutt
 - o De ser etter pedagogen med en gang gruppene er delt inn.
 - o Pedagog kommer inn. Viser eksempler for hva de kan starte med. En av elevene får tydelig ikke til bevegelsene. Pedagog går inn og går inn i detalj/nærkontakt med eleven der hun forklarer dypere hvordan bevegelsen skjer. I dette tilfellet vektforskyving. Pedagog går.
 - o Grappa står og ser på hverandre og de andre gruppene. Gutten øver tydelig på de korreksjonene pedagog gav, de andre på grappa forsøker å hjelpe. Gruppemedlemmene deler seg, en går til veggen, en går til en annen gruppe og en står igjen på gruppestedet.
 - o Pedagog kommer inn. Samler grappa igjen. Går gjennom samme bevegelse som sist (vekt). Fokus på personlig tilbakemelding, også taktil veiledning. Pedagog går.
 - o Veiledningen hjalp. Eleven fikk til bevegelsen, med en gang pedagog gikk.
 - o En av medlemmene forsøker å være leder. Tar utgangspunkt i bevegelsen gutten nettopp har lært seg.
 - o Pedagog kommer inn igjen. Viser et konkret eksempel på hva grappa kan gjøre. De er flinke til å ape etter meg. Jeg ser at elev får til bevegelsen! Skryter! Pedagog går.
 - o Grappa øver igjennom en gang. Venter på pedagog.
- Gruppe hestehale (veggen) 3 jenter
 - o Går umiddelbart i dialog «hva skal vi gjøre?».
 - o Pedagog kommer inn. De trenger meg ikke. Starter å gjøre bevegelser, jeg går videre.
 - o En forsøker å gjøre en av bevegelsne fra undervisningen i liten skala. Resten henger seg på. Gjør også egne bevegelser. De er i en tydelig JA-FASE. Det en forsøker, forsøker resten også. De repeterer rekkefølgen to ganger før de sier seg ferdige.
- Gruppe bukse (bakerst) 2 gutter 1 jente

- Gruppen starter umiddelbart å leke seg med bevegelsene, først hver for seg før de går sammen. Jenta står litt på utsiden. Guttene er tydelig inne i en JA-FASE

