

Martine Grønnum

SKAPENDE DANS FOR Å FREMME SOSIAL LÆRING PÅ BARNETRINNET

- Et dansedidaktisk designforskningsprosjekt

Masteroppgave i Fag- og yrkesdidaktikk og lærerprofesjon,
studieretning Kunstfag

Veileder: Tone Pernille Østern

Mai 2021

Martine Grønnum

SKAPENDE DANS FOR Å FREMME SOSIAL LÆRING PÅ BARNETRINNET

- Et dansedidaktisk designforskningsprosjekt

Masteroppgave i Fag- og yrkesdidaktikk og lærerprofesjon,
studieretning Kunstfag
Veileder: Tone Pernille Østern
Mai 2021

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for lærerutdanning



NTNU

Kunnskap for en bedre verden

Forord

Jeg kan ikke tro det, jeg har levert en masteroppgave. For en stor glede og stolthet det er å nå være i mål med min masteroppgave! Det å skrive denne masteroppgaven kan sammenlignes med en berg- og dalbane hvor jeg har vært i dype daler med liten tro på at jeg skal komme i mål og mestre å skrive en så stor oppgave, fra å være på høye topper hvor gleden er stor og jeg ser viktigheten av å jobbe med, og engasjerer meg i oppgaven, både i litteraturen og forskningsmaterialet.

Som dansepedagog, lærer og person har jeg lært utrolig mye gjennom hele denne prosessen. En stor motivasjon og inspirasjon har vært å få forske på kunsten, på dansen som ligger mitt hjerte så nært. Nå gleder jeg meg til å ta denne kunnskap med meg inn i arbeidet mitt med barn på en eller annen arena.

Denne masteroppgaven hadde det ikke blitt noe av uten en god gjeng med støttespillere. Min fantastisk dyktige veileder Tone Pernille Østern som jeg ser så opp til. Tusen takk for all din kunnskap og veiledning, gode og støttende ord og konstruktive tilbakemelding. Takk for at du alltid har vært målrettet og gitt meg mål og struktur å forholde meg til. Uten deg hadde ikke dette kommet i havn.

Takk til deg, kontaktlæreren, som ga meg mulighet til å gjennomføre denne studien og var med på samarbeidet hvor du delte tanker og ideer med meg. Takk til den flotte klassen din og at de ønsket å danse med meg. Dere har gitt meg så mye glede og kunnskap om skapende dans på barnetrinnet. Studien hadde ikke blitt det den er i dag uten dere. Jeg er takknemlig.

Min kjære venninne Unn-Rita Johnsen, takk for at du åpnet opp hjemmet ditt og ga med en seng og mat de ukene det var samling. De gode samtalene vi har hatt og støttende ordene du har gitt meg når det har gått trått. Jeg vet ikke hvordan jeg skulle ha kommet meg gjennom dette studiet uten deg og din families gjestfrihet.

Takk til mamma som har støttet og vist interesse hele veien til tross for at dette feltet er helt ukjent for deg, og for korrekturlesning av hele oppgaven!

Til slutt må jeg takke gutta mine hjemme. Min fantastiske kjæreste som har heiet, støttet og oppmuntret meg når det har trengtes, som har tatt fullt ansvar for vår kjære sønn under hektiske perioder så jeg har fått skrevet. Takk til min kjære lille Ludvig som alltid har gitt meg kjærighet og motivasjon til å gjennomføre. Det er ingen tvil om det har vært utfordrende å studere et samlingsbasert studie på fulltid med både deltidsjobb og en liten gutt på 1 år. Nå er masteroppgaven levert og lillegutt blir 3 år. Evig takknemlig for dere.

God lesning!

Trondheim, mai 2021

Martine Grønnum

Sammendrag

Denne studien plasserer seg i et performativt forskningsparadigme hvor det å skape står helt sentralt og er gjennomgående i hele masteroppgaven. Videre plasserer den seg vitenskapsteoretisk i agentisk realisme som har et performativt syn på hvordan kunnskap blir til i sammenflettede relasjoner. Det vil si at denne masteroppgaven er i bevegelse og tilblivelse og søker etter ny kunnskap i relasjoner med menneskelige og ikke-menneskelige komponenter.

Masteroppgaven har til hensikt å undersøke problemformuleringen: *Hvordan kan skapende dans i skolen bidra til sosial læring hos elevene på småtrinnet?* og retter med det fokus på hva dans kunne bidratt med i skolen som eget fag. Dette gjøres gjennom å skape et dansedidaktisk design for å fremme sosial læring i grunnskolen, gjennom kunstbasert forskning og didaktisk designforskning som metodologisk tilnærming.

Oppgaven er en tredelt studie hvor hvert ledd henger sammen gjennom tre forskningsspørsmål. Diffraksjon og diffraktiv lesning anvendes som analysestrategi fra agentisk realisme hvor det oppstår brytninger, i en positiv forstand, mellom styringsdokument, ulik forskningsteori og studentforskeren. Studien er plassert midt imellom kvalitative - og post-kvalitative analysestrategier, da deler av analysen også er utført tematisk. Det skapes potensialer fra den diffraktive analysen av litteratur og styringsdokumenter som tas med til utviklingen og skapningen av det dansedidaktiske designet i samarbeid med en lærer. Designet blir utført på en klasse på 3.trinn hvor studien til slutt ender med et omfattende analysearbeid av ulikt datamaterialet som video, post-it lapper og fokusgruppeintervjuer. I tillegg er det gjennomført jevnlig samtaler med lærer for utviklingen av det dansedidaktiske designet. Studien knytter seg til teori om sosial læring, samt didaktikk og dansedidaktikk hvor Rudolf Laban er en sentral teoretisk bidragsyter.

Resultatene i denne studien viser at skapende dans kan bidra til sosial læring på barnetrinnet så lenge det gjøres i relasjoner og samhandling med andre og i kreative og åpne oppgaver hvor det å skape med kroppen er sentralt.

Nøkkelord: didaktisk design, skapende dans, dans i skolen, sosial læring, performativ forskning.

Abstract

This study is positioned in a performative research paradigm where a creative view on dance as well as on knowledge production is central throughout the master project. The theoretical perspective applied is agential realism, which has a performative view of how knowledge is created in entangled relationships. Thereby, this master thesis seeks to constantly be in motion and creation, and seeks to produce new knowledge in relationship with human and non-human components.

The main research question that this research explores is: *How can creative dance in school contribute to social learning in primary school?* and thereby focuses on what dance could contribute to school as a school subject. This is done by creating an educational design in dance to promote social learning in primary school, through arts-based research and educational research as methodological approach.

The thesis is a three-part study where each link is connected through three research questions. Driffaction and diffractive reading are used as an analysis strategy from agential realism where policy papers, research literature and the student-researcher meet and entangle. The study utilizes qualitative as well as post-qualitative approaches, as parts of the analysis are performed diffractively and others thematically. Potentials for creative dance that seeks to contribute to social learning in primary school are created from the diffractive analysis of literature and policy papers, and these potentials are used for the development and creation on the dance educational design in dance in collaboration with a primary school teacher. The design is carried out in a class of 3rd graders where the study finally ends with an extensive analysis of various research material such as video, post-it notes and focus group interviews. In addition, regular conversations have been held with the teacher for the development of the dance educational design in dance. The study is related to theory of social learning, as well as pedagogies in dance where Rudolf Laban is a key theoretical contributor.

The results of this study show that creative dance can contribute to social learning in primary school as long as it is done in a relation and in interaction with others through creative and open tasks where creating with the body is central.

Keyword: educational design, creative dance, dance in school, social learning, performative research

Jeg skaper i dans

Når jeg skaper i dans opplever jeg flere ting og får kjenne på flere følelser. Det er en frihetsfølelse å la seg bli ledet av musikken eller følelsene jeg kjenner på der og da. Jeg slipper å tenke og bare flyter med i driven fra musikken. En deilig følelse av frihet oppstår. Når jeg skaper i dans føler jeg meg som meg 100%. Det er den ekte meg i ett med kroppen min og musikken. Jeg får utløp for mine følelser enten de er positive eller negative. Å improvisere når jeg har det tungt og er litt nede mentalt hjelper meg alltid til å løfte meg opp igjen. Spenningen som har satt seg forlater kroppen og jeg kjenner på endorfinene som gjør at jeg alltid føler meg bedre etterpå.

Dans har alltid vært en stor del av meg og min hverdag, og behovet for å bevege på seg melder seg titt og ofte. Å skape noe alene er deilig, det er ingen som ser på meg og jeg er helt alene med min egen kropp i en dialog med meg selv og musikken, mens å skape sammen med andre gir meg helt andre opplevelser. Når jeg skaper sammen med mine venner og kollegaer er vi i et fellesskap. Jeg opplever å kjenne på en følelse av tilhørighet. Tilhørighet til gruppen og til danse miljøet, og ikke minst så får jeg et eierskap til det vi skaper sammen som et team. Å være sammen med andre om å ha skapt noe, å oppleve samarbeid og være i relasjoner med hverandre har en stor betydning for meg. Når jeg skaper sammen med andre blir jeg inspirert av andres kropp og hvordan de beveger seg. Jeg møter blikkene til mine medskapere som forsterker dette fellesskapet og det sosiale samspillet vi har. Å være en del av et fellesskap er noe jeg verdsetter høyt.

I min jobb som dansepedagog skaper jeg noe hver uke og gleden ved å se elevene mine mestre oppgaven gir meg et enormt stort adrenalincrush. Den samme følelsen får jeg når jeg selv opptrer, en ubeskrivelig følelse av tanker og spenninger i kroppen. Jeg liker å sammenlikne det med øyeblikket da jeg ble mamma. Jeg tenker tilbake på eksamensforestillingen vår på Universitet i Stavanger hvor jeg opplevde å få gåsehud flere ganger mens jeg danset. Over 5 år etter kan jeg fortsatt kjenne på den følelsen.

Innholdsfortegnelse

| | |
|--|-----------|
| 1. Innledning | 11 |
| 1.1 <i>Motivasjon for oppgaven</i> | 11 |
| 1.2 <i>Forfatterstemme – Hvem er jeg?</i> | 13 |
| 1.3 <i>Kontekst</i> | 14 |
| 1.4 <i>Skapende dans og sosial læring – en kort begrepsavklaring</i> | 14 |
| 1.5 <i>Hensikt og ønske om kunnskapsbidrag</i> | 15 |
| 1.6 <i>Problemformulering og forskningsspørsmål</i> | 16 |
| 1.7 <i>Oppgavens struktur</i> | 16 |
| 2. Vitenskapsteori, metodologi og analysestrategi | 18 |
| 2.1 <i>Performativ forskning</i> | 18 |
| 2.2 <i>Agentisk realisme</i> | 19 |
| 2.2.1 <i>Diffraksjon som analysestrategi</i> | 19 |
| 2.3 <i>Didaktisk designforskning</i> | 21 |
| 2.4 <i>Arts-Based Research</i> | 21 |
| 2.5 <i>Metoder for generering av empiri</i> | 22 |
| 2.5.1 <i>Utvikle didaktisk design og samtaler med lærer</i> | 22 |
| 2.5.2 <i>Film/foto av timene</i> | 23 |
| 2.5.3 <i>Post-it-lapper</i> | 23 |
| 2.5.4 <i>Fokusgruppeintervju</i> | 23 |
| 2.6 <i>Analysemetoder</i> | 24 |
| 2.6.1 <i>Diffraktiv analyse</i> | 24 |
| 2.6.2 <i>Tematisk analyse</i> | 25 |
| 2.7 <i>Etikk</i> 26 | |
| 3. Didaktikk, dansedidaktikk og sosial læring | 29 |
| 3.1 <i>Didaktisk designteori</i> | 29 |
| 3.2 <i>Rudolf Labans Modern Educational Dance som dansedidaktisk ramme for arbeidet med skapende dans</i> 32 | |
| 3.2.1 <i>Labans basisbevegelsestemaer</i> | 33 |
| 3.2.2 <i>De 5 første prinsippene for modern educational dance fra Laban (1976/1948)</i> | 34 |
| 3.3 <i>Sammenfatning av et dansedidaktisk ståsted posisjonert i didaktisk designteori og Labans bevegelsesprinsipper</i> | 36 |
| 3.4 <i>Sosial læring</i> | 37 |
| 4. Potensialer for skapende dans som fremmer sosial læring i grunnskolen | 40 |
| 4.1 <i>Overordnet del av læreplan</i> | 41 |
| 4.2 <i>Forskningslitteratur om skapende dans</i> | 47 |
| 4.3 <i>Potensialer skapt i intra-aksjon mellom Overordnet del, forskningslitteratur, og meg</i> | 59 |
| 5. Design og redesign av et dansedidaktisk design for å fremme sosial læring | 62 |
| 5.1 <i>Møte rundt potensialene for skapende dans for sosial læring</i> | 62 |
| 5.2 <i>Kreativt kroppslig didaktisk designarbeid: forberedelser</i> | 64 |
| 5.3 <i>Design og redesign av de skapende danseøktene</i> | 68 |

| | | |
|-----------|--|------------|
| 5.4 | Diskusjon av design og redesign av det dansedidaktiske designet | 77 |
| 6. | Elevenes uttrykk for og opplevelse av samarbeid i skapende dans | 82 |
| 6.1 | <i>Hvordan kommer elevenes samarbeid gjennom skapende dans til uttrykk</i> | 82 |
| 6.2 | <i>Hvordan kommer elevenes opplevelse av samarbeid til uttrykk?</i> | 89 |
| 6.3 | <i>Hvordan kommer opplevelsen av det didaktiske designet til uttrykk i intervjuer med en fokusgruppe?</i> | 96 |
| 6.3.1 | Opplevelsen av samarbeid | 96 |
| 6.3.2 | Opplevelsen av tillit og respekt | 98 |
| 6.3.3 | Opplevelsen av fysisk aktivitet og kreativitet | 99 |
| 6.4 | <i>Lærerens narrativ</i> | 100 |
| 6.5 | <i>Diskusjon av forskningsspørsmål 3</i> | 101 |
| 7. | Diskusjon av prosjektet som helhet | 103 |
| | Referanser | 109 |
| | Vedlegg | 112 |
| | <i>Vedlegg 1.</i> | 112 |

Oversikt over bilder, figurer, matriser, tabeller og tekstbokser

| | |
|--|----|
| Bilde 1: Kreativ prosess med å integrere potensialene i det didaktiske designet..... | 65 |
| Bilde 2: Speiling..... | 83 |
| Bilde 3: Trygghet i utforsking..... | 84 |
| Bilde 4: Blikkontakt i dans..... | 85 |
| Bilde 5: Blikkontakt i idémyldring..... | 85 |
| Bilde 6: Tillit..... | 87 |
| Bilde 7: Samhold..... | 87 |
| Bilde 8: Elevenes ord og setning fra hver danseøkt..... | 90 |
| Bilde 9: De ferdige grupperingene av elevenes lapper..... | 91 |
| Bilde 10: Noen av elevenes opplevelse av samarbeid..... | 92 |
| Bilde 11: Lapper som viser misnøye til en oppgave..... | 93 |
| Bilde 12: Elevenes positive opplevelse av å danse..... | 95 |
| Bilde 13: Elevenes positive opplevelse av musikken og de andre i klassen..... | 95 |
| | |
| Figur 1: Visuell fremstilling av mitt forskningsdesign..... | 28 |
| Figur 2: En designorientert didaktisk triangel etter Selander (2017, s. 46)..... | 30 |
| Figur 3: Potensialer for skapende dans fra overordnet del i Fagfornyelsen..... | 45 |
| Figur 4: Syv potensialer for skapende dans som fremmer sosial læring i grunnskolen..... | 61 |
| | |
| Matrise 1: Sentrale begrepet fra overordnet del i fagfornyelsen med tanke på skapende dans..... | 41 |
| Matrise 2: Sentrale begreper fra forskningslitteratur om skapende dans..... | 58 |
| | |
| Tabell 1: Didaktisk design for økt 1 – kreativ dans for å fremme sosial læring i barneskolen..... | 68 |
| Tabell 2: Didaktisk design for økt 2 – kreativ dans for å fremme sosial læring i barneskolen..... | 70 |
| Tabell 3: Didaktisk design for økt 3 – kreativ dans for å fremme sosial læring i barneskolen..... | 72 |
| Tabell 4: Didaktisk design for økt 24– kreativ dans for å fremme sosial læring i barneskolen..... | 74 |
| | |
| Tekstboks 1: Sentrale begreper fra Anttila (2019/2013)..... | 48 |
| Tekstboks 2: Sentrale begreper fra Anttila (2018)..... | 49 |
| Tekstboks 3: Sentrale begreper fra Keun & Hunts (2007) artikkel..... | 50 |
| Tekstboks 4: Sentrale begreper fra Giguères (2007) artikkel..... | 52 |
| Tekstboks 5: Sentrale begreper fra Ørbæk & Engelsrud (2019)..... | 53 |
| Tekstboks 6: Sentrale begreper fra Ørbæk & Engelsrud (2020)..... | 54 |
| Tekstboks 7: Sentrale begreper fra Petsilas, Leigh, Brown & Blackburns (2009) artikkel..... | 55 |
| Tekstboks 8: Sentrale begreper fra Bond & Stinson (2007) artikkel..... | 56 |

Tekstboks 9: Sentrale begreper fra Anttila, Martin og Svendler-Nielsens (2019)
artikkel.....57

1. Innledning

«We are all dancing as we are living (...) There is a dance of blood and fluid circulating in our bodies, and the expressivity of gesture is a daily activity (...) We are embodied human beings, living through and in our bodies.» (Snowbler, 2018, s. 247).

1.1 Motivasjon for oppgaven

Dans er for alle. Fra unnfangelsen er vi i bevegelse i mors mage hvor vi kjenner hjerterytmene og vibrasjonene fra mors stemme (Glad, 2012, s. 21). Barn uttrykker seg kroppslig og de danser når de leker og leker når de danser (Glad, 2012, s. 39). Jeg ser på oss mennesker som grunnleggende kroppslige vesener. Det samme gjorde Merleau-Ponty (1994/1945) som anses å være kroppens filosof. Han rettet fokuset på kroppen og et av hans sentrale begreper var *den levde kropp*. Med dette mente han at livet leves gjennom kroppen. Gjennom kroppen opplever vi verden ved å sanse. Kroppen kan ikke forlates, den er alltid nærværende. Vi er vår kropp (Nordtvedt, 2008, s. 54). Merleau-Ponty mente også at vi sameksisterer gjennom handlinger, tanker, erfaringer og sosialt samspill (Merleau-Ponty, her i Anttila, 2019/2013, s. 48).

For meg er kropp og kroppslig læring svært sentralt i læringssituasjoner. Vi kan lære så mye mer gjennom kroppen vår ved å ta den i bruk gjennom bevegelse og sansing. Jeg forstår kroppslig læring slik Anttila (2019/2013) beskriver det: «Kroppslig læring er skaping, bruk og konseptualisering av kroppslig kunnskap» (Anttila, 2019/2013, s. 56). Dette kan igjen forstås som at kroppslig læring skjer med hele kroppen og i hele kroppen gjennom aktivitet. Dette er noe jeg opplever bør ivaretas i større grad i skolen. Småbarnstrinnet har et særlig behov for kroppslig aktivitet og utfoldelse på timeplanen. Jeg opplever fra mitt perspektiv som vikarierende grunnskolelærer at det er mye stillesitting i skolen i dag. I 2019 kom Regjeringen med strategiplanen «Skaperglede, engasjement og utforskertrang» som er en strategiplan for de praktiske estetiske fagene. Strategien er, kort fortalt, å styrke de praktiske og estetiske fagene og innholdet av disse fagene i skole og barnehage, styrke lærernes kompetanse innenfor de praktiske estetiske fagene og styrke rekruttering av lærere med kompetanse (Kunnskapsdepartementet, 2019). Å styrke fagene og innholdet i de praktiske og estetiske fagene i skolen har de gjort gjennom den fagfornyede lærerplanen for Kunnskapsløftet, LK20, som trådte i kraft høsten 2020 (Kunnskapsdepartementet, 2020). Dans var og er fortsatt en del av både musikkfaget og kroppsøvningsfaget. I musikkfaget er dans blitt styrket i den nye lærerplanen. Det er flere kompetansemål relatert til dans og hvor det ikke bare handler om å

bruke stemmen, men også kroppen til å improvisere og tilegne seg kunnskap om historie og kultur. Jeg finner flere av kompetansemålene som omhandler kropp og dans fra kroppsøving i LK06 i musikkfaget for LK20. Det ser ut som de har byttet plass og fokus i fagene. I LK20 er det også et fokus på kropp i kroppsøving gjennom bevegelse og bevegelsesaktiviteter. Her opplever jeg det som en åpen tolkning på hvordan dette gjennomføres. Fra mitt ståsted som dansepedagog ser jeg et potensiale til å bruke dansen som metode for å oppnå disse kompetansemålene om bevegelsesaktiviteter, selv om det kun er ett kompetansemål hvor dans blir nevnt eksplisitt. I LK06 var dans mer fremtredende i kroppsøving, men også i undertittel *Idrettsaktivitet og dans* og *idrett og dans* hvor skapende og utøvende dans, samt kulturell dans, er nevnt. Her står eksperimentering sentralt (kunnskapsløfte, 2006, kroppsøvfingsfaget).

Å jobbe med barn ligger hjertet mitt nært, og jeg vet, gjennom samtaler med barn, foresatte og lærere i jobbsammenheng og på privaten, at overgangen fra barnehage til skole er hard og brå for mange barn. Jeg tenker at det å jobbe med dans på småskoletrinnet kan være med på å gjøre denne overgangen bedre og i tillegg skape mer kroppslig bevegelse i skolehverdagen. Dette er noe regjeringen legger frem i strategiplanen for de praktiske estetiske fagene. Her ønsker de at fysisk aktivitet skal bli en naturlig del av hverdagen vår (Kunnskapsdepartementet, 2019). Barn er, etter min erfaring, ikke laget for å sitte med rumpa på en stol store deler av dagen. De trenger å bevege seg mer og jeg ønsker å bidra til dette. At dans ikke har større plass i skolen i dag er i mine øyne trist. Jeg mener at dans har et potensiale som fag i skolen og at det er tydelig underkommunisert fra myndighetenes side. Jeg ønsker å bidra til at det settes mer fokus på dette. I skapende dans bruker man den kroppen man har med de forutsetningene og begrensningene som følger den. Det finnes ikke noe rett og galt. Det finnes ikke en fasit. Derfor ønsker jeg i denne studien å bruke nettopp skapende dans.

Motivasjonen for å ha fokus på dette i min masteroppgave stammer fra disse refleksjonene samt fra en opplevelse jeg hadde på ungdomskolen.

På ungdomskolen var jeg og en gutt i klassen, (Jøran), stadig i konflikt med hverandre. I gymtimen en dag skulle vi lære oss å danse sving. Vi hadde gjestelærere som sto for undervisningen og de satte oss sammen som to og to. Jøran og jeg ble selvfølgelig satt sammen som par og vi skulle nå forholde oss til hverandre gjennom hele gymtimen. Nå måtte vi samarbeide og ha fysisk kontakt, noe ingen av oss hadde

særlig lyst til. Overraskende nok gikk det over all forventning. Til tross for alle konfliktene vi stod opp i klarte vi å samarbeide om å få til dansen og sammen opplevde vi en stor grad av mestringsfølelse. Disse gymtimene ble som et fristed for oss, hvor konfliktene oss imellom ble lagt igjen på gangen.

Denne opplevelsen ga meg en forståelse av hvordan man ved hjelp av dans kan samarbeide og overkomme uenigheter. Det var min første tydelige opplevelse av at dans kan bidra til sosial læring, selv om jeg ikke kunne sette ord på det den gang. Som ansatt ved Stavanger kulturskole har jeg de siste 5 årene vært en del av en danseproduksjon gjennom Den Kulturelle Skolesekken (DKS) som heter «Dansens Verden». Her har jeg selv fått oppleve hvor stor glede elevene har av å danse og uttrykke glede gjennom bevegelse. Gjennom samtaler og tilbakemeldinger fikk jeg et innblikk i hvor viktige slike kunstneriske og praktiske opplevelser er for elevene og de ga uttrykk for at de kunne ønske seg mere dans i skolen. Flere lærere var overrasket over at så mange av elevene var delaktige i denne workshopen og hvor bra dynamikk det var i gruppa under danseøkta.

Tilbakemeldinger fra elever og lærere gjennom «Den kulturelle skolesekken» samt erfaringen jeg gjorde med Jøran i dansetimene på ungdomsskolen er bakgrunnen for at jeg skriver denne studien. Jeg ønsker at dans i skolen skal vise at det kan ha stor betydning for det sosiale samspillet mellom eleven i en klasse.

1.2 Forfatterstemme – Hvem er jeg?

Jeg har bakgrunn som danser og er utdannet dansepedagog. Jeg har alltid vært aktiv og med mange «jern i ilden». Som barn var ikke det å sitte stille min sterkeste side. Dans har vært en stor del av meg så lenge jeg kan huske og jeg startet på dans i Stavanger Kulturskole som 7-åring, og har aldri hatt en annen fritidsaktivitet enn dansen. I 2015 tok jeg en Bachelor i dans med integrert praktisk-pedagogisk utdanning ved Universitetet i Stavanger. En utdanning jeg er svært stolt av, og som ga meg jobb i Stavanger kulturskole som dansepedagog. Via denne jobben fikk jeg tilbud om å delta på Den Kulturelle Skolesekken-produksjonen «Dansens Verden», som allerede nevnt, og som jeg turnerte med i en periode på 5 år. Jeg var en del av Stavanger Kulturskole i 18 år og i ungdomsårene var jeg blant de første som deltok i talentutviklingsprogrammet ”Lørdagsskolen”. Videre ble jeg assistent på barnepartier, deretter

vikarierte jeg en periode før jeg til slutt fikk fulltidsjobb som dansepedagog hvor jeg i tillegg fikk gleden og erfaringen med å være teamleder for danseteamet.

Når denne masteroppgaven skrives bor jeg i en liten bygd der dansetilbudet er minimalt. Her har jeg startet opp egne private dansetimer. Jeg har også fått «en fot» innenfor skoleverket og er vikar på barneskolen hvor jeg ukentlig ser at det er mangel på dans og kroppslig bevegelse i skolehverdagen til tross for at innføringen av Fagfornyelsen er i gang. I dialog med læreren på 3. trinn ved denne skolen, vokste ideen til dette masterprosjekt fram; å jobbe med skapende dans for å utvikle samarbeid og sosial læring.

1.3 Kontekst

Konteksten i denne masteroppgaven er en klasse på tredje trinn. Skolen er en ren barneskole med to paralleller på alle trinn. Klassen som deltok i dette prosjektet, er 18 elever hvor 11 er jenter og 7 er gutter. Kontaktlærer beskriver klassemiljøet som trygt og godt. Elevene er trygge på hverandre og har det bra i klassen. De tørr å være seg selv og tørr å ta ordet. Skolen har hatt et fokus på «Mitt valg» hvor det psykososiale miljøet har stått sentralt og elevene lærer hvordan de skal ta gode valg. De ser at dette har bidratt til tryggere elever i klasserommet.

Gjennom et kollaborativt samarbeid med kontaktlærer har jeg sammen med henne utarbeidet et didaktisk design (Selander, 2017) i skapende dans (Gough, 1999; Laban, 1976/1948; Smith-Autard, 2004/1976) hvor sosial læring (Florian & Spratt, 2013; Illeris, 2005; Ogden, 2009 og 2018) sto i fokus. Vi gjennomførte fire økter med skapende dans på starten av dagen ledet av meg som dansepedagog. Sammen med meg fikk barna jobbe kollaborativt med kreative oppgaver i tillegg til eget arbeid i improvisasjon, for å forske med egen kropp og utvikle et eget bevegelsespråk. Jeg valgte skapende dans fordi det er improvisasjonsbasert og har et fokus på å utforske form og bevegelse med egen kropp, individuelt og i grupper (Engelsrud & Ørbæk, 2019; Glad, 2012; Gough, 1999; Laban, 1976/1948).

1.4 Skapende dans og sosial læring – en kort begrepsavklaring

Skapende dans oppsto på begynnelsen av 1900-tallet som en motstander til den klassiske balletten. En forgjenger til den skapende dansen var Isadora Duncan som ønsket å

eksperimentere med egne bevegelser (Brynjölfsson, u.å og Laban, 1976/1948). Hun brukte begrepet naturlige bevegelser og i dag er det begreper vi kjenner som for eksempel å hinke, hoppe, rulle og gå som kan ha en sentral plass i arbeid med skapende dans (Ørbæk, 2019, s. 6). Skapende dans handler om å skape bevegelser med egen kropp utfra de mulighetene kroppen har. Det er improvisasjonsbasert, som vil si at det er mennesket selv som utforsker og utfører bevegelsene, det kopieres ikke av andre. Anttila (2019/2013) skriver om dans som en flersanselig og helhetlig aktivitet hvor det ofte skapes kroppslige erfaringer, sansinger og fantasier. Dans er alltid personlig (Anttila, 2019/2013, s. 64).

Sosial læring handler om sosial kompetanse, eller sosiale ferdigheter, som er hvordan barn tenker, føler og handler. Ferdighetene må læres, og dette skjer gjennom observasjon av andre, gjennom praksis og gjennom gjentakelser. Mikrososiale ferdigheter som øyekontakt, avstandsregulering i forhold til andre, ansiktsuttrykk, bevissthet om kroppsspråk og hvilken betydning det har, i tillegg til stemmeleie har betydning for sosial læring (Spence, 1995, i Ogden, 2018). Sosial kompetanse kan sies å utvikles gjennom et spiralprinsipp. Man går stadig tilbake til de samme temaene, men med ny lærdom og ny utvikling. Læringen blir mer differensiert (Ogden, 2009, s. 215). Samarbeid, selvkontroll, selvhevdelse og empati blir også nevnt som en del av den sosiale læringen.

Tidligere dansepedagogisk forskning framhever at skapende dans kan støtte sosial læring. Glad (2012) sier at elevene vil få ferdighetstrening i sosial kompetanse av å jobbe skapende med dans. Det er samarbeidstrening hvor «læreren bruker problemløsende arbeidsmetoder i undervisningen» (Glad, 2012, s. 53).

1.5 Hensikt og ønske om kunnskapsbidrag

Hensikten med denne masteroppgaven er å rette lys på dans i skolen, og hvordan dans kan bidra til sosial læring hos elevene. Masteroppgaven forholder seg til Fagfornyelsen som har fokus på skaperglede, engasjement og utforskertrang, kritisk tenkning og identitetsutvikling og sosial læring (Utdanningsdirektoratet, 2020). I Regjeringens strategiplan for praktiske og estetiske fag ønsker Regjeringen å legge mer til rette for praktisk læring og kreative læringsformer og -prosesser gjennom disse fagene. Det vises til kunstens egenverdi og viktigheten av den og en ønsker at metodene som brukes skal tas i bruk i andre fag. Dette stiller krav til kompetanse hos lærerne (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Jeg ønsker å bidra med kunnskap om hvordan elevene kan utvikle sansene med fokus på å oppleve og skape gjennom dansen.

1.6 Problemformulering og forskningsspørsmål

Med bakgrunn i denne innledningen er problemformuleringen for denne masteroppgaven som følger: *Hvordan kan skapende dans i skolen bidra til sosial læring hos elevene på småtrinnet?*

Ved hjelp av tre forskningsspørsmål søker jeg etter svar på denne problemformuleringen.

Forskningsspørsmål 1:

Hvordan kan potensialer for skapende dans i grunnskolen skrives fram i *en diffraktiv lesning* av Fagfornyelsens overordnede del og eksisterende forskning?

Forskningsspørsmål 2

Hvordan kan forsker-læreren i samarbeid med en grunnskolelærer designe undervisning i skapende dans som bidrar til sosial læring på barnetrinnet, basert på potensialene skapt i forskningsspørsmål 1?

Forskningsspørsmål 3

Hvordan kommer elevers samarbeid og opplevelser av samarbeid gjennom skapende dans i undervisningsdesignet de deltar i til uttrykk?

1.7 Oppgavens struktur

I innledningen har jeg gjort rede for min motivasjon for studien, konteksten til studien samt hensikt med studien, hvor jeg til slutt har presentert problemformulering og tre forskningsspørsmål. Videre i kapittel 2 går jeg inn på vitenskapsteoretisk posisjonering, metodologisk tilnærming, metoder for å generere og analysere forskningsmateriale, og til slutt etiske valg. Kapittel 3 tar for seg teoretiske perspektiver knyttet til Rudolf Labans prinsipper for skapende dans, og sosial læring. Kapittel 4, 5 og 6 er analyse og resultatkapitler, som tar for seg hvert av forskningsspørsmålene. Kapittel 4 er en diffraktiv lesning av fagfornyelsen og forskningslitteratur om skapende dans, der jeg leser disse gjennom hverandre for å svare på forskningsspørsmål 1. Her skaper jeg potensialer for skapende dans som fremmer sosial

læring som jeg tar med meg videre til forskningsspørsmål 2 i kapittel 5. Jeg har dermed ikke noe eget kapittel i masteroppgaven om tidligere forskning, fordi jeg presenterer tidligere forskning mens jeg leser denne diffraktivt gjennom fagfornyelsen for å skape potensialer for skapende dans i skolen. Sammen med læreren bruker jeg potensialene fra forskningsspørsmål 1 til å designe et undervisningsforløp i skapende dans som tenkes å bidra til samarbeid og sosial læring. Som svar på forskningsspørsmål 2 legger jeg frem det didaktiske designet jeg har skapt gjennom samarbeid med lærer til prosjektet. Kapittel 6 tar for seg forskningsspørsmål 3 hvor jeg analyserer elevenes uttrykk for og opplevelse av samarbeid gjennom prosjektet. I kapittel 7 vender jeg tilbake til den overgripende problemformulering for å diskutere og drøfte den i lys av svare på de tre forskningsspørsmålene, hvor det hele avsluttes med en konklusjon i kapittel 8.

