

Kristine Brenden Solvang

Elevers erfaring med dans i kroppsøvingfaget

Et kvalitativt prosjekt som undersøker fire elevers erfaring og læring med dans som aktivitet i den videregående skolen.

Skrevet som et bidrag til aksjonsforskningsprosjektet «Et annerledes kroppsøvingfag».

Masteroppgave i idrettsvitenskap
Institutt for lærerutdanning og friluftslivsstudier
Norges idrettshøgskole, 2021

SAMMENDRAG

Hensikten med denne masteroppgaven har vært å undersøke hva elever i den videregående skole uttrykker at de erfarer og lærer i dans i faget kroppsøving. Forskning (Arnesen et al., 2017; Moen et al., 2018) viser at dans er nedprioritert i undervisningen elevene møter. Jeg har derfor valgt å undersøke hvilke erfaringer og hvilken læring elever uttrykker når dans som aktivitet i kroppsøvingsfaget, får et høyere antall undervisningstimer enn normalt.

Masterprosjektet har et kvalitativt design, hvor jeg har anvendt observasjon av undervisning og intervju med elever ved en videregående skole i Oslo, som metode. I arbeidet med empiri og analyseprosess har fire hovedtema blitt avdekket. Disse temaene omhandler elevenes erfaring og læring med danseundervisningen. Jeg har som teoretisk grunnlag tatt utgangspunkt i Lev Vygotsky (1896-1934) og hans tilnærming til læring, samt John Deweys (1859-1952) tilnærming til erfaring.

Funn fra masterprosjektet viser at elevers tidligere erfaring har noe å si for hvilken innstilling og forventning de møter danseundervisningen med. Elevene har møtt ulike dansestiler i tidligere skolegang og de har møtt dans i forbindelse med skoleball og skoleavslutninger. Elevene opplevde 12 timer danseundervisning som flaut, kleint og rart i starten, men dette forsvant da de hadde hatt dans over flere ganger. De peker på viktigheten av å ha dans over lengre tid, mulighet for å prøve og feile i undervisningen som viktige elementer for å lykkes i danseundervisningen.

Elevene peker på ulike dansestiler, ulike bevegelser, rytme, trinn, samarbeid, skape eget trinn og egen dans som noe de har lært. Respekt for hverandre og ha troen på seg selv er noe de lærte i arbeidet med den kreative dansen. For å oppnå læring og utvikling er både lærer og medelever viktig støtte på veien mot å bli i stand til å mestre oppgaven selv og lykkes. Videre sier elevene at mestringsfølelse er viktig for at de skal fortsette å være motivert. Elevene synes dans er gøy og annerledes, da det oppleves som fritt og ikke preget av konkurranse.

Nøkkelord: Kroppsøving, elever, dans, erfaring, læring og videregående skole

Innhold

SAMMENDRAG	3
Innhold	4
FORORD.....	6
1.0 INNLEDNING	7
1.1 <i>Begrunnelse for valg av tema</i>	7
1.2 <i>Problemstilling.....</i>	9
1.3 <i>Oppgavens oppbygning</i>	10
2.0 KONTEKST OG TIDLIGERE FORSKNING	11
2.1 <i>«Et annerledes kroppsøvfingsfag».....</i>	11
2.2 <i>Dans i skolen- i et historisk perspektiv.....</i>	12
2.3 <i>Dans i læreplanen i kroppsøvfingsfaget</i>	13
2.4 <i>'Dans' i kroppsøvfingsfaget</i>	14
2.5 <i>Litteratursøk</i>	17
2.6 <i>Forskning på dans i kroppsøvfingsfaget</i>	18
2.7 <i>Hva forteller disse resultatene?.....</i>	22
3.0 TEORI.....	24
3.1 <i>Vygotskys sosiokulturelle syn på læring</i>	24
3.2 <i>John Deweys erfaringsbegrep.....</i>	28
4.0 METODE	31
4.1 <i>Vitenskapsteoretisk tilnærming.....</i>	31
4.2 <i>Kvalitativ forskning</i>	32
4.3 <i>Forskerrolle og forforståelse.....</i>	33
4.4 <i>Utvalg.....</i>	34
4.5 <i>Fase 1- observasjon</i>	36
4.6 <i>Fase 2- kvalitativt intervju</i>	39
4.7 <i>Intervjusituasjonen</i>	41
4.8 <i>Analysens oppbygning, metode og prosess.....</i>	43

4.9 Reliabilitet og validitet.....	45
4.10 Etikk	47
5.0 PRESENTASJON OG DISKUSJON	49
5.1 Tema en: Forventning bygger på erfaring	49
5.1.1 Forventninger til dans i kroppsøvingsfaget	52
5.2 Tema to: Dans er både kleint og moro	55
5.2.1 Første undervisningstime	55
5.2.2 Dans som sosial arena	58
5.2.3 Fremføring gir prestasjonsangst.....	62
5.3 Tema tre: Øving, mestring og glede	65
5.3.1 Kompetansemål i dans	65
5.3.2 Elevene danser bedre hvis de øver	66
5.3.3 Ulike måter å støtte på	69
5.3.4 En god følelse å mestre	72
5.4 Tema fire: Å danse (mer) endret elevenes innstilling til dans	75
5.4.1 Positivt å gjøre noe annet!	75
5.4.2 Litt kjedelig med så mange dansetimer	76
5.4.3 Kreativ dans gjorde inntrykk på elevene	77
6.0 AVSLUTNING.....	82
6.1 Veien videre	85
Litteraturliste	86
Vedlegg og figurer	93
Figuroversikt	93
Vedlegg 1: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring.....	94
Vedlegg 2: Intervjuguide.....	96

FORORD

Denne masteroppgaven symboliserer for meg slutten av en epoke der 19. års skolegang avsluttes med en masteroppgave ved NIH. Det har vært mange fine år å se tilbake på og år jeg ikke ville vært foruten. Det siste året har vært krevende og lærerikt i kombinasjon med lærerjobb, koronaviruset og en baby på vei. Koronaviruset har bydd på utfordringer som har ført til at jeg ikke har fått muligheten til å være til stede på NIH med tilgang til bibliotek, masterlesesal og være sosial med de andre i klassen. Det har også ført til at veiledning har foregått over Zoom og mail.

Da jeg skulle starte arbeidet med masteroppgaven, hadde jeg et ønske å skrive om noe jeg brenner for og har en interesse for. Jeg hadde et ønske og håp om å utvikle meg som lærer. Jeg stortrives med å undervise i dans, og dans er et emne som kommer innunder mange av kompetansemålene i læreplanen for kroppsøvfingsfaget. Det er mange måter en kan legge opp til undervisning på slik at elevene opplever, samarbeid, glede, og et godt læringsmiljø. Jeg bruker mye de fire T`er: -Trivsel, - trygghet, - tilhørighet og tilpasning for å skape et best mulig læringsklima og klasse miljø.

Oppgavens materiale er hentet inn gjennom informasjon fra fire elever i den videregående skolen. Jeg har benyttet meg av mine to veileders gode kunnskaper, fagartikler, forskningsartikler, ulike faglitteratur og mine egne erfaringer.

Jeg vil benytte anledningen til å rette en stor takk til mamma, pappa, lillebror og farfar som har støttet meg opp igjennom. En spesiell takk til min kjære Erlend, som har holdt ut og støttet meg gjennom disse årene med studier. Jeg vil også takke mine to fantastiske veiledere Kristian Abelsen og Hilde Rustad. Takk for deres motivering, faglig rettleiding, veiledning og all annen støtte og engasjement med masterprosjektet. En stor takk til forskningsprosjektet «Et annerledes kroppsøvfingsfag», jeg har lært mye av å være med på prosjektet og utviklet meg som lærer. Jeg vil også takke de fire elevene som har deltatt i prosjektet, dere vet selv hvem dere er.

Drøbak, mai 2021

Kristine Brenden Solvang

1.0 INNLEDNING

Mine erfaringer som skolelev, student, lærer og nå forsker er at dans som fagområde i kroppsøvfingsfaget er nedprioritert og gis liten plass. Samtidig er det slik at erfaringene jeg har tilegnet meg de siste årene har gjort meg motivert for å studere skoleelevers erfaringer og læring med dans i kroppsøvfingsfaget. Masteroppgaven er et masterprosjekt i idrettsvitenskap som omhandler dans i kroppsøvfingsfaget, ved institutt for lærerutdanning og friluftslivsstudier ved Norges Idrettshøgskole. Masteroppgaven er tilknyttet forskningsprosjektet «*Et annerledes kroppsøvfingsfag*», et samarbeidsprosjekt mellom Norges Idrettshøgskole, og tre utvalgte videregående skoler. Det å være tilknyttet «*Et annerledes kroppsøvfingsfag*» har vært svært motiverende, og gitt meg sjansen til å kunne bidra med forskning på feltet dans i kroppsøvfingsfaget. I min masteroppgave har jeg stått fritt til å velge tema og problemstilling.

1.1 Begrunnelse for valg av tema

Som kroppsøvfingslærerstudent har jeg blitt oppmerksom på at læreplanen tegner et bilde av et allsidig læringsfag. Faget skal inspirere til fysisk aktiv livsstil og livslang bevegelsesglede. Elevene skal få ta del i bevegelseskulturer i form av leik, idrett, dans, svømming og friluftsliv som en del av felles danning og identitetsskaping i samfunnet (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 2).

Forskning (Annerstedt, 2008; Dowling, 2010) viser at undervisningen elevene møter prioriterer variasjon fremfor dybdelæring ved å holde elevene i aktivitet fremfor å sentrere undervisning om læring.

Dans utgjør en sentral del av kroppsøvfingsfaget (Utdanningsdirektoratet, 2015) og er nedfelt som kroppsøvfingsaktivitet i kunnskapsløftet (LK06). Det vektlegges deltakelse i, og framføring av danser. Det vektlegges også deltakelse i egenproduserte danser og danser fra ulike kulturer, blant annet fra ungdomskulturene (Solvang, 2020). Likevel er det flere studier og rapporter som indikerer at dans er nedprioritert i kroppsøvfingsfaget. Forskning tyder på at det er et gap mellom læreplanens intensjoner og den undervisningen elevene faktisk møter i dans (Arnesen et al., 2017). Jacobsen (2003) viser at dans ikke blir godt nok ivaretatt i den norske skolen. Rapporten til Moen et al., (2018) viser at elevene fra 5. til 10.trinn har lite dans i faget.

I masteroppgaven til Anne Reidun Wiken (2011) kommer det fram at dans er en av to aktiviteter elevene lærer minst i. Dans er et av kompetanseområdene i kroppsøving elevene føler de har minst kunnskap og ferdigheter i. På videregående skole er det mellom 56,3% og 71,6% av elevene som rapporterer at de aldri i løpet av det siste året har hatt danseaktiviteter (Arnesen et al., 2017, s. 56). På ungdomsskolen er det aerobic og det å lage egne danser elevene lærer. På videregående svarer 62,8% at de er uenig i påstanden om at de lærer ulike danser (Arnesen et al., 2017, s. 55- 56). Forskning tyder med andre ord på at dans er nedprioritert i den norske skolen og elever gir uttrykk for at de savner dans, spesielt jentene på ungdomsskolen (Andrews & Johansen, 2005, s. 311; Moen et al., 2018).

I mitt masterprosjekt har jeg valgt å undersøke elevenes erfaringer, læring og deres opplevelser med dans som aktivitet i kroppsøvingfaget. Dans i skolen kan belyses fra flere sider ved å trekke fram elevenes refleksjoner eller uttalte erfaringer og tanker om undervisningen. Dette prosjektet ble gjennomført etter gjeldene læreplan som var LK06 og ble utført etter etablerte rammer i skolen. Med dette forskningsprosjektet ønsker jeg å bidra med ny kunnskap ved å belyse hva elever helt konkret uttrykker at de erfarer og lærer når dans står på timeplanen i den videregående skolen. Vitenskapelig begrunnes denne oppgaven med at det mangler forskning på feltet. I norsk sammenheng har jeg ikke klart å spore opp forskning på eleverfaringer fra den videregående skolen med henhold til dans i kroppsøvingfaget. Målet med dette prosjektet er å tilføre kunnskap om læring og erfaring med aktiviteten dans i kroppsøvingfaget sett fra elevenes perspektiv. Når det kommer til den samfunnsmessige begrunnelsen handler det om at kroppsøvingslærere og skolen kan få større innblikk i elevers erfaringer med og hvordan de uttrykker seg om læring i dans i kroppsøvingfaget.

For meg har det vært hensiktsmessig å bli en del av forskningsprosjektet «et annerledes kroppsøvingfag». Bakgrunnen for det forskningsprosjektet er gapet mellom læreplanenes intensjoner og hva elevene faktisk møter i kroppsøvingfaget i dans og friluftsliv, da prosjektet samsvarer med mine forskningsinteresser. Bakgrunnen for prosjektet «et annerledes kroppsøvingfag» vil jeg komme tilbake til i kapittel 2.1.

Moen et al., (2018) etterlyser praksisnære kvantitative og kvalitative studier innenfor kroppsøvingsfaget, og særlig studier der forskere jobber sammen med skolene for å videreutvikle faget (s. 81). Dette masterprosjektet kan ses på som et bidrag som imøtekommer denne etterspørselen.

1.2 Problemstilling

I denne masteroppgaven vil elevers møte med danseundervisningen i den videregående skolen utforskes med søkelys på deres læring og erfaringer. Ved å observere og intervjuere elever, søker jeg å få økt innsikt i og kunnskap om hva elever lærer og erfarer når de deltar i og gjennomfører et økt antall timer danseundervisning i kroppsøving. Følgende problemstilling er formulert:

«Hvilken læring og erfaring gir fire elever ved vg1 uttrykk for at de har tilegnet seg etter 12 timer danseundervisning og hvordan kan ytringene forstås?»

I oppgaven har jeg avgrenset begrepet «danseundervisning» til dansen som gjennomføres i faget kroppsøving og til kompetansemålene i kroppsøving som er formulert i læreplanen for vg1. Jeg legger til grunn at læringsmiljø har en stor betydning for læringsutbytte. Videre at læringsprosesser er dynamiske der en ikke bare lærer gjennom aktivitet, men også ved å systematisk reflektere over det en gjør og arbeider med. Jeg knytter an til sosiokulturell læringstradisjon som vektlegger og forbinder læring med erfaring ved at elevenes omgivelser og erfaringer har betydning for læring. Eleven må være aktiv og deltakende for å lære noe. Jeg presenterer Lev Vygotskys sosiokulturelle perspektiv på læring og John Deweys erfaringsbegrep, da dette er teori som kan bidra med interessante og relevante perspektiver i møte med min problemstilling.

Nøkkelbegrepene i oppgavens problemstilling, som jeg vil operasjonalisere i oppgaven, er dans i kroppsøvingsfaget, erfaring og læring. Forskningsprosjektet «Et annerledes kroppsøvingsfag» beskrives i kapittel 2.1. Dans i skolesammenheng belyses i kapittel 2.4 videre blir erfaringsbegrepet og læring redegjort for i kapittel 3.0. Jeg redegjør for utvalg i kapittel 4.4 hvor jeg beskriver hva som ligger til grunn for informantutvalget.

1.3 Oppgavens oppbygning

Oppgaven har en tradisjonell struktur og er en monografi hvor det teoretiske grunnlaget presenteres først. I kapittel to vil jeg presentere konteksten oppgaven befinner seg innenfor samt tidligere forskning som er relatert til, og relevant for problemstillingen. Her vil «Et annerledes kroppsøvingsfag» presenteres, dans i skolen i et historiskperspektiv, dans i læreplan, dans i skolesammenheng, litteratursøk og forskning på dans i kroppsøvingsfaget presenteres. I kapittel tre vil det teoretiske rammeverket for oppgaven presenteres og redegjøres for. Her vil jeg presentere Lev Vygotskys teori om læring og John Deweys teori om erfaringsbegrepet. I kapittel fire vil metode, og min egen rolle som forsker bli redegjort for. Her vil det komme fram hvordan innsamlingen av forskningsmateriale ble gjennomført og hvilke etiske utfordringer jeg sto ovenfor underveis og hvordan jeg har tatt hensyn til disse. I kapittel fem vil forskningsmateriale presenteres og diskuteres. De innsamlede forskningsmaterialene vil diskuteres og drøftes opp mot det teoretiske rammeverket fra kapittel to og tre. Jeg slår sammen, funn, analyse og diskusjon for å skape god sammenheng og gjøre oppgaven mer oversiktlig. I det sjette kapitlet vil jeg oppsummere de viktigste funnene i studien, og foreslå videre forskning på feltet.

2.0 KONTEKST OG TIDLIGERE FORSKNING

I dette kapitlet skal jeg presentere kontekst og bakgrunn for masteroppgaven samt tidligere forskning som er relatert til, og relevant for problemstillingen. Jeg vil først gi en kort beskrivelse av forskningsprosjektet jeg er tilknyttet: «Et annerledes kroppsøvingsfag». Deretter vil dans i skolen presenteres i et historisk perspektiv, for å få et overblikk over hvordan utviklingen har vært med hensyn til dans i skolen. Dans i læreplanen, og kompetansemål som omhandler dans er det neste som presenteres. Hensikten er for å kunne si noe om hvorvidt læring har funnet sted anser jeg det som hensiktsmessig og se nærmere på hvordan dans er formulert i læreplanen LK06 for videregående opplæring. Samt se på hvordan kompetansemålene som sier noe om hva elevene skal kunne er utformet. 'Dans' i kroppsøving er det neste som blir presentert, jeg ser på det som hensiktsmessig og si noe om hvordan dans som aktivitet i kroppsøving blir forstått i skolesammenheng. Begrepet «dans» blir også belyst slik at leseren og jeg deler en felles forståelse av hva «dans» betyr i denne oppgaven. Videre presenteres litteratursøket, her kommer det fram hvordan jeg har søkt for å finne tidligere forskning. Jeg har valgt å avgrense masteroppgaven til å omhandle dans i det norske kroppsøvingsfaget, i den videregående skolen. Jeg ser det derfor som hensiktsmessig å undersøke hva som er kunnskapsstatus på feltet og hvilken forskning som er gjort på feltet. Dette leder videre til neste del som omhandler tidligere forskning, der vil forskning jeg mener er relevante for oppgaven presenteres.

2.1 «Et annerledes kroppsøvingsfag»

Prosjektet «Et annerledes kroppsøvingsfag», er et aksjonsforskningsprosjekt som har uttalt formål å bidra med kunnskap som kan gi grunnlag for utvikling av kroppsøvingsfaget. Jeg gjør ikke rede for prosjektet i sin helhet, men trekker fram deler som har relevans for mitt masterprosjekt. Prosjektets ambisjon er å undersøke konsekvenser for elever, lærere og faget kroppsøving, når dans og friluftsliv blir undervist med et høyere antall timer enn hva som er vanlig. Min oppgave er et selvstendig og avgrenset prosjekt som handler om å undersøke elevenes erfaring og læring knyttet til dansedelen av prosjektet.

Skoleåret 2018/2019 ble første del av prosjektet gjennomført som en pilotundersøkelse. Det ble en videreføring av prosjekt to, skoleåret 2019/2020 med samme mal som for del en. I del en av aksjonsforskningen samler en erfaringer som grunnlag for videreutvikling. I del to er ønske og ambisjonen at en finpusser og videreutvikler prosjektet ytterligere på grunnlag av evaluering og erfaringer med del en. For å sikre at elevene skal møte dans som del av skoleinnholdet har prosjektet lansert en «aksjon» som innebærer at det settes av 12 timer til undervisning i dans på vg1. Disse timene skal plasseres i en sammenhengende periode. Prosjektet er forankret i gjeldende læreplaner (LK06) og åpner og oppfordrer den enkelte lærer til å utvikle faglig innhold ut fra sine forutsetninger og preferanser.

Lærerne valgte selv innholdet de ville ha i undervisningen i henhold til LK06. Prosjektet ble gjennomført på vg1 ved to videregående skoler skoleåret 2019/2020. Jeg fikk anledning til å følge danseundervisningen ved en studiespesialiserende linje. Ved denne skolen ble de 12 undervisningstimene fordelt på to timer en gang i uken i seks uker. Jeg har gjennomført observasjon i forkant og kvalitative intervjuer av elever i etterkant av observasjonene, dette vil jeg komme tilbake til i metodekapittelet.

2.2 Dans i skolen- i et historisk perspektiv

Begrepet dans kom inn i kroppsøvingfaget med Normalplanen av 1939 (Nordaker, 2009, s. 9). Det var estetiske verdier og fagområder som ble betraktet som en del av skolevirksomheten. En mer aktiv, skapende og kunstnerisk egenaktivitet kom med Forsøksplanen av 1960. Her skulle også formidling og opplevelse av ulike kunstformer være en del av skolehverdagen. Dette ble videreført i Mønsterplanene 1974 og 1987. Det var en økende interesse for estetikk og for fagenes betydning i skolen på begynnelsen av 1990-tallet. Interessen fikk betydning for læreplanene på 1990-tallet (Glad, 2012, s. 39). Med reform-94 ble dans etablert som eget linjefag i den videregående skolen (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1994). Med læreplanen i 1997 fikk dans plass som obligatorisk del-emne i kroppsøving (Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1996, s. 263). Dette førte til at det ble gitt konkrete retningslinjer om hvilket innhold og funksjon danseundervisningen skulle ha. I dagens læreplan Kunnskapsløftet 2006 er dans en del av fagene kroppsøving og musikk (Glad, 2012, s. 43).

Det vil si at dans står fjellstøtt i læreplanen og er noe elevene skal møte, lære og erfare i undervisning. Dans er med andre ord en obligatorisk del av grunnopplæringen i den norske skolen.

2.3 Dans i læreplanen i kroppsøvingsfaget

Kroppsøving er et allmenndannende fag hvor formålet for faget sier at det skal inspirere til en fysisk aktiv livsstil og livslang bevegelsesglede (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 2). Elevene skal oppnå livslang bevegelsesglede gjennom lek, idrett, dans, svømming og friluftsliv (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 2). Dans skal bidra til felles dannelse og identitetsskaping til elevene. I formålet står det at dans er en av aktivitetene som skal stå sentralt i faget (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 2). I formålet kommer det til syne at dans skal bidra til å styrke selvtillit og gi elevene en positiv oppfatning av kroppen. Begrepet fair play handler om å vise respekt for hverandre i dans og samarbeide for å gjøre hverandre gode (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 3). Elevene skal i kroppsøvingsfaget lære ulike dansesjangere fra forskjellige kulturer. Det kreative aspektet er også implementert. Elevene skal blant annet skape, vise og vurdere dans. Elevene skal eksperimentere og utforske dans i ulike situasjoner.

Kompetansemålene for dans er i læreplanen for den videregående skolen plassert under hovedområdet idrettsaktivitet. Etter vg1 er målet at elevene skal kunne: «eksperimentere med ulike danseformer og skape dansekomposisjoner» (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 6). Etter vg2 står det at elevene skal: «praktisere treningsmetoder for å forbedre ferdigheter i individuelle idretter, dans og alternative bevegelsesaktiviteter» (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 7). Etter vg3 skal elevene kunne: «vise kunnskaper og ferdigheter i idrett, dans og andre bevegelsesaktiviteter gjennom funksjonell deltakelse i aktivitet, trening og spill, og vurdere egen kompetanse og hvordan man kan utvikle seg videre i idrett, dans eller andre bevegelsesaktiviteter» (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 7). Dans er inkludert i kompetansemål for alle årene i videregående skole og må sies å være et sentralt læringsområde i læreplanen for kroppsøving. Siden det er et gjennomgående læringsområde kan en forvente progresjon og utvikling gjennom de tre årene.

2.4 'Dans' i kroppsøvingsfaget

Ved flere anledninger har jeg snakket med både elever, kollegaer og andre om hva dans er. Dans defineres og oppfattes ulikt og mest sannsynlig vil lærere og elever ha forskjellige oppfatninger og forståelse av hva dans er og hva dans i kroppsøvingsfaget innebærer. Den oppfatningen og forståelsen lærere innehar av dans, kan være avgjørende for hvordan de velger å undervise i dans, og vil ha betydning for hva elevene møter i faget. Når det kommer til en definisjon på dans, er dette vanskelig da 'dans' favner mange dansesjangre, stiler og tradisjoner. Dans er med andre ord et vidt begrep og i det *Store norske leksikon* blir det definert slik: «Dans er bevegelse for bevegelsens skyld, gjerne utført rytmisk, eventuelt til musikk, da gjerne kalt dansemusikk» (Pape, 2013, s. 1). I min oppgave er det dans i skolekontekst som undersøkes og jeg har derfor valgt å avgrense til, og ta utgangspunkt i læreplanen. Det er læreplanen kroppsøvingslæreren planlegger ut ifra og dermed den undervisningen elevene møter. Hilde Rustad (2017) skriver at dans i læreplanen utelukkende blir referert til som «dans» og ikke spesifisert som swing, folkedans eller annet, og at dette gir lærere store valgmuligheter (s. 70).

Åse Løvset Glad (2012) har skrevet en fagdidaktisk grunnbok med tittelen «Dans på timeplanen». Boken er rettet mot studenter i lærerutdanningen og lærere som arbeider med dans i ulike former. Hun skriver om dans og danseundervisning ut fra sin egen erfaring. Glad (2012) skriver følgende om dans: «Bevegelser er materialet mennesker gjennom alle tider har brukt for å gi form til sine danseuttrykk» (s. 64). For å uttrykke og forstå den verden vi lever verbalt, blir ord satt sammen til setninger som gjør oss i stand til å dele meninger med andre.

I dans setter vi bevegelser sammen i en viss rekkefølge for å danne fraser og forløp som kan hjelpe oss med å uttrykke, kommunisere og forstå noen av de mange følelsene, tankene, fantasiene og drømmene som verbalspråket vårt ikke fanger inn. Dans er ordløs kommunikasjon hvor bevegelsen er språket (Glad, 2012, s. 64).

Glad (2012) skriver at mennesker er klar over når de beveger seg for å danse og ikke danse. Dette på lik linje som at vi er klar over når vi beveger oss for å bøye oss for å ta opp noe vi mistet på bakken, eller løfter armen mot munnen for å spise.

Marie Olofsson (1993) skriver at «Dansen er et språk, bevegelsen er et språk. Den «snakker» ikke på samme måte som norsk, svensk eller engelsk, men den «kommuniserer» (henvist i Glad, 2012, s. 64). Ifølge Glad (2012) er dans et kroppslig uttrykk for noe, som for eksempel opplevelser eller indre følelser. I tråd med Glad (2012) forholder jeg meg videre til dans som all bevegelsesaktivitet der intensjonen er å danse da hovedfokuset i oppgaven er dans i kroppsøvfaget.

Stig Ivan Nygård (2015) har skrevet et bokkapittel om dans i boka «Idrettspedagogikk». Nygård (2015) skriver at dans i lang tid har blitt oppfattet som noe feminint og dermed ikke en aktivitet for gutter (s. 189). En hovedgrunn til dette er ifølge Nygård (2015) etterkrigstidens fokusering på dans som følelsesladet og en kunstform som uttrykker og frembringer følelser hos utøverne. Nygård (2015) hevder gutter i ung alder synes det kan være problematisk å uttrykke følelser, spesielt gjennom kroppskontakt og bevegelse til musikk. Dette resulterer i at det er i stor grad jenter som deltar når den blir utført som frivillig aktivitetsform. I kroppsøvfaget møter elevene ofte en mannsdominert kultur der idretten dominerer. Ut fra Andrews & Johansen (2005) kan det se ut som jentenes initiativ til dans ikke blir stimulert i samme grad som interessen gutter har for ballspill. Dans som aktivitetsform i kroppsøving er med på å fremme hverdagslige rytmiske bevegelser som å gå, løpe, sparke ball. Dansen kan være med på å gi bevegelseserfaringer som er nyttige i idrettssammenheng og hverdagsliv. Med bakgrunn i det Nygård (2015) skriver, kan en med utgangspunkt i dagens samfunn kanskje bruke dans som en motvekt til et samfunn som er dratt mot det teknologiske. Noe som innebærer at den digitale kontakten tar over for den fysiske kontakten mellom mennesker (s. 190).

Nygård (2015) hevder at dansens varierende rytmer gjør at en kan befri seg fra de mekaniserte bevegelsesmønstrene og alle indre frustrasjoner samt bli mer fleksible i kropp og sjel (s. 191). Dansen er med på å forene kropp, sjel og følelser og gir mennesker en opplevelse av å være hele (Nygård, 2015, s. 191). Når det kommer til undervisningen i dans kan en se på det som en sosial arena der elevene ofte møter arbeidsmåter der de samhandler i par og grupper. Lærere bruker problemløsende arbeidsmåter som kreativ dans. Der elevene først skal utforske forskjellige bevegelsesideer for å forhandle med hverandre om hvilken de skal bruke og arbeide videre i en skapende prosess.

Det at elevene må presentere, argumentere og gi avkall på sine egne ideer og samtidig vise respekt for andres løsninger er med på å gi elevene sosial trening og erfaring. Når elevene skal vise fram sin kreative dans opplever de solidaritet, gruppefølelse og et kunstnerisk eierforhold (Nygård, 2015, s. 191). I samværsdans opplever elevene en ikke- aggressiv kroppsøving og relasjonen mellom elevene blir mer naturlig. Det er viktig for ungdom å kunne danse da det blir forventet i sosiale sammenhenger. Gleden og selvfølelsen som blir utviklet gjennom kreativ dans og samværsdans er en viktig sosialiserende faktor i barns liv.

Glad (2012) skriver at dansen i vårt land er uløselig innvevd i kulturhistorien gjennom urgamle skikker og folkelige tradisjoner (s. 52). Dansen kan fungere som en kulturell brobygger mellom egen og andre kulturer. Det kan være de som vokser opp i Gudbrandsdalen møter mer folkedans enn de som vokser opp i Oslo i et mer multikulturelt samfunn. Fredriksen (2004) fant at dansen hadde en stor betydning for barn fra forskjellige kulturer, da de lærer å omgås hverandre bedre gjennom å danse hverandres danser (Nygård, 2015, s. 197). Vi er et flerkulturelt samfunn og Jagtøien (2000) viser til gode erfaringer med å presentere og arbeide med danser fra andre land og folkegrupper (s. 2). Jeg undres på om dette kan være med på å hindre mobbing, få bedre miljø, motarbeide fordommer og skape en forståelse og kontakt?

Jagtøien (2000) hevder at danseundervisningen elevene møter i kroppsøving i den norske skolen vanligvis er bygget opp rundt hovedområdene kreativ dans og samværsdans. Kreativ dans handler om å frigjøre og utvikle elevenes iboende kreative potensial i og gjennom dans (Jagtøien, 2000, s. 4). Glad (2012) skriver om hvordan erfaringene fra hverdagsliv og idrett kan være med på å gi impulser til idématerialer for dans (s. 64). I den kreative dansen får elevene muligheten til å bruke egne ideer og impulser til dans og bevegelse (Jagtøien, 2000, s. 4-5). Samværsdansen er danser som bygger på forskjellige kulturer og tradisjoner (Jagtøien, 2000, s. 5). Jagtøien (2000) og Glad (2012) viser ikke til forskning når de skriver at dans i skolen ofte er samværsdans og kreativ dans.

Danser fra ungdomskulturen kan være en motivasjon og inspirasjon for elevene, dette kan være noe de kan kjenne seg igjen i og føle en tilhørighet til.

Jagtøien (2000) hevder at arbeid med dans i kroppsøving kan bidra til mange former for læring. Det vil gi muligheter til å vise omsorg og ta ansvar. Samtidig er dansen viktig som læringsarena for estetisk virksomhet med tanke på å utvikle evne til å ta imot og gi uttrykk for både følelser og meninger gjennom bevegelse (s. 15). Ved at elevene får arbeide med dans i kroppsøvingsfaget kan det bidra til mange former for læring. En kan oppleve et godt læringsmiljø ved å vise omtanke for andre (Jagtøien, 2000, s. 15). Dans og bevegelse vil være med på å utvikle kunnskap og forståelse på en dypere måte enn om man leser eller hører om dans.

2.5 Litteratursøk

Jeg har søkt både nasjonalt og internasjonalt da det er gjort relativt lite forskning nasjonalt. Jeg mener de internasjonale forskningsartiklene og studiene vil ha relevans for min studie da kroppsøvingsfaget er et fag hvor en kanskje ofte står ovenfor de samme utfordringene. Utfordringer som for eksempel innhold i undervisningen og at faget praktiseres ulikt av forskjellige lærere. Via søk på internett i ulike databaser har jeg funnet flere (empiriske) forskningsstudier som er relevante for mitt tema og min problemstilling. Databasene som ble brukt til søket var: Oria, Google Scholar, ERIC, og web of science. Søkeordene «dans», «kroppsøving» og «gym» det ga meg noen relevante resultater. Ved at jeg tok ordene hver for seg ble det flere treff, ikke alle var relevante for min problemstilling. Jeg valgte også å søke på engelsk for å inkludere internasjonale studier. Søkeordene «danc*», «educat*», «school», «physical educat*», «PE», «create*danc*» var de jeg benyttet meg av. Søkene som ble gjort, ble gjort med ulike sammensetninger av ordene. Det gav meg flere treff, flere studier og relevante vitenskapelige artikler.