2. Vitenskapsteori, metodologi og analysestrategi

I dette kapitlet tar jeg for meg masteroppgavens vitenskapsteoretiske posisjonering og kunnskapsparadigme, samt metodologi og valg av metode jeg tar i bruk for å besvare problemformuleringen og forskningsspørsmålene. Jeg går inn på de ulike metodene jeg anvender for å generere forskningsmateriale, og for å analysere materialet, før jeg avslutningsvis diskutere de etiske perspektivene til oppgaven.

2.1 Performativ forskning

Denne studien er en performativ studie hvor jeg hele tiden søker etter å skape ny kunnskap i møte mellom litteratur og kroppslig kunnskap. Denne masteroppgaven plasser jeg dermed i et performativt paradigme. Haseman (2006) forklarer dette som et eget paradigme, et tredje paradigme i tillegg til kvalitativ og kvantitativ forskning (Haseman, 2006, s. 1). Dette paradigme egner seg godt for meg og andre innen kunstfag, da jeg som forsker/student ønsker å bruke praksis som min forskningsmetodologi, da praksisledet forskning spiller en helt sentral rolle i dette paradigme. Haseman forklarer videre kjennetegnene til kvantitativ, kvalitativ og performativ forskning hvor han viser til likheter og forskjeller mellom kvalitativ- og performativ forskning. I performativ forskning vektlegges bevegelse, stadig endring, tilblivelse og utspring til nye spørsmål fremfor representasjoner av kunnskap (Østern & Dahl, 2019, s. 36). Dette samsvarer med mitt syn på denne forskningen med dans hvor jeg som forsker er i konstant bevegelse med elevene, kontaktlæreren, litteraturen og det dansedidaktiske materialet jeg skaper. Jeg søker ikke etter å representere eksisterende kunnskap, men å skape noe nytt, ny dansedidaktisk praksis i grunnskolen og nye dansedidaktiske innsikter, noe nytt i møte med noe annet. Performativ forskning handler også om bevisstgjøringen av formskapende aktiviteter i ulike uttrykksformer (Østern & Dahl, 2019, s. 36). Jeg forstår performativ forskning som et paraplybegrep hvor hensikten er å skape noe nytt (Østern & Dahl, 2019, s. 29). Østern og Dahl (2019) kaller dette for kunnskaping hvor det genereres noe nytt i læringsprosessene. Verden er i bevegelse og vi må hele tiden se hvordan den blir til, og vi skaper verden gjennom kunnskapen vi genererer (Østern & Dahl, 2019, s. 30). Performativ forskning blir forklart som noe som ikke låser seg, stabiliserer seg eller bestemmer seg på forhånd (Østern & Dahl, 2019, s. 36). Dette stemmer godt med mitt prosjekt: det er hele tiden skapende, og tilblivende i ulike møter mellom meg og min dansedidaktiske kunnskap og erfaring, litteratur og teori, læreren jeg samarbeider med, og ikke minst, elevene som deltar.

2.2 Agentisk realisme

Vitenskapsteoretisk plasserer jeg meg videre innenfor det performative syn på forskning som er utviklet av Barad. Dette er en gren av så kalte postperspektiver som kaller *agentisk realisme*. Agentisk realisme er utviklet av fysikeren Barad hvor hennes tanke er designet til å tenke om og med viten og verden som skapende (Juelskjær, 2019, s. 14.). I agentisk realisme forskes det ikke på adskilte objekter, men på ulike relasjonelle fenomener (Juelskjær, 2019, s. 80). Dette er en måte å se verden på, at verden blir til gjennom bevegelse og intra-aksjon mellom menneskelige og ikke-menneskelige komponenter gjennom relasjoner (Østern & Dahl, 2019, s. 30). Barad forstår forskning som fokus på en tverrvitenskapelig, reell materiell verden som er sammenfiltret med intra-aksjoner hvor språket ikke lenger står i hovedfokus (Juelskjær, 2019; Taguchi & Palmer, 2013; Østern & Dahl, 2019). Hun knytter agentisk realisme opp mot performativitet der grunntanken er at verden innebærer en stadig «gjøren» og «bliven». Verden er noe som hele tiden blir til, isteden for noe som er. Vi mennesker er performative, altså medskapere i denne verden, og kunnskap om den (Juelskjær, 2019, s. 12).

Et sentralt begrep i agentisk realisme er intra-aksjon som i følge Juelskjærs forklaring er at enheter blir til og kun eksisterer gjennom hverandre (Juelskjær, 2019, s. 87). Østern og Dahl (2019) viser eksempelet om at kopp og sinn alltid har eksistert sammen og utviklet seg sammenfiltret. Som forskere er vi sam-konstruert gjennom forskningen vi deltar i. Forskningens resultat handler ikke bare om hvilke data jeg møter og hva jeg finner og samler av empiri, men også hvilke forskjeller som blir gjort kroppslig i meg igjennom mitt engasjement for dataene, min forkunnskap, mine følelser og min viten. Alt jeg bringer med meg kroppslig vil kunne påvirke dataanalysen min. Jeg intra-agerer med forskningsmaterialet og på den måten blir kunnskaping til gjennom bevegelse og relasjoner (Juelskjær, 2019, s. 75). Slik blir det skapende didaktiske dansedesignet, kunnskapen om elevenes og lærerens skapende møte med det, samt meg selv som tilblivende lærer-forsker/student til gjennom at vi står i bevegelse og relasjon til hverandre gjennom dette prosjektet.

2.2.1 Diffraksjon som analysestrategi

Diffraksjon er et begrep som er knyttet til bølgers bevegelse og mønster i forhold til forstyrrelser (Juelskjær, 2019, s. 54). Den naturvitenskapelige forklaringen er at diffraksjon finner sted når bølger av lyd og lys brytes eller bøyes rundt hindringer og dermed skaper nye mønstre (Juelskjær, 2019, s. 54). Diffraktiv analyse overført til utdanningsforskning forklares

av Taguchi og Palmer (2013) som en bølgelignende bevegelse som tar hensyn til alt som blir sett, hørt og tenkt aldri blir isolert fra hverandre. De blir alltid påvirket av ulike krefter som kommer sammen. De siterer Barad for å forklare nærmere: «å vite er et spørsmål om at en del av verden gjør seg forståelig for en annen del av verden» (Barad 2007, s. 185, i Taguchi & Palmer, 2013, s. 676). Diffraktiv analyse er i utgangspunktet en alternativ metode for kritisk refleksjon, men der refleksjon handler om å se tilbake på seg selv, handler diffraksjon om å møte og engasjere seg i verden og på den måten se hvilke ulikheter (jf. nye diffraksjonsmønstre) som blir til i det møtet. I en diffraktiv lesning leser man dataene igjennom hverandre som gir spesifikke muligheter til å tenke, se og utvikle muligheter, forbindelser og forskjeller (Juelskjær, 2019, s. 74). Det er en prosess hvor man identifiserer ulike mønster som dukker opp i avlesningene gjennom å snitte i forskningsmaterialet. Dette blir forklart av Østern og Dahl (2019) slik, «Å snitte gjennom et forskningsmateriale betyr å forstå materialet som sammenhengende og dynamisk, samtidig som vi stopper opp (snitter) slik at ulike performative agenter og det de får i stand, blir synlige» (Østern & Dahl, 2019, s. 33). I en diffraktiv analyse skjæres deler ikke i fra hverandre, men de skjæres sammen «cutting – togheter - apart» (Juleskjær, 2019, s. 79). Dette er ikke en lineær undersøkelse, man kan begynne hvor som helst i forskningsmaterialet hvor man søker etter å skape nye mønstre hvor kunnskap blir til (Juelskjær, 2019, s. 77 og 78). Dette er en analysemetode jeg benytter meg av i de aller fleste delene av forskningsmaterialet som blir til i dette prosjektet: i forskningsspørsmål 1 leser jeg overordnet del av læreplanen diffraktivt gjennom eksisterende dansepedagogisk forskning om skapende dans, og ser hva som blir til i det disse to feltene kolliderer med, eller brytes mot, hverandre. Jeg kaller dette å skape potensialer; et skapende, performativt arbeid fra min side som studentforsker. Videre leser jeg også materialet til forskningsspørsmål 2 og 3 diffraktivt med fokus på hva som blir til i møtene mellom ulike involverte agenter, med unntak av da jeg fokuserer på elevenes opplevelser i forskningsspørsmål 3, der jeg tar et mer tematisk analytisk grep.

Dette er en beskrivelse av det vitenskapsteoretiske ståsted og paradigme som filtrer seg ned i hvordan jeg analyserer materialet på en måte som framhever det performative, skapende og tilblivende ved forskningsmaterialet i denne oppgaven. Jeg beveger meg nå videre over til metodologien i masteroppgaven. Her skaper jeg et didaktisk design som er basert på praksis gjennom dans som kunstform.

2.3 Didaktisk designforskning

Hele denne masteroppgaven bygger på didaktisk designforskning. Didaktisk designforskning blander vitenskapelige undersøkelser med systematisk utvikling og implementering av løsninger på pedagogiske problemer. Disse empiriske undersøkelsene utføres i praksis (McKenney & Reeves, 2019). I denne oppgaven tar jeg for meg påvirkningen skapende dans kan ha på den sosiale læringen på småtrinnet. Her blir det pedagogiske problemet sosial læring, dvs hvordan elevene på småtrinnet utvikler og lærer seg sosiale verdier.

Denne typen forskning har en teoretisk side og en praktisk side hvor begge sider har et analytisk og kreativt perspektiv. Didaktisk designforskning knytter teori sammen med empirisk materiale, kunnskap, inspirasjon og erfaring som igjen blir innganger til å løse disse problemene i praksis (McKenney & Reeves, 2019). Jeg har lest ny teori og foretatt en litteraturanalyse av forskning på skapende dans i en skolekontekst. Denne kunnskapen tar jeg med meg for å utforme og skape praksisen, det dansedidaktiske designet. Utformingen av praksisen gjør jeg sammen med en kontaktlærer hvor vi deler ideer og tanker rundt problemformuleringen min samt temaer for det praktiske arbeidet elevene skal igjennom. Vi utgjør altså sammen et designteam (McKenney & Reeves, 2019). Som designteam knyttet vi temaer elevene har jobbet med på skolen inn i dansen for å binde dette danseprosjektet mer opp til skolen og for å skape større muligheter for å øke læringen når den foregår kroppslig. Deretter skaper vi som designteam et dansedidaktisk design basert på mine fagkunnskaper, teorien og samarbeidet med kontaktlærer. Videre gjennomføres dette innenfor didaktisk designforskning i praksis, for så å analysere praksisen. Dette kan gjentas i flere sykluser, men i dette prosjektet har vi kun gjennomført en syklus.

Videre vil jeg nå ta for meg arts-based research altså kunstbasert forskning da også dette er en del av min metodologi: jeg forsker både med og på skapende dans både gjennom litteratur og praksis.

2.4 Arts-Based Research

«Art, at its best, has the potential to be both immediate and lasting» (Leavy, 2018, s. 3)

Kunstbasert forskning eller art-based research (ABR), slik Leavey (2018) omtaler det, tar i bruk kunstformene til å forske både med og på dem. I mitt tilfelle er det den skapende dansen. Leavey (2018) trekker en del fellestrekk til kvalitativ forskning slik Haseman (2006) også gjør i sin forklaring av performativ forskning. Begge praksisene er holistiske, dynamiske,

involverer refleksjon og problemløsning for å nevne noe. Rolling (2018) skriver om ABR i utdanning og viser til metoder som refleksivitet, estetikk, praksis-ledet og improvisatoriske metoder for å skape mening og forstå ny kunnskap. Jeg har jobbet improvisatorisk gjennom arbeidet med å skape det didaktiske design som baserer seg på improvisatoriske oppgaver hvor estetikk har en stor plass. Gjennom kunstbasert forskning finnes det strategier som involverer å lære å tenke analytisk gjennom observasjon, opplevelse og eksperimentering for å skape nye former for materiale som igjen vil være med på å skape ny kunnskap. Å forske med og på ulike kunstformer vil kunne gi nye innsyn og ny læring, være utforskende, deltakende og skape flere mulige meninger. Som forsker, artist, danser og utdanner kobler man på «kropp og sinn, hjerte og sjel, celler og vev, fantasi og fakta» (Snowbler, 2018, s. 247, min oversettelse). Som pustende mennesker har vi muligheten til å koble sammen sinnet, kroppen og ånden og det er kroppen som transformerer kunnskapen i oss, skriver Snowbler.

Metodologisk er altså dette masterprosjektet utformet som didaktisk designforskning (McKenney & Reeves, 2019) og kunstbasert forskning (Leavy, 2018). Innenfor denne metodologiske paraplyen har jeg utviklet en rekke metoder som jeg beskriver i det følgende.

2.5 Metoder for generering av empiri

For å besvare forskningsspørsmål 1: *Hvordan kan potensialer for skapende dans i grunnskolen skrives fram i sammenveving av fagfornyelsens overordnede del og eksisterende forskning?* foretok jeg en litteraturstudie av Overordnet del i fagfornyelsen og ni forskningsartikler om skapende dans hvor flere av artiklene også er i en skolekontekst. Jeg leste tekstene diffraktivt, altså igjennom hverandre, der jeg lot forskningslitteraturen brytes mot Overordnet del fra Fagfornyelsen for å se om jeg kunne skape noe nytt. Gjennom denne undersøkelsen skapte jeg syv potensialer for skapende dans i skolen med fokus på sosial læring som ble utgangspunktet videre i undersøkelsen av forskningsspørsmål 2.

2.5.1 Utvikle didaktisk design og samtaler med lærer

Potensialene fra litteraturstudien i forskningsspørsmål 1 tok jeg med meg videre til arbeidet med forskningsspørsmål 2: *Hvordan kan forsker-læreren i samarbeid med en grunnskolelærer designe undervisning i skapende dans som bidrar til sosial læring på barnetrinnet, basert på potensialene skapt i forskningsspørsmål 1?* for å utvikle et dansedidaktisk design.

I dette forskningsspørsmålet møtes teori og praksis og de knyttes sammen. Jeg hadde flere samtaler med kontaktlærer hvor vi delte tanker rundt disse potensialene og temaer som elevene skulle jobbe med på skolen. Vi utvekslet også ideer om hvordan dette kunne gjennomføres. Jeg var interessert i å høre kontaktlærerens ideer.

Samtalene tok jeg med meg inn i en kreativ skapende prosess hvor jeg basert på potensialene, didaktikk og erfaring knyttet til Labans bevegelsesprinsipper for skapende dans og teori om sosial læring, samt lærerens tanker og ideer skapte et didaktisk design for skapende dans. Etter hver danseøkt hadde kontaktlærer og jeg et kort møte hvor vi delte tanker og erfaringer fra den aktuelle danseøkta. Under disse samtalene fikk kontaktlærer mulighet til å komme med tips til endringer og andre tilbakemeldinger. Disse samtalene ble viktige i mitt videre arbeid med å redesigne det didaktiske designet underveis. Jeg foretok endringer etter hver samtale med kontaktlærer og redesignet det didaktiske designet mellom hver danseøkt. Det dansedidaktiske design var alltid i bevegelse og ble skapt frem i møte med elevene, meg selv, kontaktlæreren og litteratur.

2.5.2 Film/foto av timene

Under danseøktene tok jeg bilder av elevene i prosessen og filmet samarbeidsøvelsene. Disse filmene brukes i analysen av forskningsspørsmål 3: *Hvordan kommer elevers samarbeid og opplevelser av samarbeid gjennom skapende dans i undervisningsdesignet de deltar i til uttrykk?*

2.5.3 Post-it-lapper

Totalt hadde jeg fire økter med dans hvor elevene etter endt økt skulle skrive et ord eller en setning som beskrev hvordan de hadde opplevd samarbeidet på gruppa. Disse lappene er anonyme og hengtes opp på et gult A3 ark slik at eleven fikk se hverandre sine tanker. Disse post it lappene brukes også i analysen av forskningsspørsmål 3.

2.5.4 Fokusgruppeintervju

Den siste metoden jeg har tatt i bruk for å generere empiri er intervju. Jeg hadde to gruppeintervju med en fokusgruppe på tre elever. Disse tre elevene ble valgt ut av kontaktlærer med utgangspunkt i at det var elever som kunne snakke for seg. Intervjuet fant sted etter 2. økt og etter endt prosjekt samme dag som danseprosjektet var gjennomført. Dette var et bevisst valg for at elevene skulle ha opplevelsene ferskt i minnet. Fokuset på samtalene var samarbeidet på gruppene og opplevelsen av å danse i skoletiden. Intervjuene ble

gjennomført med et ønske om få elevenes opplevelse av samarbeid gjennom skapende dans og deres totale opplevelse av danseøkten. Jeg ønsket å få i gang en samtale på disse områdene og så frem til å høre hva disse tredjeklassingene hadde å dele av tanker og erfaringer. Jeg hadde en intervjuguide som veiledning når samtalene stoppet litt opp eller sporet av. Jeg opplevde disse gruppeintervjuene mer som en gruppesamtale hvor vi satt rundt et bord og snakket om det vi hadde gjort, hvor jeg ledet samtalen ved å stille spørsmål. Jeg måtte ta hensyn til at det var små barn jeg snakket med og noe ganger fikk samtalene flyte litt før jeg hentet dem inn igjen. Til at de er 8 og 9 år hadde de både fine og gode kommentarer og refleksjoner.

2.6 Analysemetoder

Potensialene skapt gjennom forskningsspørsmål 1 og pedagogiske verdier knyttet til sosial læring har hele tiden vært i min oppmerksomhet gjennom genereringen av datamaterialet. Det har oppstått ulike temaer og øyeblikk som får fram pedagogiske verdier knyttet til sosial læring i møte mellom litteraturen, elevene, meg og kontaktlæreren. Disse øyeblikkene er tydeliggjorte gjennom analysearbeidet. Analysearbeidet er todelt og jeg beveger meg i skillet mellom diffraktiv analyse (performativt, post-kvalitativ forskning) og tematisk analyse (kvalitativ forskning). Jeg vil nå beskrive analysearbeidet fra hvert forskningsspørsmål.

2.6.1 Diffraktiv analyse

Analysen av forskningsspørsmål 1: *Hvordan kan potensialer for skapende dans i grunnskolen skrives fram i sammenveving av fagfornyelsens overordnede del og eksisterende forskning?* er en diffraktiv analyse som er nærmere forklart i underkapittelet 2.2.1. over. Her har jeg gjennomført en diffraktiv litteraturanalyse hvor litteraturen leses gjennom hverandre og kolliderer for å skape noe nytt og noe annet, som jeg kaller potensialer for skapende dans som fremmer sosial læring i skolen. Potensialene kan forstås som forskjeller som gjør en forskjell, som Barad framhever at diffraksjon handler om å få fram forskjeller som gjør en forskjell (Barad, 2007, s. 36). Barad skriver:

Indeed, I argue that diffraction is not merely about differences, and certainly not differences in any absolute sense, but about the entangled nature of differences that matter. Significantly, difference is tied up with responsibility. (Barad, 2007, s. 36)

Litteraturen fra Fagfornyelsen ble lest med briller om min kunnskap om skapende dans. Forskningslitteraturen ble igjen lest med briller fra de potensialene jeg skapte frem fra Overordnet del i Fagfornyelsen i søken for å bekrefte eller avkrefte disse potensialene. Fagfornyelsen møter og brytes med forskningslitteratur om skapende dans, og med meg. I intra-aksjon mellom meg, Fagfornyelsens Overordnede del og forskningslitteratur skaper jeg potensialer som jeg tar med meg inn i resten av studien.

Jeg fortsetter med en diffraktiv analyse i forskningsspørsmål 2: *Hvordan kan forsker-læreren i samarbeid med en grunnskolelærer designe undervisning i skapende dans som bidrar til sosial læring på barnetrinnet, basert på potensialene skapt i forskningsspørsmål 1?* Det skjer en diffraksjon mellom meg som dansepedagog/forsker og kontaktlærer. Våre tanker og ideer møtes og kolliderer med hverandre. Ut ifra dette oppstår det noe nytt som utgjør vårt dansedidaktiske design. Her intra-agerer mine tanker og følelser for skapende dans med kontaktlærers kunnskap om elevgruppen og skolerutiner. Gjennom hele arbeidet med dette forskningsspørsmålet oppstår det møter og kollisjoner som er positivt ladet og fører med seg endringer i mitt didaktiske design.

2.6.2 Tematisk analyse

I Forskningsspørsmål 3: *Hvordan kommer elevers samarbeid og opplevelser av samarbeid gjennom skapende dans i undervisningsdesignet de deltar i til uttrykk?* er første del av analysen en diffraktiv analyse hvor det er elevenes møte med det didaktiske designet som oppstår som tilblivelser (Juelskjær, 2019) hvor ulike former for samarbeid kommer til uttrykk.

Deler av analysen gjøres også som en tematisk analyse. Her ser jeg til Braun & Clarke (2006) for å forklare og forstå tematisk analyse. Tematisk analyse er en analysemetode for å identifisere, analysere og rapportere mønster i et datamateriale (Braun & Clarke, 2006, s. 79) og kan bli brukt uavhengig av hvilke teoretiske rammeverk en har valgt å forske i og med. Det er en fleksibel analyse som kan gi rike og meningsfulle funn, og en avgrensning av materialet vil kunne være nyttig for at forskeren skal kunne ta aktive valg i prosessen (Braun & Clarke, 2006, s. 78). I den tematiske analysen ser jeg etter likheter og mønstre i opplevelser, isteden for ulikheter som gjør en forskjell i den diffraktive analysen. Temaene som kommer frem i analysen fanger viktige punkter eller funn i dataen i relasjon til forskningsspørsmålet. Det er altså en sammenheng mellom temaene i analysen og forskningsspørsmålet. Forskeren tar aktive valg i denne prosessen og velger hva som skal være et tema, hva som er interessant i

forhold til datamaterialet og forskningsspørsmålet (Braun & Clarke, 2006, s. 82). Prosessen med analysen kan starte allerede fra man starter datainnsamlingen og når forskeren begynner å legge merke til og se etter mønstre av mening i datamaterialet. Arbeidsmetoden i en slik analyse er å jobbe seg frem og tilbake i datamaterialet da den ikke er en linjær prosess (Braun & Clarke, 2006, s. 86). Det er en relasjon mellom datamaterialet og deg som forsker og du beveger deg sammen med materialet. Det første steget i en tematisk analyse er å lese gjennom alt datamaterialet man har samlet, for deretter ta notater om hva man merket seg i materialet og starte kodingen. Verbale intervju bør transkriberes for å skape en dypere forståelse av materialet (Braun & Clarke, 2006, s. 87). Dette har jeg gjort av mitt intervju med fokusgruppen. Videre organiseres materialet i grupper. Her er det ulike metoder å velge i som tankekart, tabeller eller grupperinger for å nevne noen (Braun & Clarke, 2006, s. 89). Jeg har valgt å gruppere post it lappene i grupper med de fysiske lappene og omorganiserte dem etter hvert som analysen tok form. Intervjuene har jeg brukt fargemarkering for like temaer for så å sette det i en slags tabell. Dette blir kalt koding hvor man ser etter likheter i materialet som til slutt vil dannet et overordnet tema. Når grupperingen av materialet er gjort og temaene er bestemt skal det gis et nøye gjennomtenkt navn som gir leseren essensen av hva temaet handler om (Braun & Clarke, 2006, s. 92).

2.7 Etikk

Etikk og etiske perspektiver er viktig i all forskning. Denne masteroppgaven er meldt til og godkjent av Norsk senter for Forskningsdata (NSD). Jeg har vært i god og tidlig dialog med rektor på skolen der jeg skapte og utførte mitt didaktiske design for å komme i kontakt med lærere som ønsket å være en del av masterprosjektet og for å tilpasse meg etter skolen i forhold til gjennomføringen. Etter å ha delt informasjon om prosjektet mitt til gjeldende kontaktlærere ble det bestemt hvilken klasse jeg skulle få forske med/på. Dette ble bestemt av kontaktlærer selv som vurderte sin klasse og sin egen motivasjon til deltakelsen. Alle elevene i klassen, deres foresatt samt kontaktlærer har fått informasjonsskriv om masteroppgaven og et samtykkeskjema til bruk av video og film samt intervjuer.

I informasjonsskrivet og under første møte med meg ble alle elevene informert om prosjektet igjen muntlig og hva filmene og bildene skulle brukes til, og hvordan de skulle brukes i oppgaven. Jeg åpnet opp for spørsmål de hadde rundt dette. Alle har fått informasjon om at alle bilder i oppgaven skal være anonyme så de ikke blir gjenkjent. Muligheter for at elevene

gjenkjenner seg selv på bildene er tilstede. Det er heller ikke skrevet noe om hvor skolen befinner seg. Det har også vært viktig for meg å informere om at de når som helst kan få se materiale jeg har på dem eller trekke seg fra studien dersom de ønsker det uten at det får noen konsekvenser for dem.

Jeg opplever å ha vært i god dialog med elevene om filmingen underveis i studien, og de har vært klar over at de kan trekke seg fra filmingen når som helst. Jeg har ikke hatt mulighet til å filme hele danseøktene da det var elever som ikke ønsket å være med på film, men ville være med på resten av prosjektet. Første del av hver danseøkt var vi alle sammen og danset rundt i hele rommet på tvers av hverandre i ulike retninger. Det hadde blitt utfordrende å skulle filme og samtidig sørge for at de elevene som ikke hadde samtykket til film ikke kom på kamera. Jeg tok en beslutning på at jeg kun filmet gruppearbeidene for da kunne jeg enklere plassere de som ikke ønsket å være med på bilder og film ute av filmlinsa. Dette fungerte godt og ble vellykket. Kontaktlærer er heller ikke gjenkjennelig i oppgaven og jeg har tatt hensyn til å ikke referere til navn.

Figur 1 er en visuell fremstilling av prosjektets forskningsdesign for denne masteroppgaven i et forsøk på å gjøre valgene mine og sammenhengen mellom dem tydelige og oversiktlige.

Figur 1
VISUELL FREMSTILLING AV PROSJEKTETS FORSKNINGSDESIGN.



Jeg har nå gått igjennom forskningsdesign og analysemetoder til denne masteroppgaven. Videre i neste kapittel tar jeg for meg teori knyttet til didaktikk, dansedidaktikk og sosial læring som jeg benytter meg av.

3. Didaktikk, dansedidaktikk og sosial læring

«Didaktikk er kunsten å legge til rette for læring (...) Didaktikk vektlegger kommunikasjon, formidling og spørsmål om hvordan hver enkelt individ dannes til et modent, klokt og ansvarlig menneske gjennom fagene» (Østern et.al, 2019, s. 23). Jeg opplever dette sitatet som beskrivende for hva didaktikk er for noe, at det handler om å legge til rette for læring og hva som vektlegges i læringen. Kommunikasjon og formidling legger jeg stor vekt på selv i min didaktiske praksis. Det er nettopp min didaktiske og dansedidaktiske posisjonering jeg tar for meg i dette kapitlet, i tillegg til et underkapittel om sosial læring hvor jeg går dypere inn i hva sosial læring er for noe og hva jeg har fokus på i denne masteroppgaven.

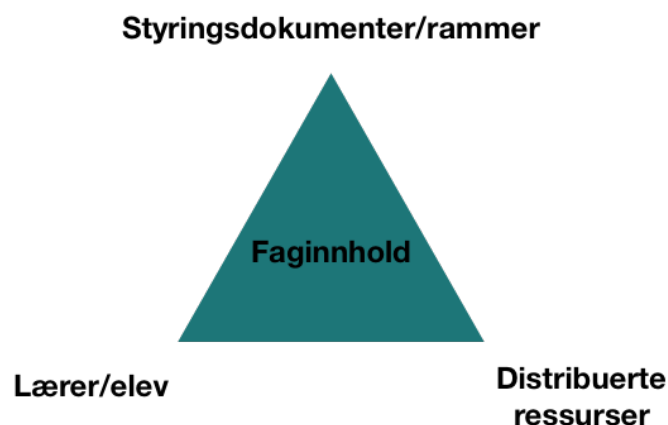
3.1 Didaktisk designteori

Jeg ser til Selander (2017) og Østern et al., (2019) når det gjelder min forståelse av didaktikk. Slik jeg velger å arbeide praktiserer jeg et skapende syn på didaktikk hvor det å undervise innebærer å designe og redesigne undervisningen, altså skape og omskape. Didaktikken er ikke endelig, den omskapes hele tiden i møte med elevene og i mitt tilfelle også i møte med kontaktlærer. I likhet med Selander ser jeg på mennesket som sosialt, en tanke som stammer fra Vygotskijs teorier om at barn hele tiden er sosiale (Illeris, 2015, s. 122; Selander, 2017, s. 85;). Læring skjer sosialt og i kommunikasjon og relasjon til andre (Anttila, Martin, Svendler – Nielsen, 2019; Anttila, 2018; Illeris, 2015; Ogden, 2009). Jeg ønsker å skape læring i en sosial setting hvor vi alle lærer av hverandre, skaper og reagere på hverandres impulser for å kunne utvikle oss. Selv om vi arbeider alene, er vi i et rom sammen og kan inspirere hverandre og skape med hverandre. Læring handler om å skape en ny forståelse, elevene lærer etter eller sammen med læreren. Elevene må selv forstå og selv skape betydning for å oppnå læring. Det er altså i møtene mellom lærer/elev, og mellom de impulser jeg kommer med som lærer gjennom det dansedidaktiske designet, musikken, rommet og bevegelsen at det skapes en betydning og læringen oppstår (Østern og Dahl, 2019, s. 169). Dette samsvarer også med agentisk realisme hvor ulike materielle aspekter har en betydning for læring (Juelskjær, 2019). Jeg velger eksplisitt å bruke ordet «oss» da jeg som lærer lærer på lik linje med elevene. Østern et al., (2019) skriver om dette i forhold til sanselig didaktisk design hvor underviseren og eleven sanser, tenker, relaterer, engasjerer, utfordrer og beveger seg sammen. De er sammen om å skape kunnskap (Østern et al., 2019, s. 66, 75). Lærer og elev er mer likestilte i en slik tankegang enn den mer tradisjonelle didaktikken hvor læreren er den som sitter på all

kunnskap og blir sett på som en foreleser fremfor en veileder. Hvor datidens elevers oppgaver var å memorere kunnskapen og rekonstruere den, fremfor og undersøke og gestalte som vil si å gi liv og form til kunnskapen (Selander, 2017, s. 75). Ravn skriver om å samarbeide med elevene og likestiller her lærer og elev på lik linje som Selander. Ravn legger også vekt at det forventes en viss kompetanse av læreren som faglig innsikt for handlingsmuligheter i læringssituasjonen (Ravn, 2005, s. 25). Selander sin rekonstruksjon av «den didaktiske triangelen» som han har gitt navnet «den designorienterte didaktiska triangeln», (Selander, 2017, s. 46), forklarer godt tankegangen til denne typen didaktikk. Under er Selanders (2017) didaktiske triangel fremstilt, med min egen oversettelse, for å gi et visuelt inntrykk av hans tanker rundt didaktikken (Selander, 2017, s. 46).

FIGUR 2

EN DESIGNORIENTERT DIDAKTISK TRIANGEL ETTER SELANDER (2017. S. 46).



Her er lærer og elev mer likestilte, selv om det alltid vil være en maktforskjell. Prinsippet er at lærer og elev skal lære sammen, det er ikke læreren som sitter med alle svarene, men legger til rette for utforskning av læringen. Sammen skal de undersøke kunnskap slik at eleven kan lære seg målene i læreplanen, ved hjelp av distribuerte ressurser (Selander, 2017, s. 46). Her lærer læreren spesielt om det å være lærer, altså om egen profesjonsutøvelse.

Jeg ser på undervisningen som skapende og som lærer ønsker jeg å gi elevene mine impulser til å undersøke, skape og leke seg frem til kunnskap med åpne og kreative oppgaver med kroppen som fokus. Dette forstår jeg som design for læring, hvor læreren skaper vilkår for

læringen (Selander, 2017, s. 26; Østern et al., 2019, s. 60). Kroppslig læring står sentralt og kroppen er sentral for å skape kunnskap i prosjektet. Ofte kan man forbinde kroppslig læring med musikere, dansere og skuespillere som bruker kroppen sin aktivt til å formidle og hvor kroppen er redskapet i yrket. Men kroppslig læring er noe vi alle har opplevd. Vi har lært hvordan vi skal sitte stille i klasserommet ved pulten under en undervisnings økt, rekke opp hånden for å få ordet, og vi har lært oss å skrive med hendene (Selander, 2017, s.102). Kroppslig læring innebærer også følelser, sanseinntrykk, det vi hører, lukter og ser (Selander, 2017, s. 102).