Følgende inklusjons- og eksklusjonskriterier ble valgt: studier som omfattet forskning med empirisk grunnlag og forskning gjennomført i skolen. Artikler og studier som var fagfellevurdert og publisert i kjente tidsskrifter som for eksempel *Research in Dance Education*, *Journal of Dance Education*, *Journal of Physical Education*, *Research & Dance*, *Journal of Dance education*, publiserte stortingsmeldinger, og studier på doktorgradsnivå ble inkludert. Borgen & Engelsrud (2015) viser til at «masterstudenter må betraktes som kunnskapsprodusenter på feltet» i kroppsøving (s. 66). Da det ikke er så mye forskning på feltet har jeg derfor valgt å inkludere masteroppgaver.

De treffene som skulle inkluderes måtte være på et skandinavisk språk eller engelsk. Jeg benyttet meg av litteraturlistene til de relevante og aktuelle studiene for å finne flere studier og lese forskningen som det refereres til. Alle artikler som benyttes i denne oppgaven er lest.

2.6 Forskning på dans i kroppsøvningsfaget

Dans som kroppsøvningsaktivitet er nedfelt i kunnskapsløftet (LK06). Tross dette er det flere studier og rapporter som indikerer at dans er nedprioritert i kroppsøvningsfaget (Moen et al., 2018, Arnesen et al., 2017). Det er en beskrivelse som også synes å beskrive realiteten i andre land (Danmarks Evalueringsinstitutt, 2004; Eriksson, et al., 2003; Eriksson et al., 2005; Munk & Von Seelen, 2012).

Trond Egil Arnesen et al. (2017) sin forskning tyder på at dans står fjellstøtt i den formelle læreplanen og at det er et gap mellom læreplanens intensjoner og undervisningen elevene møter i dans. Klaudia Jonskås (2010) utarbeidet en kunnskapsoversikt over kroppsøvningsfaglig forskning og utviklingsarbeid i Norge i perioden 1978- 2010. Hun peker på at det er mangelfull kunnskap om hva elever lærer og hvordan undervisningen foregår (Jonskås, 2010, s. 7).

Wiken (2011) gjennomførte et masterprosjekt med 229 respondenter fra tre ulike skoler. Studien kartla hva elevene i vg3 på videregående skole lærte innenfor kroppsøving. Studien fant at dans var en av tre aktiviteter elevene lærte minst i og nesten 50% av elevene kjente ikke til kompetansemålene i faget.

I LK06 er dans med i kompetansemålene for alle trinn, men det blir ikke spesifisert hvor mange undervisningstimer dans eller andre aktiviteter skal utgjøre. Ifølge Nordaker (2009) ble dansens posisjon i faget betydelig svekket fra 1990 fram til 2010 i læreplanene.

Einar Berggraf Jacobsen (2003) gjennomførte en undersøkelse basert på spørreskjema og intervju av lærere og elever. Studien avdekket at 67,8% av 677 kroppsøvningslærere mente de ikke hadde tilstrekkelig undervisningskompetanse i dans (s. 10). Når det gjaldt elevene ønsket guttene mindre dans, mens jentene rapporterte det motsatte. Det er verdt å merke seg at det var noen typer dans som var populære hos guttene.

Dans der bevegelsesmønsteret er mer åpnet og dans som de unge allerede har erfaring med fra fritiden var det større aksept for. Jacobsen konkluderte med at dansens status etter L97 var lav. Jacobsen (2003) foreslo å endre målet for, eller det målbestemte innholdet i faget (s. 11) slik at det blir konkretisert dansefaglig innholdet som alle skulle møte. På den måten kan de dansefaglige kravene i læreplanen oppnås.

Forskningsrapporten til Kjersti Mordal Moen et al., (2018) er en nasjonal kartleggingsstudie som handler om kroppsøvningsfaget som helhet på barne- og ungdomsskoler. Der kroppsøvningsfaget blir sett på som en helhet i form av for eksempel innhold, undervisningsmetoder, grunnleggende ferdigheter, karaktersetting og garderobesituasjon. Det konkluderes med at dans har en svak posisjon som faginnhold. Rapporten er skrevet på bakgrunn av en spørreskjemaundersøkelse med 3226 elever fra 42 skoler med 5.-10. trinn deltok. Det deltok 139 lærere og 46 skoleledere (Moen et al., 2018, s. 18). Spørreskjemaet var knyttet til læring, undervisning, opplevd og ønsket innhold i kroppsøvningsundervisningen. Rapporten viser at 9,4 % av lærerne fokuserer minst på kompetansemålet «å lære ulike danser» (Moen et al., 2018, s. 58). Både elever og lærere rangerer dans lavest når de blir spurt om hva som er sentralt i faget og hva det fokuseres på i undervisningen (Moen et al., 2018, s. 69).

I rapporten, kommer det fram at mange elever, spesielt i ungdomsskolen ønsker dans, jentene i større grad enn guttene. Det kommer også fram at få lærere prioriterer dans i undervisningen. Det er 22,8% som sier de aldri har hatt dans i kroppsøving og 53,8% svarer at de sjelden har dans (Moen et al., 2018, s. 41). Dans er aktiviteten som 14,8% ønsker oftere inn i undervisningen (Moen et al., 2018, s. 44). Danseaktivitetene de har oftest oppgir de å være folkedans og aerobic.

Når det kommer til hvor ofte elevene vil ha dans svarer 32,6% aldri og 25,2% sjelden. 51,7% av guttene ville aldri hatt dans hvis de hadde fått bestemt mot jentene på 13,6%. De som ønsker dans oppgir at de ville hatt breakdance/hiphop/freestyle og streetdance. Om de nevnte danseaktivitetene oppgir 73% av lærerne at de sjelden eller aldri gjennomfører dette (Moen et al., 2018, s. 46). Det kan derfor se ut som at elevene møter minst av danseaktivitetene de ønsker mest. Flere av elevene mener at de ikke skal lære å danse i kroppsøvningsfaget, dette gjelder særlig for guttene (Moen et al., 2018, s. 71).

I Rustads (2017) artikkel «Dans og kroppsøvningsfaget» undersøkes blant annet forholdet mellom læreres kroppsøvningspraksis og læreplan for kroppsøving i LK06. Studien er en dokumentanalyse av skolepolitiske styringsdokumenter som grunnlag for fortolkning av informasjon som framkommer i faglærerstudenters refleksjonsoppgaver. Det ble også gjennomgått forskning som omhandler dans i skolen og kroppsøvningslærerutdanning. Det presiseres at forskning på dans i kroppsøving er liten i omfang og mangelfull i innhold. Det argumenteres for at læreplanen bør være tydeligere og mer konkret med hensyn til hva begrepet «dans» skal være (s. 61). Rustad (2017) viser til at det er behov for en tydeliggjøring av hva elever skal lære gjennom, om og i dans og hva, hvordan og hvor mye kroppsøvningslærere skal undervise i dans (s. 72).

Rustads (2013) doktorgradsavhandling omhandler blant annet hvilke grunnleggende forståelser av dans i kroppsøvningsfaget fremtidige kroppsøvningslærere har som studenter. For å finne ut av dette ble studentenes erfaringer undersøkt, og spørreskjema, observasjoner, loggskrivning og intervjuer ble lagt til grunn. Det kommer fram at studentene knapt hadde danset i skolen som elever. Et annet interessant funn var at nårl elevene skulle være kreative og ekspressive i improvisasjonsdans uttrykte flere studenter at de følte seg «dumme» og de mente også at de så dumme ut (Rustad, 2013, s. 189).

Ingjerd Hollekim (1994) viser til en undersøkelse fra blant kroppsøvningslærere fra ungdomsskolen i Telemark. Resultatene viste at lærerne benytter dans først og fremst fordi den skapte mye glede og var en viktig del av det miljøskapende miljøet. Det vises til fordeler som at elevene får et mer avslappet forhold til hverandre og de blir vant til nærkontakt. De opplever glede med dans og får økt trivsel i undervisningen.

Aina Gulliksen Liverød (2020) gjennomførte et masterprosjekt med intervju av fem lærere ved tre videregående skoler i Oslo. Prosjektet, som også er tilknyttet «Et annerledes kroppsøvningsfag», omhandler læreres erfaringer og deres tanker om, dans som aktivitet i kroppsøvningsfaget i den videregående skolen. Studien fant at de interesser lærerne har, deres bakgrunn og kompetanse har en betydning for hvilke aktiviteter lærerne velger å undervise i. Hva de føler seg trygge nok til å undervise i spiller også en sentral rolle. Det kommer fram at lærerne mener at målet med dans handler om at elevene må få selvtillit og trygghet til å kunne bruke dans senere i livet.

Alle lærerne i studien uttrykker at dans er en viktig del av faget og lærerne trekker fram rytme, mestring og bevegelsesglede som viktige elementer ved dans. Et interessant funn er at lærerne sier at dans kan bidra til å utvikle selvtillit og trygghet. Lærerne mener dans i så måte kan bidra til at elevene oppfyller kroppsøvningsfaget mål om livslang bevegelsesglede (Liverød, 2020, s. 3).

Internasjonale bidrag

For å finne relevante tekster og studier benyttet jeg meg av systematisk metode og kjedesøking (Reinecker et al., 2013, s. 120). Selv om forskningen på området i stor grad er kvalitativ og ikke generaliserbar, er det interessant at flere internasjonale forskningsprosjekter har kommet fram til likelydende resultat som de norske studiene jeg har referert til. En nasjonal undersøkelse i Sverige identifiserer en liknende situasjon (Eriksson et al., 2005). Historisk sett hevder Ericson (2000) at dans i den svenske skolen ikke har hatt en sterk eller tydelig plass i undervisningen. De finner at dans er en av tre aktiviteter som kommer dårligst ut i forhold til elevenes læringsutbytte. Justine MacLean (2007) har gjort en longitudinell studie i Skottland med 85 studenter over fire år. Den sier noe om hvilke erfaringer som er av betydning for om studenter senere som lærere vil undervise i dans. Et interessant funn som kommer fram er at studentene uten tidligere danseerfaring rapporterte om mindre selvtillit enn studenter med danseerfaring (s. 103-104). Danseundervisning i den norske skolen har likheter med Skottland hvor det forekommer at «dance has suffered serious neglect in many schools» (MacLean 2007, s. 100). En litteraturoversikt fra England viser at kroppsøvningslærere nedprioriterer dans fremfor andre hovedemner i læreplanen. Flintoff & Scraton, 2006 viser til at dans i England er kjønnsmessig definert ved at det blir regnet mer som en jenteaktivitet slik Nygård (2015) også gir uttrykk for. I Torunn Mattsons (2016) avhandling gjort i Sverige kommer det fram at lærernes tidligere erfaringer og deres dansevaner har en avgjørende effekt på hvordan dans blir undervist. Et annet interessant funn var at elevene likte dans når lærerne underviste i dette.

2.7 Hva forteller disse resultatene?

Forskningen som er presentert viser at elevene ikke møter hele bredden av innholdet i læreplanen for kroppsøving i praksis. Det kan være flere grunner til dette som for eksempel mangel på kompetanse hos lærere, lite konkrete planer for hva dans i faget skal inneholde og derav hva elevene skal møte og mengden dans de skal ha.

Forskningen synliggjør en uenighet om dansen sin posisjon i læreplanen. Nordaker (2010) mener dans har blitt svekket siden læreplanene på 1990-tallet og fram til 2010, mens Arnesen et al. (2017) mener dansens posisjon står støtt i dagens læreplan. Rustad (2017), Liverød (2020) og Nordaker (2010) mener det må blir mer konkret og læreplanen bør være tydeligere på hva dans skal innebære når det kommer til tidsbruk og innhold. I rapporten til Moen et al., (2018) rangerer både elever og lærere dans lavest når de blir spurt om hva som er sentralt i faget og hva det fokuseres på i undervisningen. Rapporten viser også at få lærere prioriterer dans i undervisningen og mange elever ønsker mer dans, spesielt på ungdomsskolen.

I LK06 er dans representert med kompetansemålene i alle trinn, men det blir ikke spesifisert hvor mange undervisningstimer dans eller andre aktiviteter skal utgjøre. I artikkelen til Andrews & Johansen (2005), kommer det fram at ballspill dominerer faget og dette er aktiviteten guttene liker best, mens aktiviteten jentene liker best, er dans som får liten plass. I masteroppgaven til Wiken (2011) kommer det blant annet fram at dans er en av tre aktiviteter der elevene sier de lærer minst.

Elevene oppgir dans som et nedprioritert område (Jacobsen et al., 2002). Jacobsen (2003) sin landsdekkende undersøkelse konkluderer med at dans er lavt prioritert og ikke godt nok ivare tatt i den norske skolen. Den viktigste grunnen til dette virker å være lærenes mangelfull kompetanse til å undervise i dans. Jentene utrykte ønske om mer dans i undervisningen og guttene om mindre. Rapporten til Moen et al. (2018) peker i samme retning, dans får liten plass i kroppsøvingsfaget. Rustad (2013) peker i samme retning der dans er lavt prioritert og en aktivitet elevene har liten erfaring med. Liverød (2020) peker på at lærere underviser ut ifra interesser, bakgrunn og hva de føler seg trygge med å undervise i (s. 78). Deres tilegnelse av kompetanse i dans fra egen skolegang er så og si fraværende.

Funnene peker dithen at lærerne mener at dansens status varierer fra skole til skole og fra lærer til lærer, noe som kan være med på å svekke dansens posisjon ytterligere (s. 79). Forskningen tyder på et gap mellom læreplanens intensjoner og undervisningen elevene møter (Arnesen et al., 2017).

Etter at jeg utarbeidet en kunnskapsstatus på feltet, synes jeg det er enda viktigere enn før å studere elevenes læring og erfaring med danseundervisningen. Litteratursøket avdekker at det finnes lite forskning som belyser dans i det norske kroppsøvingsfaget og at forskningen på dans i kroppsøving både nasjonalt og internasjonalt er liten i omfang og mangelfull i innhold. Det er mye av forskningen som ikke handler spesifikt om dans, men som inkluderer dans i intervjuer eller spørreundersøkelser. Problemstillinger hvor dans er et hovedtema er omtrent ikke å finne. Kvantitative undersøkelser eller forskning sett fra elev/studentperspektiv er det en del av. Det er opplagt et behov for mer kunnskap omkring elevs erfaring og læring med dans i kroppsøving.

Jeg velger å trekke fram forskning som også belyser kroppsøvingslærere sitt synspunkt for å få en indikasjon på hvorfor elevene møter det de møter i kroppsøvingsfaget. Mine litteratursøk viser at mye av forskningen som er gjort, er gjort i grunnskolen og på høyere utdanning. Det er derfor behov for forskning på dans i videregående skole, og på elevenes læring og erfaring. Dans er et felt som er underrepresentert i forskningssammenheng, og det er også en utfordring både i Norge og internasjonalt.

3.0 TEORI

For å kunne svare på min problemstilling har jeg som teoretisk bakteppe valgt å benytte meg av et sosiokulturelt syn på læring. Lev Vygotskys (1896-1934) sosiokulturelle perspektiv på læring og John Deweys (1859-1952) perspektiver på erfaring er valgt og i dette kapittelet vil disse presenteres. Dewey og Vygotsky vektlegger begge det sosiale aspektet ved læring. Det er elementer som står utenfor individet som er viktige for læring. Vygotsky var opptatt av barnas kognitive utvikling, og hans syn på denne utviklingen skilte seg fra Deweys syn som var opptatt av at teorien måtte prøves ut i praksis. Dewey la også stor vekt på at selve erfaringen var en lærende prosess, og at erfaringer er noe vi får ved å være i aktivitet (Dale, 2001). Vygotsky mente at læring skjer gjennom samhandling og dialog med noen som er mer kompetente enn den som skal lære. Hvis elevene feiler vil man ikke fortelle elevene hva de skal gjøre, men heller støtte opp under deres læringsforsøk (Lyngsnes & Rismark, 2007, s. 64). Dewey var opptatt av sammenhengene mellom individets læring og det sosiale miljøet. Vygotsky forstod kunnskap som overlevert fra kulturen og internalisert hos individet, mens Dewey forstod kunnskap som konstruert av individet (Imsen, 2005, s. 176). Jeg trekker fram forbindelseslinjer mellom de teoretiske perspektivene og dans.

3.1 Vygotskys sosiokulturelle syn på læring

Vygotsky var en russisk teoretiker som la grunnlaget for det sosiokulturelle læringssynet. Vygotsky ønsket å utvikle en teori om menneskets sosiokulturelle utvikling som en kontinuerlig, interaktiv og meningsdannende prosess (Rodina, 2020). Vygotskys sosiokulturelle syn på læring handler om at barn utvikler sin identitet og lærer om seg selv i samspill med omgivelsene (Söljö, 2016 s. 113-116). Barn er aktive deltakere som sosialiseres med omgivelsene gjennom språk og i sosial praksis. Når barn er i deltakelse med omgivelsene blir barnets identitet, deres interesse, kompetanse og deres synspunkter utviklet i samspill med andre.

Ifølge Vygotsky (1978) er læring og støtte noe som favner den som lærer og den som underviser. De ses på som aktive agenter i den sosiale samhandlingen. Denne aktive samhandlingen er en forutsetning for at læring og utvikling skal finne sted (s. 88). Menneskelig læring forutsetter enn sosial natur og en prosess der barn vokser inn i det intellektuelle livet til menneskene.

Han brukte ideen om redskap til å forklare hvordan vi tilegner oss kultur og felles kunnskaper. Det viktigste redskapet i prosessen er språket, først og fremst talen. Desto mer kompleks situasjonen er, desto viktigere er det at barnet kan bruke språket. Det blir spennende og se hvordan det sosiale miljøet innvirker på elevenes læring og hvordan dynamikken i danseundervisningen elevene møter er. Slik jeg forstår Vygotsky kan et eksempel ved innlæring av dans være at læreren må legge opp undervisningen slik at elevene møter trinn og danser de kan mestre med hjelp fra en lærer eller medelev. Hvis oppgavene blir for vanskelige vil ikke eleven kunne mestre dem, og motivasjonen for å fortsette å prøve vil kanskje synke og selvtilliten til elevene vil nok heller ikke øke. De kan se på dans som unødvendig og vanskelig. Hvis oppgaven blir for lett vil den ikke utvikle eleven og utfordre dem til læring.

Begrepet «Den nærmeste utviklingszone» er noe av det Vygotsky er mest kjent for. Han studerte hvordan barna løste oppgaver og hvordan barna brukte ulike redskaper og metoder for å lære. Teorien til Vygotsky (1978) om den nærmeste utviklingszone handler om det potensialet for utvikling som ligger mellom det den lærende kan greie på egen hånd og det han eller hun kan greie med støtte fra en voksen eller en medelev som har kommet lenger (Manger et al., 2010, s. 133). Vygotsky delte prosessen inn i ulike nivåer. Det aktuelle utviklingsnivået er det nivået der eleven kan løse oppgaver på egenhånd ut fra det eleven kan der og da, i den sonen lærer de ikke noe nytt. Eleven vil ha et utviklingspotensial, beskrevet som den nærmeste utviklingssonen. Det er sonen mellom det eleven kan klare selv og det eleven kan klare med hjelp og støtte fra andre.

I den nærmeste utviklingssonen får eleven hjelp av en lærer eller medelev som kan mer enn dem selv. Noen oppgaver klarer elevene å løse alene, andre oppgaver trenger elevene hjelp til å mestre. Dette sammen med noen som har mer kompetanse rundt oppgaven som for eksempel en lærer. Hvordan er læreren en støtte for elevene og elevene for hverandre? Er det noen andre former for støtte, dette blir spennende å se på i funn, analyse og drøftingskapittelet. Ved å la lærerne samarbeide med barna så Vygotsky at voksne hadde en funksjon i barnas læring (Manger et al., 2010). Vygotsky fant at en lærer raskere når en arbeider sammen med andre. Utviklingen går fra det sosiale til individuelle. Først kan elevene klare å gjøre noe sammen med andre før han/hun mestrer alene (Imsen, 2005, s. 258). Selve utviklingspotensialet og den nærmeste utviklingssonen er i bevegelse (Lyngsnes & Rismark, 2007, s. 62).

I mitt masterprosjekt har jeg lett etter eksempler på læring innenfor den nærmeste utviklingssonen. Ved danseundervisningen elevene møtte i mitt prosjekt viste de synlige tegn på mestring på bakgrunn av støtte fra lærere eller medelever. Vygotsky skriver at vi kan se på utviklingen, hvor langt barnet er kommet med utgangspunkt i teorien om «den nærmeste utviklingssonen». Det vil derfor være viktig at elevene møter undervisning som er på deres utviklingsnivå og at elevene får utfordringer. Ved å legge undervisningen på et litt høyere nivå vil de ha noe å strekke seg etter. Læreren eller medelever kan hjelpe og støtte elevene til å strekke seg utenfor det de kan klare alene. Det sosiale aspektet vil være det viktigste. En må utnytte utviklingssonen ved å stimulere barnet til å arbeide aktivt sammen med andre og gi hjelp og støtte på barnets vei mot å klare oppgaven selv.



Figur 1: Den nærmeste utviklingssonen. (Illustrert av Kristine Brenden Solvang, 2021)

Sirkelen som er fremstilt skal representere summen av elevers kunnskaper og ferdigheter slik de er erfart og tilegnet i løpet av livet. Inntil en skal vurdere elevene i sonen som kalles den faktiske utviklingssonen som er den indre sirkelen (eleven). Utenfor denne kommer sonen for det som barnet er i stand til å gjøre med bistand fra en mer erfaren samarbeidspartner (for eksempel lærer, medelev) og kalles den nærmeste sonen for utvikling. Utenfor denne sonen finner man det området eleven ikke klarer enda, der eleven ikke forstår eller gjennomfører noe uansett hvor mye hjelp hen gir.

Den pedagogiske utfordringen ligger i å utnytte utviklingssonen ved å stimulere barnet til å arbeide aktivt sammen med andre og å gi hjelp og støtte på barnets vei mot å klare oppgaven på egen hånd (Imsen, 2005, s. 258).

Størrelsen på utviklingssonen vil derfor kunne variere alt etter hvilken lærer barnet har og hva slags materiell det arbeides med. Elevenes læring og utvikling vil alltid inneholde et element av uforutsigbarhet som ikke kan fastsettes på forhånd (Imsen, 2005, s. 261). Med Vygotsky innføres tanken om at læring finner sted ved at kulturen innforlives i personen. Miljø og kultur har også en betydning i læringsprosessen. Den sentrale «hjelperen» er språket som gjør at kulturarven kan nedfelle seg på individplan. Kunnskapen konstrueres i språkformene som kulturen har gitt oss (Imsen, 2005, s. 265).

Ifølge Vygotsky er det som kjennetegner menneskelig utvikling, samspillet mellom modning og forhold i miljøet. Ved å nyttiggjøre seg språket som redskap kan en mestre omgivelsene (Imsen, 2005, s. 255). Selve utviklingen kommer fra en tilstand der eleven kan gjøre ting sammen med andre, til en tilstand der de kan gjøre ting alene.

Stillasbygging også kalt støtte vil ha en viktig rolle når det gjelder støtte og hjelp til barnet. Ved at det er tilpasset det behovet barnet har for veiledning og hjelp vil barnet øke sin forståelse og mestre oppgaven (Evenshaug & Hallen, 2001, s. 126). Vygotsky mente at læring kommer forut for utviklingen og trekker den med seg, at læring stimulerer til utvikling og ikke omvendt (Imsen, 2005, s. 265-266), språket blir sett på som nødvendig hjelpemiddel i utviklingen og danner fundamentet for tenking og kognitive funksjoner.

Den nærmeste utviklingssone har fått slagordet: «Det eneste gode er den som ligger i forkant av utviklingen» (Vygotsky 1978, s. 89). Vygotsky (1982) sier det slik: «Pedagogikken må orientere seg mot morgendagen i barnets utvikling og vende seg bort fra gårsdagen. Først da vil den kunne vekke de utviklingsprosesser til live som ligger i den nærmeste utviklingssone» (s. 290). Hvis en elev har problemer med å få til oppgaven, desto mer hjelp, støtte og veiledning trenger eleven. Jo større kompetanse elevene har i forhold til oppgaven, desto mindre hjelp er det nødvendig å gi (Rogoff & Wertsch, 1984).

3.2 John Deweys erfaringsbegrep

John Dewey (1859-1952) var en pedagogisk filosof med stor innflytelse. Deweys pedagogikk bygger på den pragmatiske filosofien der det var stor vekt på at en skulle lære ved å handle og eksperimentere. Myhre (1972) skriver: «Man skal aldri betrakte noe som gitt og endelig, men alltid være villig til å revidere sine synspunkter ut fra erfaringen» (s. 25). Ifølge Dewey (1996) er erfaring en livslang prosess. Dewey (1997) mener at kunnskap og ferdigheter en tilegner seg i en situasjon, blir til instrumenter for forståelse i senere situasjoner (s. 44). En erfaring en tilegner seg er mer enn et instrument, det innebærer en reell endring av individet. Endringen som skjer kaller Dewey (1997) for «habits». Begrepet handler om hvordan individet møter, responderer og oppfatter forskjellige situasjoner i livet. «Habit» er formet av tidligere erfaringer og blir påvirket av senere erfaringer. Individet erfarer gjennom handling og refleksjon, som gjennom omgivelsene vil skape nye handlinger (s. 35). Dewey kaller en reel endring av individet for «habits». I likhet med Dewey (1997, s. 35) velger jeg å bruke begrepet «habit» videre i oppgaven. Da det ikke er et norsk ord som gir det samme meningsinnholdet.

I dansens sammenheng kan et eksempel på «habits» være når en elev har en negativ holdning til dans på bakgrunn av tidligere erfaringer. Eleven møter undervisningen med en tanke om at aktiviteten er kjedelig. Et resultat av dette kan være redusert læringsutbytte. De fremtidige erfaringene vil også bli påvirket siden elevens «habits» er endret til noe negativt. For å snu eksempelet på hodet kan en elev ha tilegnet seg kunnskaper og ferdigheter fra dans på skolen, og disse har blitt et redskap for forståelse i senere situasjoner. Eleven har etter danseundervisningen på skolen begynt på dans på fritiden, dette kan tyde på at eleven har positiv «habits» med dans. Da elevens «habits» er formet av tidligere erfaringer.

Når det kommer til pedagogiske erfaringer beskriver Dewey (1997) kontinuitet og interaksjon som to sentrale og uadskillelige kriterier (s. 44). Kontinuitet handler først og fremst om at de nye erfaringer en høster må ha en sammenheng med tidligere erfaringer (Dewey, 1997, s. 35). En kan si at det er en kobling mellom nåtid og fortid (Dewey, 1997, s. 79). Interaksjon er det andre kriteriet og det skjer her et samspill mellom individet og de omgivelsene personen deltar i (Dewey, 1997, s. 42).

I kroppsøvingsundervisningen elevene møter skal læreren ha lagt omgivelsene til rette slik at elevene kan tilegne seg erfaringer som samsvarer med behov og de forutsetningene elevene har. Dewey (1996) hevder at erfaring består av et aktivt og et passivt element der det er et samspill mellom å gjøre noe for å se hva handlingen har ført til (s. 53). En erfaring vil finne sted når en handler i forhold til noe, for så å bli utsatt for noe (Dewey 1996, s. 53). En tilegnelse av erfaringen vil i det aktive elementet skje når individet utfører en handling, mens i det passive elementet vil individet bli utsatt for noe. Ved en kombinasjon av det passive og det aktive elementet vil en kunne måle fruktbarheten til en erfaring. Videre forklarer Dewey (1996) at det må skje en forandring, da vi blir utsatt for konsekvenser av handlingen, men at aktiviteten i seg selv ikke gir erfaring (s. 49). Han forklarer videre med et eksempel der et barn strekker seg ut mot en levende flamme, barnet brenner seg. Det i seg selv vil ikke utgjøre en erfaring. Derimot er det en erfaring når bevegelsen blir forbundet med den smerten barnet blir utsatt for, som er en følge av den (Dewey, 1996, s. 53). Det kan være barnet ikke prøver igjen siden det «feilet» første gang eller kan det være at barnet reflekterte over hva som skjedde og derfor ikke gjør det igjen. Ved at barnet ikke prøver på nytt når en «feiler» vil det ikke være noen refleksjon og da tilegner ikke barnet seg kunnskap. Ved å reflektere over hva som skjer kan en endre atferd slik at man kan klare det hvis man prøver igjen.

Dewey (1996) deler erfaringer inn i aktive og passive erfaringer. Erfaringer i den aktive prosessen vil si at elevene skal eksperimentere. For å løse problemet må elevene eksperimentere. De bærer på en tanke om hvordan det skal løses, gjennomføres i praksis, vurderes, eventuelt rette opp for å prøve på nytt. Det er en forforståelse, en utforskende del og en refleksjon i etterkant. Den passive delen kan ses på som konsekvensen av handlingen som utføres. Pragmatismen fremhever erfaring som et sentralt grunnlag for læring. Ronglan (2008) skriver at erfaringene er et «resultat av menneskets samspill med omverdenen og naturen, og godt samspill er knyttet til lystfølelse og skapende virksomhet» (s. 78). Dewey (1997) omtaler erfaringer som er med på å stimulere til vekst som «educative», det er erfaringer som fører til endring av individet (s. 91). Hvis man ikke er mottakelig og lydhør, vil mulighetene for tilegnelse av nye erfaringer begrenses. Erfaringene blir meningsløse og Dewey (1997) kaller disse erfaringene for «miseducative» eller «non-educative» (s. 25). «Miseducative» erfaringer kan føre til feillæring og kan skade individets utvikling, læring og danning.

«Miseducative» erfaringer finner sted når dynamikken er preget av likegyldighet, snevert syn og ufølsomhet. Slik jeg forstår Dewey vil for eksempel et læringsklima og klassemiljø som ikke oppleves trygt, men som «kleint» og utrygt for elevene ført til «miseducative» erfaringer. Et eksempel kan være en elev som blir gjort narr av. En slik erfaring vil kunne føre til det motsatte av vekst. En kan for eksempel ta utgangspunkt i de fire T'er som jeg har god erfaring med å benytte i undervisning, trivsel, trygghet, tilhørighet, tilpasning, og samspill for å sikre at et godt læringsklima og klassemiljø blir ivaretatt. Min forståelse er at dersom elevene ikke møter dans eller har lite undervisning i dans vil de ikke få muligheten til å få «educative» erfaringer. De vil heller ikke få muligheten hvis undervisningen ikke er tilpasset deres forutsetninger og behov, da vil erfaringene være «miseducative». La oss si elevene kun har en dobbeltime med dans i løpet av året, enkelte elever synes det er vanskelig og trenger flere repetisjoner og lenger tid på å lære seg dansen. Ved å møte dans bare en gang, vil eleven mest sannsynlig sitte igjen med lav mestringsfølelse og en «miseducative» erfaring. Elevene burde få muligheten til å oppleve mestring og glede ved aktiviteten, som kanskje er vanskelig å oppnå gjennom to timers undervisning. Da stilles det større krav til et økt timeantall med dans og læreren som må legge til rette for undervisning som møter elevenes forutsetninger og behov og derav «educative» erfaringer som elevene vil ta lærdom fra.

Situasjoner en ikke får lærdom fra kaller Dewey (1997) «non-educative» erfaringer. Det er situasjoner der man registrer noe, men man forstår det ikke, og dermed kan en ikke trekke lærdom fra det (s. 46-47). Situasjoner en ikke får lærdom fra er i seg selv ikke direkte skadelige, men om en får flere situasjoner over tid, vil utviklingen stagnere (Dewey, 1997, s. 46). Det er viktig at elevene møter undervisning som er tilpasset deres forutsetninger og behov, da en «non-educative» erfaring kommer av en mislykket interaksjon mellom individet som erfarer og det som skulle blitt erfart (Dewey, 1997, s. 45). Det vil være ønskelig at elevene tilegner seg «educative» erfaringer i danseundervisningen i kroppsøvningsfaget. Det kan være elevene vil tilegne seg «miseducative eller «non-educative» erfaringer. Hvilke erfaringer mine informanter har gjort i lys av Deweys erfaringer blir spennende å se. Vil jeg se eller høre «miseducative» erfaringer?

4.0 METODE

I dette kapitlet redegjør jeg for forskningsdesignet, oppgavens vitenskapelige forankring og fremgangsmåten jeg har brukt for å belyse problemstilling og forskningsspørsmål. Jeg vil starte med å gjøre rede for metodiske vurderinger og valg av metode. Deretter tar jeg for meg forskerrolle og forforståelsens påvirkning av forskningsprosessen. Videre vil jeg presentere metodene jeg har benyttet meg av og fremgangsmåten i utvalget av deltakere, samt utarbeidelse av intervjuguide, før gjennomføring av intervju og transkripsjon belyses. Avslutningsvis vil jeg legge fram analyseprosessen og herunder etiske dilemmaer. Validitet og reliabilitet blir også gjort rede for.