Jeg ønsker å skape og lære sammen med elevene mine og dette skjer gjennom kommunikasjon hvor vi intra-agerer med hverandre i et sosialt samspill, men også hvor vi intra-agerer med ulike materialiteter som kropp, rom, sang, eventyr og tegning. Anttila (2018) skriver om sosio-materielle teorier hvor kunnskap og læring oppstår mellom menneskelig og ikke-menneskelige elementer. Læring og kunnskap vokser sammen i dynamiske strukturer der ulike hendelser er gjensidig avhengige av hverandre, og hvor de er i en kontinuerlig utforskning der læring oppstår. Jeg bruker ulike typer musikk for å sette stemning, tempo, eller gi inspirasjon til bevegelseskvalitet. Jeg bruker bilder av for eksempel ulike former og symboler som kan brukes til inspirasjon til bevegelser med kroppen eller bevegelser i et gulvmønster i rommet, jeg bruker blyant og ark for at elevene skal få kommunisert skriftlige opplevelser de har hatt gjennom den skapende dansen. Jeg bruker kroppen til å utforske og uttrykke med. Jeg bruker rommet for å skape bevegelse og møter mellom elevene.

Intra-aksjonen mellom meg, elevene, læreren og ulike materialer kan føre til endring i det didaktiske designet. Som lærer har jeg ansvar for strukturen på undervisningen, forme ideer og praksiser, men jeg er ikke den eneste inspirasjonskilden til kunnskap (design for læring). Vi lærer sammen, vi lærer av hverandre og reagerer på hverandres impulser og innspill. I vårt didaktiske design beveger jeg meg sammen med elevene på gulvet i skapende dans og vi skaper av og med hverandre (design i læring) (Østern et al., 2019, s. 61). Design i læring handler om eleven og hvordan hun eller han designer sin kunnskap og gir form til sine læringsprosesser. Som lærer er det viktig å forstå hvordan elevene skaper sin læring for å stadig utvikle og redesigne undervisningen. Elevenes læring skapes ved hjelp av deres bakgrunn, forkunnskaper og deres interesser, og dette kommer til uttrykk på ulike måter etter hva som fanger deres oppmerksomhet. Læreren må altså forstå *hvordan* og *hva* de lærer (Østern et al., 2019, s. 61).

Østern et al., (2019, s. 59) skriver om performative læringsprosesser hvor det «å gjøre, bevege, sanse, tenke, relatere, samhandle, skape, utrykke og agere» står sentralt. Dette er sentralt i skapende dans og min måte å tenke didaktikk på. Jeg plasserer meg derfor med dette prosjektet inn under et designteoretisk syn på didaktikk og på læring som performative læringsprosesser hvor det å designe og redesigne, skape og omskape undervisningen står sentralt. Her bruker jeg ulike materialiteter som rom, symbol, eventyr og musikk som ulike resurser for læring.

En spesifikk dansedidaktisk inspirasjonskilde, som jeg intra-agerer med både gjennom tidligere erfaring som dansepedagog, og gjennom litteratur, er Rudolf Labans (1976/1948) *modern educational dance*.

3.2 Rudolf Labans Modern Educational Dance som dansedidaktisk ramme for arbeidet med skapende dans

Gjennom min tid som elev ved Stavanger Kulturskole ble jeg introdusert for improvisasjon og dansestilen moderne dans. Her ble jeg først introdusert for Laban sine prinsipper som tid, kraft, flyt og rom gjennom improvisasjonsklasser med gjestelærere. Da var jeg ikke klar over at disse prinsippene vi jobbet med kom fra Laban. Det var først på danselinjen på videregående jeg ble introdusert for hans arbeid og erfaring med moderne dans. Gjennom danseundervisning og dansehistorietimer ble jeg bevisst på at metoden vi hadde blitt introdusert for gjennom improvisasjon fra Kulturskolen kom fra hans tanker om moderne dans. På videregående var flere av lærerne utdannet i England og enkelte hadde gått på Trinity Laban Conservatoire of Music and Dance hvor de da har studert etter Labans prinsipper og teorier om dans. Vi hadde flere timer i faget koreografi hvor vi konkret jobbet etter Labans teorier både i improvisasjon og etter hans notasjonssystem. I tillegg har jeg hatt dansehistorie både på videregående og Universitet i Stavanger hvor jeg har lest, hørt og lært om Laban. Flere av hans prinsipper bruker jeg selv i danseundervisningen i dag og de er godt integrert både kroppslig og didaktisk i meg. Jeg har aldri lest noen av originalbøkene til Laban, kun lest om han gjennom fagbøker i studier der hans teorier er integrert av andre forfattere og muntlig gjennom lærere. Under denne masterskrivingen har jeg lest Labans *Modern Educational Dance* fra 1976. Den har gitt meg et større innblikk i hvordan Laban tenkte om bevegelse og mennesket. Med min danse- og undervisningserfaring ser jeg nå på disse prinsippene med nye

øyne og har fått en større forståelse av hans tanker. Jeg mener at hans prinsipper kan forstås som didaktiske designprinsipper, hvis man kombinerer Laban med Selanders didaktiske designteori (Selander, 2017). Her vil jeg presentere noen av Laban sine tanker om mennesket og bevegelse, samt forklare de prinsippene jeg har tatt med meg videre inn i mitt didaktiske design.

3.2.1 Labans basisbevegelsestemaer

I boka *Modern Educational Dance* skriver Laban om 16 basisbevegelsestemaer (Laban, 1976/1948). Disse er delt opp i to deler hvor de første åtte er tilpasset mindre barn og hvor de er i utviklingen både fysisk og motorisk samt mentalt. Jeg ville erstattet «mentalt» med «kreativt» idag. De resterende åtte er mer tilpasset eldre barn og de med mer erfaring innenfor den moderne dansen. Jeg er klar over at «moderne dans» er et begrep som egentlig trenger begrepsutredning, men jeg går ikke inn på det i denne oppgaven, da det ligger litt på siden av mitt hovedfokus: kreativ dans for å fremme sosial læring i grunnskolen. Laban er opptatt av det naturlige og referer til dansepioneren Isadora Duncan med sitt fokus på naturlige bevegelser og den industrielle revolusjonen når han prater om bevegelser, og hva som får oss i bevegelse og hva som har inspirert han selv til bevegelse. Han skriver om barns instinkt til selvutvikling gjennom bevegelse og at de første bevegelsene vi mennesker gjør er motivert av instinkt og er noe alle levende vesener har (Laban, 1976/1948, s. 14). Videre utvikles disse bevegelsene til å bli mer komplekse over tid.

Fra vår første stund her på jorda beveger vi oss med en kraft, i en form av tid og rytme, skriver Laban. Bevegelsesutviklingen skjer i en slags timing og ofte i sekvenser hvor bevegelsene repeteres over tid, ofte i intervaller (Laban, 1976/1948, s. 15). Babyer repeterer for eksempel bevegelser til det er like naturlig for dem at kroppen er utstrakt som det var å være sammenkrøpet inni mors mage. Dette viser at å repetere bevegelser nok ganger til slutt vil kunne føles naturlig og blir med det integrert i kroppen vår. Når jeg ser på dette med danseøyne tenker jeg på viktigheten av å repetere øvelser/oppgaver nok ganger slik at det til slutt vil kunne føles naturlig for barna å danse og gjennomføre de ulike bevegelsene.

Laban mener at man ikke bør vise de yngste barna hva de skal gjøre, men heller veilede og oppmuntre dem til å bruke fantasien og motivasjon til å bevege seg uten korreksjoner fra en voksen. Dette gjøres for å bevare impulsiviteten til barna i dans (Laban, 1976/1948, s. 19).

Etter hvert som barna vokser, kan man begynne å imitere hverandre gjennom observasjon. Dette kommer på et senere stadie når barna har utviklet sin personlighet i bevegelsene. Fokuset ligger på at barna skal bruke hele kroppen og utvikle seg i sitt eget tempo. De skal få tid til å utforske med kroppen sin.

Prinsippene Laban beskriver som de dansende barna jobber seg igjennom er; tid, kraft, rom og flyt (Laban, 1976/1948, s. 22). I *tid* danser barna først raskt da dette ofte oppleves som gøyalt før de utvikler evnen til å ta ned tempoet. I *kraft* utvikler de seg fra å ofte ha harde bevegelser utført med mye kraft til å kjenne på det motsatte med lettere bevegelser som krever mindre kraft i utførelsen. *Rom*, altså, «*space*», er hvor man beveger seg i rommet mens flyt utvikles sakte og i noen tilfeller aldri i følge Laban. Han skriver at hvis et barn har flyt er barnet i en perfekt harmoni med tid, kraft og rom og er både mentalt fysisk fornøyd med livet. Jeg fokuserer på å se på flyt som en sammenheng mellom bevegelsene man utfører og det første Laban sier om flyt, en harmoni mellom tid, kraft og rom (Laban, 1976/1948, s. 23). Laban sammenligner dans med talespråket. På lik linje som at ord er bygget opp av bokstaver er bevegelse bygget opp av elementer, setninger bygget opp av ord og dansefraser bygget opp av bevegelser. Tanken er at man skal utvikle seg selv og sin kropp gjennom tid, kraft og rom og forhåpentligvis oppnå en flyt i bevegelsen.

3.2.2 De 5 første prinsippene for *modern educational dance* fra Laban (1976/1948).

Jeg har valgt å fokusere på de 5 første av de 16 prinsippene til Laban i mitt didaktiske design som er tilpasset de yngre barna. Disse fem prinsippene er mye utviklet videre innenfor senere dansedidaktisk praksis og teori på feltet barnedans (f.eks. Gough, 1999; Smith-Autard, 2004/1976). Jeg forstår disse prinsippene som dansedidaktiske designprinsipper (jf. Selander, 2017). Ved hjelp av disse kan jeg som lærer skape *design for læring* i dans. Alle de nevnte elementene under kan gjøres med variasjon i tid, kraft, rom og flyt som kan legges til i oppgavene for å variere og skape muligheter til utforsking av bevegelsene.

Bevissthet om kroppen: Dette designprinsippet åpner opp for at man jobber med kroppen og hva den kan gjøre av fysiske bevegelser. Fokuset er å skape en bevissthet om kroppen og dens mulighet til bevegelse. Barna blir bevisste på hva armene kan gjøre, på lik linje som hva skuldrene kan gjøre og albuen, anklene, fingrene og knærne for å nevne noe. De ulike kroppsdelene blir motivasjonen til dans og bevegelse. Her kan man ta for seg en og en

kroppsdeler å gi barna tid til å eksperimentere med enkelte kroppsdeler før man velger en ny kroppsdeler eller utvikler det til å jobbe med flere kroppsdeler på samme tid (Laban, 1976/1948, s. 29).

Bevissthet om vekt og tid: Dette designprinsippet kan brukes sammen med prinsippet over. Fokuset her er å bli bevisst på tiden i bevegelsene, at man kan gjennomføre bevegelser med for eksempel armene i et raskt tempo og i et sakte tempo. Samtidig som bevegelsene kan være tunge med bruk av mye kraft til det motsatte med lette bevegelser som krever lite kraft (Laban, 1976/1948, s. 30).

Bevissthet om rom: Ved hjelp av dette designprinsippet jobbes det med rommet og plassen barna beveger seg på sammen med størrelsen på bevegelsene. Med dette fokuset vil barna kunne bli bevisst på store brede bevegelser som strekker seg langt ut fra kroppen til mindre og smalere bevegelser som gjennomføres tettere på kroppen. Arbeid med rom åpner i tillegg opp for utforskning av hvor de befinner seg og beveger seg i rommet. Det kan være i ulike høydenivå som høyt oppe, lavt nede på gulvet og midt imellom samt inntil veggen eller midt på gulvet i midten av rommet (Laban, 1976/1948, s. 30).

Bevissthet om flyten og tyngden av kroppen i rom og tid: Dette er et komplekst prinsipp hvor designprinsippene nevnt over blir slått sammen til et prinsipp. Her jobber barna med både linjære, kurvete og tvistede bevegelser i rommet i ulikt tempo og med varierte rytmer og kraft. Rytmene kan klappes, synges, eller lages ved hjelp av instrumenter. Det jobbes også med kontraster fra flyt til stopp. Dette gjøres for å skape en bevissthet av hva flyt er. Laban beskriver at dette gjøres enklest med å stoppe flyten for å lage en statue med kroppen. Her får barna muligheten til å jobbe med form i linjære, kurvete og tvistede bevegelse samt start/stopp bevegelser for å øke forståelsen av hva flyt er (Laban, 1976/1948, s. 30).

Tilpasninger til partnere: I dette designprinsippet ligger fokus på partneren. Barna lærer å forholde seg til andre. Det kan være gruppearbeid eller partnerarbeid to og to. I tillegg vil de kunne utvikle forståelsen av ulike kontraster som for eksempel stor og liten, bred og smal, og linjære og kurvete bevegelser. Det kan jobbes med både form av ulike skulpturer og posisjoner hvor den ene parten svarer i kontrast til den andre parten, en stor skulptur responderes med en liten skulptur, en linjær skulptur responderes med en skulptur med tvistede former og lignende. Dette kan videre utvikles til mer sammenhengende bevegelser

hvor man jobber med kontraster i tid som sakte og fort, eller form som linjære bevegelser mot kurvete bevegelser for å nevne noe. Det kan også sees på som en samtale hvor barna responderer på hverandre i lengre danse- eller bevegelsessekvenser. En part beveger seg og stopper og den andre responderer på de bevegelsen som nettopp er gjort. Ved å jobbe slik med å repetere disse korte sekvensene vil bevegelsen kunne bli husket som en følelse. Denne typen arbeid kan også gjennomføres i større grupper. Laban mener at slikt arbeid vil kunne styrke tilhørigheten i gruppa (Laban, 1976/1948, s. 30-31).

3.3 Sammenfatning av et dansedidaktisk ståsted posisjonert i didaktisk designteori og Labans bevegelsesprinsipper

Jeg tar med meg Labans fokus på kropp, vekt og tid, rom, flyt og partnerarbeid som dansedidaktiske designprinsipper i dette prosjektet da jeg opplever at de passer godt til klassen jeg jobber med i forhold til alder og danseerfaring. De samsvarer også med mitt prosjekt og min problemformulering da jeg er ute etter sosial læring gjennom dans. Prinsippet om partnering passer godt til temaet sosial læring hvor man gjennom temaet jobber med kommunikasjon mellom par eller mellom større grupper. De andre bevegelsesprinsippene er gode verktøy jeg kan ta med meg inn i oppgavene til mitt didaktiske design. Prinsippene er konkrete og kan gjennomføres av alle uavhengig av hvilke funksjonsmuligheter man har og hvilken danseerfaring man sitter med. Synspunktene Laban har på at barn skal få tid og mulighet til å utvikle seg i sitt eget tempo gjennom kreative oppgaver som oppmuntrer til fantasi, opplever jeg som viktige og passende når man skal jobbe med dans i skolen. Synspunktene inkluderer alle og er tilpasset alles behov. Derfor velger jeg å ta med meg disse synspunktene og bevegelsesprinsippene videre i mitt arbeid med å skape det dansedidaktiske designet i dette prosjektet.

Selander (2017) deler flere like synspunkt med Laban når det gjelder hvordan vi mennesker lærer og utvikler oss. De er begge opptatt av kreativitet og at det er lærerens ansvar å legge til rette for kreative oppgaver som skaper impulser for læring og at det skjer etter barnas behov og tempo. De deler også tanker om viktigheten av samarbeid og hva man kan utvikle av å jobbe sammen i grupper, hvordan man kan finne inspirasjon i hverandre og reagere på hverandres impulser. Laban snakker her om å forsterke en gruppetilhørighet og Selander snakker om å lære sammen og av hverandre. Denne tanken deler også Anttila (2018) hvor hun skriver at å opptre sammen som gruppe og se andre kroppene i bevegelse kan skape en følelse

av felleskap eller et samfunn. I Labans beskrivelser av bevegelsesprinsippene er det tatt høyde for at man er i grupper og kan spille på hverandre og gi hverandre impulser for å lære sammen. Dette ser jeg også hos Anttila (2018), Illeris (2005), Ogden (2009) og Selander (2017) som skriver om mennesker som sosiale og at vi mennesker lærer i sosiale settinger og av hverandre. Her trekker jeg også inn den didaktiske triangelen til Selander som likestiller elev og lærer som lærende sett bort fra maktforholdet som ligger der. Der hvor læreren og elevene lærer sammen og læreren er mer en veileder som legger til rette for læringen og lar seg inspirere og intra-agere med elevene.

Jeg finner altså flere sammenhenger mellom Laban og Selander og ser tydelig hvordan disse to sammen utfyller og utgjør min måte å skape et didaktisk design på ved hjelp av Labans metodikk til skapende dans. Ved hjelp av Laban og Selander kan jeg også poengtere performative læringsprosesser og et performativt syn på forskning. Jeg har dermed definert hvordan jeg praktiserer et skapende syn på didaktikk, der jeg ser på det å undervise som å kontinuerlig designe og redesigne; skape og omskape, akkurat slik ser jeg på skapende dans.

3.4 Sosial læring

Barn skal lære utrolig mye gjennom livet og det forventes at de presterer på ulike områder. Ikke bare skal de lære seg å snakke, skrive og lese, de skal også få kontroll på kroppen sin ved å lære å gå og hoppe. De skal også lære seg sosiale normer og verdier, og hvordan man samhandler med andre. De skal lære seg hvordan de bør håndtere ulike situasjoner, kontrollere sitt eget sinne i en diskusjon, og vise medfølelse og empati for andre i tillegg til kulturelle forventinger. Barn er ofte mest opptatt av å skaffe seg venner å se opp til, og som ser dem, og få en sosialt akseptert status i motsetning til voksne som kanskje har et mer faglig fokus (Ogden, 2009, s. 201).

Sosial læring slik jeg bruker det i denne masteroppgaven handler om sosial kompetanse og relasjonsferdigheter som handler om kontakt og samhandling med andre (Illeris, 2005; Ogden, 2009). Ogden (2009) deler sosial kompetanse inn i tre aspekter; sosial kompetanse som relasjonskompetanse som er nevnt over, kognitiv kompetanse dekker språk og tenkning som anvendes i en læringsprosess, og fysisk kompetanse er motoriske ferdigheter og kroppskontroll. Denne kompetansen anvendes når barn lærer seg å gå, spille musikk eller driver med idrett (Ogden, 2009, s. 202). Det er en sammenheng mellom samhandling og

følelser i sosial kompetanse. Det blir forklart av Ogden (2009) at følelser er sosiale og samhandling både skaper, og fører til, følelser. Følelsene og emosjonene som kommer til uttrykk i en samhandling er ofte spontane og impulsive og barn må lære seg å håndtere disse følelsene og tolke de hos andre. Barn må lære seg å tolke og oppfatte andres reaksjoner, det non-verbale språket som kroppsspråk og blikk, for å forstå hvordan den andre har det. Det er snakk om grunnleggende empati. For så å sette det inn i en større sammenheng med å ta et valg på hvordan en selv skal reagere eller handle. Dette gjøres fordi man vet hvordan den sosiale verden fungerer. Illeris (2005) setter læringen og den sosiale læringen i sterkt tilknytting til den sosiale omverden og samfunnet rundt oss. Vi mennesker formidler flere ulike følelser med kroppen vår gjennom blikket, ansiktsuttrykk, stemmeleie og kroppsspråket vårt som holdning og gester. Dette læres gjennom relasjoner og i samhandling med andre. For å få positive resultater i sosiale ferdigheter må det praktiseres i en sosial relasjon hvor partene anerkjenner hverandre i forhold til roller eller posisjon og hverandres bidrag. Det er snakk om å gi og ta, og godta andres meninger selv om de ikke samsvarer med dine egne. Det kreves også tilbakemelding og gjentakelse for å mestre disse ferdighetene samt at barna blir sett og verdsatt (Florian & Spratt, 2013; Ogden, 2009). Omsorgspersonene til barna blir rollemodeller til de sosiale ferdighetene i tillegg til læreren og valgene han eller hun tar i klasserommet. Florian og Spratt (2013) skriver om inkluderende pedagogikk som ifølge dem er en dynamisk prosess som involverer alle barn på skolen og i læringen. De ser og på viktigheten av kollektiv læring, dialogisk læring og multimodal undervisning. De er altså for at læringen skal foregå sammen og alle elevene i klassen skal være samlet, da alle skal ha mulighet til meningsfylt læring. Menneskelig mangfold er en styrke og ikke et problem mener Florian og Spratt (2013). Styrken er at barna jobber sammen, deler ideer og lærer av hverandres interaksjoner. Dette er en pedagogikk og et syn som passer til mitt prosjekt og min tanke om at dans kan påvirke den sosiale læringen. Hele klassen skal kunne delta i en skapende dansetime. I dans kan alle delta med den kroppen de har og de muligheter og utfordringer som følger den.

Gjennom å lese Ogden (2009) har jeg valgt meg noen begreper jeg ønsker å ta med meg videre i mitt arbeid mot utviklingen av et didaktisk design for skapende dans med fokus på sosial læring. Sosial læring er komplekst og innebærer kompetanse innenfor sosiale, kognitive og fysiske ferdigheter. Det første begrepet jeg har valgt å fokusere på som jeg ønsker å ta med meg videre er *empati*. Dette er et vidt begrep hvor det handler om å ha respekt for hverandres følelser og synspunkter og å vise omtanke ved å gi positive tilbakemeldinger og ved å være en

aktiv lytter (Ogden, 2009, s. 217). Å ha empati og vise empati er viktig i den sosiale verden, men også i danseverden. Dans er personlig da det er kroppen man bruker til å uttrykke og formidle. For å kunne skape med kroppen og sammen med andre trenger man gjensidig respekt og omtanke (Ogden, 2009, s. 217). Det andre begrepet jeg tar med meg er *samarbeid*. Samarbeid gjelder både for jevnaldrende og voksne. Å samarbeide innebærer å følge regler og beskjeder, men også å hjelpe andre, og dele med andre. Samarbeidet blir lettere når man har empati og man respekterer og bryr seg om hverandre. Disse to begrepene henger tydelig sammen og er avhengige av hverandre for å lykkes. Det tredje begrepet er *selvhevdelse*. Her handler det om å vise egne følelser og uttrykke egne meninger uten at en ser bort i fra andres. Det kan handle om å be andre om hjelp, dele egne meninger, rose andre, snakke positivt om seg selv og si i fra til voksne om urettferdig behandling (Ogden, 2009, s. 219). *Selvkontroll* er det siste begrepet jeg har tatt med meg videre og her velger jeg å fokusere på konfliktløsning fremfor sinnemestring. Det handler om å godta at vi alle er forskjellige, og har egne meninger som ikke alltid samsvare med hverandre. Det handler om å godta andres forslag og bidra og reagere på en kontrollert måte. Jeg oppfatter at empati er selve kjernen i disse begrepene og kommer til uttrykk i form av respekt og omtanke i de tre andre begrepene ved at man skal tenke på den andre parten og respektere dem på ulike plan.

Dette er fire begreper jeg ser på som viktige og som mulige å lære gjennom skapende dans og som jeg ønsker å ta med meg videre i mitt skapende arbeid som en del av mine sosiale verdier: empati, samarbeid, selvhevdelse og selvkontroll.

Med dette går jeg nå videre til analysen av de tre forskningsspørsmålene, fordelt på tre kapitler.

4. Potensialer for skapende dans som fremmer sosial læring i grunnskolen

I dette kapitlet skal jeg ta for meg forskningsspørsmål 1 som lyder som følger:

Hvordan kan potensialer for skapende dans i grunnskolen skrives fram i en diffraktiv lesning av fagfornyelsens overordnede del og eksisterende forskning?

Jeg har gjort en diffraktiv lesning der jeg vever Overordnet del i Fagfornyelsen med særlig fokus på «Sosial læring og utvikling» gjennom eksisterende dansepedagogisk forskning om skapende dans. Den diffraktive lesningen er en skapende praksis (Juelskjær, 2019) der jeg skaper potensialer for skapende dans på barnetrinnet ved at disse to feltene brytes med og gjennom hverandre.

Overordnet del inneholder verdigrunnlag for opplæring og prinsipper for læring som skal gjelde i alle fag. Jeg ønsker å se om disse prinsippene for læring åpner opp for skapende dans i skolen. Jeg opplever at Overordnet del har et godt fokus på de praktiske estetiske fagene i skolen med et fokus på estetisk tilnærming til læring med skaperglede, engasjement og utforskertrang, samt skapende læringsprosesser (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 3).

Dansen er fortsatt bare kompetansemål i musikk- og kroppsøvningsfaget. Jeg ønsker å se på om dansen kan bidra til noe mer enn faglig læring, og har da rettet fokuset på sosial læring som er fremhevet som et sentralt prinsipp for all læring i Overordnet del (Utdanningsdirektoratet, 2020). Jeg viser til kapittel 3.4 hvor jeg viser min forståelse av sosial læring basert på Ogden (2009 og 2018) forståelse av det. Fagfornyelsen tar også opp at de ønsker å utdanne kreative mennesker som er problemløsere, tenker kritisk og er gode på å samarbeide (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 5–6). Fremtidens borgere må løse problemer vi enda ikke kjenner til og dette punktet om kreativitet blir derfor viktig sett i et samfunnsperspektiv for å løse både lokale og globale problemer. Dette står også skrevet i rapporten fra OECD og deres 21st Century skills som er et dokument hvor det legges frem hva skolene bør vektlegge av læring for å sikre at barn og unge skal være rustet for fremtiden (OECD, 2018). Som dansepedagog mener jeg dette er noe dansen kan bidra med, særlig den kreative og skapende dansen hvor elevene får oppgaver de skal løse med egen kropp både

individuell og i grupper som vil, forhåpentligvis, fostre kreativitet. De vil støte på utfordringer som må løses, de må samarbeide, og i en evalueringssituasjon må de også tenke kritisk. I arbeidet med forskningsspørsmål 1, starter jeg med å analysere Overordnet del. Først etter det, går jeg videre med forskningslitteratur knyttet i skapende dans.

4.1 Overordnet del av læreplan

For å komme frem til potensialene fra Overordnet del har jeg lest den flere ganger og analysert den gjennom å ha min kunnskap om skapende dans i bakhodet når jeg har lest den. I Matrise 1 under har jeg trukket frem de ordene fra hvert underkapittel i Overordnet del som jeg ser at man kan trekke inn i den skapende dansen. For å finne frem til disse ordene leste jeg Fagfornyelsen flere ganger med et overblikk på skapende dans. Videre markerte jeg de aktuelle ordene med en fargemarkør. Deretter skrev jeg alle ordene på et A4 ark for å prøve å synliggjøre de mer for meg selv. Alt dette er hele tiden gjennomført med skapende dansebriller på. Til slutt endte jeg opp med 54 begrep totalt fra åtte underkapitler fra Overordnet del, som er satt inn i Matrise 1. Ordene i Matrise 1 er markerte med ulike farger. Dette er for å synliggjøre hvordan jeg kategoriserte dem også på tvers av underkapitler i Fagfornyelsens Overordnet del. Fargene viser hvordan jeg har gruppert dem, og ord med samme farge opplever jeg passer sammen. Ut ifra dette har jeg skapt ulike kategorier eller grupperinger.

MATRISSE 1

SENTRALE BEGREPER FRA OVERORDNET DEL I FAGFORNYELSEN MED TANKE PÅ SKAPENDE DANS.

| <u>Formål med opplæring</u> | <u>Skaperglede, engasjement og utforskertrang</u> |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Kulturell innsikt • Kulturell mangfold • Respekt • Skapergleder, engasjement, utforskertrang | <ul style="list-style-type: none"> • Oppdage • Respekt • Kreativ læring • Skape • Utforskertrang • Eksperimentere • Stille spørsmål • Sansing • Tenkning • Estetiske uttrykksformer • Praktiske aktiviteter • Lek |
| <p><u>Menneskeverd</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Likeverd • Annerkjennelse • Verdsettelse | |
| <p><u>Identitet og kulturelt mangfold</u></p> | |

- Kulturell innsikt
- Identitetsutvikling
- Mangfoldig fellesskap
- Inkluderende fellesskap
- Trygge språkbrukere
- Språk for å tenke, skape mening, kommuniser, knytte bånd
- Trivsel
- Utvikling
- Samarbeid
- Skapende virksomhet
- Løse problemer
- Ulike måter å uttrykke seg på
- Kulturelle opplevelser
- Kulturell egenverdi

Kritisk tenkning og etisk bevissthet

- Forståelse av kritisk tenkning

Demokrati og medvirkning

- Respekt for demokratiske verdier
- Gjensidig respekt
- Toleranse
- Ytringsfrihet
- Løse konflikter
- Delta i beslutningsprosesser
- Skape rom for samarbeid
- Dialog
- Inkludere

Prinsipper for læring, utvikling og danning

- Fysisk og estetisk utfoldelse
- Bevegelsesglede og mestring
- Ikke alltid et fasitsvar
- Samarbeid

Sosial læring og utvikling

- Samspill (selvbilde, meninger og holdninger)
- Dialog
- Samarbeid
- Trygghet til å ytre egne meninger
- Lære å lytte
- Lære å argumentere
- Håndtere uenighet og konflikter
- Medbestemmelse
- Medansvar
- Respekt for privatlivet

For å komme frem til potensialer har jeg grundig sett på alle begrepene i Matrise 1 og vurdert hva som står helt sentralt i skapende dans. Umiddelbart havnet jeg på begrepene fra underkapittelet 1.4 *Skaperglede, engasjement og utforskertrang* hvor ord som lek, oppdage, utforske, sansing, tenking og samarbeid ble sentrale. Her er også ordet «samarbeid» som Ogden peker på som et sentralt aspekt ved sosial kompetanse (Ogden, 2009). Jeg valgte å ta med meg to begreper videre i mitt arbeid med potensialer. *Lek* og *skape* ble valgt da de gjenspeiler flere av de andre nevnte begrepene. Ved å *leke* og *skape* så oppdager man, man eksperimenterer, man tenker og sanser. *Lek* er også nevnt i Overordnet del som nødvendig for trivsel og utvikling hos de yngste barna (Utdanningsdirektoratet, 2020, s.6). Gjennom skapende dans kan man jobbe i grupper og skape danser og bevegelser sammen. *Samarbeid* er

for meg sentralt i dansen og det er en god egenskap å ha med seg i livet. Dette er også noe Ogden (2009) framhever som sentralt for å utvikle sosial kompetanse. Dette blir derfor et annet begrep jeg tar med meg videre. Flere steder i Overordnet del er det et fokus på språk. Trygge språkbrukere, refleksjon, ytringsfrihet og kritisk tenkning, for å nevne noen. Dette kan jeg sette i kontakt med Ogdens fokus på at sosial kompetanse har et kognitivt aspekt (Ogden, 2009). Gjennom å prate om det man har gjort og begrunne valgene sine eller sette ord på det man har sett i en danseklasse kan man være med på å fremme disse begrepene. Selvhevdelse er et begrep jeg har med meg fra Ogden (2009) som innebærer å dele egne meninger og følelser og rose andre. Det verbale språket er sentralt i dette begrepet fra Ogden (2009). Å stille spørsmål som åpner opp for refleksjon og ta del i å uttrykke seg verbalt er noe som gjøres i danseklasser og særlig i skapende dans. Jeg har valgt å ta begrepet *dialog* med meg videre for å inkludere de begrepene nevnt over. I Matrise 1 har jeg valgt flere begreper med ordet *kulturelle* i seg i forhold til innsikt, mangfold, egenverdi og opplevelser. Som dansepedagog og masterstudent er jeg svært opptatt av kultur som egenverdi og kultur for barn og unge. Også Ogden peker på at utvikling av sosial kompetanse har et kulturelt aspekt (Ogden, 2009). Jeg ønsket å ha med et begrep som dekket kultur eksplisitt og valget falt på kulturelt mangfold da det å ha et mangfoldig felleskap hvor alle kulturer er velkomne er noe jeg opplever samfunnet vårt i dag trenger. Som person, dansepedagog og vikarierende grunnskolelære er inkludering, respekt, ytringsfrihet, likeverd og verdsettelse svært viktig for meg både i klasserommet, i dansesalen og ellers i livet. Jeg markerte disse ordene og fant en likhet med at alle viser en form for inkludering. For å kunne bli inkludert må man ha en gjensidig respekt, man må ha likeverd og toleranse for andre og det må være ytringsfrihet. Mitt neste begrep blir da *inkludering*. *Fysisk* og *estetisk utfoldelse* er markert med lilla i Matrise 1 sammen med ordet estetiske uttrykksformer. Jeg valgte *fysisk* og *estetisk utfoldelse* da dette er svært nært den skapende dansen som er en estetisk uttrykksform. Fysisk utfoldelse kan også relateres til at Ogden påpeker at sosial kompetanse har et motorisk aspekt (Ogden, 2009). I skapende dans brukes kroppen til utfoldelse og kroppen vår er estetisk. Ravn (2005) bruker ordet *estetisk* om å sanse og oppleve og oppdage. Noe man gjør med kroppen i dans. Dette ender da opp med å bli mitt siste begrep fra Overordnet del og fra Matrise 1.

Slik har jeg jobbet meg igjennom disse 54 begrepene som jeg basert i min faglige og erfaringsbaserte kunnskap opplever er viktige i skapende dans og som i dialog med Ogden (2009) kan knyttes opp mot sosial læring. Til slutt har jeg altså valgt ut syv begrep av de opprinnelige 54 som jeg oppfatter som særlig interessante med tanke på skapende dans som

bidrag til sosial læring: *Samarbeid, dialog, inkludering, kulturelt mangfold, lek, skape, fysisk og estetisk utfoldelse.*

Jeg har valgt å ytterligere slå sammen flere av disse begrepene da jeg opplever at de utfyller hverandre. Samarbeid står sentralt i gruppearbeid som er mye brukt i skapende dans hvor man jobber sammen med en kreativ oppgave. Jeg ser også det begrepet som sentralt i sosial læring da man er sosial i samarbeid (jf. Ogden, 2009). Ved å samarbeide har man også en dialog med hverandre, både verbalt og non-verbalt. Dialog trenger ikke bare å oppstå i samarbeid, man kan også ha dialog med hverandre når man jobber kreativt alene. Da blir den non-verbale dialogen sterkere gjennom kroppsspråk og blikk hvor vi, i følge Ogden (2009), formidler ulike følelser og hvor dette læres gjennom relasjon og samhandling. Disse to begrepene utfyller hverandre og henger sammen. De blir derfor mitt første potensial jeg tar med fra overordnet del.