4.1 Vitenskapsteoretisk tilnærming

Hovedtematikken for min masteroppgave omhandler elevenes erfaring og læring i dans som del av kroppsøvingfaget. Siden jeg ønsket å undersøke hvordan elever lærer og erfarer samt forstår sin opplevelse gjennom erfaring av danseundervisningen, valgte jeg å benytte meg av en kvalitativ tilnærming.

Jeg har valgt et fortolkende, meningssøkende og hermeneutisk vitenskapsperspektiv (Thagaard, 2018, s. 37-38). Oppgaven plasseres innenfor det fortolkende paradigme med bakgrunn i en hermeneutisk tilnærming. Et paradigme kan forklares som ulike måter å forstå verden på (Gilje & Grimen, 1993, s. 87). Prosjektet ønsker å bidra med forståelse av elevers læring og erfaring med dans i kroppsøving. Målet er å gi grundige og riktige beskrivelser av elevenes egne perspektiver, deres læring, erfaringer og opplevelser med dans i kroppsøvingfaget. For å få en forståelse og dypere innsikt i elevenes læring, erfaringer og tanker, gjennomførte jeg både observasjon av undervisning og jeg snakket med elevene i kvalitative intervjuer. Jeg valgte å gjøre observasjonene før jeg gjorde intervjuene og Fangen (2010) påpeker hvordan nettopp denne rekkefølgen gir godt grunnlag for å stille gode spørsmål, ved at forskeren kjenner deltakerne og feltet bedre (s. 21.).

Hermeneutikk bygger på prinsippet om at en mening bare kan forstås i lys av den sammenhengen det vi studerer er en del av, og at delene blir forstått i lys av helheten (Thagaard, 2018, s. 37). Fangen (2010) beskriver hvordan en hermeneutisk tilnærming legger vekt på at det ikke finnes en egentlig sannhet, men at fenomenene kan gi grunnlag for fortolkning på flere nivåer, og hun beskriver videre en nivådelt tilnærming (s. 208-211). I første nivå av fortolkning, fortolker forskeren hva som skjer i kraft av at hen deltar (s. 208-211). I andre nivå fortolker forskeren deltakerens fortolkning av sin situasjon for å avdekke en symbolsk betydning, her bygges det på informantens egen forståelse som blir satt inn i en teoretisk sammenheng (s. 211-213). I tredje nivå av fortolkningen knyttes denne opp mot forskerens tolkninger av handlinger ut fra teorier som fremhever skjulte eller underliggende betydning og kalles mistankens hermeneutikk (Fangen, 2010, s. 228). Det er Fangens (2010) metode jeg har forholdt meg til.

Hoffmann & Holm (2013) skriver: «I en fortolkning av en tekst vil det alltid være sirkelbevegelse mellom fortolkningen av deler av en tekst og fortolkningen av hele teksten, den såkalte hermeneutiske sirkel» (s. 59). Jeg har i prosessen med innsamling av intervjumateriale og bearbeiding av materiale benyttet meg av den hermeneutiske sirkel. I min analyse og min framskrivning av «funn» har jeg forflyttet meg mellom deler av tekst som tolkes i forskjellige deler og som etter hvert settes sammen til en helhet (Gilje & Grimen, 1993, s. 153). Jeg har vært bevisst på at jeg stadig ville få en ny forståelse og at deltakerne hadde ulike forforståelser av dans og at min oppgave var å observere og skrive fram deres forståelser så nøyaktig som mulig.

4.2 Kvalitativ forskning

I kvalitativ forskning handler det om å fange opp meninger og opplevelser som ikke lar seg tallfeste eller måles (Dalland, 2017, s. 52). Den kvalitative metoden egner seg når en skal studere hvordan mennesker lever og samhandler, det er forskning som innebærer en nær kontakt mellom forsker og personer i felten (Thagaard, 2018, s. 11). En dypere forståelse av sosiale fenomener regnes som en viktig målsetting ved kvalitativ forskning og det handler om hvordan vi skaper mening (Thagaard, 2018, s. 11). En kan med andre ord si at den kvalitative forskningen avdekker hvorfor noe skjer og fokuserer på hvordan mennesker oppfatter verden og hvordan relasjoner betyr noe for oss.

Jeg ønsket gjennom min problemstilling og se på et område det ikke er gjort så mye forskning fra før, spesielt i Norge. Med en kvalitativ tilnærming har jeg søkt å få en forståelse av videregåendeelevers erfaringer og læring av danseundervisningen.

4.3 Forskerrolle og forforståelse

Jeg som forsker og informantene som deltok i studien vil være med på å påvirke forskningsprosessen da kvalitative forskningsmetoder baserer seg på et subjekt- subjekt-forhold mellom forsker og personene som blir studert (Thagaard, 2018, s. 16). Det var derfor nødvendig at jeg var klar over min rolle i prosjektet, og hvordan mine forforståelser kunne være med på å forme prosjektet. Jeg måtte være bevisst på denne forkunnskapen når jeg arbeidet med intervjumaterialet og analysen. Det blir en viktig etisk betraktning for prosjektet. Jeg måtte behandle intervjumaterialet slik deltakerne har presentert sine erfaringer, tanker og meninger. Det er mine fortolkninger som vil utgjøre forskningen, og min forforståelse vil kunne påvirke hva jeg observerer, og hvordan disse observasjonene vektlegges og tolkes (Johannessen et al., 2016, s. 35).

I prosjektet undersøkes skole-elevers erfaring og læring med dans i kroppsøvfagsfaget. Min bakgrunn er at jeg kjenner feltet svært godt fra før av og har lest mye av forskningen på feltet, jeg innehar derfor mye kunnskap. Jeg har tilegnet meg erfaringer og opplevelser fra danseundervisningen i egen skolegang og i faglærerstudiet. Jeg innehar erfaring med dans og kroppsøving fra elevperspektivet, som praksisstudent og nå som kroppsøvingslærer i grunnskolen. Da jeg var elev i grunnskolen hadde jeg, som alle andre elever i den norske skolen, kroppsøving fra 1. til- 10. klasse. Deretter valgte jeg idrettslinje på videregående. Kroppsøving har alltid vært et fag jeg har mestret godt og et fag jeg har gledet meg til og hatt forkjærlighet for. Etter fullført videregående valgte jeg faglærerutdanning i kroppsøving og idrettsfag ved Høgskulen på Vestlandet. Før jeg startet faglærerutdannelsen, var min forforståelse basert på egne erfaringer i grunnskolen. Disse var slik jeg husker det helt i tråd med det jeg har lagt fram av forskning, nemlig at dans er lite prioritert i kroppsøvfagsfaget, og at det var ballspill som regjerte. I løpet av skolegangen møtte jeg dans i kroppsøving som folkedans og pardans, jeg kan huske vi øvde på dans før skolens tradisjonelle juleball i 7. og 10. klasse.

Min forskerrolle vil innvirke på validiteten i prosjektet, da det er mine fortolkninger som utgjør forskningen i oppgaven (Thagaard, 2018, s. 189). Med min bakgrunn og forforståelse var det viktig at intervjupersonene fikk dele (fritt) sine erfaringer, tanker og meninger. I møte med elevene valgte jeg å ikke fremstå som noen form for ekspert. Thagaard, (2018) hevder at intervjusituasjonen er en fortolkende praksis hvor begge parter som deltar bidrar til å utvikle forståelse av intervjupersoners erfaringer (s. 108). I masteroppgaveprosjektes sammenheng var det viktig at elevene fikk uttrykket sine egne opplevelser med dans i skolen. I tråd med Kvale & Brinkmann (2009) hadde jeg som mål å ha en åpen intervjusituasjon hvor elevene og jeg sammen kunne skape og finne ny kunnskap (s. 2).

4.4 Utvalg

Analysene i kvalitativ forskning er tid og ressurskrevende og er med på å sette begrensninger for utvalget (Thagaard, 2018, s. 59). En generell retningslinje for utvalg i kvalitativ forskning er at det ikke skal være større enn at det lar seg gjennomføre omfattende analyser (Thagaard, 2018, s. 59). Da det kom til hvilke personer som skulle delta i studien ble dette valgt ut ifra en populasjon. Det er vanlig med kriterier som omhandler hvilke personer som får delta og hvilke personer som ikke blir del av prosjektet.

I dette prosjektet var mine inklusjonskriterier utvalget som allerede var tilknyttet forskningsprosjektet til NIH. Det ble da sikkert at alle elevene hadde vært med på danseundervisningen i kroppsøvfingsfaget der de hadde møtt ett 12 timers undervisningsopplegg i dans. Utvalget til NIH skoleåret 2019/2020 var to klasser fordelt på to ulike videregående skoler Oslo og omegn. Jeg valgte fire elever fra en klasse. Da utvalget i studien er selektert på grunnlag av deltakeres hensiktsmessighet for prosjektets problemstilling, vil ikke utvalgene være representative for en populasjon (Thagaard, 2018, s. 54). Elever ved vg1 er valgt siden de er nye ved skolen og har sannsynligvis i mindre grad enn elever på vg2 og vg3 etablerte oppfatninger av innhold og arbeidsformer i kroppsøving ved egen videregående skole. Vg1 hadde under LK06 56 årstimer i kroppsøvfingsfaget (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 3).

Kvalitative studier kjennetegnes som oftest ved begrenset antall personer eller enheter (Thagaard, 2018, s. 54). I dette prosjektet er utvalget basert på strategiske utvalg.

Det vil si at jeg valgte personer som hadde egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til problemstillingen (Thagaard, 2018, s. 54). Når det kommer til hvor stort et kvalitativt utvalg bør være, er en tommelfingerregel at utvalget skal være stort nok til at en kan belyse problemstillingen (Kruzel, 1999, s. 112). Dette vil ha påvirkning på oppgavens troverdighet og validitet i forhold til om det er stort nok til å besvare problemstillingen. Det har vært viktig å skaffe et relevant utvalg informanter fremfor mange, og at disse innehar kvalifikasjoner og kompetanse som er relevante for problemstillingen og de teoretiske perspektivene (Thagaard, 2018, s. 54). Deltakerne måtte ha noe å si om området som utforskes. De fire deltakerne som utgjør utvalget i prosjektet har vært med på danseundervisningen i kroppsøvfingsfaget i den videregående skolen.

Jeg hadde opprinnelig planer om å besøke to skoler og intervju flere elever for å få et rikere materiale. Jeg observerte ved begge skolene først og planen var å gjennomføre to oppfølgende observasjoner på begge skolene før intervju. Jeg ble ferdig med andregangs observasjoner ved den ene skolen, men da jeg skulle tilbake til den andre skolen, ble skolene stengt ned på grunn av Covid-19. Dette satte en stopper for prosjektet, innsamlingen av intervjumaterialet og førte til at det ble vanskelig å få gjennomført intervjuer og videre observasjoner ved den siste skolen. Nedstengingen tvang meg med andre ord til å finne nye løsninger, og jeg gjennomførte derfor intervjuer ved den ene skolen hvor jeg allerede hadde gjort observasjoner. Informasjonsskriv angående intervju ble sendt ut. Det var mye fram og tilbake for å finne dato for gjennomføring av intervjuene siden skolen var stengt. Når skolen åpnet igjen var det ikke alle dager elevene var på skolen da noe var hjemmeundervisning.

Jeg kontaktet åtte elever og fire elever sa seg villig til å bli intervjuet. To jenter og to gutter. Intervjuene ble avtalt på mail, og jeg hadde fire intervjuer fordelt over en periode på to uker. Det kom fram mye interessant i intervjuene og det var hverken nødvendig eller mulig å gjøre oppfølgende intervjuer. Dette foregikk i en tidlig fase av covid-19 og det var ikke på denne tiden normalisert å gjøre alt på Zoom eller Teams. Med hensyn til problemstillingen og prosjektets omfang forstår jeg intervjuene som forskningsmateriale som tilfredsstillende. Dette er noe jeg vil diskutere senere.

4.5 Fase 1- observasjon

Med masteroppgavens omfang, tidsbruk-, og problemstilling ble det naturlig for meg å gjennomføre observasjonene i forkant av intervjuene. I mitt prosjekt valgte jeg en observatørrolle der jeg ikke deltok i selve undervisningen som «elev» da jeg ikke ville påvirke undervisningen i noen retning (Fangen, 2010, s. 77). Fangen (2010) kaller dette en deltakende observasjon. Ved å gjøre det på denne måten ble jeg en tilskuer på sidelinjen mens undervisningen pågikk, jeg fikk et helhetlig bilde av undervisningen. Jeg fikk mye informasjon ved kun å observere, og et konkret eksempel fra mine observasjonsnotater er: «Mens noen synker sammen som potetsekker og ser ned i bakken, er andre smilende og rake i ryggen når de danser.». Hensikten med min rolle som deltakende observatør var å få et innsyn i, og en forståelse av, hva elevene møter i danseundervisningen, hva de blir undervist i og hva de synes å lære. Jeg var under observasjonene bevisst på hvordan min forforståelse har kunnet påvirke meg. Observasjonene ga meg ny informasjon som bidro til at jeg forsto mer av handlingen. For å forstå hvorfor elevene gjør som de gjør måtte jeg få tilgang til elevenes forklaring (Fangen, 2010, s. 78). Jeg benyttet meg av en ren observatørrolle der situasjonene som skulle observeres har en formell og fastlagt struktur (Fangen, 2010, s. 79).

Før observasjonene startet fortalte jeg selv i hver klasse hvem jeg var og hvorfor jeg var der. Fangen (2010) hevder at i slike situasjoner vil en observatør oppleves mindre ubehagelig enn når den sosiale samhandlingen foregår på en mer spontan eller uformell måte (s. 79). Jeg var bevisst på å opprettholde et kritisk blikk på min egen rolle og mine tolkninger. Da de tingene som fremstår som uforståelige, ofte er de tingene som står i kontrast til de forhåndsantakelsene jeg hadde på forhånd (Fangen, 2010, s. 92). For å bli kjent med elevgruppen og kunne stille gode spørsmål valgte jeg i forkant å observere undervisningen og elevene. Jeg forsøkte så godt jeg kunne å ha et åpent sinn og var spent på hva som kom fram. Dette ga meg mulighet til å se hvordan mennesker handler og samhandler, og hvordan de forholder seg til sitt fysiske miljø (Dalland, 2017, s. 97). Under observasjonene noterte jeg det jeg fant interessant der og da. For å ikke miste oversikt og oppmerksomhetsfokus (Fangen, 2010, s. 102-103) var det aldri noen ambisjon om å notere alt som skjedde. Jeg ønsket å gå åpent inn i feltet, jeg var ute etter elevenes erfaring og opplevelser av undervisningen.

Under begge observasjonene dukket det opp interessante situasjoner og hendelser som jeg skrev ned og som senere ble kategorier i intervjuene med elevene.

Jeg fikk til to observasjonstimer med samme klasse i forkant av intervjuene. Ved å velge en tidlig økt og en sen økt gav det meg mulighet til å observere en mulig utvikling eller progresjon fra første økten til nest siste økt. Det var hensiktsmessig å opparbeide meg kunnskap om observatørrollen jeg skulle innta innen jeg observerte. Fangen (2010) skriver at det er viktig at forskeren klarer å veksle mellom innside og utside rollen en forsker har (s. 2). Ved en innsiderolle vil en få tilgang til menneskers tankeverden og deres egen forståelse av handlingene. Hvis jeg hadde observert flere undervisningstimer kunne andre interessante temaer oppstått. Hvis jeg skulle observert flere undervisningsøkter, ville det også ha vært interessant og deltatt i undervisningen også som elev.

Observasjonene som ble gjort før intervjuene fant sted, sammen med teori og problemstillingen min ble brukt som utgangspunkt for å lage intervjuguiden. Jeg hadde gjort meg opp noen tanker ut fra arbeidet med teori og problemstilling om spennende kategorier som kunne være interessante. Etter observasjonene så jeg i notatene etter kategorier eller temaer som var felles for de ulike observasjonene. Fangen (2010) beskriver dette som kategorisering av notater hvor forskeren deler opp teksten, for å så gruppere det i tematiske overskrifter (s. 112). Notatene ble kategorisert og dannet grunnlaget for intervjuguiden og intervjuene. Intervjuguiden ble delt inn i følgende fire kategorier:

- Kategori 1: Elevenes tidligere erfaring med dans: elevenes bakgrunn
- Kategori 2: Elevers erfaring
- Kategori 3: Elevers læring
- Kategori 4: Elevers erfaringer og tanker etter å ha deltatt på 12 timers undervisningsopplegg i dans

Ved at jeg kombinerte observasjon og intervju kunne jeg ved å ta utgangspunkt i observasjonen spørre elevene hvorfor de gjorde som de gjorde. Det at jeg kunne spørre elevene om ulike situasjoner som oppsto i undervisningen ga meg mulighet til å få mer spesifikk informasjon.

Ved å minne dem om tidligere hendelser ble det lettere for elevene å huske. Fangen (2010) skriver følgende: «Det å observere gjør det enklere å stille gode spørsmål. Du ser hva som er relevant, og du hører hva folk snakker om når de selv setter premissene for samtalen» (s. 90). Ved observasjon får forskeren ett direkte innsyn i de handlingene menneskene gjør (Johannessen et al., 2016, s. 127).

En utfordring med observasjon kan være at forskeren ikke tolker og analyserer notatene etter gjennomført observasjon og forskeren vil derfor gå glipp av relevante inntrykk og hendelser. Evnen til oppmerksomhet, min forforståelse og min sosiale og personlige bakgrunn ville påvirke hvordan jeg oppfattet det jeg observerte, det kan være en utfordring (Dalland, 2017, s. 98). Da jeg innledningsvis først hadde bestemt meg for at prosjektet skulle handle om dans i kroppsøvingsfaget måtte jeg velge hva jeg skulle fokusere på da det er umulig å bevare like stor interesse for alt hele tiden (Fangen, 2010, s. 91). Valget falt på hvilken erfaring og læring elevene får av danseundervisningen de møter. Da jeg innehar mye forkunnskap om feltet, anbefaler Fangen (2010) at en inntar en posisjon som om at en ikke vet noe, da vil en være i bedre stand til å lære noe nytt (s. 92). Dette var jeg bevisst på under observasjonene. Jeg har tidligere redegjort for min forforståelse og dette hevder Dalland (2017) bidrar til å kvalitetssikre observasjonene og utgjør en styrke for metoden (s. 98).

Notatene jeg skrev fra observasjonene er i stor grad beskrivende og de er basert på ulike inntrykk. Det kan være hva folk sier, hvordan stemningen var, kroppsspråk, verbal og ikke verbal kommunikasjon og det sosiale samspillet i klassen. Jeg forflyttet meg også rundt i dansesalen og idrettshallen etter hvert som elevene flyttet seg, slik at jeg hele tiden skulle ha et best mulig utgangspunkt for de ulike observasjonene. Fangen (2010) legger vekt på at en skiller mellom beskrivelser av hva som skjedde, og de vurderingene en har av situasjonene (s. 104). Etter observasjonene så jeg igjennom notatene og så etter om noe var felles for observasjonene jeg hadde gjennomført. Det som var felles ble utgangspunktet for intervjuguiden og intervjuene.

4.6 Fase 2- kvalitativt intervju

Kvalitative intervjuer bidrar til at vi kan utvikle en forståelse av hvordan personer opplever og reflekterer over sin situasjon (Thagaard, 2018, s. 11). Formålet med et intervju er å fremskaffe fyldig og beskrivende informasjon. Et kvalitativt intervju er spesielt godt egnet for å få innsikt i informantenes egne erfaringer, tanker og følelser (Dalen, 2011, s. 13). Kvalitative intervjuer er den mest brukte måten å samle inn egne data på (Johannessen et al., 2016, s. 143). Thagaard (2018) hevder «Formålet med et intervju er å få fyldig og omfattende informasjon om hvordan andre mennesker opplever sin livssituasjon, og hvilke synspunkter og perspektiver de har på temaer intervjuet handler om» (s. 89).

Kvale og Brinkmann (2009) karakteriserer det kvalitative forskningsintervjuet som en samtale der de prøver å avdekke informantenes levde verden med vitenskapelig forklaringer (s. 1). Det er en samtale med struktur og et formål, og dette egner seg når vi ønsker å studere meninger, holdninger, hva andre tenker, føler og mener.

Ved et kvalitativt intervju vil en få innblikk i personers livsverden (Johannessen et al., 2016, s. 143). For å få innsikt i elevenes læring og erfaring, valgte jeg å bruke intervju i denne oppgaven. Jeg har benyttet meg av en til en-intervju da jeg ønsket fyldige og detaljerte beskrivelser av informantenes erfaringer, meninger og læring knyttet til danseundervisningen (Johannessen et al., 2016, s. 144). Det kunne være elevene gruet seg mer for å fortelle, da de ikke kjente meg så godt og de kan ha opplevd det som «skummelt» å sitte i en intervjusituasjon. I intervjuet oppstår det en sosial interaksjon mellom intervjuer og intervjupersonen, der kunnskap blir konstruert og man skaper en felles forståelse av en sak (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 2). Det kalles også for et konstruktivistisk ståsted der forskeren og intervjupersonen bidrar til kunnskapen som kommer fram (Thagaard, 2018, s. 40).

Før jeg skulle gjennomføre intervjuene måtte jeg finne ut av hva slags type intervju jeg ville gjennomføre. På den ene siden ville jeg ha en så åpen som mulig tilnærming til intervjusituasjonen som gav meg innblikk i elevenes læring og erfaringer. Jeg ønsket på den andre siden og ha intervju med noe struktur slik at jeg kunne få mest mulig relevant informasjon med henblikk på problemstillingen min. Jeg landet på et delvis strukturert intervju der temaene er fastlagt på forhånd, men en bestemmer rekkefølgen underveis.

Det vil si at en kan tilpasse spørsmålene til intervjupersonenes beskrivelser og inkludere spørsmål og tema som ikke var planlagt på forhånd. På den måten kan en også følge med på det intervjupersonen forteller og samtidig passe på at temaene som er viktig for problemstillingen blir belyst (Thagaard, 2018, s. 91). Jeg laget ferdig intervjuguide på forhånd med overordnede kategorier med utgangspunkt i observasjonene, teori og problemstilling som skulle utgjøre strukturen i intervjuene. Jeg var hele veien åpen for at rekkefølgen på kategoriene kunne endres og for at intervjupersonen kunne komme opp med nye kategorier underveis.

Jeg delte intervjuguiden inn etter kategorier med utgangspunkt i observasjonene, teori og problemstillingen. Jeg kom fram til følgende fire ulike kategorier som utgjorde intervjuguiden: Kategori 1, elevenes tidligere erfaringer med dans oppstod under observasjonene, jeg ble interessert i å få innsyn i elevenes bakgrunn med dans i skoleløpet og eventuelt på fritiden. Kategori 2, omhandler elevens erfaring med danseundervisningen. Kategori 3 læring, jeg var interessert i å få innblikk i hva elevene lærer. Kategori 4, «Elevens erfaringer og tanker etter å ha deltatt på et 12 timers undervisningsopplegg i dans» ble naturlig for meg å stille spørsmål om, da elevene har deltatt på et sammenhengende undervisningsopplegg i dans. Det er interessant å høre hva erfaringene deres er med undervisningsopplegget. Grønmo (2004) bruker kategorier fremfor tema og skriver at kategoribasert inndeling er fornuftig når det er snakk om å beskrive saken (s. 249). Johannessen et al. (2018) definerer analyse som følgende: «Å analysere er å lete i data etter svar på spørsmål» (s. 22). Videre kommer det fram at det er viktig i kvalitativ forskning at den som har innsamlet dataene også analyserer og fortolker.

Jeg gjennomførte to prøveintervju før intervjuene med de fire elevene, for å være best mulig forberedt til intervjusituasjonen som for meg var et nytt format (Dalen, 2011, s. 30; Thagaard, 2018, s. 94). Jeg prøveintervjuet to personer som begge er utdannet kroppsøving- og idrettslærere. På den måten fikk jeg gjennomført intervjuer med personer som har kunnskap på området jeg forsker på. Grunnen til at jeg gjennomførte prøveintervju, var for å tilegne meg erfaring med intervjusituasjonen, diktafonen og intervjurollen. Jeg fikk også testet intervjuguiden, og jeg skrev om noen av spørsmålene etter prøveintervjuene. Jeg merket også at jeg trengte noen flere oppfølgingsspørsmål som kunne bidra til å gjøre dypere «dykk» på kategoriene i intervjuguiden.

Diktafonen var grei å få prøvd da det er avgjørende at det tekniske utstyret fungerer. Intervjuguiden er lagt med som vedlegg 2 i denne masteroppgaven.

4.7. Intervjusituasjonen

Jeg gjennomførte første observasjon 5. februar 2020 og andre observasjon 4. mars 2020. Intervjuene av de fire elevene fant sted 3. og 10. juni 2020 og varte 30-45 minutter. Det var utfordrende å finne tid til intervjuene da Covid-19 kom. Det var en periode snakk om at vi skulle gjennomføre intervjuene på Teams. Da ledelsen ved skolen hadde mye å gjøre i denne perioden lot det seg ikke gjøre å gi meg tilgang på Teams. Det mest gunstige hadde kanskje vært å gjennomføre intervjuet rett etter danseundervisningen, da ville elevene hatt det frisk i minne. Samtidig, opplevde jeg ingen store utfordringer med at elevene ikke husket undervisningen da jeg intervjuet dem. Det kan også ha vært positivt at opplevelsene og erfaringene elevene tilegnet seg fikk synke inn før de snakket om dem. Men det kan selvfølgelig være noe de eller jeg har glemt. Da intervjuene var gjennomført, transkriberte jeg samme dag etter hvert intervju.

Transkripsjon av intervju

Det første trinnet i analysen handlet for meg om å transkribere intervjuene. Jeg anonymiserte alle personlige opplysninger og slettet alle lydfiler. Det ble totalt 35 sider med intervjumateriale og fire sider med observasjonsnotater. I transkriberingen av intervjuene skrev jeg ned tenkepauser og ord som «eh», «mm» og «hmm». Dette ga meg et helhetlig bilde av intervjuene, men jeg valgte å ikke ta med småord og pauser i sitatene som jeg gjengir, da det hadde liten betydning med henhold til hva som ble sagt.

Tid og sted for observasjoner og intervjuer har en betydning for intervjupersonene hevder Grimen & Ingstad (2013). De mener en grunn til dette kan være at folk ofte sier forskjellige ting på forskjellige steder og tidspunkter (s. 326). Observasjonene og intervjuene fant sted på skolen til elevene. Jeg ønsket at intervjuene skulle foregå på et rom uten forstyrrelser. Da dette ikke lot seg gjøre, fant intervjuene sted på morgenen i en av garderobene på to benker som sto foran hverandre, så vi satt ansikt mot ansikt. For at omgivelsene skulle påvirke elevene i minst mulig grad, var det viktig for meg å gjøre intervjusituasjonen så «hjemme» for de som mulig.

Garderoben er et sted de er kjent med fra før av og er ukentlig. Den spesielle romklangen i garderoben gjorde transkriberingen litt utfordrende, da det innimellom var mye ekko på diktafonen.

Lydopptak i form av diktafon ble benyttet under alle intervjuene. Lydopptak ble benyttet slik at jeg kunne ha oppmerksomhet på samtalen. Det er fordeler og ulemper med bruk av lydopptak opp mot det å skrive notater. Thagaard (2018) skriver at fordelene med opptak er at alt som sies, blir bevart og en ulempe hvis diktafonen ikke fungerer som den skal (s. 112).

Jeg hadde intervjuguiden og penn foran meg ved intervjuene slik at jeg hadde muligheten til å notere underveis. Dette benyttet jeg meg svært lite av da jeg syntes det var utfordrende å skrive og samtidig lytte til det intervjupersonen sa. Jeg benyttet meg likevel noe av pennen, da vi kom inn på interessante emner som vi litt for fort ble ferdige med. Da tok jeg gjerne opp tråden senere i intervjuet da det oppstod en passende anledning. Intervjuguiden brukte jeg til å krysse av de kategoriene og spørsmålene vi hadde vært innom. Jeg hadde laget intervju spørsmål til kategoriene. Jeg hadde også en egen kolonne med oppfølgingsspørsmål som kunne være fint å stille etter intervju spørsmålene. Ut fra hva elevene svarte brukte jeg disse.

Det kom også opp noen kategorier og impulsive oppfølgingsspørsmål underveis som jeg ikke hadde notert på forhånd, men som falt seg naturlige å stille der og da. Jeg startet intervjuene med å stille elevene åpne spørsmål om deres bakgrunn og tidligere erfaringer med dans som kom under kategori 1. Spørsmålene ble etter hvert rettet inn mot de resterende kategoriene.

Under intervjuene falt det seg ikke naturlig å følge intervjuguiden til punkt og prikke. Derfor ble intervjuene litt styrt av elevenes fortelling og respons, på den måten fikk jeg best mulig tilgang til elevenes erfaringer. Flere ganger i løpet av intervjuet ble det naturlig å gå over i en av de andre kategoriene og å ikke følge den oppsatte strukturen. Min forståelse er at elevene var nervøse i starten av intervjuene, noe jeg absolutt forstår. Det å snakke med en nesten fremmed person er uvant og kanskje vanskelig. Derfor var det viktig for meg å finne ro og bygge tillit i situasjonen vi var i. Dette gikk bedre og bedre utover i intervjuene.

Jeg startet innledningsvis med å fortelle om prosjektet mitt og jeg presiserte at det var helt frivillig å delta og at de kunne trekke seg fra prosjektet når som helst. Jeg ga også informasjon om diktafonen. Jeg stilte underveis også noen spørsmål fra konkrete situasjoner fra observasjonene jeg hadde gjort. Jeg valgte å ikke ha en strukturert tilnærming til intervjuene, dette vil ifølge Thagaard (2018) gjøre sammenlikningen av intervjuene svakere, siden intervjuene ikke foregikk likt (s. 91).

Jeg oppsummerte kort etter hvert intervju for å fortelle hvordan jeg forstod det de hadde fortalt. Deretter spurte jeg om det var noe annet de ville tilføye eller om de lurte på noe. Dette gjorde jeg for å få en fin avslutning på intervjuet og gi elevene mulighet til å komme med noe mer hvis de hadde noe mer de egentlig ville dele. Intervjusituasjonen opplevde jeg som trygg og rolig, spesielt etter hvert, noe jeg håper er gjensidig. Elevene framsto som positive og engasjerte og intervjuene bar preg av-, latter, smil og gode tenkepauser.

4.8 Analysens oppbygning, metode og prosess

Analysen er en spørsmålsdrevet prosess hevder Johannessen et al. (2018) der en leter i data, etter svar på spørsmål (s. 39). Da jeg skulle analysere intervjumaterialet var det viktig at jeg prøvde å skape en meningsforståelse mellom materialet og resultater (Johannessen et al., 2018 s. 59).

Analysen er delt i følgende fire faser. Fase en – fra observasjonsnotater til intervjukategorier, fase to- lete etter meningsfulle sitater, fase tre- fargekoding og klassifisering og fase fire- analyse av intervjumaterialet med støtte i teori.

Fase en av analyseprosessen hadde høy grad av induktiv tilnærming da analysen i første rekke baserte seg på det empiriske materialet (Thagaard, 2018, s. 153) som i denne oppgaven utgjøres av observasjonsnotater og intervjutranskripsjoner. I fase en av analysen leste jeg igjennom notatene fra observasjonene svært nøye. Notatene sammen med inntrykk jeg dannet meg under observasjonene utgjorde grunnlaget for kategoriene.

I fase to leste jeg grundig gjennom intervjumaterialet og konsentrerte meg om å finne fram til enkeltsitater som ga mening sett i sammenheng med problemstillingen. Her hadde jeg en induktiv tilnærming og lette etter temaer i materialet. Jeg tok for meg alle intervjuene hver for seg og noterte også ned stikkord og sitater med hensyn til informasjon som gikk igjen i flere intervjuer. Her merket jeg at jeg også var påvirket av kategoriene jeg hadde anvendt i intervjuene, og at det var vanskelig å se bort fra disse.

I fase tre lagde jeg en tabell i word hvor jeg plasserte innholdet i ulike matriser. Sitatene som tilhørte de ulike elevene kalt Maria, Andreas, Nora og Kristian fikk hver sin fargekode i disse matrisene. Thagaard (2018) viser til at formålet med matrisene er å få oversikt over intervjumaterialet og sammenlikne informasjon fra alle deltakerne på en systematisk måte (s. 162). Jeg benyttet meg av fargekoding for å plassere sitater som var treffende, og dette ga meg en form for struktur, en lettere forståelse og et overblikk. Jeg lagde etter hvert en marg der jeg stilte spørsmål og skrev ned notater til det jeg leste. Eksempler på noen av notatene er, annerledes, rytme, annen type samarbeid, og på hvilken måte er repetisjon viktig? Deretter klassifiserte jeg de ulike kodingene inn i undertemaer som bidro til å fremheve meningsinnholdet i teksten (Thagaard, 2018, s. 153).