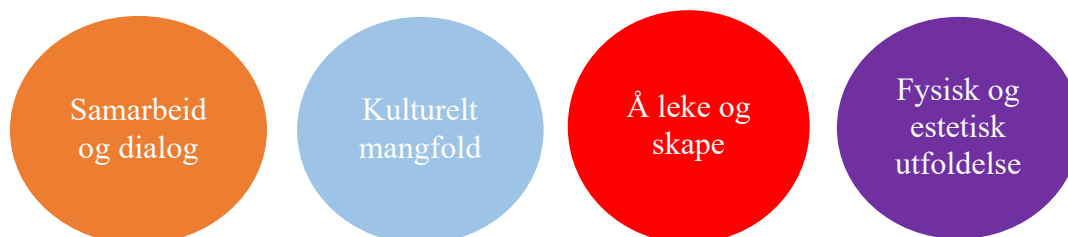
Inkludering handler for meg om respekt og toleranse, likeverd og fellesskap. Å drive med skapende dans hvor kroppen er så sentral kan for flere oppleves skummelt. Det å bli sett på og faren for å bli ledd av kan skremme. Da vil det være viktig å ha en respekt for hverandres kropper og at vi alle er forskjellige. Jeg snakker om grunnleggende *empati* her som også er et av mine sosiale verdier fra Ogden (2009). Vi skal inkludere alle og vi trenger å ha en toleranse for at ikke alle har de samme meningen og ideene for at et samarbeid skal fungere. Vi trenger å ha en *selvkontroll* for å godta anders meninger og reagere på en kontrollert og ansvarlig måte (Ogden, 2009). *Kulturelt mangfold* har kultur som fokus: Kulturell innsikt, kulturell forståelse og opplevelse. Dans er kultur, og dans kan åpne opp for å gi plass og ta del i ulike kulturelle innsikter. I ulike kulturer finne vi ulike folkedanser, og med det mangfoldet vi har i Norge i dag og i skolen vil det å være åpen og gi rom for ulike kulturer være med på å skape en forståelse og respekt for hverandre. Skapende dans vil kunne åpne opp for dette, både ved bruk av musikk fra ulike deler av verden og ved å ta i bruk trinn fra ulike folkedanser. Kanskje har klassen noen som kan vise sin folkedans og på den måte åpne opp for et inkluderende fellesskap. Jeg velger å bruke *kulturelt mangfold* som et potensial hvor inkludering er et sentralt begrep under dette. Jeg opplever at vi trenger inkludering for å kunne ha et kulturelt mangfold. *Kulturelt mangfold* åpner opp for mye mer som ulike kulturelle opplevelser og kultur som egenverdi som er avgjørende for hvorfor jeg velger å bruke begrepet *kulturelt mangfold* fremfor *inkludering*, da det åpner opp og dekker mer av selve bruken og viktigheten av kultur.

Å leke er sentralt i skapende dans da man kan se på det hele som en lek. Lek at du er et sjøgress som vaier av bølgene på havbunnen, lek at du er en fe som flyr igjennom eventyrskogen. Å leke er å fantasere, å leke er å skape. Gjennom lek så skaper man en verden og bevegelser. Vi leker alene og vi leker sammen med andre i et sosialt samspill i en relasjon hvor det er rom og muligheter for sosial læring (Ogden, 2009). Å *leke* og *skape* blir derfor mitt neste potensial. *Fysisk og estetisk utfoldelse* er et begrep tatt fra underkapittelet 2.0 *Prinsipper for læring, utdanning og dannning* og blir mitt fjerde potensial da det er for meg et sentralt begrepet for å kunne fremme dans som eget fag i skolen. Skapende dans er fysisk, skapende dans er en estetisk kunstform hvor man bruker kroppen til å utfolde seg.

Til sammen blir disse sju begrepene da fire potensialer. Disse viser jeg i figur 3. Disse potensialene er valgt ut med bakgrunn i at de dekker flere punkter fra matrise 1. Det er prøvd å tydeliggjøres gjennom fargekoding i matrisen. En farge for hvert framvoksende potensial. Orange farge for begreper jeg plasserer under potensialet *samarbeid og dialog*. Blått for begreper til potensialet *kulturelt mangfold*, rødt for begreper til potensiale *å leke og skape*, og til slutt lilla til potensialet *fysisk og estetisk utfoldelse*. I tillegg har jeg noen begreper i grønt som handler om inkludering. Inkludering er et begrep jeg har plassert under kulturelt mangfold som er forklart over, men ønsket mitt er å allikevel vise de ordene jeg legger i begrepet inkludering da det er et helt sentralt begrep i potensialet *kulturelt mangfold*. Fargekodingen har ikke tatt høyde for at flere av punktene vil dekke over flere potensialer, og man kunne selvsagt ha tenkt annerledes for å skape disse potensialene, men jeg har forsøkt å gjøre rede for min tenkning underveis i analysen av overordnet del på jakt etter potensialer for skapende dans og sosial læring.

FIGUR 3

POTENSIALER FOR SKAPENDE DANS FRA OVERORDNET DEL I FAGFORNYELSEN.



Potensialet *samarbeid og dialog* trekker inn flere av punktene under *demokrati og medvirkning* og hele underkapittelet om *sosial læring og utvikling* (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 7 og 9). Det dreier seg om å samarbeide, lytte til hverandre, både verbalt og non-verbalt, hvor det non-verbale språket har stor betydning på den sosiale læringen i følge Ogden (2009). Det handler om å vise forståelse og respekt for hverandre noe Ogden (2009) skriver om i begrepet empati. Samarbeid og dialog handler også om å ta del- og ansvar i oppgaver, *selvhevdelse* (Ogden, 2009), løse konflikter, Ogden (2009) beskriver dette som *selvkontroll*, og kunne argumentere for egne valg og meninger er også sentralt i dette potensialet. Dette står helt i tråd med de sosiale verdiene jeg har valgt ut fra Ogden (2009) som *empati, samarbeid, selvhevdelse og selvkontroll*.

Potensialet *kulturelt mangfold* dreier seg om kulturell forståelse, opplevelse og egenverdi. Det vil bidra til et mangfoldig fellesskap og kan i noen tilfeller bidra til en identitetsutvikling. En skoleklasse i Norge er ofte flerkulturell med elever fra ulike kulturelle bakgrunner. Å lære om og ta del i de ulike kulturene vil kunne ha en positiv virkning på identitetsutviklingen og skape innsikt i et kulturelt mangfold (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 5). Sosial læring har også et kulturelt aspekt (Ogden, 2009) som også ligger til grunn for at jeg velger dette potensialet. *Kulturelt mangfold* handler også om *inkludering*. Alle skal inkluderes, og man skal verdsette menneskene rundt seg og skape likeverd med respekt for hverandre (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 4). Ulikheter skal anerkjennes og verdsettes da vi mennesker er forskjellige avhengig av bakgrunn, etnisitet, kulturell bakgrunn, kjønn, seksuell legning og kropp. Det handler om å se og bli sett.

Potensialet *å leke og skape* handler om å eksperimentere med den kroppen man har, ta del i leken, sanse, oppleve, utvikle og tenke. Potensialet *å leke og skape* dekker kapittel 1.4 *skaperglede, engasjement og utforskertrang* i Overordnet del (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 6). Når man leker og skaper med kroppen finnes det ikke et fasitsvar, da alle kropper er ulike og sluttresultatene vil være forskjellige ettersom vi mennesker er forskjellige (Glad, 2012). For de minste barna er lek essensielt i læringsprosessene, og overordnet del innbyr til å ivareta leken i skolen og la leken følge barna igjennom skolesystemet (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 6).

Potensialet *fysisk og estetisk utfoldelse* er sentralt for dans, da dans er fysisk og estetisk utfoldelse og dreier seg om praktisk oppgaver. Jeg velger å ha dette som et eget potensial da

jeg ser det som en del av kjernen i skapende dans. Fysiske ferdigheter inngår også i sosial læring i følge Ogden (2009).

Nå har jeg skapt disse fire potensialene for skapende dans og sosial læring i grunnskolen fra Overordnet del i Fagfornyelsen og beveger meg over til analyse av forskningslitteratur om skapende dans som jeg kan lese disse potensialene gjennom på leting etter berøringspunkt og potensialer på tvers.

4.2 Forskningslitteratur om skapende dans

I gjennomgangen av forskningslitteraturen er jeg hele veien styrt av de fire potensialene fra analysen av Overordnet del av Læreplanen for kunnskapsløftet LK20. Jeg har brukt google scholar som søkemotorer og Research in Dance Education-plattformen for å finne forskningsartikler om skapende dans og skapende dans og sosial læring. Søkeordene har vært ”skapende dans i skole”, ”skapende dans og sosial læring”, ”creative dance in school”, ”creative dance and social learning”. Videre har jeg blad meg igjennom en god mengde artikler og lest abstractene i tillegg til å ha skimlet artikkelen for å vurdere om dette kan være aktuell forskning til mitt prosjekt. Å finne relevant forskning har vært utfordrende og etter et bredt søk endte jeg opp med 9 artikler som jeg har fordypet meg i. Artiklene er beskrevet under og jeg har plukket ut begreper fra hver artikkel som jeg knytter opp mot skapende dans og til potensialene jeg skapt fra Fagfornyelsen. Fokuset i artiklene er på skapende dans, sosial læring og dans som eget fag i skolen, som er grunnen til at jeg har valgt meg disse 9 artiklene. Begrepene jeg har plukket ut fra hver tekst blir presentert i en boks under hver artikkel.

På samme måte som analysen av Overordnet del i Fagfornyelsen har jeg lest artiklene flere ganger og markert ut ord og begreper jeg synes er viktige i skapende dans og som kan bekrefte, eller avkrefte, potensialene fra Fagfornyelsen, eller tilføre helt nye potensialer. Videre er disse begrepene satt inn i en boks for å synliggjøre de. På slutten av kapittelet vil jeg forklare hvordan jeg har gått frem for å gjøre disse begrepene om til nye potensialer og hvordan de passer inn eller utvider potensialene fra Fagfornyelsen. Jeg er ute etter å finne bekræftelse på, eller avkrefte av, de potensialene jeg skapte med utgangspunktet i Fagfornyelsen, i tillegg til en interesse i å finne andre begreper jeg kan skape til potensialer som Fagfornyelsen ikke tar med som jeg opplever som viktige i skapende dans i skolen for å fremme sosial læring.

I artikkelen Kroppslig læring og dans: *En teoretisk-filosofisk bakgrunn*, (2019/2013) tar Anttila utgangspunkt i et omfattende prosjekt hun gjennomførte i Finland, som het *Hele skolen danser*. Prosjektet baserer seg på at «oppfatningen av læring alltid har et kroppslig grunnlag» (Anttila, 2019/2013, s. 48). Litteraturen Anttila refererer til i denne artikkelen beskriver kroppslig læring som et komplekst fenomen og Anttila inkluderer filosofiske begreper og nyere empiriske vitenskaper. Artikkelen forklarer også kunnskap som noe som blir til i mennesket og mellom mennesker (Anttila, 2019/2013, s. 48). Artikkelen tar opp temaet sosial bevissthet og sosiale relasjoner og hvordan dette utvikler seg i møte mellom mennesker hvor man speiler, eller legger merke til gester og bevegelser. For å utvikle den sosiale bevisstheten kreves det at man møtes ansikt til ansikt. Under arbeide med å lese teksten noterte jeg meg 17 ord og begreper som både er sentrale for skapende dans som kropp, skaping og bevegelse, men som også samsvarte med de potensialene jeg skapte ut fra Overordnet del i Fagfornyelsen som skaping og kommunikasjon. Videre arbeidet jeg med å slå disse ordene sammen og har endt opp med 3 begreper som jeg tar med meg videre. De tre begrepene vises i tekstboks 1.

TEKSTBOKS 1

SENTRALE BEGREPER FRA ANTTILA (2019/2013).

| |
|---------------------------|
| Kroppslig læring |
| Skaping |
| Kommunikasjon og samspill |

Kroppslig læring inkluderer ord som kropp, sansing, erfaring, bevissthet og helhetlig læring. Skaping inkluderer sansing, kropp og bevegelse. I Kommunikasjon og samspill er ordene å lytte, sosiale gester og sosial bevissthet er slått sammen til et begrep.

Artikkel nummer to er også skrevet av Anttila, *The potential of dance as embodied learning* (2018). Dette er en artikkel om kroppslig læring sett i et teoretisk rammeverk. Antilla støtter seg på ulike teoretiske rammeverk som kroppslig kognisjon, sosio-materielle teorier som ser på læring som systematiske prosesser som sammenfiltret menneskelig og ikke-menneskelig handling og kunnskap, og somatiske studier. Disse synspunktene hevder at menneskelig meningsskaping alltid er knyttet til de fysiske, materielle forholdene vi befinner oss i, og at det bare delvis er i vår bevisste kontroll. Med disse teoretiske perspektivene og synspunktene

i ryggen anser Anttila kroppslig læring som en helhetlig prosess som finner sted i hele mennesket, mellom mennesker og i forbindelse med den sosiale og fysiske virkeligheten. Anttila snakker om en interaksjon mellom kropp og sinn, kropp og miljø og miljø og sinn. Hun mener også at ved å fremføre dans eller bevegelser i trygge omgivelser vil man kunne oppnå en større forståelse av mangfold og bane en vei mot identitet og fellesskap. Artikkelen har et hovedfokus på kroppslig læring noe jeg personlig opplever som viktig og veldig sentralt i forhold til skapende dans i skolen, da dans er bevegelser med kroppen. Fra denne artikkelen var det flere begreper jeg merket meg som viktige i skapende dans og i forhold til de allerede skapte potensialene fra Overordnet del i Fagfornyelsen. Jeg har valgt ut 5 begreper som sentrale fra denne artikkelen. Disse vises i tekstboks 2.

TEKSTBOKS 2

SENTRALE BEGREPER FRA ANTTILA (2018).

| |
|------------------|
| Kroppslig læring |
| Kreativitet |
| Sosialt samspill |
| Mangfold |
| Refleksjon |

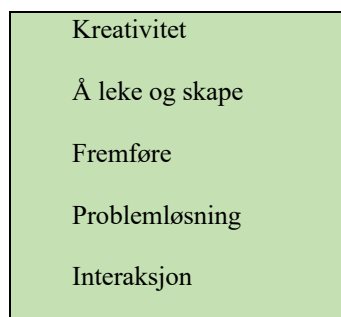
Kroppslig læring blir det første begrepet jeg har valgt meg fra denne artikkelen. Kreativitet er et begrep jeg har valgt ut hvor begreper som kreative prosesser og kreativt samarbeid er inkludert. Dette er et begrep jeg anser som sentralt i skapende dans. Sosialt samspill går igjen i denne teksten. I tillegg til at Anttila peker på hvordan dette handler om dialog og kommunikasjon argumenterer hun for at det handler om å ta valg, og dele ideer. I en gruppe må man lære å gi og ta ansvar og jeg opplever at disse begrepene passer inn her. Det fjerde begrepet er mangfold som Anttila viser hvordan handler om kulturforståelse og fremføring. Et av potensialene mine fra Fagfornyelse er kulturelt mangfold, og i denne artikkelen viser Anttila til at fremføring i dans kan bidra til å styrke forståelsen av mangfold. Det siste begrepet jeg har tatt med meg fra artikkelen er refleksjon. Refleksjon er et sentralt i begrep i fagfornyelsen og det er et sentralt gjennomgående ønske at elevene skal bli dyktige til å reflektere og tenke kritisk (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 5 og 6). I skapende dans er det

også ofte lagt opp til refleksjon rundt eget og andres arbeid; å være beviste sine valg og kunne begrunne dem, men også kunne se andre muligheter enn de man selv har tatt.

Hovedtemaet i studien *Creative dance: Singapore children's creative thinking and problem-solving response* av Lai Keun og Hunt (2007) er kreativitet. Hvordan fostre kreativitet, hva er kreativitet, og hvordan ser man kreativitet er spørsmål studien prøver å besvare. Jeg finner flere referanser til tidligere forskning på dette området som er interessante. Gjennom prosjektet «Dancing the coral reef», som er en pedagogisk modell for å inkludere dans i læreplanene på småtrinnet på barneskolen var målet å utvikle større evne til kreativ tenkning og problemløsning blant 7-åringene i Singapore. Ved slutten av prosjektet kunne de se den kreative tenkningen og problemløsningen øke hos barna i forhold til hvordan de valgte å undersøke dette på. Artikkelen gir et godt grunnlag til å kunne forklare begrepet kreativitet og viktigheten av å være kreativ og skape med kroppen og hvordan det kan påvirker barna der og da kroppslig, følelsesmessig og sosialt. Denne artikkelen ga meg mange begreper jeg ville jobbe med, men har valgt ut 5 begreper fra denne artikkelen. Disse vises i tekstbok 3.

TEKSTBOKS 3

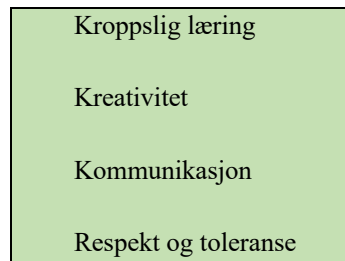
SENTRALE BEGREPER FRA KEUN & HUNTS (2007) ARTIKKEL.



Kreativitet er et sentralt begrep i denne studien da det er hele essensen i forskningen til Lai Keun og Hunt. I det begrepet ligger også kreativ tenkning- prosesser og miljø, å komponere, skape, utfordring og ulike affekter. Når man jobber med kreative prosesser kan man oppleve tilfredstillelse og velvære, ifølge studien. Ved hjelp av kreative prosesser skaper man noe, og når man skaper komponerer man. Å komponere dans blir det samme som å skape en dans. Da setter man sammen ulike bevegelser og gjerne til en bestemt musikk. Kreativitet forstår jeg da som sentralt for skapende dans. Å leke og skape er et potensiale jeg skapte fra Fagfornyelsen og disse begrepene finner jeg igjen opptil flere ganger i denne studien. Disse begrepene kan

også relateres til fantasi, kropp og sosialisering da vi ofte leker sammen med andre i tillegg til å oppleve ulike affekter som glede og fornøyelse som Lai Keun og Hunt forteller at barna opplevde og viste under studien. Andre begreper jeg tar med meg er å fremføre. Dette begrepet ble også i bruk Anttila (2018) sin artikkel for å øke forståelsen av mangfold. I denne studien blir det brukt til å vise, på lik linje som Anttila (2018), at i trygge omgivelser vil det å fremføre dans kunne føre med seg at man føler seg sett og verdsatt, og man kan oppmuntre til respons og dialog. Studien har også et fokus på problemløsning og det er det tredje begrepet jeg velger å ta med meg. Å kunne se løsninger og finne andre muligheter er noe av det skapende dans kan bidra med, viser studien til Lai Keun og Hunt (2007). Et av funnene var at barna ble bedre på problemløsning gjennom skapende dans og kreative prosesser. Det siste begrepet jeg har valgt å ta med meg fra denne artikkelen er interaksjon. Det er en interaksjon mellom flere individer og en interaksjon mellom individ og miljø. Det vil si at man kan bli påvirket av det som er rundt oss, hvor vi befinner oss i form av ulike rom, menneskene rundt oss, lydene og lukten. Dette kan påvirke oss både ubevisst og bevisst.

Hensikten med studien *Dancing thoughts: an examination of children's cognition and creative process in dance* av Giguere (2011) er å undersøke barns kognisjon i en kreativ prosess innenfor dans. Dette gjøres ved å undersøke hvordan det å skape dans kan påvirke den kognitive utviklingen hos barn. Innenfor rammene av en fenomenologisk studie er det samlet inn data fra femteklassinger som har deltatt i et «artist in residence» -program i skolen i Pennsylvania. Studien viser til 27 ulike strategier barn bruker til å skape dans, samt viktigheten av gruppetenkning for å oppnå maksimal kognitiv aktivitet fra arbeide med å skape dans. Artikkelen diskutert også pedagogiske praksiser som viser til de kognitive fordelene med å arbeide med dans. Studien konkluderer med at dans bør være et eget fag i skolen. Dans har egen verdi og trenger ikke støtte fra andre akademiske fag eller andre kunstfag for å ha en verdi og bidra til kognitiv utvikling. Giguere mener dans bør ha en plass i grunnskoleopplæringen, men påpeker at det kreves mer forskning på området for å få en bredere forståelse og konklusjon. Fra denne artikkelen tar jeg med meg fire begreper som vises i tekstboks 4.

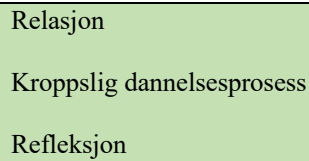


Nok en gang blir begrepene kroppslig læring, kreativitet og kommunikasjon nevnt i stor grad i forskningslitteratur om skapende dans. Det siste begrepet jeg har tatt med fra denne artikkelen er respekt og toleranse. Når man danser, bruker man kroppen. Kroppen er personlig og flere av artiklene jeg har lest viser til at man trenger trygge omgivelser for å kunne oppnå mest mulig gjennom skapende dans. Det å ha respekt for hverandre vil da være svært sentralt. Man må samarbeide og vise respekt for andres meninger, man må tolerere at andre ikke er enig i dine forslag.

Fokuset i artikkelen *Skapende dans i en skolekontekst – et forskningsfelt* av Ørbæk og Engelsrud (2019) er å undersøke om skapende dans er et forskningsfelt. De tar også kort for seg hva skapende dans er og hvor det har sitt opphav fra. De nevner forgjengere som Duncan, og beskriver både hennes og Labans måter å arbeide med dansen på. De refererer til forskningslitteratur i undervisning i skapende dans og retter fokus på skapende dans som eget fag i skolen. Artikkelen konkluderer med at

[s]kapende dans i en skolekontekst er et forskningsfelt som har et potensial til å ha en samfunnsmessig betydning fordi det kan bidra med kunnskap om hvilken betydning kropp, bevegelser og skapende prosesser i dans kan ha i menneskers lærings- og dannelsesprosesser. (Ørbæk & Engelsrud, 2019, s. 21)

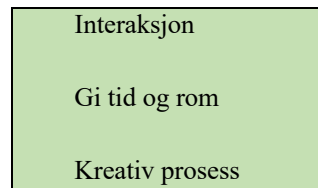
Begrepene jeg tar med meg fra denne artikkelen vises i tekstboks 5.



Relasjon
Kroppslig dannelsesprosess
Refleksjon

Begrepene jeg har trukket ut fra denne artikkelen er relasjon, hvor det er snakk om relasjon mellom hverandre som mennesker, men også mellom omgivelsene. Våre omgivelser vil påvirke oss og kunne bidra til inspirasjon. Kroppslig dannelsesprosess har fokus på kropp og dannelse. Dannelse både oppstår og kommer til uttrykk gjennom samspill så dette ble et viktig begrep for meg da dette er det sentrale i dette prosjektet. Det siste begrepet jeg velger er refleksjon. Refleksjon er sentralt både i skapende dans som nevnt tidligere, hvor man må begrunne sine valg og reflekter over de valgene som er tatt for å kunne se andre muligheter også. Refleksjon er også sentralt i Overordnet del i fagfornyelsen (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 5 og 6).

Artikkelen *Teaching creative dance in school – a case study from physical education in Norway* av Ørbæk & Engelsrud (2020), ser på hvordan lærerstudenter i kroppsøving underviser kreativ eller skapende dans til sine elever. Artikkelen beskriver hvordan de åtte studentene som deltok i den kvalitative studien innenfor et fenomenologisk rammeverk opplevde å undervise i kreativ dans når de selv hadde liten til ingen erfaring med å danse. Studien kommer frem til at det kreves mer forskning på feltet og diskuterer hvilken retning forskningen bør ha. Det denne studien viser til i sine resultater er at skapende dans først ble forstått som en måte å oppmuntre elevene til å lage egne danser basert på gitte bevegelser fra ulike danseformer, til å undervogs i prosessen bli en måte å uttrykke egne opplevelser på. I løpet av studien endret undervisningen i skapende dans seg fra ideen om å komponere satte eller gitte bevegelser til en idé om å uttrykke subjektive opplevelser på. Lærerstudentene opplevde den skapende dansen som et mellomkroppslig og interaktivt fenomen der den kreative prosessen involverte elevenes interaksjon med rommet, med de andre i rommet og med egne følelser og tanker. Sentrale begreper jeg tar med meg fra denne artikkelen vises i tekstboks 6.



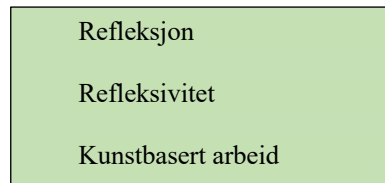
Denne artikkelen har som nevnt fokus på hvordan lærerstudenter opplevde det å undervise i skapende dans uten forkunnskaper. Artikkelen viser til at studentene opplevde å få til å danse og skape dans uten forkunnskaper, så lenge undervisningen støttet opp under deres bevegelser. I tillegg viser artikkelen at dansen kan brukes til å være sammen, lære samme og ha en dialog med miljøet og hverandre. Den har noen viktige poeng jeg velger å ta med meg videre. Interaksjon både med rommet, miljøet og med hverandre er sentralt i denne artikkelen og et begrep jeg har valgt meg. I dette begrepet ligger også dialog. Å gi tid og rom til elevene er et annet begrep som handler om å gi elevene tid til å utforske, tid til å tenke og i tillegg gi dem rom ved å la de få holde på selv uten forstyrrelser fra lærer. La elevene få tid og rom til å jobbe for seg selv individuelt og i gruppe. Det tredje begrepet jeg opplever som sentralt i teksten er kreativ prosess. Kreativitet står helt sentralt i skapende dans.

Artikkelen *Creative and embodied methods to teach reflections and support students' learning* av Petsilas, Leigh, Brown og Blackburn (2019) fokuserer på refleksjon og *refleksivitet* som i artikkelen forklares som det neste steget videre fra refleksjon, da det innebærer en endring i praksis som et resultat av refleksjon. Artikkelen sier at vi må ha noe å reflektere over og at refleksjon er vanskelig å lære isolert og er ofte relatert til en hendelse. For at det skal skje en endring basert i refleksjonene må det være en sammenheng og den må være bevisst. Å tilrettelegge for refleksjon er viktig for å skape bevissthet og for å trene seg på det. Det er flere måter å tilrettelegge for refleksjon som gjennom skriving, dialog, visuelle metoder som tegning, bevegelse og gjennom bruk av objekter eller metaforiske fremstillinger. Fokusgruppen i denne studien er en klasse på en skole hvor de utdanner profesjonelle dansere. Forskerne ønsker at studentene skal reflektere som en vanlig praksis før de deretter blir refleksive, hvor de utvikler seg som et resultat av refleksjonen deres. De bruker også begrepet «learning through doing» og skriver at denne måten å tenke på i dans går tilbake flere århundrer. De retter også et lys på at kunstbasert arbeid i en reflekterende prosess kan gi en

drivkraft som trengs i danseutdanningen for reflekterende praksis som fører til profesjonell selvforsyning.

TEKSTBOKS 7

SENTRALE BEGREPER FRA PETSILAS, LEIGH, BROWN & BLACKBURNS (2019) ARTIKKEL.



Refleksjon og refleksivitet er denne studiens kjernebegreper. Refleksjon er nevnt i nesten samtlige artikler jeg har lest om skapende dans og er sentralt både i skapende dans og Fagfornyelsen. Refleksjon er også mulig å kople til Ogdens (2018) teori om utvikling av sosial kompetanse, der kognitive aspekter framheves som en sentral del. Refleksivitet handler om å foreta en endring basert på refleksjonene man har gjort. Jeg anser dette som et interessant begrep da jeg ønsker oppnå en endring i elevene i forhold til den sosiale læringen, altså en endring i hvordan elevene håndterer og interagerer med hverandre i sosiale settinger. Kunstbasert arbeid eller praksis kan være dans og jeg velger å ta det med som et begrep sammen med embodied praksis som jeg velger å oversette til kroppslig praksis. Disse begrepene opplever jeg som kjernebegrepene i studien i denne artikkelen samtidig som de er sentrale innenfor skapende dans, og det er grunnen til at jeg har valgt akkurat disse.

It's work, work, work, work': young people's experiences of effort and engagement in dance av Bond og Stinson (2007) er den andre artikkelen fra et stort prosjekt som undersøker barn og ungdoms erfaringer fra dansepedagogikk og danseutdanning. Studie tar i bruk multimodal data fra over 700 barn, blant annet tegninger, film, og skriving. Artikkelen fokuserer på data som gjenspeiler engasjement til dans og belyser dem fra en rekke teoretiske perspektiver. Forskerne er opptatte av hvordan unge mennesker opplever dans og hva det betyr for dem. De finner at flere studenter ikke prøver å lære når de oppfatter at deres innsats vil ha liten eller ingen effekt på resultatet, eller at de opplever seg selv som svake og med lav evne til å klare oppgaven. Studentene beskriver også komplekse følelsesmessige forbindelser og utfordringer ved det å oppnå noe. Denne dype tilfredsstillende flyten blir kalt for «flow» og oppleves bare når mulighetene for handling er i balanse med ferdighetene. Den viser at man kan oppleve

angst eller bekymring hvis utfordringene blir for store. Hvis ferdighetene til eleven er større en mulighetene i oppgaven vil studentene kunne oppleve kjedsomhet.

Analysen fokuserer på unge menneskers motivasjon til å jobbe hardt i dans og hva som fremmer hardt arbeid. Et stort flertall av forskningsdeltakerne rapporterer om erfaringer med høy motivasjon i dans, en del beskriver at de finner kjærlighet i dansen som gir tilfredsstillelse og mening, og en følelse av personlig autonomi. Dataen viser også at det er en del som har motstand mot dansen, opplevd som frykt, mangel på selvtillit og motvilje mot hardt arbeid. Gjennom dans er elevene meget eksponerte og deres ferdigheter innen bevegelse er svært synlige. Frykt for hvordan andre vil reagere på måten man danser på er trolig den sterkeste hindringen, ifølge artikkelen. Fra denne artikkelen tar jeg med meg to sentrale begreper som vises i tekstboks 8.

TEKSTBOKS 8

SENTRALE BEGREPER FRA BOND & STINSON (2007) ARTIKKEL.

| |
|--------------------|
| Personlig autonomi |
| Affekt |

Personlig autonomi kan i denne sammenhengen forstås som et begrep innenfor filosofien hvor personen bestemmer over egne handlinger og gir grunnlag for disse handlingene. Artikkelen viser til at gjennom skapende dans vil dette kunne bli forsterket og elevene vil kunne begrunne de valgene som blir tatt og står for de med egen stemme. Et annet begrep som er sentralt i studien er de ulike affektene elevene har rundt det å danse. Studien viser til positive og negative affekter og jeg velger å bruke affekt som et begrep. Det er mye følelser rundt å danse, som nevnt i tidligere artikler er det personlig når det omhandler kroppen og man uttrykker seg gjennom bevegelse.

I Performing difference in/through dance: The significance of dialogical, or third space in creating conditions for learning and living together skrevet av Anttila, Martin og Svendler-Nielsen (2019) undersøker forskerne forholdene som gjør det mulig for unge mennesker å utgjøre forskjeller i og gjennom dans. Fokuset er på danseutdanningen, som de ser på som en felles og sosial praksis. De diskuterer hvordan dialog både som et filosofisk premiss og som pedagogisk praksis kan være nøkkelen til å skape slike forhold. Forskerne diskutere også det

modernistiske synet på kreativitet som en individuell og subjektiv kapasitet. De ønsker å erstatte denne tankegangen og pedagogiske tenkningen med synspunkter som ser kreativitet som en fremvoksende, gjensidig prosess som foregår i delte sosiale rom, mellom mennesker og miljøet. Forskerne ønsker at unge mennesker skal oppdage sitt eget kreative og uttrykksfulle potensial gjennom dialog og ikke gjennom «gjør som jeg gjør» tankegangen. De vil frem til at vi må eksperimentere med egne kropper og tanker for å kunne utvikle oss selv og vår identitet.

Forskerne er opptatt av å skape et miljø hvor det å utføre bevegelser med egen kropp og se andre kropper i bevegelse vil kunne gi rom for nye opplevelser, hvor kulturelle forskjeller er velkomne. Dette kommer fra deres syn på *embodied performative acts*, altså kroppslige, performative handlinger hvor det er en stadig variasjon og utforskning, tøying og bryting med normer og vaner i egen kropp. De vil fremme kreative prosesser, og når den skapende dansen er koblet til studentenes hverdag og sosiale realiteter vil muligheten for transformasjon og sosial endring være større. Dermed hevder forskerne i denne artikkelen at dans har et pedagogisk potensial utover å lære dans. Begrepene jeg tar med meg fra denne artikkelen vises i tekstboks 9.

TEKSTBOKS 9

SENTRALE BEGREPER FRA ANTTILA, MARTIN & SVENDLER-NIELSENS (2019) ARTIKKEL.