I fase fire av analysen jobbet jeg med empiri og teori, i denne delen vekslet jeg mellom deduktiv og induktiv tilnærming, men jeg hadde først og fremst en deduktiv tilnærming ved at jeg analyserte intervjumaterialet med støtte i valgte teoretiske perspektiver (Thagaard, 2018, s. 154).

Jeg vekslet mellom å jobbe med ulike deler, og mellom fase, to, tre og fire, i analysen. For å tolke det materialet jeg hadde kommet fram til i fase fire av analysen, valgte jeg å benytte meg av teoretiske perspektiv og den eksisterende forskningen. Jeg jobbet også hermeneutisk med intervjumaterialet ved å gå fram og tilbake mellom analysen og fortolkningen. Dette gjorde at materialet forandret seg. Thagaard (2018) kaller dette for «open coding», der forskeren er oppmerksom og åpen for å identifisere data som en finner interessante. I mitt prosjekt kan interessante data dette også være noe som bare er sagt i ett intervju da jeg har få intervju totalt sett.

I løpet av analyseprosessen kom jeg fram til fire hovedtemaer, og hovedtemaene har tydelig forbindelse til intervjukategoriene:

Tema en: Forventning bygger på erfaring

Tema to: Dans er både kleint og moro

Tema tre: Øving, mestring og glede

Tema fire: Å danse (mer) endret elevenes innstilling til dans

Jeg tok utgangspunkt i de fire hovedtemaene jeg hadde kommet fram til i analysen og plasserte sitater som kvalifiserte til å inngå under de ulike temaene. Et eksempel er temaet «Forventning bygger på erfaring». Her tok jeg med sitater som omhandlet tidligere erfaringer med dans fra for eksempel skolegang og dans på fritiden som relevante for å fremheve meningsinnhold. Dette gjorde at det ble oversiktlig, samtidig som det var lett og gå fram og tilbake.

4.9 Reliabilitet og validitet

I dette delkapittelet gjør jeg rede for hvordan reliabilitet og validitet ble opprettholdt gjennom oppgaven. Nilssen (2012) hevder at «Målet for den kvalitative forskeren er å forsikre leseren om at bildet som blir gitt ikke er feilaktig eller en forvrenging av de faktiske forhold, og å unngå misforståelser» (s. 141). Ifølge Thagaard (2018) vurderes kvalitativ forskning med hensyn til troverdighet, og prosjektets reliabilitet er et kriterium for at forskningen er utført på en troverdig og tillitvekkende måte (s. 187). Når en snakker om reliabilitet innenfor forskning handler det om hvordan det er mulig å komme fram til samme resultater ved å bruke de samme metodene (Thaagard, 2018, s. 187). Dette vil være mulig i kvantitativ forskning men, ikke være overførbart til den kvalitative forskningen (Thagaard, 2018, s. 187).

I denne masteroppgaven blir reliabilitet beskrevet som pålitelighet. Jeg ønsket å gjøre rede for innsamlingen av intervjumaterialet og fremstillingen av materialet så detaljert som mulig slik at jeg imøtekom påliteligheten i størst mulig grad. I utførelsen av de ulike prosessene krevde det en nøyaktighet fra meg for å oppnå en troverdighet til oppgaven. Nøyaktighet i transkribering av intervjuene kan være et eksempel på dette.

Ifølge Nilssen (2012) skal «forskeren bevise for leseren at funnene er troverdige og konsistent med datamaterialet som ble samlet inn i den aktuelle forskningskonteksten» (s. 141).

Thagaard (2018) hevder at validitet knyttes til resultatene av forskningen og hvordan vi tolker data (s. 189). Når det kommer til validitet i masteroppgaven handler det om gyldighet til de tolkningene jeg kom fram til der målet er å vise at tolkningene er gyldige i forhold til den virkeligheten som er studert (Thagaard, 2018, s. 189).

Begrunnelser for tolkninger er et viktig grunnlag for validiteten i oppgaven. Validiteten styrkes når tolkninger fra ulike studier bekrefter hverandre eller når tolkningene ikke bekrefter hverandre (Thagaard, 2018, s. 191). Dette stilte krav til at jeg som forsker innehar evne til å begrunne og argumentere overbevisende for hvorfor mine funn samsvarer eller eventuelt avviker fra funnene i andre studier. Da forskningen min ønsket å undersøke elevenes erfaring og læring, fikk jeg intervjumateriale i form av tekst som ikke kunne tallfestes eller kvantifiseres på noe vis. Da utvalget er strategisk valgt ut og det er for få deltakere kan en ikke generalisere resultatene.

I de kvalitative intervjuene vil ikke spørsmålene være standardiserte, noe som gjør at intervjuene går i forskjellige retninger. Som forsker er en ikke nøytral når en fortolker noe. Hofmann & Holm (2013) hevder det er vanskelig å bedømme validiteten til forskning som fortolkes da en fortolker ut fra forforståelsen og interessene en ønsker å fremme. I min oppgave ble begreper som er relevant for mitt prosjekt operasjonalisert, dette for å opprettholde validiteten i oppgaven.

Spørsmålene som ble utarbeidet i intervjuguiden ble utarbeidet på bakgrunn av min forforståelse og mine observasjoner av danseundervisning. Dette er noe som er viktig i validitetsprosessen og noe jeg tok hensyn til intervjuene og skal ta hensyn til i analyseprosessen. Da jeg har gjennomført observasjon av danseundervisningen til elevene vil dette også være med på å styrke validiteten til oppgaven i form av at jeg har sett hva elevene har møtt og gjort i undervisningen. Intervjuene ble tatt opp på diktafon og bidrar til større validitet enn skriftlige notater, da transkriberingen blir mer nøyaktig når en har det på lydopptak. Når det kommer til funn i masteroppgaven vil disse kun representere den skolen og de elevene jeg studerte.

Funnene kan være med på å vise en tendens innenfor kroppsøvfingsfaget i den videregående skolen og resultatene kan vise hva en håndfull elever ved en videregående skole erfarer og lærer av danseundervisningen i kroppsøvfingsfaget.

Refleksjon i etterkant

I etterkant har jeg reflektert og gjort meg opp noen tanker. Jeg syntes det var utfordrende å få gode og utdypende svar fra elevene, og at det å intervjuere elever stilte større krav til meg og mine oppfølgingsspørsmål enn jeg var forberedt på. I etterkant ser jeg at det å få gode utdypende svar fra elevene og oppfølgingsspørsmål er en svakhet ved intervjuene og dermed oppgaven. I etterkant tenker jeg at jeg kunne ha vært enda bedre forberedt. Angående prøveintervjuene som ble gjennomført tenker jeg i ettertid at det optimale ville vært å intervjuere videregående elever også i prøveintervjuet. Dette for å sikre at spørsmålene var forståelige, godt tilpasset og det ville gitt meg anledning til å øve meg på å stille gode oppfølgingsspørsmål.

4.10 Etikk

Det har vært viktig for meg å reflektere og gjøre rede for de holdninger, forforståelser og verdier som kunne være med på å påvirke studien (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2016, s. 10). Som forsker ved kvalitativ studie kom jeg i nær kontakt med deltakerne og det var viktig for meg å ikke innta rollen som noen form for ekspert, men møte feltet med et åpent sinn og at elevene skulle få uttrykke sin erfaring og læring uten påvirkning fra meg. Thagaard (2018) hevder at «det er et viktig etisk prinsipp at intervjupersonen ikke skal ta skade av å delta i forskningsprosjektet og bør være ledende for hvor nærgående forskeren kan være i intervjusituasjonen» (s. 114). Jeg har derfor tilstrebet å vise hensyn og skape tillitt til elevene. Det var hele veien viktig for meg å være bevisst på holdningen og kroppsspråket mitt, og ikke minst bevisst på hvilke spørsmål som ble stilt.

I mitt masterprosjekt skulle det gjennomføres observasjoner og intervjuer av mennesker. Jeg skulle behandle personopplysninger og derfor ble masterprosjektet meldt til Norsk senter for forskningsdata (NSD). Elevene signerte et informert samtykke (vedlegg 1) for å kunne delta i studien som er i henhold til personopplysningsloven fra 2001 (Norsk senter for forskningsdata, u.å.).

Informert samtykke handler om å beskytte elevenes rettigheter. Thagaard (2018) skriver at det er informert, noe som betyr at deltakerne i prosjektet får informasjon om hva deltakelse innebærer (s. 23). I det informerte samtykket kommer det frem at elevene kan trekke seg når som helst uten å oppgi grunn, og at risikoen de utsettes for skal være så minimal som mulig.

Krav om melding av forskningsprosjekt til NSD er ivaretatt gjennom at prosjektet «Et annerledes kroppsøvningsfag» er meldt til og godkjent av NSD. Da jeg er med i prosjektet trengte ikke jeg å søke individuelt i NSD. Prosjektet er basert på informert samtykke fra både lærere og elever (vedlegg 1). Navnet mitt ble lagt til i informasjonsskrivet og samtykkeerklæringen til forskningsprosjektet. Elevene hadde allerede signert og levert inn dette. Det gjorde at jeg kunne starte opp med mitt prosjekt ganske raskt. Thagaard (2018) presiserer at «forskeren skal som hovedregel behandle innsamlet informasjon om personlige forhold konfidensielt og fortrolig» (s. 24). Jeg har skjult deltakernes identitet ved å anonymisere elevene i transkribering av intervjuer og i fremstillingen av resultatene. De har fått pseudonymene Maria, Andreas, Nora og Kristian. Da utvalget består av to jenter og to gutter, valgte jeg i oppgaven å skrive om de som han /hun.

Når det kommer til oppbevaring av intervjumateriale ble det gjort på min private pc og den har vært passordbeskyttet og materialet er ikke sendt noe sted. Lydfilene av intervjuene og personidentifiserbare opplysninger ble slettet etter transkriberingen og innen 31.12.2020. Det er viktig å beskytte deltakerne i prosjektet ved å overholde de retningslinjer som er gjeldene for anonymisering.

I oppgaven arbeidet jeg kontinuerlig med å gi så nøyaktige henvisninger som mulig i forhold til henvisningsskikk. De nasjonale forskningsetiske komiteene (NESH) presiserer at god henvisningsskikk er at studenter og forskere er forpliktet til å gå mest mulig nøyaktige henvisninger til den litteratur som brukes, enten det er primær- eller sekundærlitteratur. Henvisningene bør referere til bestemte kapitler eller sider (s. 27-28). I denne oppgaven er det APA7-veiledning fra NIH som ble brukt når jeg skulle henvise til kilder jeg har brukt (Norges Idrettshøgskole, 2021). Ved å referere riktig vil det være med på å forhindre plagiat da det er mulig og gå inn og finne tilbake til kilden og kontrollere den, noe som vil være positivt for oppgavens troverdighet.

5.0 PRESENTASJON OG DISKUSJON

Jeg valgte å slå sammen presentasjon, analyse og diskusjonsdelen for å forhindre gjentakelser. Analysen av intervjuene avdekket fire hovedtemaer som i dette kapitlet vil bli presentert, fortolket og diskutert under hver sin overskrift. Det vil presenteres empiri og sentrale sitater, de blir fortolket og diskutert i lys av tidligere forskning og empiri som svarer på problemstillingen. I hver av de fire temaene gis det ordrett sitat av hva elevene har sagt. Thagaard (2018) regner det som en tynn beskrivelse (s. 37).

5.1 Tema en: *Forventning bygger på erfaring*

I den første delen vil jeg diskutere elevenes bakgrunn og kompetanse i dans, da dette synes å ha betydning for erfaringene de har med dans i faget. I dette delkapitlet presenterer jeg flere undertemaer som kan knyttes til intervjukategori en; hvilke tidligere erfaringer har elevene med dans? Har de hatt dans i tidligere skoleår? Hvilke forventninger har elevene til dans? Jeg vil starte med å presentere sitater som belyser elevenes bakgrunn og interesse for dans.

Maria forteller om sine erfaringer med dans:

Jeg har drevet med dans, sånn vanlig type dans som jazz, hip hop og moderne, men ikke sånn pardans. Jeg syntes jo det var veldig gøy, pardans ble litt annerledes.

Nora og Kristian forteller først at de ikke har noen tidligere erfaringer med dans. I motsetning til Nora og Kristian viser Andreas til tidligere erfaringer med dans og forteller:

Gjennom livet har jeg elsket musikk, så har drevet med musikk og lært meg ulike typer instrumenter. Søsteren min var veldig glad i dans så jeg drev ofte og danset hjemme og så på videoer av profesjonelle som danset. Ikke bare sånn just dance litt mer avansert. Familien min har litt historie med break dancing. Jeg har lært meg litt av hvert.

Jeg ble nysgjerrig på hvordan elevene hadde hatt dans i tidligere skoleår. Når jeg spør Nora om hun har hatt noe dans i tidligere skoleår, svarer hun følgende:

Jeg har hatt swing og vals før, hadde det på ungdomsskolen i 10. klasse før ballet og kreativ dans.

Kristian gir dette svaret på samme spørsmålet:

Har hatt swing på ungdomsskolen før ballet i 10. klasse også ja har jeg hatt litt kreativ dans kanskje et par ganger på ungdomsskolen.

Maria forteller om sine erfaringer med dans i tidligere skoleår:

Vi har hatt litt swing og ja det er vel egentlig det.

Når jeg spør Andreas om han har hatt dans tidligere på skolen svarer han følgende:

Fra 1.klasse hadde vi litt dans hvert år, den blime dansen. Mot 6-7. klasse hadde vi sakte dans mot ballet/skoleavslutningen i 7.klasse. Hvert år hadde vi mot slutten av skoleåret sånn at hele skolen danset sammen i rekkedans. Det var ganske gøy, men vi lærte ikke så mye nytt. Det var mer folkedans og pardans og sånn på ungdomsskolen, ikke sånn type dans vi har nå. Det var mer rolig og rekkedans.

Sitatene over viser at de fire elevene som er intervjuet har ulik erfaring med dans. Maria og Andreas driver med dans som aktivitet på fritiden, noe jeg velger å tolke som at de innehar en interesse for dans. De har en bakgrunn med dans fra tidligere og synes å ha tilegnet seg det Dewey (1997) kaller «educative» erfaringer. Elevenes «habits» er formet av tidligere erfaringer, og påvirker og blir påvirket av fremtidige erfaringer (Dewey, 1997). Det skjer i nye møter med dans, der elevene tilegner seg erfaringer og kompetanse med dans. Det kan føre til at de i møte med dans i skolen opptrer mer erfaren og har andre forventninger og ønsker om å lære seg noe nytt som kan føre til nye «educative» erfaringer. Slik blir det å erfare en kontinuerlig prosess (Dewey, 1997).

Felles for de fire er at alle har tidligere erfaringer med dans fra tidligere skolegang. Dans i kroppsøvningsfaget er med andre ord ikke ukjent for elevene. Elevene har møtt ulike dansestiler fra før av. Helt konkret svarer elevene at de har møtt dans i kroppsøvningsfaget i forbindelse med skoleball og skoleavslutninger.

Med Dewey (1997) vil jeg argumentere for at elevene viser til tidligere erfaringer med dans i tidligere skolegang. Hvorvidt dette kan beskrives som «educative» erfaringer etter undervisning kan sikkert diskuteres. Andreas forteller at det var ganske gøy. Samtidig uttrykker han at de ikke lærte så mye nytt. Det kan virke som at de har hatt det gøy, men at det ikke har vært læring og utvikling.

Det kan tyde på at når noe er gøy betyr ikke det automatisk at læring finner sted. I ytterste konsekvens kan vi kanskje snakke om en «non-educative» erfaring, der Andreas ikke har trukket lærdom fra undervisningen. Det kan være undervisningen han har møtt, ikke er tilpasset hans forutsetninger og behov. Det har skjedd en mislykket interaksjon mellom individet som erfarer og det som skulle blitt erfart. Ved mange «non-educative» erfaringer kan det forhindre fremtidige erfaringer og bli det Dewey (1997) kaller for «miseducative» erfaringer. Andreas uttrykker at det var «gøy» samtidig som det ikke var ny læring. «Non-educative» eller «miseducative» erfaringer kan være skadelig for elevenes læringsutbytte, da de ikke trekker noen lærdom fra undervisningen og de fremtidige erfaringene vil bli påvirket. Hvis en elev for eksempel unngår dans på grunn av tidligere erfaringer vil en heller ikke få muligheten til å få nye fremtidige erfaringer. Sitatet til Andreas kan peke i en retning der kroppsøvfingsfaget virker å være et aktivitetsfag i større grad enn et læringsfag. I lys av Vygotsky (1978) tyder det på at Andreas har vært i det aktuelle utviklingsnivået der han kan løse oppgaver på egenhånd ut ifra det han kan der og da. Han har et utviklingspotensial, «den nærmeste utviklingssonen», der han trenger støtte fra lærer eller medelever for å utvikle seg og lære.