Dialog
Kroppslig og kunstnerisk praksis
Kulturelle forskjeller
Eksperimentere
Kreativitet

Dialog er et sentralt begrep i denne artikkelen da det meste de skriver om handler om handlinger som skjer gjennom dialog. I tillegg er det stort fokus på kroppslig og kunstnerisk praksis som er begreper jeg trekker ut av denne artikkelen til å passe inn under skapende dans og som viser til de skapte potensialene fra Overordnet del i Fagfornyelsen. Kulturelle forskjeller er et annet begrep jeg tar med meg da de skriver om at gjennom eksperimentering med kroppen og se andre kropper i bevegelse i et trygt miljø vil man kunne åpne opp for

kulturelle forskjeller og ønske dem velkomne. Dette handler også om identitetsutvikling da kultur er en del av vår identitet. Alt dette skjer gjennom kreative prosesser.

Jeg har lest disse ni forskningsartiklene gjennom Fagfornyelsens Overordnet del diffraktivt og valgt ut begreper fra hver tekst som jeg opplever som viktige i skapende dans og i forhold til sosial læring som bekrefter og eller avkrefter potensialene mine fra Fagfornyelsens Overordnet del. Disse totalt 33 begrepene fra forskningslitteraturen er satt inn i Matrise 2.

MATRISSE 2

SENTRALE BEGREPER FRA FORSKNINGSLITTERATUR OM SKAPENDE DANS.

| | |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> ● Kroppsliglæring ● Kreativitet ● Sosialt samspill ● Mangfold ● Refleksjon ● Kroppsliglæring ● Skaping ● kommunikasjon og samspill ● Kreativitet ● å leke og skape ● fremføre ● problemløsning ● interaksjon ● Kroppsliglæring ● Kreativitet ● Kommunikasjon | <ul style="list-style-type: none"> ● Respekt og toleranse ● Relasjon ● Kroppslig dannelsesprosess ● Refleksjon ● Interaksjon ● Gi tid og rom ● Kreativ prosess ● Refleksjon og Refleksivitet ● Kunstbasert arbeid ● Embodied praksis ● Personlig autonomi ● Affeksjon ● Dialog ● Kroppslig og kunstnerisk praksis ● Kulturelle forskjeller ● Eksperimentere ● Kreativitet |
|---|--|

Begrepene over er fargekodet etter hvilke begreper jeg plassere sammen for å visualisere og tydeliggjøre disse valgene. Fargene er i tillegg knyttet sammen til potensialene som ble skapt fra Matrise 1. Fargene fra potensialene fra Matrise 1 er oransje, blå, rød og lilla og i Matrise 2 viser jeg med disse fargene hvilke begreper jeg har valgt ut fra forskningslitteraturen som også blir brukt i, eller som jeg opplever står i sammenheng med Overordnet del og de fire potensialene. I tillegg er det brukt fargene mørk gul, grønn og grå som er begreper fra forskningslitteraturen som jeg ikke har inkludert i potensialene fra Overordnet del, eller ikke finner i Overordnet del.

4.3. Potensialer skapt i intra-aksjon mellom Overordnet del, forskningslitteratur, og meg

Denne analysen av forskningsspørsmål 1 er en skapende prosess. Jeg er ikke ute etter å rekonstruere kunnskap, men å skape ny kunnskap gjennom å bevege meg igjennom litteraturen og se hva som oppstår i brytningene mellom meg, Fagfornyelsen og forskningslitteratur (Østern & Dahl, 2019, s. 36). Som forsker søker jeg etter å skape ny kunnskap om hvordan skapende dans kan påvirke den sosiale læringen i skolen, ny kunnskap om hvordan fagfornyelsen kan åpne opp for dans i skolen og ny kunnskap om hvordan faglitteraturen om skapende dans fremmer sosial læring. Det er flere faktorer som spiller inn på hvilke funn og valg jeg har fått og tatt i denne diffraktive analysen. Min forkunnskap om skapende dans, min forkunnskap og opplevelse av dans i skolen, min forkunnskap om kunst i skolen, og min forkunnskap om sosial læring påvirker mine valg i analysen (Juelskjær, 2019).

Potensialene mine fra Overordnet del er ikke låst, de er i bevegelse sammen med meg og i endring gjennom diffraksjonen med forskningslitteraturen. Dette gjør arbeidet til et performativt arbeid; en skapende prosess, hvor jeg har skapt potensialer ved å være i bevegelse med litteraturen og har sett hva som oppstår i brytningen mellom Overordnet del, forskningslitteratur og meg (Haseman, 2006; Østern & Dahl, 2019). Jeg har lest, forstått og kollidert med fagstoffet og ut fra dette har valg blitt gjort på hvilke ord og begreper jeg opplever kan brukes for å fremme skapende dans i skolen med fokus på sosial læring.

Fra Overordnet del skapte jeg fire potensialer; *samarbeid og dialog*, *å leke og skape*, *kulturelt mangfold*, *fysisk og estetisk utfoldelse*. Jeg tok for meg et og et potensial og gikk igjennom Matrise 2, jeg startet med det første potensialet; *samarbeid og dialog*. I Matrise 2 finner jeg flere begreper om sosialt samspill og kommunikasjon i tillegg til relasjon. Relasjon er et begrep som ikke er brukt i Matrise 1, men som er nevnt flere ganger i forskningslitteraturen om skapende dans. Ogden (2009) skriver også om at sosial læring oppstår i en sosial relasjon med andre og har et stort fokus på dette. Vi har en relasjon i samarbeid og en relasjon i dialog med andre og miljøet rundt oss. Jeg velger derfor å legge til *relasjoner* i det første potensialet og det nye potensialet er da; *Samarbeid, dialog og relasjoner*.

Å leke og skape fra Overordnet del er også å finne i stor grad i forskningslitteraturer. I dette potensialet legger jeg til *å vise*, da flere av forskningsartiklene skriver at å vise frem danser i trygge omgivelser vil kunne føre til en større respekt for andre og et kulturelt mangfold (Anttila

2018; Anttila, Martin & Svendler, 2019; Giguere, 2011; Keun & Hunt, 2007). Det nye potensialet blir da; *Å leke, skape og vise*.

Kulturelt mangfold velger jeg å beholde slik det er da det også dekker begrepene fra forskningslitteraturen om mangfold, kulturelle forskjeller, respekt og toleranse som forskningslitteraturen på lik linje med Overordnet del har et stort fokus på.

Fysisk og estetisk utfoldelse beholder jeg også slik det er fra Overordnet del da det samsvarer med forskningslitteraturen.

Problemløsning er å finne i både Overordnet del og forskningslitteratur, det er særlig mye nevnt i forskningslitteraturen, men det legges også stor vekt på det i Overordnet del. *Problemløsning* blir et potensial sammen med å *eksperimentere* som kommer fra forskningslitteraturen. For meg henger disse sammen i forhold til å kunne løse ulike problemer og utfordringer bør man kunne eksperimentere seg frem til ulike løsninger. Å løse en kreativ oppgave i skapende dans handler like mye om å eksperimentere rundt oppgaven for å komme til en løsning. *Problemløsning og eksperimentering* blir dermed et nytt potensial fra forskningslitteraturen.

Kreativitet er et ord som blir nevnt i alle forskningsartiklene på ulike måter; kreativitet, kreativ tenkning og kreative prosesser. *Kreativitet* er et stor tema innen for kunstfagene og den skapende dansen. I Overordnet del står setningen «Kreativitet og skapende evner bidrar til å berike samfunnet» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 6). Jeg finner altså ordet *kreativitet* i Overordnet del, men det ble ikke skapt et eget potensial på dette da å *leke* og *skape* virket mer sentralt for begrepene i Matrise 1 enn *kreativitet*. For meg er *kreativitet* helt sentralt og oppleves som kjernen i skapende dans og blir dermed et eget potensial som jeg tar med meg videre.

Det siste potensialet jeg skaper gjennom den diffraktive lesningen er *kunstbasert praksis*. Det er skapende dans alle ni forskningsartiklene handler om, og jeg ser at det oppstår rom og plass for skapende dans eller kunst i Overordnet del også og velger å ha dette som mitt siste potensial.

Kropp er et ord som ikke nevnes i Overordnet del, men som er å finne i alle ni forskningsartiklene. I forskningslitteraturen finner jeg ord som kropp, kroppslig læring og embodiement. Jeg har valgt å ikke ha kropp som et eget potensial da kroppen er det helt sentrale i skapende dans og vil være i bruk i alle de syv potensialene hele tiden.

I figur 4 har jeg fremstilt alle mine syv potensialer med hver sin farge. Fargene går igjen gjennom hele denne analysen for å knytte sammen begrepene i Matrise 1 og 2. Figur 4 svarer

på forskningsspørsmål 1: *Hvordan kan potensialer for skapende dans i grunnskolen skrives fram i en diffraktiv lesning av fagfornyelsens overordnede del og eksisterende forskning?*

FIGUR 4

SYV POTENSIALER FOR SKAPENDE DANS SOM FREMMER SOSIAL LÆRING I GRUNNSKOLEN.



Disse potensialene tar jeg med meg videre til arbeidet mitt med å skape et didaktisk design for skapende dans sammen med en kontaktlærer på 3. trinn med fokus på sosial læring.

5. Design og redesign av et dansedidaktisk design for å fremme sosial læring

I dette kapittelet jobber jeg med forskningsspørsmål 2: *Hvordan kan forsker-læreren i samarbeid med en grunnskolelærer designe undervisning i skapende dans som bidrar til sosial læring på barnetrinnet, basert på potensialene skapt i forskningsspørsmål 1?*

Å svare på forskningsspørsmål 2 innebærer et skapende, praktisk og kreativt arbeid. Spørsmålet blir besvart gjennom et samarbeid mellom meg som forsker-lærer og kontaktlærer i tillegg til en kreativ selvstudie hvor jeg tar med meg kontaktlæreres tanker og skaper et skapende dansedidaktisk design. Det didaktiske designarbeidet utviklet seg gjennom flere faser som jeg beskriver under undertitlene 5.1. Møte rundt potensialene for skapende dans for sosial læring, 5.2. Kreativ selvstudie og 5.3. Design og redesign undervegs i prosessen. Til slutt diskuterer jeg det didaktiske designet i underkapittel 5.4.

5.1 Møte rundt potensialene for skapende dans for sosial læring

Jeg og grunnskolelæreren på 3.trinn (som jeg her kaller kontaktlærer, siden hun var kontaktlærer for klassen prosjektet ble gjennomført i) hadde først et møte sammen hvor vi diskuterte potensialene jeg har med meg fra forskningsspørsmål 1. På møtet prøvde vi å knytte det skapende danseprosjektet opp til temaer de skulle igjennom i samme periode på skolen. Jeg tok henne igjennom arbeidet jeg hadde gjort til da, slik at hun kunne se hvor potensialene kom fra. Kontaktlæreren hadde ikke så mye å si om potensialene først, men når jeg stilte henne mer konkrete spørsmål og ba henne si noe om det var noen potensialer som skilte seg ut, eller om noen av de kunne være nyttige i arbeidet med sosial læring fikk jeg mer utdypende svar. Hun opplever de samlede potensialene som interessante og viktige. Hun trakk frem potensiale med *samarbeid*, *dialog*, og *relasjon* og knyttet det opp til Fagfornyelsen, hvor hun fortalte at hun hadde lagt et større fokus på dette med samarbeid og refleksjon, og at klassen jobbet mye i lag i ulike grupper på ulike størrelser. *Kulturelt mangfold* opplevde hun som et viktig potensial når jeg forklarte henne hva jeg hadde lagt i potensialet (se forskningsspørsmål 1) da de er en flerkulturell klasse med både elever og lærere fra ulike kulturer. Til potensialene om *kunstbasert praksis*, *fysisk* og *estetisk utfoldelse* stilte hun seg litt uvitende og det opplevdes som at hun oppfattet de potensialene som vanskelige, hun poengterte flere ganger at hun ikke kunne noe om dans. Videre fortalte jeg om strukturen på

danseøkten som jeg hadde sett for meg. Jeg tegnet opp en sirkel og forklarte hvordan jeg hadde tenkt med en introduksjon til temaet sittende i en ring slik at alle er representert og like synlige, for å ta det videre til utforskning alene med egen kropp selv, men hvor vi har en relasjon til hverandre og rommet. Deretter tar vi med oss det vi har utforsket på inn i et gruppearbeid og hvor vi sammen skaper en dans, de som ønsker å vise skal få lov til det og vi avslutter sittende i en ring igjen for å gi rom for refleksjon. Kontaktlæreren gikk god for strukturen og ga uttrykk for at hun synes det høstes ut som en god idé å la dem få teste ut litt bevegelser selv på egen kropp før de går i gang med gruppearbeidet. Hun mente at det ville være større mulighet for at alle følte de hadde noe å bidra med i gruppearbeidet da. Hun poengterte også at det var bra med en mulighet til å vise frem dansen for de som ønsket det.

Deretter gikk vi over på temaer klassen skulle jobbe med i den perioden dansingen foregikk, for å se om det var noe som kunne brukes i danseøktene. Her hadde kontaktlæreren flere forslag. 3.trinn jobbet med Thorbjørn Egner hele skoleåret og skulle da starte på fortellingen om Karius og Baktus. Vi ble enige om at Karius og Baktus ble et av temaene vi skulle jobbe med i skapende dans også, og at dette skulle være tema under en økt. Deretter skulle de ha et større prosjekt om samefolket i forbindelse med samefolkets dag den 6. februar. Sammen ble vi enige om å ha to økter med tema «samefolket» da det passet godt inn i deres ukeplan. Fagfornyelsen legger større vekt på inkludering av samiske temaer og metoder i undervisningen enn før. Jeg finner benevnelser som urfolk og samefolket flere ganger i Overordnet del hvor det legges vekt på temaer som kulturarv og tilhørighet i samfunnet. Samisk innhold og metoder skal inngå i alle fag. Jeg finner dette eksplisitt nevnt i fag som norsk, samfunnsfag, naturfag og musikk. I fagene engelsk og KRLE blir kulturarv og samfunn nevnt (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Vi delte tanker om temaet og kontaktlæreren kom med innspill på hva klassen skulle arbeide med fremover og vi delte tanker og ideer om hva vi kunne samarbeide om.

Vi diskuterte samisk musikk og den samiske trommen, også kalt runebommen. Samene har flere guder og gudinner som har hvert sitt symbol, flere av disse finner vi på runebomma, gjerne på den sørsamiske. I tillegg har de ulike symboler for de ulike naturelementene som, sol, vind og storm, havet, reinsdyr, bjørn og fisk (Gaski, 2019). Disse symbolene vekket interesse hos meg og jeg ønsket å ta de inn i den skapende dansen gjennom å la meg inspirere av form og betydning. Kontaktlærer nevnte også at de skulle arbeide med en skikkelse, et

slags troll, det samiske trollet Stallo. Jeg lette etter sagn og Stallo som jeg kunne bruke i en av dansetimene.

Til den første danseøkta fant jeg også inspirasjon i kontaktlærers beskrivelse av klassemiljøet og hva de har hatt fokus på av sosial læring i skolen som helhet med at alle skal bli sett og hørt. Vi kom da fram til at jeg skulle lage en «hei/hallo»-dans til den første økten i skapende dans. Å si hei og hallo til venner og familie har forandret seg mye det siste året på grunn av pandemien som herjer. Å kunne leke litt med andre morsomme og kreative måter å hilse kan oppleves meningsfylt i disse tider når vi ikke kan klemme og håndhilse som vi er vant med på grunn av COVID-19.

Oppsummerende bidro kontaktlæreren med kunnskap om og forslag til tematikk, samt nyttig informasjon om klassemiljøet. Mitt bidrag, under vårt første møte, var å foreslå en grunnleggende dansedidaktiskstruktur, samt å presentere potensialene for skapende dans for å fremme sosial læring, som en ramme for oss å forholde oss til.

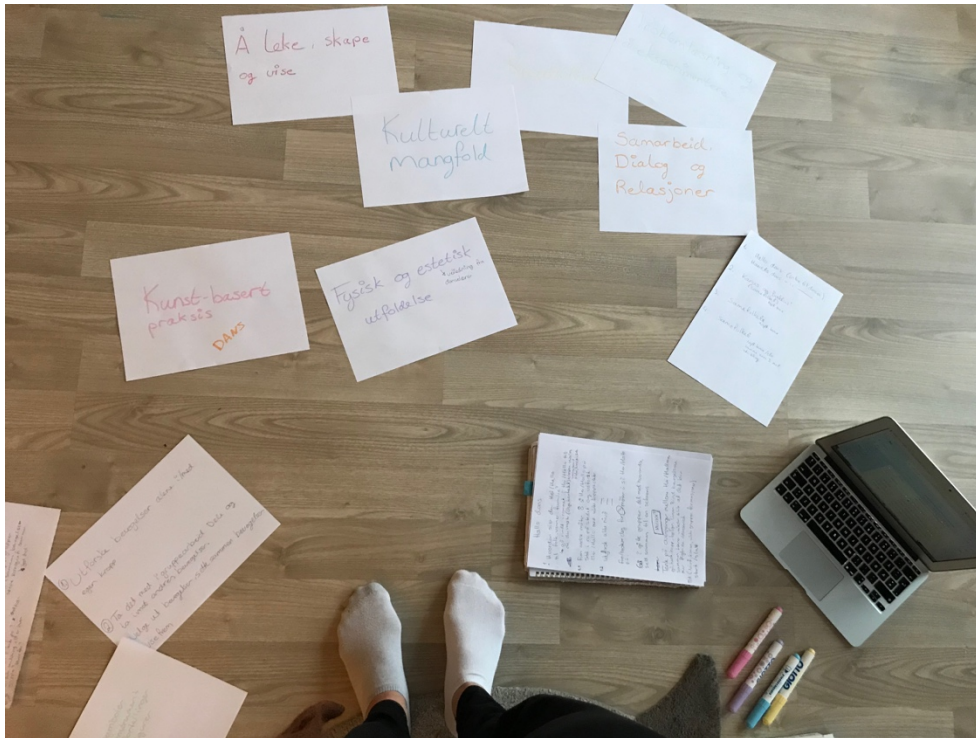
5.2 Kreativt kroppslig didaktisk designarbeid: forberedelser

Etter møte med kontaktlæreren ble min oppgave å planlegge de ulike momentene i de skapende danseøktene og sette disse ut i praksis. Da jeg ikke har tilgang på studio/dansesal eller gymsal måtte utforskningen finne sted hjemme i egen stue.

Jeg startet med å skrive alle potensialene på et ark hver i ulike farger å la de ut over gulvet. Dette var for å visualisere dem slik at jeg lettere kunne se dem og sørge for at de ble tatt i bruk i min planlegging. Videre skrev jeg ned rammefaktorene jeg hadde å forholde meg til, hvor særlig tid var en viktig faktor. Jeg hadde 50 min til disposisjon. Deretter jobbet jeg med strukturen på timen. Deltakerne i klassen var 8 år gamle og i dialog med kontaktlærer kom vi frem til at det ville være en fordel å ha lik struktur på alle danseøktene, da det, i følge kontaktlæreren, ville fungere bedre.

BILDE 1

KREATIV PROSESS MED Å INTEGRERE POTENSIALENE I DET DIDAKTISKE DESIGNET.



Strukturen jeg så for meg, er basert i etablert dansedidaktikk knyttet til skapende dans (Laban, 1976/1948; Smith-Autard, 2004/1976) og består av en start for å skape fokus, en individuell utforskende del, et gruppearbeid, en visning, og en avslutning med tid til refleksjon. Jeg hadde med meg denne dansedidaktiske kunnskapen inn i det kreative arbeidet med å designe øktene i dette prosjektet. Personlig liker jeg organiske figurer, så jeg startet med å tegne en sirkel, skrev «start» med stikkord til hva denne starten burde inneholde av tema, ord og begreper vi skulle bruke gjennom danseøkta. Videre ønsket jeg at de skulle få muligheten til å improvisere og eksperimentere med egen kropp før de gikk i gang med gruppearbeid. Erfaring viser at gruppearbeid kan fungere bedre når alle har noe å bidra med. Smith-Autard (2014/1976) skriver at en danser bør eksperimentere bredt med ulike bevegelser for å bli godt kjent med bevegelsene og følelsene de gir. Mens Ravn (2005) skriver at eksperimentering handler om å utforske kroppens bevegelsesmuligheter. Under eksperimenteringen kan disse følelsene bli lagret i kroppen og tatt frem igjen senere i et gruppearbeid (Smith-Autard, 2004/1976), s. 16). I tillegg ønsket jeg å legge til ulike danseprinsipper de kunne jobbe med. Disse var inspirert av Labans (1976/1948) prinsipper som nivå, tempo, kraft og flyt. Det oppleves som enkelt å forstå og noe som alle skal kunne ha forutsetninger for å klare å

gjennomføre. Deretter ønsket jeg at de skulle jobbe sammen i grupper. Temaer for denne masteroppgaven er nettopp hvordan skapende dans kan bidra til sosial læring hvor samarbeid og samspill inngår, så jeg ønsket å gi elevene samarbeidsoppgaver. Gruppene er lærerstyrte da kontaktlærer kjenner dem best. En ulempe med at kontaktlærer setter dem sammen, er at hun kan unngå å lage grupper som ikke fungerer eller at hun lager grupper hun vet vil fungere godt sammen. Dette kan påvirke resultatet av dette masterprosjektet, men jeg som studentforsker-lærer ønsket å ha henne involvert i timen og det opplevdes best for meg at hun tok ansvar for dette. Gruppene skulle være like gjennom den samme danseøkta, men jeg ønsket at de skulle være ulike for hver økt. På den måten måtte de jobbe med forskjellige elever hver gang og gruppedynamikken ble annerledes. Et annet argument for å beholde samme gruppe gjennom hele økta var tid. Det opplevdes ikke hensiktsmessig å bytte rundt på gruppene under samme økt når det i tillegg skulle brukes tid til fremføring og tiden vi hadde til disposisjon var 50 minutter.

Etter gruppearbeidet ønsket jeg å åpne opp for en visning av det de har laget. Jeg ville gi dem muligheten til å fremføre, og gi tilbakemeldinger til klassekameratene sine ved å sette ord på det de hadde sett. Jeg ønsket at de skulle være et aktivt publikum. Avslutningsvis ønsket jeg å vende tilbake til sirkelen vi startet i hvor alle kan se alle, og ha et rom for deling av tanker og refleksjoner rundt danseøkta. Helt til sist skulle hver elev få en lapp der de skulle skrive et ord eller en setning som beskrev hvordan de opplevde samarbeidet på gruppa si. Her ønsket jeg at elevene skulle være ærlige og komme med både positive og negative tilbakemeldinger. Disse skulle være anonyme.

Etter en del tenkning og diskusjon med meg selv om strukturen gikk jeg over til å se på gjennomføringen av den første danseøkte med «Hei, Hallo!»-dansen, og hvordan den kunne gjennomføres. Hvordan skal den introduseres, hvordan skal vi jobbe med den og utvikle den, hvordan trekke inn ulik terminologi og Labans prinsipper? Dette var spørsmål jeg stilte meg selv. Jeg gikk rundt i rommet og så på potensialene og pratet høyt med meg selv og testet tankene mine ut med egen kropp. Jeg gikk igjen over potensialene og så etter om jeg kunne plassere dem inn i denne oppgaven, og eventuelt hvordan jeg kunne få tatt dem i bruk. Ved å jobbe slik og prate med meg selv og gå igjennom hvert potensial åpnet det opp for andre dører og nye ideer kom til. Jeg kom frem til et utkast av ideer som jeg noterte meg.

Da jeg planla begynnelsen av første time var fokuset på potensialet problemløsning og eksperimentering og med et ekstra «blikk» på *kreativitet, kulturelt mangfold* og *fysisk og estetisk utfoldelse*. *Å leke, skape og vise* er også et potensial som er gjennomgående gjennom hele det didaktiske designet. Mitt ønske for starten av danseøkten var at elevene skulle være svært aktive i ulikt tempo og nivå i rommet slik at de ble gode og varme i kroppen og fikk utløp for energi. Det var også viktig for meg at de fikk ha fokus på seg selv til å eksperimenter med bevegelsene. I gruppearbeidet ble potensialene *kreativitet, samarbeid, dialog og relasjon, problemløsning* og *eksperimentering*, med fokus på *problemløsning, kulturelt mangfold*, i forhold til å vise respekt og ha toleranse for andre, sentrale potensialer. Det skal samarbeides, bevegelser skal skapes og settes sammen, og de kan bruke hverandre som inspirasjon og verktøy. Til slutt ville jeg ha en visning i den framvoksende strukturen. Her måtte jeg reflektere over hva som er hensikten med å fremføre for å vurdere om dette var noe vi skulle bruke tid på. Hensikten med å fremføre er å se ulike kropper i bevegelse, å se hvor forskjellig vi kan løse samme oppgave, hvor forskjellige vi er og hvor bra det er, for å få et eierskap til dansen og bli sett av klassekameratene og de voksne. Kontaktlæreren ønsket også å ha med en visning for å se hva de hadde skapt, for at elevene skulle få øve seg på å fremføre. Under denne delen av danseøkta vil *kulturelt mangfold* bli sentralt som potensial sammen med *fysisk og estetisk utfoldelse* hvor det estetiske kan romme det «å se» og oppleve og sanse. Noe jeg håper eleven gjør av å se hverandre danse (Ravn, 2005). Det hele avsluttes med en avslutning og refleksjon.

Etterhvert som jeg beveget meg lengre og lengre ut, eller rundt, i strukturen min på danseøkta dukket det stadig opp nye tanker og ideer til de tidligere oppgavene. Jeg arbeidet frem og tilbake alt etter hva som oppsto mellom meg, potensialene mine, temaet og den skapende dansen. Jeg var inne i en kreativ prosess. Jeg var på gulvet og testet ut bevegelser og bevegelsessekvenser hvor jeg stadig tok en kikk over potensialene som lå på gulvet for å finne inspirasjon og sørge for at potensialene ble ivaretatt. Potensialene ble her en inspirasjon til å utvikle bevegelser og kreative oppgaver Potensialene ble brukt for å gjøre de mer komplekse og innholdsrike ved å dekke flere potensialer i hver oppgave. Denne prosessen varte over noen dager. Jeg tok disse rundene med overblikk over potensialene for hver gang og hver dag jeg stod i denne prosessen. Jeg trengte å la potensialene og ideene synke inn og skape nye bevegelser i meg. Det var en kreativ prosess hvor det oppsto kreativ tenkning som trengte tid for å modnes og for at nye ideer skulle ha mulighet til å dukke opp. Jeg kan oppfatte

prosessen som diffraksjon; et skapende møte mellom meg, potensialene og kontaktlærer, der et dansedidaktisk design for å fremme sosial læring til slutt ble skapt.

Som et resultat av det kreative, kroppslige didaktiske designarbeidet skapte jeg en plan for fire skapende danseøker, basert på kontaktlærers forslag og ideer sammen med de syv potensialene jeg tok med meg fra forskningsspørsmål 1. Disse øktene beskriver jeg i neste underkapittel.

5.3 Design og redesign av de skapende danseøktene

Design og redesign av de fire danseøktene skjedde både før, og mellom hver danseøkt med elevene. De fire danseøktene er satt inn i en tabell med fire kolonner. Denne tabellen har jeg utviklet som analyseverktøy underveis mens jeg har jobbet med det didaktiske designet. En kolonne beskriver kontaktlærerens ideer og tanker som er basen til det opplegget jeg skaper. Neste kolonne er potensialene jeg bruker i de ulike oppgavene. Den tredje kolonnen er designet jeg skaper basert på de to forrige kolonnene, og til slutt en kolonne med didaktiske verdier med tanke på sosial læring til hver av oppgavene i danseøkta. De didaktiske verdiene er hentet og inspirert av overordnet del til Fagfornyelsen under kapittelet sosial læring (Utdanningsdirektoratet, 2020), og Ogden (2009, 2018).

Tabell 1
Didaktisk design for økt 1 – kreativ dans for å fremme sosial læring i barneskolen

| Kontaktlærerens ideer økt 1 | Potensialer for skapende dans som fremmer sosial læring | Delmomenter i det dansedidaktiske designet | Didaktiske verdier for sosial læring |
|---------------------------------------|---|---|--|
| Trygghet, se og bli hørt av hverandre | <i>Samarbeid, dialog, relasjon</i> <i>Leke, skape, og vise</i> <i>Kulturelt mangfold</i> <i>Leke, skape, og vise</i> <i>Kreativitet</i> | Introduksjon: Hvordan kan man si hei og hallo. Er det forskjell fra land til land, kultur til kultur eller fra vennegjeng til vennegjeng? «Hei-Hallo – dans» Ulike måter å hilse på. Vi går rundt i rommet og hilser på hverandre på ulike måter. Vi møter blikket, smiler og ser hverandre. Improvisasjon: Vi hilser på ulike måter, med ulike kroppsdeler og snakker om hvordan man hilser i andre land og i andre kulturer som i ulike | Kommunikasjon Empati Gjensidig respekt og empati Samspill |

| | | |
|--|--|---|
| <p><i>Problemløsning og eksperimentere</i></p> <p><i>Kunst- basert praksis</i></p> <p><i>Fysisk og estetisk utfoldelse</i></p> <p><i>Samarbeid, dialog, og relasjon</i></p> <p><i>Problemløsning og eksperimentere</i></p> <p><i>Kreativitet</i></p> <p><i>Leke, skape, og vise</i></p> <p><i>Kulturelt mangfold</i></p> <p><i>Samarbeid, dialog, relasjon</i></p> | <p>vennegjenger. Klassen har elever fra ulike kulturer og land, kan de vise hvordan de hilser?</p> <p>Dette utfordrer vi med å legge til nivå, tempo og rytme.</p> <p>Eget arbeid: Elevene skaper 3 ulike måter å hilse på i ulike nivåer og tempo.</p> <p>Gruppearbeid: lærerstyrte grupper.</p> <p>Elevene tar med seg sine 3 hilse-bevegelser til gruppa, og sammen som gruppe skal de skape en «Hei/Hallo»-dans. De skal ha fokus på overgangene mellom hilsningene.</p> <p>Visning: Vi snakker om hva det vil si å være et godt publikum. Vi har respekt for hverandre og de som fremfører. Utøverne får tilbakemelding på dansen. Hvilke bevegelser la dere merke til, hvilke nivåer ble brukt?</p> <p>Avslutter med samtale og refleksjon rundt det vi har gjort og deler tanker og erfaringer med hverandre. Elevene skriver et ord eller en setning om hvordan det opplevdes å fremføre og hvordan det var å skape i gruppe. Lappene henges opp på et stort A3 ark.</p> | <p>Skape i bevegelse sammen</p> <p>Selvkontroll og Selvhevdelse</p> <p>Samarbeid, samspill, dialog,</p> <p>Godta andres meninger</p> <p>Medbestemmelse og medansvar</p> <p>Respekt og toleranse</p> <p>Tilbakemelding (Selvhevdelse og selvkontroll)</p> <p>Dele egne meninger (Selvhevdelse)</p> |
|--|--|---|

Etter den første danseøkten hadde jeg en samtale med kontaktlærer. Jeg ønsket å høre hvordan hun opplevde danseøkten og høre hennes tilbakemeldinger på opplegget, gjerne i form av struktur, men også hva hennes tanker rundt skapende dans i forhold til sosial læring er. Jeg stilte henne i tillegg noen spørsmål om samarbeid. Hun kjenner elevene best og er godt egnet til å lese og tolke dem. Det første hun startet med var å fortelle hvor imponert hun var over hvor godt opplegget fungerte. Hun synes det var en veldig spennende og artig økt og hun kunne se på elevene at de likte det. Hun likte godt at det var så enkelt, men at det kom så mye forskjellig ut av det, her refererte hun til visningen vi hadde på slutten. Kontaktlæreren var veldig fornøyd med strukturen, hun poengterte viktigheten av korte strekk for at elevene ikke skulle miste fokus. Kontaktlæreren hadde også en oppfatning av at gruppearbeidet fungerte godt da flere av elevene virket tryggere i den settingen fremfor å eksperimentere alene.

Kontaktlæreren syntes imidlertid at avslutningen opplevdes litt kort, her burde det legges inn litt mer tid til å dele tanker rundt det elevene hadde gjort og sett. Siden dette var helt nytt for elevene må vi gi de mer tid til å tenke igjennom hvilke tanker og følelser de opplever gjennom dansen, før vi ber de om å dele dette med oss andre. Kontaktlærer mente at det absolutt er mulig å utvikle sosial læring gjennom dette didaktiske designet da dette medfører at flere av elevene må ut av komfortsonen. Erfaringen med å jobbe kroppslig kan føre til at elevene blir tryggere på hverandre som igjen kan føre til bedre samarbeid. Det å se andre kroppene i skapende bevegelse og legge merke til hvor ulikt vi beveger oss drar hun frem som et viktig punkt i forhold til å utvikle toleranse og respekt for hverandre, samtidig som det kan skape trygghet for elevene. I tillegg trakk hun frem hvor bra det var at det ikke er et fasitsvar på oppgavene. På skolen blir de i stor grad styrt av rammer, og mye er enten rett eller galt. Det kan være utfordrende å plutselig ikke skulle forholde seg til noen fasit, men det er fint at de får prøvd seg på det og at de får oppleve dette i en så ung alder. Kontaktlærer trakk frem erfaringer fra egen barndom og skolegang og syntes det var bra at de ble «pushet» forsiktig ut av komfortsonene og at de måtte jobbe kreativt og skapende.

Etter samtalen med kontaktlærer satt jeg meg ned for å se på neste danseøkt, og hvordan jeg kunne redesigne den. Jeg tok med meg tilbakemeldingen om å ha bedre tid til avslutning slik at vi får en roligere slutt og at alle som ønsker å dele får tid og mulighet til det. Jeg skal da strukturere neste økt bedre i forhold til tid, men likevel bevare alle elementene med en start, egen utforskning, samarbeid, visning for de som ønsker det og en avslutning.

Tabell 2
Didaktisk design for økt 2 – kreativ dans for å fremme sosial læring i barneskolen

| Kontaktlærerens ideer økt 2 | Potensialer for skapende dans som fremmer sosial læring | Delmomenter i det dansedidaktiske designet | Didaktiske verdier for sosial læring |
|--|---|---|---|
| Thorbjørn Egners historier Karius og Baktus | <i>Dialog og relasjon</i> <i>Leke, skape og vise</i> | Introduksjon: Elevene forteller kort om Karius og Baktus. Hvem er de, hva gjør de og hvordan føler de seg? Hvilke følelser dukker opp gjennom fortellingen. (Disse følelsene skrives ned på ark og tas i bruk senere i timen) Improvisasjon: Ut på gulvet, å beveg deg som en dukke. Hakkete, stiv, hengslete... | Medbestemmelse |

| | | | |
|--|---|---|---|
| <p>Hvordan de beveger seg kan være spennende</p> | <p><i>Kreativitet</i></p> <p><i>Fysisk og estetisk utfoldelse</i></p> <p><i>Kunstbaserts praksis</i></p> <p><i>Kulturelt mangfold?</i></p> <p><i>Samarbeid, dialog og relasjon</i></p> <p><i>Problemløsning og eksperimentere</i></p> <p><i>Kreativitet</i></p> <p><i>Fysisk og estetisk utfoldelse</i></p> <p><i>Å leke skape og vise</i></p> <p><i>Kulturelt mangfold</i></p> <p><i>Fysisk og estetisk utfoldelse</i></p> | <p>(kvaliteter) Hvordan beveger Karius og Baktus seg?</p> <p>Legger til nivå, tempo og rytme en etter en. (gjentakelse fra forrige økt)</p> <p>Legger til følelser (de som ble skrevet ned i starten av timen av elevenes forslag)</p> <p>Gruppearbeid: Dukkedans</p> <p>Elevene samarbeider to og to. En er dukkefører og den andre er dukkene. Dukkeføreren fører dukkene rundt i rommet og bestemmer hvilke bevegelser som blir gjort. Det blir en marionettdans.</p> <p>De jobber i ulike nivå, og med ulike deler av kroppen. Sittende på knær og det er kun overkroppen som kan bevege seg. Her blir dukkeføreren større enn dukken og andre bevegelser kan oppstå. Videre utvikler vi dette til at dukkeføreren gir impulser til dukken som skaper bevegelse.</p> <p>Visning: Repetisjon, hva er et godt publikum.</p> <p>Avslutter med samtale og refleksjon rundt det vi har gjort og deler tanker og erfaringer med hverandre. Elevene skriver et ord eller en setning om hvordan det opplevdes å fremføre og hvordan det var å skape i gruppe. Lappene henges opp på et stort A3 ark.</p> | <p>Samspill, respekt, non-verbal kommunikasjon</p> <p>Empati</p> <p>Selvhevdelse</p> <p>Medansvar</p> <p>Samarbeid og samspill</p> <p>Gi og ta imot ideer</p> <p>Medbestemmelse og medansvar (Selvhevdelse og selvkontroll)</p> <p>Tillit</p> <p>Empati</p> <p>Samarbeid</p> <p>Respekt og forståelse</p> <p>Tilbakemelding (Selvhevdelse og selvkontroll)</p> <p>Dele egne meninger (Selvhevdelse)</p> |
|--|---|---|---|

Det var en annen spenning i luften gjennom denne økta. Elevene visste mer hva de gikk til og flere uttrykte glede ved å skulle danse igjen, men de var allikevel spente på hva denne timen skulle bringe. Det var så deilig å se hvordan de angrep oppgavene, noen riktignok mer tilbakeholdene enn andre, men til slutt var alle med og tolket oppgaven på sin måte. Jeg ble mer bevisst på min rolle som lærer og veileder i forhold til hvilke ord jeg bruker for å få dem til å utforske og eksperimentere med bevegelsene. Jeg opplevde at de fort låste seg i en måte å utføre oppgaven eller bevegelsene på. I denne situasjonen måtte jeg være fullstendig til stedet

og jeg måtte respondere på det jeg så av bevegelser i rommet og komme med forslag til utfordringer i bevegelseskvalitet og nivå. Her ble prinsippene til Laban tatt i bruk. (Laban, 1976/1948).

Etter endt danseøkt hadde jeg igjen en samtale med kontaktlærer. Hun var positiv og veldig glad for at elevene fikk være med på dette prosjektet. Tilbakemeldingene hun ga denne gangen var at hun så at samarbeidet fungerte bedre når de var to og to sammen. Førrige økt var de inndelt i grupper på fire mens denne gangen jobbet de i par. Dette kan ha en sammenheng med at de er vant med å samarbeide i par i klassen i tillegg til at de ikke er så mange som skal dele ideer og meninger i gruppearbeidet. Kontaktlærer satt sammen par hun vet fungerer godt og dette kan selvsagt påvirke opplevelsen og utførelsen av oppgavene. Hun opplevde også at det var litt mindre bevegelse i rommet under denne økten enn i den førrige. Vi delte samme opplevelse av at bevegelsene ble for stive og stakkato når de skulle forestille dukker. Jeg ser at jeg kunne tatt andre dansedidaktiske valg for å få til mer bevegelse i rommet som å gi dukkene mer frihet, kutte strengene, gi dem løsere ledd og lignende. Når det er sagt så hadde elevene det veldig morsomt. De lo og koste seg med å være dukke og dukkemester, og stemningen var god og gøy.

Fra denne samtalen tar jeg med meg fokuset på bevegelse i rommet. Jeg ønsket at de skulle bevege seg mere og større, og ta i bruk større deler av rommet i gruppearbeidet. Elevene var veldig fokuserte på sin plass i rommet når de jobbet i grupper. Jeg observerte at elevene var veldig fokuserte på å holde sin plass i rommet når de jobbet i grupper, de forflyttet seg lite noe jeg vil legge inn i neste danseøkt.

Tabell 3
Didaktisk design for økt 3 – kreativ dans for å fremme sosial læring i barneskolen

| Kontaktlærerens ideer økt 3 | Potensialer for skapende dans som fremmer sosial læring | Delmomenter i det dansedidaktiske designet | Didaktiske verdier for sosial læring |
|--|---|--|--------------------------------------|
| Samefolket Symboler og guder da elevene har lært om runebomma og tegnet | <i>Kulturelt mangfold</i> <i>Samarbeid, dialog, relasjon</i> <i>Kunstbasert praksis</i> | Introduksjon: Samiske symboler og disses betydning. Viser frem utvalgte symboler Improvisasjon: alle på gulvet, improvisere ut ifra former, sirkulære bevegelser og rette linjer. Vi starter med å bevege oss kun etter gulvmønstre. Legger til tempo, rytme og | Respekt for hverandre |

de var svært ivrige etter å få vist seg fram. Jeg lurte på hvorfor, hva har skjedd? Har det skjedd noe tidligere i uka som ledet opp til dette? Er de blitt tryggere på meg så de tørr å si ifra når det er noe de ikke vil? Er de blitt lei av dansingen allerede, eller er det selve oppgaven som ikke fenger? Er det oppgaven som gjør at de ikke vil vise? Dette var spørsmål jeg stilte meg selv. Dette overrasket meg da jeg hadde en opplevelse av at gruppene fungerte godt sammen.

De beveget seg sammen og diskuterte og delte ideer med hverandre. Jeg går alltid inn i gruppene for å veilede og prate med dem, men denne gang fikk jeg ikke inntrykk av at de ikke ville vise dansen til hverandre. Kontaktlæreren var like overrasket som meg og hun forsto heller ikke hva som skjedde denne gangen. Elevens selvtillit, eller mangel på sådan kan være en faktor for ikke å ville vise dansen til sine medelever. Hvor frykten for andres oppfattelse og deres reaksjoner på måten de selv beveger og danser på vil kunne overskygger gleden av å dele dette med dem (Bond og Stinson, 2007). Uten å ha en god forklaring på hvorfor det ble som det ble, kan enkelte elever ha fått kjent på den følelsen

Etter samtale med kontaktlærer fikk jeg vite at de var ferdig med temaet om samefolket, men at jeg kunne ha dette som tema uken etter, som tidligere planlagt. Jeg syntes allikevel at det ble feil å fortsette på dette temaet. Kontaktlærer hadde tidligere fortalt meg at klassen hadde jobbet med hva det vil si «å være en god lytter.» Dette er et tema de fortsatt jobber med og i klasserommet henger det en plakart med påskrift: «Vi har to ører og en munn for å høre dobbelt så mye som vi prater.»

Jeg tar med meg denne setningen og bestemmer meg for å lage et nytt opplegg til den siste økta hvor akkurat det å lytte til hverandre og ta egne valg blir sentralt.

Tabell 4
Didaktisk design for økt 4 – kreativ dans for å fremme sosial læring i barneskolen

| Kontaktlærerens ideer økt 4 | Potensialer for skapende dans som fremmer sosial læring | Delmomenter i det dansedidaktiske designet | Didaktiske verdier for sosial læring |
|-----------------------------|---|---|--------------------------------------|
| | <i>Kulturelt mangfold</i> | Introduksjon: Vi har to ører for å høre dobbelt så mye som vi prater. Vi må kunne ta egne valg uten at andre blander seg inn i det | Empati |

| | | | |
|--|--|---|---|
| <p>Se hverandre og lytt til hverandre.</p> <p>Ta egne valg</p> | <p><i>Fysisk og estetisk utfoldelse</i></p> <p><i>Eksperimentere og utforske</i></p> <p><i>Samarbeid, dialog og relasjon</i></p> <p><i>Leke, skape og vise</i></p> <p><i>Kreativitet</i></p> <p><i>Leke, skape og vise</i></p> <p><i>Eksperimentere og utforske</i></p> <p><i>Kreativitet</i></p> <p><i>Kunstbasert praksis</i></p> <p><i>Samarbeid, dialog og relasjon</i></p> <p><i>Kulturelt mangfold</i></p> <p><i>Kulturelt mangfold</i></p> <p><i>Praktisk og estetisk utfoldelse</i></p> | <p>og endrer valgene våre. Vær din egen stemme.</p> <p>Speiling to og to sittende på knærne med hendene inntil hverandre og øynene igjen. Den ene leder an bevegelsene først og den andre følger etter. Viktig å ha god kontakt med håndflaten. Bytter på roller og tester en runde med øynene åpne, og til slutt stående uten fysisk kontakt. Her speiles hele kroppen og muligheten for mer bevegelse er i fokus. Dette krever mer konsentrasjon og oppmerksomhet.</p> <p>Jobbe med kontraster og former</p> <p>Jobber i par med skulpturer. Den ene parten lager en skulpturer og holder den. Den andre parten responderer med å lage en skulptur som står i kontrast til partneren sin; stor liten, bred, smal, rund, strak, kurvete osv. De bytter på hele tiden og viser med kroppen når de er ferdig med å lage sin skulptur.</p> <p>Jobber med samtale</p> <p>Skulpturene utvikles til lengre bevegelsesfraser. Den ene parten danser en lengre sekvens og avslutter med et tydelig stopp. Den andre følger oppmerksomt med og svarer på bevegelsene med en ny dansesetning. Slik holder de på og har en samtale samme. Fokuset er på å lytte til partneren og være oppmerksom. De kan ta stor eller liten plass, de kan svare i kontrast i forhold til tempo, kraft, kvalitet, eller svare med samme kvalitet. Dette er valg de selv må ta. Sammen har de en samtale, en dialog.</p> <p>Jeg skyter inn ulike bevegelseelementer de kan jobbe med, som nivå, tempo, kroppsdel og plasseringen i rommet.</p> <p>Visning: Etter en stund deler vi gruppa i to og viser for hverandre. Parene jobber slik de har gjort og vi gjør dette for å få muligheten til å se samtalene man kan ha gjennom kroppen. Jeg bytter musikk fra pianospilling til en rockelåt for å se om det de respondere på</p> | <p>Lytte til hverandre</p> <p>Tillit</p> <p>Samarbeid</p> <p>Selvkontroll</p> <p>Empati</p> <p>Oppmerksom på andre</p> <p>Ta egne valg</p> <p>Empati, Respekt og toleranse</p> <p>Non-verbal kommunikasjon</p> <p>Lytte og gi oppmerksomhet</p> <p>Selvhevdelse</p> <p>Selvhevdelse</p> <p>Oppmerksomhet</p> |
|--|--|---|---|

| | | | |
|--|------------------------------|--|--|
| | <i>Å leke, skape og vise</i> | <p>musikken og hva som skjer med samtalene de nå har.</p> <p>Runder av: med speiling igjen slik som i starten av timen, for å kjenne etter om det føles annerledes fra første gang de gjorde det til nå. Elevene får mulighet til å dele tanker og reflekter rundt opplevelsen av det.</p> <p>Avslutning: Til slutt avslutter vi i en sirkel for å oppsummere økta og de fire dansetimene vi har hatt samme. Til slutt får elevene muligheten til å skrive hvordan de opplevde samarbeide denne gangen på en lapp med et ord eller en setning.</p> | <p>Lytte</p> <p>Tilbakemelding (Selvhevdelse og selvkontroll)</p> <p>Dele egne meninger (Selvhevdelse)</p> |
|--|------------------------------|--|--|

Under den siste danseøkten var det god stemning blant elevene. De jobbet sammen i par hele tiden da fokuset var å lytte til hverandre. Vi jobbet med speiling og fysisk kontakt, hvor man må lytte med kroppen for å kunne følge etter på det partneren gjør. De jobbet også med kontraster hvor den ene parten måtte gi fullt fokus til sin partner for så å respondere motsatt på det partneren gjorde. Kontaktlæreren satte dem sammen i par og det opplevdes som at parene fungerte godt. De var konsentrerte, virket fornøyde og alle var i bevegelse. Jeg så smil og hørte latter. Det ble stor jubel da en sang fra Harry Potter kom på, da var det ekstra mye latter og bevegelse i rommet. Det var tydelig en sang de kjente godt til og det så ut som sangen ga de inspirasjon til bevegelse.

Oppbyggingen på denne økten opplevde jeg fungerte godt i forhold til tempo og bruken av rommet. De startet rolig på gulvet og speilet hverandre med øynene igjen og endte til slutt stående hvor parene hadde en samtale seg i mellom gjennom kroppslige bevegelser og dans som tok dem rundt i rommet og mellom andre par. Flere av elevene sa de syntes det var trist at dette var siste gang med dans. Kontaktlæreren svarte at vi helt sikkert kunne finne tid til å danse litt igjen ved en annen anledning. Det hele kunne ikke ha avsluttet på en bedre måte enn at de ønsket meg tilbake igjen.

Siste danseøkt er gjennomført og jeg er fornøyd med prosjektet og hvordan det didaktiske designet ble. Sammen med kontaktlærer har vi skapt et didaktisk design som knytter seg opp mot temaene elevene gjennomgår på skolen og tar tak i ulike verdier for sosial læring. Samarbeidet mellom kontaktlærer og meg har vært godt. Hun har vært interessert og åpen i møte med meg og dansen, gitt meg tilbakemeldinger og vært svært positiv. Dette har ført til at

jeg har kjent på en stolthet av å være danselærer. Vi har hatt gode samtaler som har ført til dette didaktiske designet som vi begge to er fornøyde med.

5.4 Diskusjon av design og redesign av det dansedidaktiske designet

De fire skapende danseøktene presentert i tabellene over er mitt didaktiske design jeg har skapt i samarbeid med kontaktlærer som besvarer forskningsspørsmål 2: *Hvordan kan forsker-læreren i samarbeid med en grunnskolelærer designe undervisning i skapende dans som bidrar til sosial læring på barnetrinnet, basert på potensialene skapt i forskningsspørsmål 1?* Jeg har tatt i bruk alle mine potensialer under hver økt og har hatt en samtale med kontaktlærer for å kunne gjøre eventuelle endringer og redesigne det didaktiske designet før neste økt. Gjennom samtaler med kontaktlærer har vi sammen valgt ut temaer til danseøktene for å skape en større sammenheng mellom dette prosjektet og elevenes ukeplan. Etter hver økt har jeg gjort endringer etter samtale med kontaktlærer, noen mindre som handlet mer om bevissthet og struktur på tid, og bruken av rommet, til andre større endringer hvor et helt design er blitt gjort om (Laban, 1976/1948; McKenney & Reeves, 2019). Vi har brukt samarbeidet godt og delt tanker med hverandre som sammen har blitt til vårt didaktiske design for skapende dans i skolen for å fremme sosial læring på barnetrinnet. Kontaktlæreren har bidratt til ideer om temaer og størrelser på gruppene. Et bevisst valg har vært å variere størrelsene, men sammensetningen av gruppene har kontaktlærer hatt ansvar for.

Min opplevelse av potensialene jeg har skapt under forskningsspørsmål 1 er at de er åpne og skaper muligheter til utforskning og stor variasjon i oppgavene. Jeg har vært en veileder og det har vært opp til elevene å svare på oppgaven ut ifra sine tolkninger, sine bevegelsesmuligheter og sitt samarbeid. Selanders (2017) rekonstruksjon av «den didaktiske triangelen» plasserer lærer og elev på samme linje og mer likestilte, sett bort fra maktrelasjonen som alltid vil finnes i et slikt forhold (Selander, 2017, s. 46). Dette har vært et bevisst valg fra min side om å innta en veilederrolle med bakgrunn i mitt kunnskapssyn hvor jeg forstår kunnskap som noe som blir til blant annet gjennom sosiale relasjoner (Anttila, 2018; Anttila, 2019/2013; Anttila, Martin & Svendler-Nielsen, 2019; Florian & Spratt, 2013; Giguere, 2011; Ogden, 2009, Selander, 2017), og med et ønske om å lære sammen med- og gjennom elevene i møte med dem (Illeris, 2015; Juleskjær, 2019, s. 87; Laban, 1976/1948; Ogden, 2009; Ravn, 2005; Selander, 2017). Det har ikke vært utfordrende, men berikende, å ta potensialene i bruk i de ulike kreative og skapende oppgavene i dette didaktiske designet.

Siden det er skapende dans jeg jobber med har *kunstbasert praksis* vært inkludert gjennom alle danseøkter og gjennom hele timen (Leavey, 2018). Dansen har blitt gjennomført i ulikt tempo, kraft og på forskjellige nivå. Dette er noen av Labans (1976/1948) bevegelsesprinsipper som jeg er inspirert av og har tatt i bruk gjennom alle de skapende oppgavene. Potensialet *samarbeid, dialog og relasjoner* har ikke bydd på vansker da oppgavene har vært basert på *samarbeid*, i tillegg til å være bevisste på de rundt seg når de har eksperimentert med individuelle bevegelser. Elevene har vært både i dialog og hatt en relasjon med seg selv, de andre elevene i rommet, med meg, med musikken, med oppgaven og med rommet/miljøet. Anttila (2019/2013) påpeker at kunnskap blir til i mennesket og mellom mennesker. Hun snakker om å ha sosiale relasjoner for å kunne utvikle sosial bevissthet, og at dette bør gjøres ansikt til ansikt slik vi har gjort det gjennom vårt didaktiske design (Anttila, (2019/2013; Ogden, 2009). Anttila (2018) legger også vekt på sosialt samspill gjennom dialog og kommunikasjon og hun snakker om en interaksjon, altså et møte, mellom kropp og sinn, kropp og miljø, og miljø og sinn (Anttila, 2019/2013).

Potensialet *utforske og eksperimentere* har kommet godt til uttrykk når jeg har observert elevene i de kreative oppgavene. De har utforsket bevegelser med seg selv og sammen med partner eller gruppen sin. Det har vært givende for meg å se engasjementet de har vist. Mitt og kontaktlærerens didaktiske design legger opp til en utforsking av bevegelser ved hjelp av Labans (1976/1948) bevegelsesprinsipper. Jeg knytter dette potensialet opp mot *kreativitet* og ser en sammenheng. Skillet mellom potensialene *utforsking* og *eksperimentering* og *kreativitet* er det fysiske aspektet og forsterker synet på det. Det handler ikke bare om å være kreativ i en prosess eller i en tanke, men om å lete etter og utforske etter bevegelsesmuligheter i kroppen. Jeg opplever elevenes deltakelse som sterk og god, jeg har kunnet se hvilke roller de har inntatt og de har vist en lekenhet i oppgavene og i rollene. Å *leke* og *skape* er ikke bare et potensial, men også en del av min tanke rundt undervisning og måter å tilegne seg kunnskap på. Jeg ser på undervisning som skapende hvor det å *leke* og *skape* i åpne kreative oppgaver står sentralt under det jeg forstår som design for læring i mitt didaktiske ståsted (Selander, 2017, s. 26; Østern et al., 2019, s.60).

For å sette i gang noen utforskende og eksperimenterende tankeprosesser har jeg stilt dem spørsmål som «Oppstår det en endring i kvalitet eller i kraft når tempo og nivå endres?» Elevene har respondert godt på spørsmålet. Dette er gjort i et forsøk på å bevisstgjøre elevene

på de kroppslige endringene som kan oppstå ved slike endringer i bevegelseskvaliteten (Laban, 1976/1948). Det var en god opplevelse å se dem angripe oppgavene på en så positiv og utforskende måte. *Kreativitet* er et potensiale som er godt representert med at oppgavene åpner opp for flere muligheter og elevene må bruke kroppene sine på en annen måte enn det de er vant med. Begrepet *kreativitet* blir godt forklart i Keun og Hunt (2007) sin studie. Jeg ønsker her å trekke frem de følelsesmessige fordelene som oppstår i kreative prosesser, hvor kroppen er i fokus. Studien viser at det kan oppstå tilfredshet og velvære av å jobbe kreativt. Jeg tolker elevenes smil, latter og pågangsmot som affekter som har oppstått av at de har kjent på tilfredshet og velvære. Begrepet *kreativitet* rommer så meget, det handler om kreative prosesser, kreativ tenkning, komponering og skaping. Alt dette finner jeg igjen i de skapende kreative oppgavene hvor elevene skaper bevegelser med kroppene sine og komponerer, setter dem sammen i en komposisjon. Slik komponerer de dans. De må bruke den kreative tenkningen for å finne løsninger på hvordan de velger å ha sin komposisjon. Jeg har tatt et bevisst valg ved å ha stor variasjon i musikken jeg bruker for å kunne åpne opp for *kreativitet* og utforsking. Elevene har lekt at de er dukker eller stormen «Frank», de har skapt dialoger og danset sammen foran resten av klassen.

I etterpåklokskapens tegn ser jeg at jeg nok brukte litt for mye tid til selve visningen av den enkeltes dans. Som tidligere nevnt hadde vi 50 minutter til rådighet og denne tiden burde vært vektlagt å arbeide med selve oppgaven, altså dansen, i stedet for å ha så mye fokus på visningen. Det var allikevel viktig for meg at de skulle vise hverandre hva de hadde jobbet med både for å få et eierskap til dansen men også for å se hvor forskjellig den enkelte tolket oppgaven. Dersom dette gjøres under trygge rammer vil det kunne være med på å fremme et kulturelt mangfold og forståelsen av at vi alle er forskjellige (Anttila 2018; Anttila, Martin & Svendler, 2019; Giguere, 2011; Keun & Hunt, 2007). Dette fører meg videre over til potensialet *kulturelt mangfold* som jeg har opplevd som et utfordrende potensial da det handler om inkludering, kulturell forståelse og verdsettelse hvor jeg har vært redd for å gjøre noe galt, trække på noens tær. I begrepet *kulturelt mangfold* har jeg hatt fokus på respekt og toleranse. I tillegg er dette en klasse med flere ulike nasjonaliteter og språk hvor enkelte har svakere norskerferdigheter enn andre. Da har det non-verbale språket, kroppen som uttrykksform, vært en god måte å kommunisere på. Å kommunisere gjennom bevegelse og kroppsspråk ser jeg i sammenheng med prosjektets vitenskapsteoretiske ståsted, agentisk realisme, hvor verden blir til gjennom bevegelse og intra-aksjon mellom menneskelige og ikke-menneskelige komponenter gjennom relasjoner (Juelskjær, 2019; Taguchi & Palmer

2013; Østern & Dahl, 2019). Det er ikke språket som står i fokus for å skape en forståelse, men bevegelsene, møtene og relasjonene mellom menneskelige og ikke-menneskelige komponenter, som miljø og andre materialiteter.

Jeg følte meg veldig styrt av visningen og opplevde i ettertid at det ikke var nødvendig å vise hver økt. Det tok for mye tid fra selve samarbeidet og den skapende delen i det didaktiske designet. I tillegg har jeg gjort meg opp noen tanker om hvorvidt bruken av musikk til alle oppgavene var nødvendig eller ikke. Musikk er et fint hjelpemiddel til å sette stemning, tempo, variere kvalitet etter hvilken musikk som spilles, eller sette i gang noen kreative prosesser. Jeg har reflektert rundt bruken av musikk og føler jeg burde vært mer bevisst på valget av å *bruke* musikk i undervisningen. Jeg tok et bevisst og grundig valg av *hvilken type* musikk jeg skulle bruke, men tenkte ikke like mye over om jeg i det hele tatt skulle bruke musikk som virkemiddel. I ettertid ser jeg at noen av danseøktene med fordel kunne vært gjennomført uten musikk. Et eksempel er speiling i siste danseøkt. Den kunne ha vært gjennomført helt eller delvis uten musikk. Det blir en annen ro, følelse og konsentrasjon når man kun hører pustingene til de andre i rommet og kropper som beveger seg, eller klærne som røre på seg. En annen mulighet hadde vært å starte hver økt uten musikk, for å gi elevene rom til å kjenne bevegelsene bedre, skape en større kroppslig bevissthet og flytte fokuset innover i seg selv før musikken kommer på og gir føringer. Musikk kan være førende i form av tempo og bevegelseskvalitet som kan være både en fordel og en ulempe (Ravn, 2005, s. 66; Smith-Autard, 2004/1976), s. 30). Som nevnt tidligere kan musikk åpne opp for kreativitet og gi elevene impulser til bevegelse via tempo, tone, karakter og stil (Ravn, 2005, s. 66; Smith-Autard, 2004/1976), s. 30). Basert på mine observasjoner under danseøktene tror jeg imidlertid at musikken, i dette tilfelle, var til inspirasjon og motivasjon for disse elevene (Ravn, 2005, s. 66).

De skapte potensialene har hjulpet meg med å ha fokus på sosial læring. Når jeg skapte oppgavene var potensialene svært tydelige for meg, og det var viktig å ha et tydelig poeng med at de var representert. Jeg kan begrunne alle oppgavene med hva den enkelte lærer i forhold til sosial læring som tillit, respekt, si egne meninger, medbestemmelse, å lytte, kommunikasjon og samarbeide, og hvilke potensialer som er brukt til hvilken oppgave. Dette står i de didaktiske tabellene tidligere i dette kapitlet. Potensialene har også hjulpet meg med å se tydeligere hvor mye lærdom man kan ha og få i en oppgave med skapende dans. Man kan oppleve og lære mye mer om sosiale verdier enn jeg selv var klar over før jeg satte i gang

med dette prosjektet. Det ble svært tydelig for meg hvor mye samarbeid har å si i sosiale settinger. Hvor mye eksperimentering, utforsking, leking og skaping gjennom *fysisk og estetisk utfoldelse* kan ha å si av opplevelsen i en gruppe. Hvor mye du lærer om deg selv og hvordan du forholder deg til andre og forstår andre. Jeg opplever ikke at jeg ble styrt i en negativ retning og jeg har ikke følt meg låst ved å ta potensialene i bruk. De har heller gitt meg en større forståelse av hvor mye lærdom det kan ligge i skapende dans og sosial læring.

I dette kapitlet har fokuset vært på kontaktlærerens og min skapende prosess av det didaktiske designet og de valgene vi har foretatt oss i det didaktiske designet som har oppstått i brytningen mellom oss, elevene, potensialene og den skapende dansen. Nå beveger jeg meg over på elevenes opplevelse av det didaktiske designet og hvordan deres opplevelser av samarbeidet kommer til uttrykk.

6. Elevenes uttrykk for og opplevelse av samarbeid i skapende dans

I arbeid med forskningsspørsmål 3: Hvordan kommer elevers samarbeid og opplevelser av samarbeid gjennom skapende dans i undervisningsdesignet de deltar i til uttrykk? skal jeg ta for meg et analysearbeid av ulike empiri. Empirien jeg har er filmer fra danseøktene, post-it-lapper og intervjuer. I filmene leter jeg etter øyeblikk hvor ulike typer samarbeid kommer til uttrykk. Dette blir beskrevet og analysert i underkapittel 6.1. Jeg har lapper som elevene har skrevet på etter hver danseøkt, der de fikk mulighet til uttrykke seg med ord hvordan de selv opplevde samarbeidet som blir analysert i underkapittel 6.2. Videre er det intervju med tre elever som er gjennomført to ganger, et midt i prosessen og et etter endt prosjekt, som analyseres i underkapittel 6.3. Til slutt har jeg et intervju med kontaktlærer som er skrevet om til et narrativ og blir presentert på slutten av dette kapitlet før jeg avslutter med å drøfte forskningsspørsmålet.

6.1 Hvordan kommer elevenes samarbeid gjennom skapende dans til uttrykk

Under gjennomføringen av det didaktiske designet på 3.trinn har jeg filmet samarbeidsoppgavene elevene har jobbet med. Jeg har gått igjennom disse filmene flere ganger på leting etter øyeblikk hvor jeg kan se samarbeidet mellom dem komme til uttrykk. Det kan være alt fra kontakten og kommunikasjonen elevene har seg imellom på gruppa, øyeblikk hvor fysisk kontakt er synlig i forhold til samarbeid, at de hjelper hverandre, viser og veileder hverandre gjennom fysisk kontakt, eller hvor det vises tillit. Jeg har søkt etter ulike uttrykk for samarbeid og tatt skjermbilder av disse øyeblikkene. Etter en grundig gjennomgang av filmene endte jeg opp med 20 bilder. Flere av bildene var av samme øyeblikk eller viste til samme type samarbeid. Jeg har deretter plukket ut totalt seks bilder som viser ulike situasjoner der samarbeidet kommer til uttrykk. På to av bildene kan en se hvordan samme type samarbeid kan gi ulike situasjoner, noe jeg vil trekke fram som svært interessant. Jeg har valgt å ta disse bildene med i oppgaven og plasserer dem ved siden av hverandre i teksten under. Basert i en diffraktiv metodologi, ser jeg på disse samarbeidsuttrykkene som *becomings*, tilblivelser (Juelskjær, 2019). Denne måten å samarbeide på blir til i elevenes møte med det didaktiske designet. Jeg kaller disse tilblivelsene, vist gjennom seks øyeblikksbilder, for *speiling*, *trygghet i utforskning*, *blikkontakt*, og *tillit og samhold*. I det følgende beskriver jeg hver og en av disse fire samarbeidstilblivelsene under fire undertitler, mens jeg samtidig vever inn teori.

6.1.1 Speiling

BILDE 2

SPEILING.



Bilde 2 viser to elever som er dypt konsentrerte i en speilingsøvelse som jeg også kan kalle for en lytteøvelse. De har øynene igjen for å lettere kunne konsentrere seg og fokusere på den fysiske kontakten mellom hverandres håndflater. Den ene leder bevegelsen mens den andre må være oppmerksom og lytte med kroppen for å følge etter. Her må de både gi og ta ansvar (Anttila, 2018). Det er ikke rom for å slappe helt av, da vil de miste formen de har i kroppen og kontakten seg imellom. Begge to må være aktive og til stede. Denne øvelsen krever konsentrasjon og aktivitet fra begge parter. Jeg observerer at elevene er rolige, gjennom å være avslappet i ansiktet, de har heller ikke unødvendige spenninger i kroppen, skuldrene er lave og bevegelsene er flytende. De lytter til hverandre og gir hverandre beskjeder gjennom denne berøringen. Elevene trener på å lytte til hverandre gjennom kroppsspråk, det non-verbale språket. Ved å ha øynene igjen fjerner de fokuset på hvordan det ser ut utenfra og flytter fokuset innover på hvordan det kjennes ut og hvordan det føles og oppleves for dem. Denne oppgaven jobbet vi også med i en større skala hvor større deler av kroppen var involvert som igjen krevde enda mer oppmerksomhet og kroppslig bevissthet.

6.1.2 Trygghet i utforskning

BILDE 3

TRYGGHET I UTFORSKNINGEN.



Dette bilde viser ei gruppe som er trygg. Oppgaven de jobbet med er å sette bevegelser til et samisk symbol av en gud. De utforsket oppgaven med egen kropp, men sammen som gruppe. Ørbæk og Engelsrud (2020) poengterer viktigheten av å gi elevene tid og rom til å arbeide med en oppgave uten forstyrrelser for å gi liv til de kreative prosessene og gi eleven mulighet til å uttrykke subjektive følelser. Jeg opplevde at jeg, ved å holde meg utenfor gruppene, ga elevene både tid og rom til å eksperimentere med bevegelsene og oppgaven før jeg gikk inn i hver enkelt gruppe for samtaler og veiledning. Dette analysearbeidet gjorde meg bevisst på viktigheten av at den enkelte gruppe, den enkelte elev, gis mulighet til selv å eksperimentere med egne bevegelser. Her inspirerer de hverandre og sammen lærer de å reagere på hverandres impulser (Østern, Selander & Østern, 2019, s. 66 og 75). Her observerte jeg at ungene tok i bruk sin fantasi og kreativitet gjennom å leke at de var den samiske guden. Barna uttrykte en trygghet og glede gjennom smil og latter og de viste stor innlevelse i dansen og i leken. Barn kan oppleve ulike affekter av kreative prosesser i skapende dans som glede, fornøyelse og tilfredsstillelse noe som også studien til Keun & Hunt (2007) viser til i sine resultater. Dette gjenspeiler seg i flere av mine grupper i denne studien.

Først danset alle stående, men så ville en av elevene prøve ut hvilke bevegelser som kunne brukes liggende på gulvet. Kun ved bruk av blick og et non-verbalt språk la også resten av gruppa seg på gulvet. Denne forflytningen av nivå skjedde gjennom kroppslige beskjeder (Laban, 1976/1948). Elevene brukte ikke ord, men de var oppmerksomme på hverandre og fulgte etter hverandre i en slags enighet om hvem som ledet gruppa. Bildet viser tre ulike kropper og tre ulike måter å bevege seg på innenfor de samme rammene som i dette tilfelle er et bilde av et symbol. Her var det rom for at elevene kunne finne sin måte å tolke oppgaven på. Det er dette Selander (2017) kaller for *design i læring* hvor elevene skaper sin egen læring gjennom kroppslig tolkning av symbolene på en utforskende og skapende måte, og hvor jeg og kontaktlæreren har skapt et *design for læring*. Den skapende dansen i dette didaktiske designet gjør en slik personlig utforsking og subjektiv tolking av et symbol kroppslig og mulig. Denne oppgaven viste seg å være svært kompleks da den tok for seg alle de syv potensialene for dans i skolen, som skal fremme sosial læring. Elevene danset seg igjennom oppgaven og i den kreative prosessen skulle gruppen eksperimentere og utforske bevegelser til den samiske guden. Videre gjennom dialog og godt samarbeid fikk de fram bevegelser som til slutt ble til en dans. De lekte og skapte sin egen versjon av guden og de viste en stor grad av toleranse og *kulturelt mangfold* ved å akseptere at vi som individer har ulik fysikk gjennom *fysisk og estetisk utfoldelse*.

6.1.3 Blikkontakt

BILDE 4

BLIKKONTAKT I DANS.



BILDE 5

BLIKKONTAKT UNDER IDÉMYLDRING.



På bilde 4 ser en to elever som har intens blikkontakt. Bilde til venstre viser en intens blikkontakt mellom to elever. De levde seg inn i dansen og hadde en kroppslig dialog med hverandre. Her virket det som de glemte tid og sted og levde seg 100 % inn i dansen. Gruppa

utstrålte energi og smilet og latteren satt løst. De ga hverandre impulser gjennom ulike bevegelser og viste en sterk konsentrasjon og egenskap til å lytte til hverandre gjennom fysisk utfoldelse.

På bildet 5 ser man også tydelig blikkontakt i gruppa. Her er det to elever som gir sin fulle oppmerksomhet til vedkommende som prater. Gruppa var flink til å lytte til hverandre og til å dele tanker og ideer. Gruppa var aktiv i gruppearbeidet og hadde flere møter underveis i prosessen. Ideene ble satt ut i praksis etter hvert som de dukket opp. Samspillet i denne gruppa var svært godt. De byttet på å ta ansvar og gi fra seg ansvar, noe Anttila (2018) skriver om og hvor hun forklarer at sosialt samspill handler om dialog og kommunikasjon og at vi mennesker fungerer som interaksjon med hverandre mellom kropp og sinn, kropp og miljø og miljø og sinn.

Her ser vi altså to tilfeller der blikkontakten er sterk og synlig. Et tilfelle i aksjon i den skapende dansen og et i samarbeid i den skapende og kreative prosessen. Det didaktiske designet åpnet opp for slike samtaler i gruppene. Oppgavene de fikk var åpne med tydelige rammer og ga rom for at gruppene hadde mulighet til å sette seg ned å diskutere å prate seg imellom. Her er enda et eksempel på design for læring og design i læring i dette didaktiske designet (Selander, 2017, s. 26). Designet ga også mulighet til å kunne kommunisere gjennom bevegelse slik elevene på det første bildet gjør. De var i en lang kroppslig dialog med hverandre og hadde ikke behov for å prate like mye som den andre gruppa. Elevene fikk uttrykt seg gjennom dansen og bevegelsene. Her jobbes det med prinsippet *tilpasninger til partnere* fra Laban (Laban, 1976/1948, s. 30-31). Denne non-verbale duetten begge gruppene viser gjennom blikkontakten er en vellykket samhandling som Ogden (2009) kaller selvfungerende samhandling (Ogden, 2009, s. 204). Begge gruppene viser omtanke og gjensidig oppmerksomhet for hverandre gjennom blikket og det non-verbale språket (Ogden, 2009, s. 205).

6.1.4 Tillit og samhold

BILDE 6

TILLIT.



BILDE 7

SAMHOLD.



Disse to bildene opplever jeg viser en tydelig trygghet og samhold mellom elevene. På det første bildet ser man den ene eleven gi kroppsvekten sin til sin partner. Får å kunne gjøre dette må man stole på hverandre og stole på at partneren din tar vare på deg og tar deg imot. De har en fysisk kontakt gjennom håndflatene og skulderbladene noe som skapende dans åpner opp for på en ufarlig måte. Han som tar imot, bruker gulvet til å hente kraft for å skyve i fra og for å hjelpe partneren til å komme opp igjen. Viktigheten av å ha denne tilliten og tryggheten for å kunne skape finner jeg igjen i flere av forskningsartiklene jeg har lest til forskningsspørsmål 1 (Anttila 2018; Anttila, Martin & Svendler, 2019; Giguere, 2011; Keun & Hunt, 2007). Disse forskerne tar også for seg trygghet i forhold til fremføring, og hvordan det å fremføre og se ulike kropper i bevegelse kan føre til identitetsutvikling, en større forståelse for mangfold og at man blir verdsatt ved å bli sett. Nå skal ikke jeg gå mer inn på dette med identitetsutvikling, men ser på det som noe interessant og spennende å kunne utforske ved en senere anledning. For meg kommer denne tryggheten godt frem i dette bildet.

På bildet til høyre har elevene dannet en ring ved å holde hverandres hender. I en sirkel blir alle medlemmene likestilt, ingen står foran eller bak og det oppleves derfor trygt. Nettopp trygghet og tillit til hverandre er nøkkelordet for å få en dans til å fungere og en må derfor

gradvis jobbe seg igjennom tema som fysisk kontakt og øvelser som omhandler tillit. Gjennom kontaktlæreren har jeg fått vite at disse elevene kjenner hverandre godt og har stor tillit til hverandre. Kontaktlæreren har satt sammen gruppene ut i fra erfaring med hvem som fungerer best sammen noe som kan ha positiv innvirkning på resultatet av arbeidet internt i gruppa. Under analysen av videoene har jeg sett at elevene jobber med forskjellige elever, enkelte ganger jobber de med samme person, men da gjerne i en annen gruppestørrelse som fra tre til to eller to til tre. Gruppa bestod av 18 elever, noe frafall, og i tillegg måtte vi ta hensyn til at ikke alle elevene ønsket å bli filmet.

Gjennom arbeidet med analyse av videoopptakene og tolkningen av elevsamarbeidet har jeg løftet fram fire ulike tilblivelser som jeg mener viser hvordan sosial læring foregår gjennom elevenes møte med det didaktiske designet i skapende dans. Disse samarbeidstilblivelsene kaller jeg *speiling*, *trygghet i utforskning*, *blikkontakt*, og *tillit og samhold*. Analysen av videomaterialet fra danseundervisningen viser hvordan sosial læring utvikles og uttrykkes gjennom speiling, trygghet i utforskning, blikkontakt, og mange uttrykk for tillit og samhold. Det er mange likheter mellom de ulike bildene, og tilblivelsene av sosial læring og skapende dans er sammenfallende. På samtlige bilder utstråler elevene trygghet. De gir hverandre nødvendig tillit for prøving og feiling og de stoler nok på hverandre til å ha fysisk kontakt med hverandre. Dette viste seg tydelig ved at de lot seg manipulere gjennom dukkemesterdansen i danseøkt 2. Det kommer ikke frem på videoene og bildene at de er ukomfortable med den fysiske kontakten, noe jeg heller ikke opplevde fra min posisjon som lærer. Elevene virket gjennomgående trygge og glade. De så hverandre, hadde en god dialog og en sterk relasjon noe jeg tolker som en stor grad av trygghet. Læring oppstår når vi er i kommunikasjon, relasjon og interagerer med hverandre og miljøet rundt oss (Ogden, 2009), eller intra-agerer (Østern og Dahl, 2019, s. 169), med hverandre og miljøet rundt oss. Det har blitt tydelig for meg hvor viktig dette didaktiske designet i skapende dans er for å kunne gi elevene mulighet til å lytte til hverandre. Å lytte til hverandre er en vesentlig del av god kommunikasjon (Ogden, 2009). Det didaktiske designet har bevisst hatt et fokus på fellesskapet og det å være sammen. For å kunne utvikle det sosiale samspillet og de sosiale relasjonene er det nødvendig å møte mennesker ansikt til ansikt hvor man speiler hverandres gester, bevegelser eller humor (Anttila, (2019/2013 og Ogden, 2009).

Gjennom det didaktiske designet med den skapende dansen har eleven fått muligheten til å kjenne på kroppen hvordan man lytter til hverandre, hvordan man gir hverandre

oppmerksomhet og hvor viktig tillit er for at gruppa skal fungere optimalt. Jeg har utfordret dem til å bruke det non-verbale språket til å uttrykke seg og det krever en annen form for konsentrasjon og oppmerksomhet enn de er vant med fra klasseromssituasjonen. Det er uvant for de fleste av dem, men de har tatt utfordringen på strak arm. Det har vært mye smil å se i videoene og det tar jeg som et godt tegn, et tegn på at de hadde det bra og trivdes med oppgavene og var fornøyde med anledningen til å bevege seg mere i en ellers stillesittende skolehverdag. Jeg har også fått et større innblikk i hva samarbeid er og hvor komplekst det kan være. Gjennom analysene fra de ulike bildene er det tydelig hvor mange ulike øyeblikk av samarbeid jeg kunne observere. Det har vært svært interessant å finne disse ulike måtene elevene har uttrykt samarbeid på, og dette arbeidet har gjort meg mer bevisst på hva samarbeid er og hvordan det didaktiske designet vårt har gitt elevene mulighet til å samarbeide på ulike måter.

6.2 Hvordan kommer elevenes opplevelse av samarbeid til uttrykk?

Etter hver danseøkt har elevene fått utdelt en lapp og en blyant hvor de kunne skrive et ord eller en setning om hvordan de hadde opplevd samarbeidet på gruppa. Elevene plasserte lappene selv på et gult A3 ark som lå på gulvet, midt i rommet, slik at alle kunne lese hva den enkelte hadde skrevet. Det stod ikke navn på lappene. Det opplevdes som en fin start på timen å få ta del i elevenes opplevelser av danseøkta og det ga både meg og elevene mulighet til å gjøre oss noen tanker og refleksjoner. I tillegg ble det en mental forberedelse til dansingen. Totalt sett har jeg 67 lapper fra fire økter med dans. Lappene viser at det ikke bare er selve samarbeidet de har skrevet om, men timen som en helhet. De ga uttrykk for alt fra hvilken musikk som ble brukt til at de ikke var helt fornøyd med oppgaven og kunne ønsket seg noe annet. Til tross for dette fungerte samarbeidet bra i gruppen.

BILDE 8

ELEVENES ORD OG SETNINGER FRA HVER DANSEØKT.



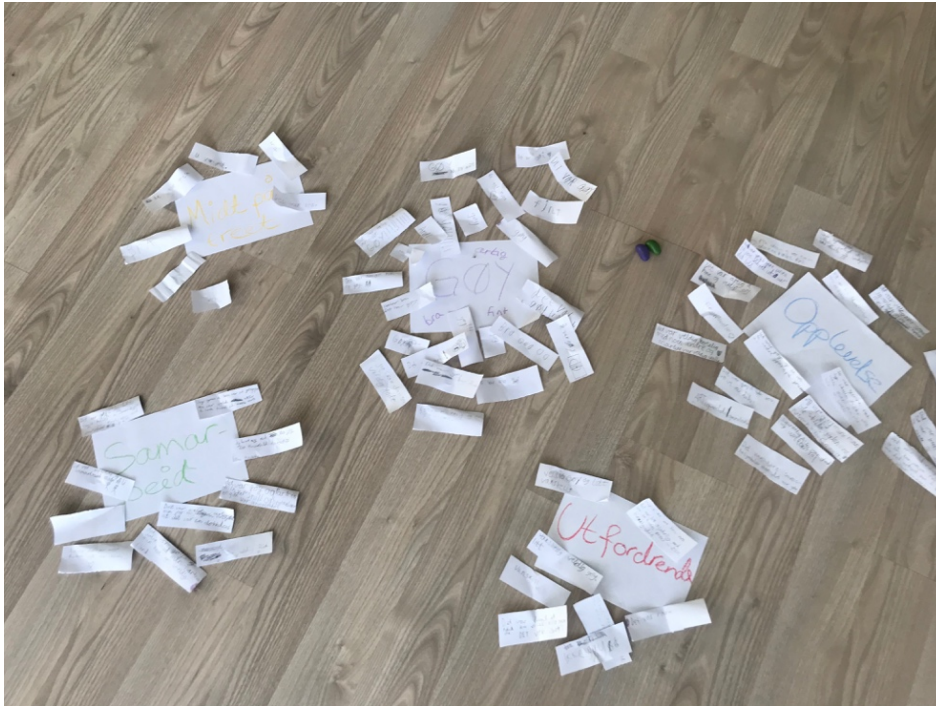
Når jeg har analysert lappene, har jeg ikke hatt en diffraktiv analysestrategi, men heller forsøkt å se på mønster og likheter i tråd med en kvalitativ tematisk analyse (Braun & Clarke, 2006). Ut ifra dette har jeg prøvd å kategorisere lappene og til sammen endt opp med fem temaer som beskriver kategoriene. Disse har jeg valgt å kalle for; opplevelse av samarbeid, opplevelse av at det var utfordrende, opplevelse av at dansinga var «midt på treet», opplevelse av at det var gøy og opplevelse av at dansen var full av nye opplevelser.

Jeg startet først med å lese alle lappene med fokus på likheter eller en fellesnevner. Det jeg la merke til var hvor mange ganger ordet *gøy* var brukt. Jeg samlet sammen alle disse lappene sammen med de som hadde synonymer som *morsomt* og *artig*. På et blankt ark skrev jeg *gøy* med store bokstaver og la elevenes lapper rundt dette arket. Det neste jeg la merke til var de som hadde en helt annen *tone* enn *gøy*, her hadde eleven gitt uttrykk for at det var rart og vanskelig. Her endte jeg opp med åtte lapper. På et nytt blankt ark skrev jeg *utfordring* med store bokstaver og plasserte de åtte lappene rundt. Ønske mitt var å finne et ord som kunne beskrive lappene uten at det var negativt ladet for jeg oppfattet ikke disse meningene som negative, men mer undrende. Selv om enkelte skrev at det var vanskelig så skrev de også at det var litt *gøy*, så de fleste lappene hadde en positiv tone og slik ble kategorien «utfordrende»

til. Slik jobbet meg igjennom alle post-it lappene og prøvde å finne en sammenheng og lagte en kategori ut ifra det.

BILDE 9

DEN FERDIGE GRUPPERINGEN AV ELEVENES LAPPER.

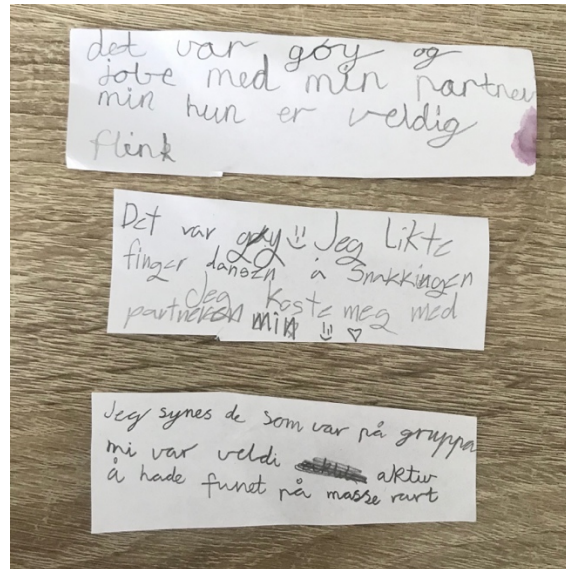


Jeg satte meg på gulvet slik at jeg hadde god plass til å la lappene ligge rundt omkring meg og jeg beveget meg imellom dem og flyttet på grupperinger og flyttet lapper imellom grupper. Jeg talte opp antall lapper totalt og hvor mange lapper det var i hver gruppering. Videre skrev jeg ned i stikkordsform hva hver kategori inneholdt av ord eller temaer. Etterpå skrev jeg om hver kategori før jeg igjen fant frem noen lapper med tilbakemelding som jeg ville trekke frem. Under kommer det en forklaring på hvilke lapper som ligger i hver kategori med bildeeksempler fra enkelte lapper.

6.2.1 Opplevelse av samarbeid

BILDE 10

NOEN AV ELEVENES OPPLLEVELSE AV SAMARBEID.



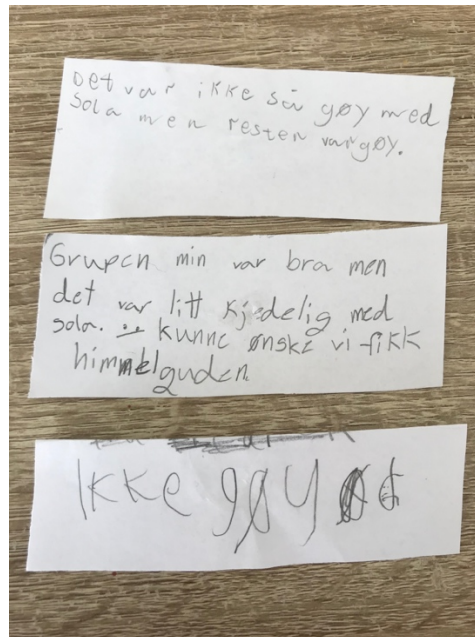
Under tema *samarbeid* ligger lappene som eksplisitt kommenterer, i lengre sammenhengende setninger, samarbeidet eller opplevelsen som elevene hadde av å være på gruppa eller med partneren sin. Flere har uttrykt at de koste seg sammen med partneren sin og hadde det gøy. Det er også lapper hvor de skryter av partneren sin eller gruppa si.

6.2.2. Opplevelse av at det var utfordrende

Jeg har valgt å kalle neste tema for *utfordrende* da det ikke trenger å være et negativt ladet ord. Elevene ga uttrykk for at ulike opplevelser var utfordrende ved å skrive at oppgave ikke var gøy, at oppgavene var rare eller vanskelige. Enkelte elever ga også tilbakemelding på at de syntes det var trist at flere grupper ikke ønsket å vise dansen sin eller at noen på egen gruppe trakk seg fra visningen. Det var under den tredje økta at noen av gruppene ikke var fornøyde med oppgaven de fikk. Oppgaven gikk ut på at hver gruppe fikk et samisk symbol som de skulle skape bevegelser til. I fellesskap gikk jeg igjennom ulike måter å tolke symbolene på og ga de tips til hva de kunne se etter av bevegelseskvaliteter og former. (Laban, 1976/1948, s. 30). Tidligere har alle gruppene fått samme oppgave, men nå ga jeg gruppene forskjellige symboler. I tilbakemeldingen ga de klart uttrykk for misnøye med at de ikke fikk det symbolet de hadde ønsket og at dette igjen skapte uenigheter internt i gruppa.

BILDE 11

LAPPER SOM VISER MISNØYE MED EN OPPGAVE.



Gjennom lesingen av Bond og Stinson (2007) har jeg gjort meg opp noen tanker om denne oppgaven. Var oppgaven for vanskelig og resulterte det i at de ikke la sin vilje i å løse oppgaven? Slik Bond og Stinson (2007) forklarer dette så kan det være slik at hvis elever opplever seg selv svake og med lav evne til å klare oppgaven så vil de ikke prøve å lære noe. Derfor er det viktig å gi oppgaver som de klarer og som engasjerer dem. Kjedsomhet kan også oppstå dersom oppgavene er for enkle i forhold til elevenes ferdigheter som igjen vil føre til at eleven ikke bidrar like mye eller interesserer seg for læringen. På en av lappene står det «det var litt kjedelig med sola». Med bakgrunn i det Bond og Stinson (2007) skriver om kan jeg tolke dette som at figuren om sola var for enkel for dem. Det kan ha vært for lite variasjon i symbolet til at de klarte å finne inspirasjon til bevegelse. Solsymbolet skilte seg ut i forhold til de andre, og dette symbolet var det eneste som ikke representerte en gud eller en gudinne, men den sterkeste og viktigste kraften for samefolket (Grønli, 2003). Mulig dette kan ha gitt en opplevelse av å være for abstrakt. Solsymbolet er rund i formen med solstråler rundt og et kryss i midten. De andre symbolene var mer komplekse med menneskelignende figurer, redskaper, våpen, flere ulike geometriske figurer og tydeligere handlinger. Disse symbolene inspirerte kanskje tydeligere til bevegelse og handling. Til tross for veiledning av meg, kontaktlærer og assistent fungerte ikke denne gruppa noe særlig bra. Jeg kunne ha gitt dem et annet symbol for å imøtekomme deres ønsker i håp om at gruppearbeidet ville ha løst, men

der og da følte ikke det rett, for en konsekvens av det kunne vært at flere grupper ville byttet symbol og situasjonen kunne lett ha kommet ut av kontroll og blitt kaotisk. Jeg valgte derfor å la dem beholde symbolet og ga dem veiledning der jeg delte mine tanker rundt det jeg så av bevegelseskvaliteter. Jeg ønsket at de skulle få kjenne på for å komme i gang med å løse oppgaven til tross for at meningene var delte.

På en av lappene står ordet *rart*, noe som absolutt ikke overrasker meg. Jeg hadde derimot trodd at flere lapper hadde inneholdt dette ordet. Jeg vet, av tidligere erfaringer, at barn kan oppleve dans som noe rart og merkelig når det er nytt og fremmed for dem så da konkluderer jeg med at flertallet ikke deler oppfatning av at dans er rart.

6.2.3 Opplevelse av midt på treet

Det neste temaet *Midt på treet* inneholder lapper hvor det står «helt greit, ok, eller bare bra». Følelsen jeg fikk da jeg leste disse lappene var at de syntes det var helt greit, det var ikke det artigste de hadde gjort, men at de prøvde å ha en positiv tone. Dans oppleves ikke like kjekt for alle og enkelte elever kan oppleve det å danse som utfordrende. Det kan være første gang for dem, det kan også være at de rett og slett ikke liker å danse, eller at de ikke føler seg komfortable med å være privat gjennom bevegelser. Jeg hadde ikke sortert lappene etter hver danseøkt, så jeg kan ikke si noe om dette var elevens første møte med skapende dans eller første møte med det didaktiske designet vårt. I tillegg var lappene anonyme. Disse lappene skilte seg ut i måten de var skrevet på i forhold til de lappene jeg hadde plassert under kategorien *gøy*, der det på flertallet av lappene stod *gøy* med utropstegn, smilefjes eller i en lengre sammenhengende setning. Jeg opplevde disse «*gøy*»-lappene som mer troverdige og at elevene faktisk mente det de skrev og at de hadde hatt det *gøy* under danseøkta og at samarbeidet har fungert. Dette ser jeg også i sammenheng med lappene under kategorien «Samarbeid» hvor lappene der var positive og mer utfyllende.

6.2.4 Opplevelse av at det var gøy

Av 24 lapper står ordet «*gøy*» på 17 av disse, og på de resterende lappene finner jeg synonymmer som artig, morsomt og fint. Dette tolker jeg dit hen at opplevelsen av å ha hatt det *gøy* med samarbeidet er i flertall. De har trivdes på gruppa og har hatt det fint sammen. Dette

er viktig for trivsel og motivasjon til å gjøre det flere ganger, og det didaktiske designet har bidratt til å spre glede har gitt dem gode følelser, noe som er positivt.

6.2.5 Opplevelse av at dansen har vært full av nye opplevelser

Ved å gå igjennom temaene blir jeg interessert i det elevene skriver om opplevelsen de har hatt under danseprosjektet. Dette er det siste temaet som jeg kaller nettopp for *opplevelse*. Her ligger lapper hvor elevene har uttrykt seg mer konkret om oppgaven, musikken og følelsen de hadde når de danset. Lappene er mer utfyllende og er skrevet i setninger, ikke bare i enkle ord. Et eksempel er en som skriver at hun eller han følte seg fri under dukkedansen. En annen skriver at det var gøy å finne på noe «ut av det blå». Dette forteller meg at denne eleven likte å utforske, eksperimentere og bruke kreativiteten sin, noe som Anttila, Martin og Svendler-Nielsen (2019) mener vil kunne være med på å utvikle en selv. Oppgavene i det didaktiske designet ga nettopp mulighet til at denne eleven fikk en slik positiv opplevelse av det å være fri i dansen (Selander, 2017). Oppgaven har gitt eleven inspirasjon til å bevege seg.

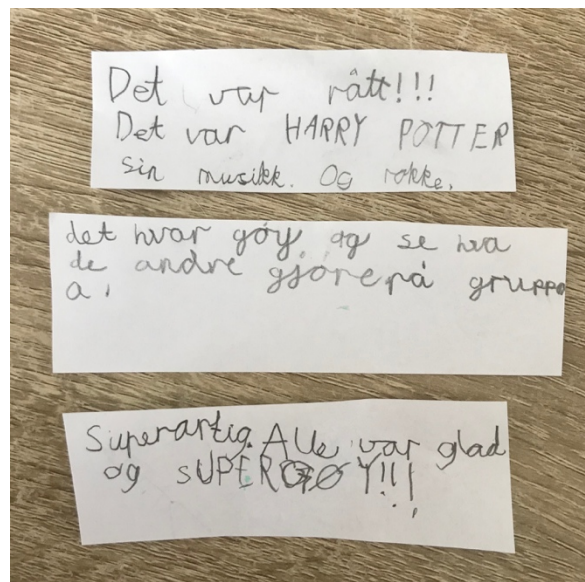
BILDE 12

ELEVENS POSITIVE OPPLEVELSE AV Å DANSE.



BILDE 13

ELEVENS POSITIVE OPPLEVELSE AV MUSIKKEN OG DE ANDRE I KLASSEN.



Det er tydelig at en stor del av lappene er positivt rettet og elevene uttrykker glede ved å danse og gleden av samarbeid. Dette gjør meg glad og det samsvarer også med mine observasjoner av atmosfære og stemning i rommet gjennom fire uker med dette danseprosjektet. Å få lov til å spre glede gjennom dansen er noe jeg verdsett høyt og jeg ser at jeg, gjennom dette

prosjektet, har bidratt til nettopp det. Jeg har oppnådd å gi elevene danseglede gjennom det didaktiske designet, men de har også fått mulighet til å kjenne på rare bevegelser og fått bruke kroppen på andre måter enn de har vært vant med. En annen erfaring jeg har gjort meg er at dansedesignet har gitt elever, som er i prosess med å lære seg norsk, en ny mulighet til å uttrykke følelser gjennom et kroppslig språk. På denne måten har de kunnet vært delaktig i oppgavene og følt på både tilhørighet med klassen og ansvar i gruppa. Elevene har uttrykt glede, smil og latter og tilbakemeldingen på at samarbeidet gjennom den skapende dansen har vært bra. De snakker positivt om hverandre og løfter hverandre opp, de gjør hverandre gode.

Dette analysearbeidet har så langt gitt meg ny kunnskap om hvor viktig dette didaktiske designet vårt kan være for å tilnærme seg ulike sosiale verdier og hvor mye den skapende dansen spiller en rolle. Jeg går nå inn i min siste del av analysearbeidet og fortsetter med en tematisk av intervjuene med fokusgruppen. På lik linje med analysen av «post it» lappene vil jeg også her se etter likheter og temaer i intervjuene.

6.3 Hvordan kommer opplevelsen av det didaktiske designet til uttrykk i intervjuer med en fokusgruppe?

Jeg har gjennomført to intervjuer med samme elevgruppe på tre elever, hver elev har fått et tall fra en til tre, jeg har gitt meg selv bokstaven M. Det første intervjuet hadde jeg halvveis i prosjektet og det siste etter den siste danseøkta. Fokuset har vært på hvilke opplevelser de har hatt gjennom dette didaktiske designet og hvordan samarbeidet og hvilken opplevelse de har av samarbeidet. Gjennom analysearbeidet med disse intervjuene har jeg igjen tatt for meg en mer tematisk måte å analysere på. Jeg har sett etter likheter og temaer som går igjen. Basert på dette har jeg delt opp analysen i tre temaer; opplevelsen av samarbeid, opplevelsen av tillit og respekt, opplevelsen av fysisk utfoldelse og kreativitet.

6.3.1 Opplevelsen av samarbeid

Spørsmål om samarbeid har tatt størst plass på gruppeintervjuene. Jeg har stilt spørsmål om hvordan de har opplevd samarbeidet, hva som har vært viktig for å få samarbeidet til å fungere og om de har lært noe nytt om det å samarbeide. Barna delte gledelig med seg og alle tre uttrykte at de har likt å samarbeide, det har opplevdes gøy, bra og artig.

M: «Hva er det som gjør det artig å samarbeide da?»

3: «Den andre finner på masse rart og gøy».

1: «Det er gøy når man kan være med venner. Man kan finne på masse artig og mange rare bevegelser».

3: «Også kan man bli bedre kjent med andre».

I forklaringen på hvorfor det var artig forteller de at de liker å finne på masse rare og artige bevegelser sammen med andre og sammen med vennene sine. De legger trykk på ordet «venner» og dette tolker jeg at det å jobbe med sine venner har påvirket opplevelsen av dette danseprosjektet. Alle tre har vært på grupper sammen med sine nærmeste venner, i hvert fall en gang, og alle tre likte godt å samarbeide. Det har heller ikke vært uenigheter på gruppene, forteller de. De mener også at man kan bli bedre kjent med hverandre gjennom å samarbeide på måten de har gjort gjennom det dansedidaktiske designet. En av dem forteller også at han har lært seg å samarbeide bedre nettopp fordi han har blitt bedre kjent med andre.

Alle tre var også enige om at det var lettere å få til et bedre samarbeid gjennom de skapende danseoppgavene i forhold til teoretiske klasseromsoppgaver. Dette begrunnet de blant annet med at det var artig å danse og at det å sitte stille på en stol i et klasserom, over en lengre periode, kan oppleves utfordrende for mange. Jeg tolket dette som at barna både liker og har behov for å være i fysisk aktivitet. Det dansedidaktiske designet åpner opp for ulike måter å løse oppgavene på hvor den skapende dansen krever at det er fysisk utfoldelse. I løpet av ei danseøkt på 50 min var elevene fysisk aktive med varierende intensitet. Oppgaven ga dem også mulighet til å prate og diskutere. Ved at det i tillegg spiltes musikk var det rom for å ha et visst lydnivå under enkelte av de kreative prosessene de sto i. Fokusgruppen syntes det var kjedelig når de ikke fikk mulighet til å snakke i andre timer så at de fikk lov til dette under disse øktene påvirket nok også deres opplevelse av å samarbeide gjennom skapende dans.

Arbeidet fokusgruppen har lagt inn i det didaktiske designet for skapende dans har gitt en opplevelse av å både være lystbetont og artig. De har vært sammen med vennene sine og har fått utfolde seg sammen. De brukte ordene *artig* og *rart* flere ganger for å beskrive en bevegelse. Jeg oppfatter dette som at de selv har opplevd bevegelsen som rar og at dette kan være en av grunnen til at det har vært mye latter og smil i rommet under eksperimenteringen og utforskningen av de ulike bevegelsene. Jeg trekker dette frem som positivt da de har vært

trygge nok på hverandre til å teste ut slike rare og artige bevegelser der det har vært rom for å le med hverandre. Dette tar meg videre til temaet tillit og respekt.

6.3.2 Opplevelsen av tillit og respekt

Jeg kjente at jeg var litt nysgjerrig på hvordan de opplevde det å skulle eksperimentere og utforske med kroppen sin i ulike bevegelser sammen med hele klassen. De eksperimenterte og lekte med ulike temaer, alene med egen kropp, men også sammen som en stor gruppe hvor de beveget seg rundt i rommet før de startet på gruppearbeidet. Elevene opplevde dette som positivt og gøy, men også kaotisk til tider siden de måtte ta hensyn til de andre elevene som også skulle ha plass til å bevege seg i rommet. Det ble til tider mye «armer og bein» å forholde seg til (Laban, 1976/1948). De fortalte at de ikke brydde seg om andre så på dem, og at de var trygge på de fleste i klassen. Når vi nå var inne på temaet tillit og respekt stilte jeg dem spørsmål om hvordan de opplevde det å fremføre dansene for hverandre. Her kom det ulike svar, som opplevelse av at det var «artig og bra», men også opplevelse av spenning. Her kom det til og med innrømmelse av å ha «sommerfugler» i magen. En av dem trakk frem at det var stas å få applaus på slutten av visningen. Jeg opplevde at eleven følte seg verdsatt og det er noe jeg har funnet igjen i flere av forskningsartiklene jeg har lest. Disse artiklene trekker dette frem som noe positivt som kan komme av å ha fremføringer i trygge omgivelser (Anttila 2018; Anttila, Martin & Svendler, 2019; Giguere, 2011; Keun & Hunt, 2007). Jeg som forsker-lærer har gjennom hele denne prosessen hatt et fokus på å skape et godt klima for å utforske den skapende dansen. Jeg har oppmuntret forslag og ideer som elevene har kommet med og med det har jeg vist at det ikke er noe rett eller galt svar. I følge Keun & Hunt (2007) kan nettopp dette være med på å gjøre at elevene føler at de blir verdsatt og at de blir sett av andre klassekamerater. To av dem sier også at de er rolige i slike situasjoner da de er vant med å fremføre, her nevner de tidligere fremføringer i klassen, men også fremføringer de har gjort via sine fritidsaktiviteter. Til slutt sa en av dem at vi måtte være snille med hverandre og vise respekt for dem som fremfører. Før hver visning har jeg snakket om publikumsrollen og har fått elevene med på å definere hva det vil si å være et godt publikum. Jeg opplever det som positivt at den ene eleven husket dette og valgte å trekke det frem.

6.3.3 Opplevelsen av fysisk aktivitet og kreativitet

Gjennom intervjuene blir det flere ganger nevnt at de liker å være i bevegelse, og alle tre opplevde det «å lage danser» sammen som gøy.

M: «Hva er det som gjør at dans er gøy?»

1: «At man lager hva man vil.»

2: «Også kan man være seg selv.»

3: Å «Bare gjøre hva man vil.»

En av dem sa at hun kunne være seg selv og bare gjøre som hun ville. Den andre fortalte at hun og partneren glemte at de skulle være dukker for de levde seg så inn i dansen, de kunne holdt på i evigheter. Under det siste intervjuet fortalte en av dem at han var mer aktiv i friminuttene den dagen de hadde hatt dans på skolen. Dette setter i gang en samtale om friminuttene og hvordan de har lekt der, og at de har opplevd leken som kjekkere fordi de har hatt dans. *Kreativitet* er ett av potensialene fra forskningsspørsmål 1. Studien til Keun & Hunt (2007) er basert på kreativitet og problemløsning hos 7-åringer, de forklarer kreativitet som noe som åpner opp for flere muligheter. De trekker frem ulike elementer som indre motivasjon, opplevelse av glede, tilfredshet, utfordring og en følelse av prestasjon som viktige elementer i en kreativ prosess. Det dansedidaktiske designet har gitt elevene mulighet til å oppleve noen, eller alle av disse elementene som Keun & Hunt (2007) nevner. Selv har jeg blitt oppmerksom på gleden i rommet under danseøktene og sett denne gleden gjenspeile seg i den tidligere analysen som er gjort i dette kapittelet. Dette didaktiske designet for skapende dans kan derfor ha satt i gang slike kreative prosesser hos dem som gjør at leken ute i friminuttene oppleves lettere og artigere for dem. I tillegg til *kreativitet* har det å *leke* og *skape* også hatt fokus. På lik linje som *kreativitet* er å *leke*, er å *skape* og *vise* også et av potensialene fra forskningsspørsmål 1. Elevene lever seg inn i fantasien ved å innta ulike roller som dukkemester eller dukke under marionettdansen, ulike guder og gudinner for været, havet, dyrene, sola, eller ulike skulpturer og fortellinger.

Til slutt under intervjuet var jeg interessert i å høre hvordan deres totale opplevelse av hele danseprosjektet hadde vært. Alle tre syntes det hadde vært «supergøy» og at det var trist at det var ferdig. Jeg fikk beskjed om å komme tilbake å danse mer med dem. De fortalte at de følte de var blitt bedre på å samarbeide uten at de kunne gå i dybden og trekke frem spesifikke

kvalifikasjoner. De fortalte også at de var blitt bedre kjent med den enkelte elev i klassen. Samtlige syntes at gruppearbeidene var det kjekkeste, og de trakk frem oppgaven om dukkemesteren, hvor den ene styrte den andre, speilingen, hvor de skulle følge hverandre og den siste oppgaven hvor de lagde dansesetninger til hverandre, som de kjekkeste oppgavene og de de husket best. En av dem avsluttet med å fortelle om at han og partneren ble så påvirket av rockemusikken som ble spilt under en av oppgavene at de begynte å snakke i munnen på hverandre. De klarte ikke å vente på tur med å bevege seg under en av lytteoppgavene så de beveget seg samtidig. Dette synes jeg var en fin forklaring og beskrivelse av det de gjorde, at de snakket i munnen på hverandre. En av dem sa også at partneren hennes var god på å lytte og at det følte godt. De avsluttet med å si at dans ga dem mer energi.

6.4 Lærerens narrativ

Til slutt har jeg skapt et narrativ av lærerens opplevelse. Som forskningsmateriale for dette narrativet har jeg brukt intervju med læreren, samt også samtalene vi har hatt underveis. Narrativet er skapt for å uttrykke lærerens samlede opplevelse med prosjektet.

Jeg synes det var en positiv opplevelse, både for elevene, men også for min egen del. Jeg tror at vi som ikke er så i dette med dans tenker for vanskelig når det gjelder dans. For min egen del synes jeg alltid det er litt ekstra stressende når det skal være dans i kroppsøving, men dette var veldig enkelt og tydelig og ga et godt inntrykk av hvordan man kan bruke dans med enkle grep som nivå, tempo og med ulike kroppsdelene, for alt kan jo være dans. Jeg syntes også at det var veldig bra at dansingen tok utgangspunktet i temaene klassen jobbet med i klasserommet da det var temaer de kunne noe om og det ble tverrfaglig. Sammenlignet med fotball hvor nivåforskjellene er større stilte de relativt likt her. Ingen var flinkere enn andre, alt kan være dans og man må ikke kunne noe spesielt for å delta. Det å slippe seg løs har alle godt av, og det gjorde de fleste. Selv om ikke alle turte å vise frem dansene sine jobbet de godt på gruppa. Det å ikke le av hverandre og vise respekt for hverandre og at vi beveger oss forskjellig er en viktig verdi å ha og ble tydelig gjennom dansen. Dette er en kjempefin måte å få et bedre samhold og bli trygg på hverandre på. Jeg er veldig fornøyd med dette prosjektet og det var de fleste elevene også. Jeg ser at skapende dans gjort på denne måten kan veldig godt brukes til å lære seg ulike sosiale ferdigheter.

6.5 Diskusjon av forskningsspørsmål 3

Jeg har nå gjennomført et analysearbeid av forskningsspørsmål 3 som er: *Hvordan kommer elevers samarbeid og opplevelser av samarbeid gjennom skapende dans i undervisningsdesignet de deltar i til uttrykk?* Det har vært et komplekst analysearbeid hvor jeg har analysert tre ulike datamaterialer som film, post-it lapper og intervju. Jeg har gjort både en diffraktiv analyse av filmene og en tematisk analyse av post-it lappene og intervjuer med elevene, og med kontaktlæreren. Å gjennomføre dette analysearbeidet har vært tidkrevende, men også veldig givende. Elevene har delt så mye av seg selv og det hele har vært en god opplevelse for meg å stå i som studentforsker og lærer. Elevgruppen har fremstått som trygge på hverandre, noe som har gjort dette prosjektet artig å gjennomføre da de har tatt alle utfordringer og oppgaver på strak arm, uansett gruppesammensetning og bare «hoppet i det» med hele seg. Tryggheten som elevene har i klasserommet har nok vært med på å gi meg de resultatene jeg har fått. Trygghet opplever jeg, gjennom dette analysearbeidet og analysen av forskningsspørsmål 1, som viktig å ha som grunnlag for å kunne ha et godt samarbeid og kunne uttrykke seg kroppslig slik denne klassen har gjort på en så eksperimenterende og utforskende måte.

Gjennom analysen har jeg sett og funnet flere øyeblikk hvor ulike sosiale verdier kommer til uttrykk. Eleven har i første del av analysen vist tydelig gjennom kroppen disse sosiale verdiene som *blikkontakt* og *samhold* som igjen består av *tillit*, *trygghet* og respekt for hverandre. Gjennom tilbakemeldingen på disse post-it lappene uttrykte flertallet en glede over å danse og samarbeide, samtidig som kreativiteten og friheten ble løftet frem positivt. I intervjuene gis det også uttrykk for hvor viktig *tillit* og *samhold* er og betydningen av fysisk aktivitet som nettopp kommer til uttrykk gjennom dansen og kreativiteten eleven har vist og delt med hverandre. Analysen i dette kapitlet har vist meg at det didaktiske designet som kontaktlærer og jeg har skapt legger til rette for utfoldelse, utforskning og samarbeid. Det legger også til rette for *design for læring* og *design i læring* som er vist gjennom underkapittel 6.1. (Selander, 2017). Gjennom 50 minutter har elevene vært sammen og hatt en eller annen form for dialog og relasjon med hverandre, musikken og rommet. De har samarbeidet gjennom å både gi og ta ansvar for oppgaven og de har deltatt aktivt. De har utforsket med egen kropp hvor de fleste uttrykker glede ved å få være fysiske og bevege seg til musikk og i relasjon til klassekameratene sine. Et annet element jeg har lagt merke til gjennom dette

arbeidet er hvor mye blikkontakt har å si for hva elevene mener og prøver å fortelle. Blikket vårt har en stor effekt på det vi uttrykker og dette er gjennomgående i analysearbeidet. I tillegg er tillit og trygghet viktig, noe som viser seg gjennom å respektere andres forslag og bevegelser ved å la seg bli ført og manipulert gjennom fysisk kontakt, og ved å være oppmerksomme mot partneren sin.

For meg er det blitt tydelig og synlig at elevene har hatt en positiv opplevelse av prosjektet. Timene har vært fulle av latter, post-it-lappene er uttrykket med smilefjes og utropstegn i tillegg til positive ord som gøy, artig og morsomt. Å lytte og være en aktiv lytter og vie oppmerksomheten sin til partner og gruppe-medlemmer er enda en sosial verdi som er gjennomgående i hele det didaktiske designet og analysearbeidet og er en helt sentral del av en kommunikasjon (Ogden, 2009).

Elevenes samarbeid kommer til uttrykk gjennom det non-verbale språket som blikkontakt, fysisk berøring og kroppslige bevegelser. De viser god konsentrasjon og ansvar i oppgaven om å samarbeide. Jeg har observert at flere av gruppene har gitt hverandre oppmerksomhet som vist i underkapittel 6.1. Gjennom narrativet til læreren viser hun at hun har fått en ny forståelse av hva skapende dans er og at dans kan gjøres på en enklere måte enn hun selv alltid har tenkt. Sammen har vi reflektert over danseøktene gjennom hele prosjektet og under vår siste samtale opplevde jeg en endring i henne. En endring i hennes syn på skapende dans. Dans er ikke lengre et skummelt tema, og prosjektet har gitt henne tips og ideer til hvordan hun kan bruke skapende dans videre. Her har det oppstått refleksivitet, en endring, gjennom refleksjon (Blackburn et al., 2019).

Analysearbeidet av alle tre forskningsspørsmålene er nå ferdig og jeg beveger meg mot slutten av denne masteroppgaven. Jeg har diskutert med teori mens jeg har analysert de tre forskningsspørsmålene, men nå vender jeg tilbake til problemformuleringen for hele arbeidet og diskuterer den.

7. Diskusjon av prosjektet som helhet

I dette siste kapitlet skal jeg nå ta for meg en diskusjon av den overgripende problemformuleringen: *Hvordan kan skapende dans i skolen bidra til sosial læring hos elevene på småtrinnet?*

I dette prosjektet har jeg søkt å finne svar på problemformuleringen gjennom tre forskningsspørsmål. Her har jeg gjennom en performativ og skapende prosess skapt potensialer som har oppstått gjennom en diffraksjon mellom meg, Fagfornyelsens Overordnede del og forskningslitteratur om skapende dans. De skapte potensialene er bakgrunnen og grunnlaget for å skape et didaktisk design for skapende dans med fokus på sosial læring. Designet er skapt i samarbeid med kontaktlærer på 3. trinn. Til slutt har jeg analysert datamaterialet på leting etter elevens samarbeid, deres opplevelse av samarbeid og hvordan dette kommer til uttrykk.

Hele denne studien har vært en skapende og performativ prosess. Fokuset mitt har hele tiden vært på å skape et nytt dansedidaktiske design og nye innsikter om hva dans i grunnskolekontekst kan bety for sosial læring. På skolen lærer man mer enn bare fag, man skal også lære seg de sosiale verdiene i samfunnet, og jeg søker i denne oppgaven etter ny kunnskap om dans kan bidra til nettopp dette. Mitt syn på kunnskap i dette prosjektet er noe som stadig er i endring og tilblivelse, og at vi mennesker intra-agerer med hverandre og andre ikke - menneskelige materialiteter (Haseman, 2006; Juelskjær, 2019). Dette er grunnmuren for hvordan denne masteroppgaven er bygd opp og hvordan jeg som studentforsker ser på denne forskningen og hvordan kunnskap blir til. Jeg har beveget meg med forskningslitteraturen og i møte mellom meg og den har det oppstått brytninger som har resultert i nye perspektiver. Disse perspektivene har vist meg kompleksiteten i skapende dans og hvor mye man kan lære av å arbeide skapende med dans hvor kroppen er hovedmaterialet.

Gjennom teorien til Ogden ble jeg bevisst på hva sosial læring er, at det foregår i sosiale settinger hvor det er en relasjon, og at det kreves øvelse og gjentakelse. Fokus på begrepene *empati*, *selvhevdelse*, *selvkontroll* og *samarbeid* (Ogden, 2009) sammen med de syv potensialene mine gir gode muligheter for sosial læring i det dansedidaktiske designet.

Svarene på forskningsspørsmålene mine i kapittel 4, 5 og 6 er sammenflettet med teori og jeg forstår dem som kunnskapsbidrag til hvordan skapende dans kan bidra til sosial læring på barnetrinnet. De er også påvirket av min forkunnskap om skapende dans, hvilket forhold jeg har til faget selv, og hva jeg har lært om skapende dans og dansedidaktikk. Alt jeg har med meg som person av meninger, følelser og kunnskap påvirker også resultatene mine. Andre studentforskere kunne gjort samme type analysearbeid, men kommet frem til andre innsikter. Dette er jeg bevisst på og dette er noe av det som er tydelig i agentisk realisme (Barad, 2007; Juelskjær, 2019), at alt henger sammen, avhenger av hverandre og blir påvirket av hverandre. Mitt forskningsmateriale er påvirket av den *jeg* er, samtidig som jeg blir til sammen med forskningsmaterialet: forskningsmaterialet påvirker meg.

Gjennom dette arbeidet har jeg hele tiden vært styrt av problemformuleringen min og fokuset på den skapende dansen sammen med sosial læring. Den sosiale læringen har styrt mye av mine valg da den har «kollidert med» og møtt ulik litteratur, hvor det har oppstått noe nytt for meg. Å lese Selander (2017) ga meg en dypere forståelse og enighet i hvordan jeg selv ser på didaktikk, nemlig som noe skapende, noe jeg som lærer designer og redesigner hele tiden i møte med elevene og teorien. Tanken om at lærer og elev er likestilt i den didaktiske triangelen er for meg et viktig punkt i didaktikken (Selander, 2017). Som lærer ønsker jeg å lære av elevene mine og at vi skal arbeide sammen og inspirere hverandre, der jeg har rollen som veileder. Det fine med skapende dans er at det ikke finnes noe fasitsvar. Svarene på oppgavene blir individuelle og blir preget av hvem det er som utfører dem (Glad, 2012; Ravn, 2005; Smith-Autard, 2004). Mitt og kontaktlærerens dansedidaktiske design har åpnet opp for akkurat dette hvor det er både design for læring og design i læring (Selander, 2017). Dette opplever jeg som utslagsgivende for at prosjektet har gått bra og at elevene har hatt flere øyeblikk hvor samarbeidet har kommet til uttrykk. Det har også oppstått ulike sosiale ferdigheter der jeg ser spor av sosial kompetanse hvor kontakt og samhold står sterkt, kognitiv kompetanse som dekker språk og tenkning, og fysisk kompetanse som er motoriske ferdigheter (Ogden, 2009). Jeg opplever også å ha skapt et didaktisk design sammen med kontaktlæreren hvor den skapende dansen er godt integrert i alle samarbeidsoppgavene.

FIGUR 4

SYV POTENSIALER FOR SKAPENDE DANS SOM FREMMER SOSIAL LÆRING I GRUNNSKOLEN.



Potensialene over er byggeklossene i selve det didaktiske designet og har med det preget oppgavene sterkt. Jeg opplever at de syv potensialene er en viktig del av å svare på problemformuleringen : *Hvordan kan skapende dans i skolen bidra til sosial læring hos elevene på småtrinnet?* Skapende dans bidrar til å fremme sosial læring når dansen vektlegger *samarbeid, dialog og relasjoner; kulturelt mangfold; å leke, skape og vise; fysisk og estetisk utfoldelse; problemløsning og å eksperimentere; kreativitet, og en kunstbasert praksis.* Potensialene har gitt meg gode føringer og ført til at det didaktiske designet skapte rom for læring og ble problemløsende og eksperimenterende, ga fysiske og estetiske opplevelser og ga elevene og kontaktlæreren positive opplevelser av skapende dans. Disse potensialene, mener jeg, vil kunne skape flere øyeblikk for sosial læring som *tillit, trygghet, blikkontakt, samhold* som vist i underkapittelet 6.1. Akkurat disse syv potensialene er valgt ut basert på den teorien og forskningen jeg har valgt ut, men mener allikevel at de dekker godt over feltet skapende dans. Med det vil jeg si at potensialene kunne vært annerledes dersom det var en annen dansepedagog som gjennomførte denne prosessen på grunn av hans eller hennes forkunnskap om faget, eller om jeg hadde valgt annen teori.

Svaret på forskningsspørsmål 2 viser til hvordan potensialene er brukt i et dansedidaktisk design og kompleksiteten av dem i skapende dans. Det viser til hvilke potensialer det er fokus på i de ulike kreative oppgavene. I tillegg til at det er forslag og en inspirasjon for andre pedagoger å knytte skapende dans opp mot sosial læring på barnetrinnet. Forskningsspørsmål 2 og 3 legitimerer også dans i skolen som eget fag, noe Anttila (2019/2013) gjør gjennom artikkelen om prosjektet sitt *Hele skolen danser*. Giguere (2011) legitimerer dans i skolen ved å undersøke de kognitive fordelene med å drive med dans. Ørbæk & Engelsrud (2019) skriver at dans kan ha en samfunnsmessig betydning når det gjelder å formidle kunnskap om kropp i tillegg til skapende læringsprosesser, som også er på å legitimerer dans i skolen.

Forskingsspørsmål 3 gir svar og begrunnelse for hvordan skapende dans kan bidra til sosial læring hvor samarbeid har fått størst plass. Det vises til flere ulike øyeblikk hvor samarbeid kommer til uttrykk både gjennom foto, post-it lapper og fokusgruppeintervju, samt intervju med kontaktlæreren.

Et kunnskapsbidrag med oppgaven er, som jeg ser det, hvor komplekst skapende dans kan være, hvor mange sosiale verdier man kan lære og som kan være innbakt i kun en eneste skapende oppgave, se underkapittel 6.1.2. Et kunnskapsbidrag er også å løfte fram hvor mye lytting som skjer i slike skapende samarbeidsoppgaver. Ikke bare gjennom å lytte med ørene, men å lytte med og gjennom kroppen, være oppmerksom på partner, musikken og alt rundt deg. I samtlige oppgaver i det didaktiske designet er lytting integrert. Å lytte er sentralt for sosial læring og utvikling av sosial kompetanse. Det handler om å være en aktiv lytter og lytte til andres tanker, ideer og meninger mener. Dette er essensielt for at samarbeid skal lykkes (Ogden, 2009).

Analysene som er gjort viser til flere sosiale verdier som kommer til uttrykk hos elevene gjennom samarbeidsoppgavene i det didaktiske designet. Gjennomgående er at all sosial læring skjer i relasjoner med andre, noe mitt og kontaktlærerens didaktiske design i dette prosjektet legger til rette for gjennom samarbeidsoppgaver og utforsking og eksperimentering med egen kropp i et rom fylt av andre dansende kropp. Skapende dans kan bidra til sosial læring gjennom kreative samarbeidsoppgaver som krever fysiskkontakt, blikkontakt og annen non – verbal kommunikasjon hvor man er i et sosialt samspill med en relasjon til andre mennesker. Dette er noe som også Anttila (2019/2013, 2018) og Anttila, Martin og Svendler-Nielsen (2019) og Ogden (2009) skriver om og påpeker i stor grad. Anttila (2019/2013, 2018)

og Ogden (2009) legger begge vekt på at man speiler hverandre og legger merke til gester og andre bevegelser hvor man uttrykker seg. Samarbeidsoppgavene skal gi rom for dialog og diskusjon hvor det skal det være mulig å dele egne tanker, følelser og ideer. Det skal i tillegg være rom for å være uenige og godta andres meninger og handle på riktig måte. Dette handler om Ogdens (2009) begreper *selvhevdelse* og *selvkontroll*. Hvor man må lære å tørre å dele egne tanker og ideer, i tillegg til å lære å håndtere følelsene og måten man reagere på dersom andre har en annen mening enn én selv. For barnetrinnet vil lek være essensielt. Gleden barn har av å være fysiske gjennom å *leke* og *skape* med hverandre vil kunne føre til trivsel (Utdanningsdirektoratet, 2020). Dette kommer også til uttrykk under analysearbeidet i kapittel 6. Den fysiske leken vil være en god inngang til den sosiale læringen hvor barna kommunisere med hverandre både verbalt og non-verbalt hvor det vil være rom for utveksling av ideer.

Potensialene, *samarbeid, dialog og relasjoner; kulturelt mangfold; å leke, skape og vise; fysisk og estetisk utfoldelse; problemløsning og å eksperimentere; kreativitet, og en kunstbasert praksis*, med fokus på de sosiale verdiene som *empati, samarbeid, selvkontroll og selvhevdelse*, vil kunne føre til sosial læring på barnetrinnet. Sammen med Labans bevegelsesprinsipper vil man kunne gi større variasjon og utfordringer til elevenes bevegelser (Laban, 1976/1948). Det blir opp til den enkelte å tolke potensialene og hva de legger i dem og med det setter sitt personlig preg på dem og innholdet.

Her har jeg formulert tre utsagn som jeg anser som sentrale for få lykkes med sosiale læring gjennom skapende dans.

- Fysiske oppgaver hvor elevene får eksperimentere med egen kropp og blir bedre kjent med kroppens bevegelsesmuligheter gjennom kreative og skapende oppgaver også i et sosialt samspill.
- Får sanse, oppleve og se andre kropper i bevegelse.
- Samarbeidsoppgaver som legger til rette for; diskusjon, fysisk utfoldelse, fysisk kontakt, non-verbal kontakt gjennom relasjoner og i et sosialt samspill.

I det store og det hele handler det om å være i et sosialt samspill i relasjon med andre hvor det kommuniseres kroppslig og verbalt. Ved å gjennomføre dette med fysiske oppgaver som engasjerer og åpner opp for kreativitet hvor lek blir sentralt vil man kunne ha en større

mulighet for å lykkes med oppgaven på barnetrinnet. Utgangspunktet var å sette de syv potensialene sammen med ulike sosiale verdier og skape kreative oppgaver gjennom dansen basert på disse møtene. Da vil man kunne skape et didaktisk design eller bare enkeltstående oppgaver hvor skapende dans kan påvirke og innvirke på den sosiale læringen. Den skapende dansen kan bidra til sosial læring så lenge den består av åpne kreative samarbeidsoppgaver i et trygt og verdsettende miljø.

Jeg håper og ønsker at dette vil være et bidrag til å rette lys på dans i skolen og at det kan være en inngang til å se viktigheten av dans som eget fag i grunnskolen. Avslutningsvis vil jeg si at arbeidet med denne masteroppgaven har gitt meg som person, studentforsker, student, danser og dansepedagog mye lærdom om skapende dans i skolen og sosial læring. Å kunne forske kunstbasert har vært givende for meg i denne prosessen. Muligheten å kunne gå i dybden av min lidenskap, hobby og profesjon har gjort at jeg har gått inn i dette arbeidet med en selvtillit som igjen har gjort at jeg har stått støtt i rollen jeg har hatt med en tro på å klare å gjennomføre. Jeg har vært ydmyk i forhold til samarbeidet med kontaktlærer og møte med elevene, og ydmyk i møte med forskningsmaterialet mitt. Under hele prosessen har jeg hatt et åpent blikk på alt som har oppstått. Å kunne forske på kunsten og bruke dansen har gjort arbeidet lystbetont. Å få jobbe med noe man verdsetter stort er en sann glede. I tillegg å få se barn i skapende prosesser, angripe kreative og fysiske oppgaver har følt svært meningsfylt og jeg setter stor pris på muligheten jeg har fått til å lære så mye om skapende dans og sosial læring. Skapende dans har for meg fått en større betydning nå kontra før starten på denne masteroppgaven. Kompleksiteten skapende dans og det didaktiske designet har vist seg å være, gjennom analysearbeidet, er styrkende og bekreftende av eksisterende forskning om skapende dans i en skolekontekst. Jeg har alltid vært klar over at skapende dans inneholder flere faktorer og et stort læringsutbytte, men å se i hvor stor grad alle de sosiale verdiene man kan lære gjennom å jobbe skapende i samarbeid gjennom vårt dansedidaktiske design har berørt meg og satt preg på meg.

Jeg håper at denne masteroppgaven basert på tidligere forskning, teori, utvikling og gjennomføring av didaktisk design, og analyse, bidrar med kunnskap om at, og hvordan, skapende dans kan være en positiv og givende inngang til sosial læring på småtrinnet.

Referanser

- Anttila, E. (2018). The potential of dance as embodied learning. *Proceedings of A Body of Knowledge - Embodied Cognition and the Arts conference*.
<https://escholarship.org/content/qt3s7118mr/qt3s7118mr.pdf>
- Anttila, E. (2019/2013). Kroppslig læring og dans: En teoretisk-filosofisk bakgrunn. *På Spissen forskning/Dance Articulated, Special Issue Bodily Learning*, 5(3), 45-72.
- Anttila, E., Martin, R., & Nielsen, C. S. (2019). Performing difference in/through dance: The significance of dialogical, or third space in creating conditions for learning and living together. *Thinking Skills and Creativity*, 31, 209-216.
<https://doi.org/10.1016/j.tsc.2018.12.006>
- Barad, K. (2007). Meeting the universe half-way: Quantum physics and the entanglement of matter and meaning. Duke University Press.
- Blackburn, C., Brown, N., Leigh, J., & Petsilas P. (2019). Creative and embodied methods to teach reflections and support students' learning. *Research in Dance Education*, 20(1), 19-35. <https://doi.org/10.1080/14647893.2019.1572733>
- Bond, K., & Stinson, S. (2007). It's work, work, work, work': young people's experiences of effort and engagement in dance. *Research in Dance Education*, 8(2), 155-183.
<https://doi.org/10.1080/14647890701706115>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Brynjölfsson, I. (u.å). *Isadora Duncan*. Dansehistorie. Hentet 5. januar 2021 fra:
<http://www.dansehistorie.dk/sider/isadora.html>
- Florian, L., & Spratt, J. (2013). Enacting inclusion: A framework for interrogating inclusive practice. *European Journal of Special Needs Education*, 28(2), 119-135.
<https://doi.org/10.1080/08856257.2013.778111>
- Gaski, H. (2019, 29. juli). Samisk religion. *I Store norske leksikon*.
https://snl.no/samisk_religion
- Giguere, M. (2011). Dancing thoughts: an examination of children's cognition and creative process in dance. *Research in Dance Education*, 12(1), 5-28.
<https://doi.org/10.1080/14647893.2011.554975>
- Glad, Å.L. (2012). *Dans på timeplanen* (2. utg.) Tell forlag.
- Gough, M. (1999). *Knowing Dance. A Guide for Creative Teaching*. Dance books.
- Grønli, K, S. (2003, 06. februar). Det samiske flagget. *Forskning.no*.
<https://forskning.no/moderne-historie-etnisitet-kulturhistorie/det-samiske-flagget/1075920>

- Haseman, B. (2006). A manifesto for performative research. *Media International Australia Incorporating Culture and Policy: Quarterly Journal of Media Research and Resources*, 118(1), 98-106.
- Illeris, K. (2015). *Læring*. (3.utg). Samfundslitteratur
- Juelskjær, M. (2019). *At tænke med agential realisme*. Nyt fra samfundsvidenskabernes.
- Keun, L.L., & Hunt, P. (2007). Creative dance: Singapore children's creative thinking and problem-solving responses. *Research in Dance Education*, 7(1), 35-65.
<https://doi.org/10.1080/14617890600610661>
- Kunnskapsdepartementet (2019). *Skaperglede, engasjement og utforskertrang: praktisk og estetisk innhold i barnehage, skole og lærerutdanning*. Regjeringen.
- Laban, R. (1976/1948). *Modern Educational Dance*, (3. Utg). Macdonald and Evans Limited.
- Leavey, P. (2018). Introduction in arts based research. I P. Leavey (Red.), *Handbook of Arts-Based Research* (s. 3-21). Guilford.
- Mckenney, S., & Reeves, C, T. (2019). *Conducting Educational Design Research*. (2.utg.). Routledge.
- Merleau-Ponty, M. (1994/1945). *Kroppens fenomenologi* (Oversatt av B. Nake). Pax.
- Nortvedt, F. (2008). Kroppsfenomenologisk forskning: i grenselandet mellom empiri og filosofi. *Vård i Norden*, 28(3), 53–55. <https://doi.org/10.1177/010740830802800313>
- OECD. (2018). *The Future of Education and Skills: Education 2030*.
[https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf)
- Ogden, T. (2009). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. (2. utg). Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Ogden, T. (2018, 30. august). *Sosial kompetanse og sosial læring hos barn og unge*. Forebygging.no. <http://tidliginnsats.forebygging.no/Artikler--Kronikker/Sosial-kompetanse-og-sosial-laring-hos-barn-og-unge1/>
- Ravn, S. (2001). *Med kroppen som materiale - om dans i praksis*. Syddansk Universitetsforlag.
- Sagdahl, M. S. (2019, 25. juni). Autonomi – Filosofi. I *Store norske leksikon*.
<https://snl.no/autonomi - filosofi>
- Selander, S. (2017). *Didaktiken efter Vygotskij. Design för lärande*. Liber.

- Smith-Autard, J. (2004/1976). *Dance composition – a practical guide to creative success in dance making* (5. Utg). Routledge.
- Snowbler, C. (2018). Living, moving and dancing: Embodied ways of inquiry. I P. Leavey, (red), *Handbook of arts-based research* (s. 247-266). Guilford.
- Taguchi, H. L., & Palmer, A. (2013). A more ‘livable’ school? A diffractive analysis of the performative enactments of girls' ill-/well-being with(in) school environments. *Gender and Education*, 25(6), 671–687.
<http://dx.doi.org/10.1080/09540253.2013.829909>
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Lærerplan i kroppsøving* (KRO1-04)
<https://www.udir.no/k106/kro1-04>
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Lærerplan i musikk* (MUS1-01)
<https://www.udir.no/k106/MUS1-01>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Lærerplan i kroppsøving* (KRO01-05).
<https://www.udir.no/lk20/kro01-05>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Lærerplan i musikk* (MUS01-02).
<https://www.udir.no/lk20/mus01-02>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Verdier og prinsipper for grunnopplæringen – overordnet del*
 Regjeringen. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Ørbæk, T., & Engelsrud, G. (2019). Skapende dans i en skolekontekst – et forskningsfelt. *På Spissen Forskning/ Dance Articulated, Special Issue Bodily Learning*, 5(2), 4- 26.
<http://dx.doi.org/10.18862/ps.2019.502.2>
- Ørbæk, T., & Engelsrud, G. (2020). Teaching creative dance in school – a case study from physical education in Norway. *Research in Dance Education*, 1-15
<https://doi.org/10.1080/14647893.2020.1798396>
- Østern, T. P., & Dahl, T. (2019). Performativ forskning - sentrale teoretiske og analytiske begreper. I Østern, T. P., Dahl, T., Strømme, A., Petersen, J. A., Østern, A-L., & Selander, S. (Red.), *Dybde//læring – en flerfaglig, relasjonell og skapende tilnærming* (s.29-38). Universitetsforlaget.
- Østern, T. P., Selander, S., & Østern, A-L. (2019). Dybde//undervisning – sanselige designteoretiske og dramaturgiske perspektiver. I Østern, T. P., Dahl, T., Strømme, A., Petersen, J. A., Østern, A-L., & Selander, S. (Red.), *Dybde//læring – en flerfaglig, relasjonell og skapende tilnærming* (s. 57-78). Universitetsforlaget.
- Østern, T. P., Dahl, T., Strømme, A., Petersen, J. A., Østern, A-L. & Selander, S. (2019) (Red.). *Dybde//læring – en flerfaglig, relasjonell og skapende tilnærming*. Universitetsforlaget.

Vedlegg

Vedlegg 1.

Melding 23.11.2020 14:14

Det innsendte meldeskjemaet med referansekode 188338 er nå vurdert av NSD. Følgende vurdering er gitt: Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet den 23.11.2020 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 30.06.2022.

LOVLIG GRUNNLAG Prosjektet vil innhente samtykke fra foresatte til behandlingen av personopplysninger om barna/elevne. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som foresatte kan trekke tilbake. Barna/elevne vil også samtykke til deltakelse. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være foresattes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om: • lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen • formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål • dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet • lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20). NSD vurderer at informasjonen som de registrerte og deres foresatte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13. Vi minner om at hvis en registrert/foresatt tar kontakt om sine/barnets rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32). For å forsikre dere om at kravene oppfylles,

må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet. Lykke til med prosjektet!