I intervjuene kommer det fram at elevene har kjennskap til dans og de har gjort seg tidligere erfaringer med dans i skoleløpet sitt. Hvorvidt undervisningen de har møtt tidligere er tilpasset elevenes behov og forutsetninger er vanskelig å si. Ut ifra hva Andreas forteller tyder det ikke på det. Det er nok både og for elevene, de har nok også hatt «miseducative» erfaringer og «educative» erfaringer. Dewey (1997) hevder at kunnskap og ferdigheter en tilegner seg i en situasjon blir til instrumenter for forståelse i senere situasjoner (s. 44). Dewey (1997) poengterer også at erfaringer en høster må ha en sammenheng med tidligere erfaringer (s. 35). Det er en kobling mellom nåtid og fortid der erfaring og utdanning ikke nødvendigvis går hånd i hånd. Med andre ord mener Dewey (1997) mulighetene for å tilegne seg nye erfaringer begrenses hvis individet ikke er mottakelig og lydhør. Det vil si at lite eller ingen undervisning i dans mest sannsynlig ikke fører til erfaringer elevene trekker lærdom fra, «educative» erfaringer.

5.1.1 Forventninger til dans i kroppsøvningsfaget

Når det kommer til hvilke forventninger elevene har til dans i kroppsøvningsfaget, forteller Maria at hun trodde det kom til å bli pardans og kjedelig. Videre forteller hun:

Vi hadde jo litt popmusikk så det ble mer morsomt og holde på med. Musikkvalget var stor årsak til at det ble morsommere å holde på med. Vi gjorde også forskjellige ting hver gang, med ulike turer, pardans og kreativ dans.

Andreas forteller at han forventet at de skulle lære ulike typer dans:

Jeg tror det kommer til å bli like god stemning. Dans er alltid gøy.

Nora utdyper at hun ikke hadde så mange forventninger:

Jeg hadde ikke tenkt så mye på det, men kanskje at det kom til å være litt sånn man kjenner hverandre ikke så godt at det kanskje kom til å bli litt rart. Men det gjorde det ikke da.

I likhet med Maria forteller Kristian at han forventet at det skulle bli kjedelig. Han presiserer at han er veldig glad i lagspill og ballspport:

Når jeg ble ferdig med det syntes jeg dans egentlig var greit men ja, jeg hadde forventet at vi skulle ha det litt mindre. Jeg liker mye mer sport der man kan løpe eller spille ball eller jobbe ja som et lag.

Maria trekker fram musikkvalget og at de gjorde forskjellige ting hver gang som viktige grunner til at det ble morsommere å holde på med. Andreas nevner god stemning. Musikk og stemning er to ting jeg tenker henger sammen og som kan ses på som en form for støtte. Det kan være elevene vil føle seg mer hjemme i situasjonen hvis de har musikk som er «inn» i dag og som de kan relatere seg til. Kanskje det blir lettere å utfolde seg og det som virker ukjent og skummelt blir ufarliggjort. Musikk kan ses på som støtte, det kan fungere som en motivasjonsfaktor. En annen mulig forklaring kan være at musikken er med å endre stemningen i klassen. Hvis de danser uten musikk kan det kanskje oppleves som kjedelig og ikke så levende. Det kan være musikken gir mer mening til oppgaven. God stemning kan også være en indikator på godt samspill som kan føre til læring. Fra observasjonsnotatene mine noterte jeg meg at det så ut som en klasse med godt klassemiljø og at de trivdes i hverandres selskap.

Ifølge Vygotsky skal man være med kompetente andre for å få ut læringspotensialet og elevene vil utvikle seg i samspill med andre og omgivelsene. Læreren og medelever fungerer som en type støtte. Hvis musikken og stemningen kan ses på som en type støtte i omgivelsene læringen skjer, vil det også kunne bidra til «den nærmeste utviklingssonen». Et godt klassemiljø, derav god stemning, tolker jeg det dithen at elevene lærer raskere når de samarbeider med andre, i en klasse hvor klassemiljøet og stemningen er bra. Det er ikke sikkert elevene får ut læringspotensialet sitt hvis klassemiljøet er dårlig og elevene ikke trives.

Nora forteller at de ikke kjente hverandre så godt og at det kanskje kom til å bli rart. Jeg tolker det dithen at Nora kanskje har tidligere erfaring der dette er noe hun har kjent på før. Kanskje hun har erfart tidligere at det har vært rart, da de ikke har kjent hverandre så godt. Ifølge Dewey (1997) blir kunnskap og ferdigheter en tilegner seg i en situasjon, til instrumenter for forståelse i senere situasjoner. Dersom det er tilfelle at Nora har hatt tidligere erfaring med at det har vært rart, kan det være hun har vært utsatt for et læringsklima og klassemiljø som ikke opplevdes som trygt. Dette kan føre til «miseducative» erfaringer og en erfaring som ikke fører til vekst. Dewey (1997) viser til «habit» som er formet av tidligere erfaringer, hvis denne er negativ kan det være hemmende for elevenes læringsutbytte. Enhver erfaring er «miseducative» hvis den hindrer fremtidige erfaringer. Ved at Nora møter opp i undervisningen med tanke om at det kommer til å bli rart, kan et videre resultat av dette være et redusert læringsutbytte og de fremtidige erfaringene blir påvirket, siden «habits» er endret til noe negativt.

Kristian sitt utsagn om at dans er kjedelig og ballspill er gøy, er interessant. Andrews & Johansen (2005) fant i sin studie, at ballspill er aktiviteten gutter liker best da den harmonerer mer med gutters interesser. Det er også den aktiviteten som dominerer i faget. Dette samsvarer også med forskningen til Moen et al. (2018), der det kommer fram at innholdet i kroppsøvningsundervisningen er orientert mot ballspill. Kanskje den negative innstillingen handler om at Kristian ikke er blitt tilstrekkelig eksponert for dans tidligere. Maria og Kristian hadde en forventning om at det skulle bli kjedelig, noe som kan tyde på at de har en negativ holdning til dans. Kanskje elevene har hatt «non-educative» eller «miseducative» erfaringer med dans fra før. De kan inneha en negativ holdning til dans, på bakgrunn av deres tidligere erfaringer. Derfor vil de møte opp i undervisningen med en tanke om at dette blir kjedelig.

Ved at elevene møter undervisning der de får «educative» erfaringer, kan endringen hos elevene være at de tilegner seg erfaringer, og kompetanse med dans.

I tema en, «Forventning bygger på erfaring», kommer det fram at Maria og Kristian hadde forventning om at dans skulle bli kjedelig. Det kan hende elevene har dårlige opplevelser med dans fra tidligere skoleår og innehar en oppfatning om at dans ikke er en viktig del av faget. Dette samsvarer med forskning nevnt tidligere (Moen et al., 2018), som viser at dans er det elevene møter minst i kroppsøving, der kun 14,8% av elevene ønsker mer dans. Dewey (1997) presiserer at erfaringer vil endre individet. Erfaringene blir også et redskap for fremtidige erfaringer. Maria og Andreas har høstet erfaringer ved å utføre en handling og bli utsatt for noe. De har tilegnet seg kunnskap og ferdigheter som har blitt et redskap for forståelse i senere situasjoner.

På den ene siden har alle fire elevene fortalt at de har hatt undervisning i dans fra tidligere skolegang. Dette tyder på at elevene har tilegnet seg erfaringer med dans fra tidligere skolegang. På den andre siden kan det være utfordrende for elevene å delta i undervisning der de møter aktiviteter de ikke har erfaring med, eller forbinder kroppsøvingfaget med. Det kan kanskje oppleves som uvant.

I lys av MacLean (2007) sine funn kan en undre seg om elevene som har møtt dans tidligere i skolegangen. Kanskje har elevene opparbeidet bedre selvtillit gjennom danseerfaring og danseundervisning enn de som ikke har danserfaring? Elevene har møtt folkedans i tidligere skolegang, og dette samsvarer med studien til Moen et al. (2018) som viser at en av dansene elevene møter i skolen er folkedans. I motsetning til tidligere studier, (Moen et al., 2018; Jacobsen; 2003; Rustad, 2013; Arnesen et al., 2017) viser mine funn at elevene har møtt dans i tidligere skoleår og de er kjent med dans som aktivitet i kroppsøvingfaget, i større grad en hva forskningen viser. I neste tema vil jeg se nærmere på hvilke erfaringer elevene har gjort seg i danseundervisningen dette skoleåret på vg1.

5.2 Tema to: Dans er både kleint og moro

I dette delkapittelet presenterer jeg flere undertemaer som kan knyttes til intervjukategori to om erfaring. Hvordan opplevde/erfarte elevene undervisningen de har fått i dans? Hvordan opplevde de å ha kreativ dans? Var det rom for å prøve og feile? Ved observasjonene jeg gjorde av undervisningen, så jeg at det var store forskjeller i elevenes innsats og engasjement. Dette kan belyse hvilken erfaring elevene uttrykker de har tilegnet seg i danseundervisningen. Noen elever var veldig motiverte, mens andre trakk seg mer tilbake. I intervjuene gir Andreas uttrykk for at han var positiv til dans i undervisningen. Maria og Kristian har en forventning om at det skal bli kjedelig. Nora derimot har en forventning om at det kommer til å bli rart. De opplevde undervisningen som annerledes, der det ikke er fokus på ballspill. Elevene fikk undervisning i swing, kreativ dans og merengue.

5.2.1 Første undervisningstime

Maria forteller følgende om sin første undervisningstime i dans:

Det var litt sånn oi shit, skal vi begynne med dans nå liksom, det er ikke så mye vi har jobbet med før så det var annerledes. Ble jo veldig spent. Det var kleint når vi skulle begynne med pardans, siden vi ikke hadde blitt vant til å gjøre det på en måte. Etter hvert gikk det veldig fint da var man liksom vant til det og ja det var gøy.

I likhet med Maria synes Andreas også det var gøy og han utdyper at det var «kleint» i starten, men når alle hadde kommet inn i det ble det mer naturlig. Nora gir også uttrykk for at det var «kleint» i starten, men så gikk det overraskende bra. Kristian forteller dette om sin opplevelse:

Det var litt rart, det var så langt unna følte jeg. Jeg har ikke hatt så mye dans før, har bare hatt litt på ungdomsskolen.

Jeg ville finne ut av hvorfor elevene mener det var «kleint» og spør Andreas om hvorfor det var «kleint». Han forteller:

Stillheten kanskje. Man sto og danset, man oppførte seg som roboter og ikke som mennesker, alle var litt flau for å danse. Vi er så vant med å være med de vi passer best med og nå ble vi blandet fram og tilbake og ikke fast partner. Man blir kjent med alle, men i starten er det litt kleint.

Vi hadde nok ikke kommet like godt inn i det hvis det ikke hadde vært så mange uker, eller så mange dager. Det er liksom noe med å sette seg inn i det.

Andreas poengterer at man trenger tid for å komme inn i det. Det er et viktig poeng at elevene må få tid, slik at de klarer å beherske oppgaven og lære. Repetisjon kan være med på å øke graden av «educative» erfaringer, som vil gi gode betingelser for videre utvikling og vekst, samt opprettholde og bekrefte kompetansen de har tilegnet seg.

Maria tror det er «kleint» fordi det plutselig er så intimt og at man må forholde seg til den andre personen og jobbe sammen med den. Nora forteller:

Man kjenner ikke hverandre så godt og det er kanskje spesielt guttene som ikke er vant til at det ikke er konkurranse. Det er jo trinn og sånn, da kan det være rett og galt på en måte.

Andreas forteller at det løsnet opp når de begynte med pardansen og alle fikk snakket med alle:

Det ble bedre kjemi pluss at de som ikke danser eller ikke ville danse så at alle hadde det gøy og lærte noe nytt. Når man ser den store bjørnen så følger man bare etter.

Maria og Andreas syntes det var gøy. Nora uttrykker at det var «kleint» i starten, men så gikk det bra. Maria syntes det var «kleint», fordi det var intimt og man må forholde seg til den man skal jobbe med. Andreas trekker fram at det var «kleint» i starten og Kristian forteller at det var litt rart og «langt unna». På bakgrunn av det elevene forteller legger de i ordet kleint at det er ekkelt, rart, at de ikke har fast partner. Dette kan tyde på at samværsdans for elevene er ukjent og oppleves som «kleint». Andreas trekker fram at det ble bedre kjemi etterhvert, og at de ikke hadde kommet så godt inn i det, hvis det ikke hadde vart over så mange uker. Andreas opplever en bedre kjemi, dette samsvarer med Nygård (2015) der samværsdans er med på å gjøre relasjonen mellom elevene mer naturlig (s. 191).

Slik jeg forstår elevene, er det viktig at elevene får muligheten til å møte dans over flere ganger. På denne måten synes det som om de får mulighet til å oppleve mestring og trygghet. Andreas forteller at det var «kleint» i starten, men at det løsnet opp når alle fikk snakket med alle og de begynte med pardansen.

Dette sier noe om hvor viktig det er at læreren legger til rette for godt læringsklima og trivsel i klassen og gir elevene anledning til å erfare dans mer enn en gang. Dette synes viktig for å kunne tilegne seg «educative» erfaringer.

Det virker som overgangen fra «kleint» til «gøy» skjedde da elevene hadde hatt dans et par ganger. Da jeg kom tilbake for å observere den nest siste undervisningsøkten, var det en helt annen stemning i klassen, enn første gangen jeg var der. Elevene synes mer komfortable med situasjonen og det så ut som de trivdes i undervisningen. Hvis elevene har for lite dans, vil de få repetert et eventuelt ubehag gang på gang, noe som er uheldig i forhold til deres videre utvikling. I dette tilfellet vil for eksempel «kleint» være det de forbinder dans med, hvis de ikke har nok dans og får muligheten til å endre opplevelsen av det «kleine». Ifølge Vygotsky er samspillet mellom modning og forhold i miljøet det som kjennetegner menneskelig utvikling (Imsen, 2005). Læreren og elevene kan ses på som betydningsfulle for at læring finner sted i form av et godt klassemiljø og god stemning.

Andreas forteller at de er vant med å være med medelevene de passer best med, men at de nå ble blandet fram og tilbake uten fast partner. Fra observasjonsnotatene mine noterte jeg at elevene ble delt inn i par etter polonese, deretter stilte de opp i en sirkel der guttene sto på utsiden og jentene på innsiden. Da læreren ga beskjed om at de skulle bytte partner «gikk» jentene videre til ny gutt, mens guttene ble stående. Ved at elevene ble delt inn på denne måten førte det til mange skifter og bevegelser blant elevene, de måtte tilpasse seg hverandre. Ved denne inndelingen vil alle alltid ha en partner å danse med, det vil ikke være de som kjenner hverandre fra før danser sammen, eller noen som blir holdt utenfor. Alle vil danse med alle. Dette vil trolig bidra til at elevene lærer å vise omtanke og respekt for andre, noe som kanskje kan føre til godt læringsklima og utvikling. Hvis det ikke er en organisert inndeling, vil kanskje de som kjenner hverandre best og er mest sammen velge hverandre fremfor noen andre i klassen. Det vil kanskje oppleves som en form for utestenging av de andre elevene og ikke være gunstig for læringsmiljøet. Hva med de som kanskje ikke har kommet så godt inn i klassen? Hva med de som er sjenerte, eller de som har mer nok med å klare å møte opp til kroppsøvingsundervisningen?

Det vil neppe gjøre situasjonen deres enklere hvis de må bekymre seg for om de blir stående til slutt som siste valget, eller oppleve en følelse av ubehag. Læreren anses som en viktig støtte og har en viktig rolle for at elevene skal trives og få ut læringspotensialet sitt i undervisningen.

5.2.2 Dans som sosial arena

Når elevene får spørsmål om de kunne tenke tilbake på timene de hadde i dans og hva som står frem forteller Maria at det var annerledes enn hva de er vant med:

Sånn at vi jobber med rytme og dans og pardans og sånne ting, så det er jo på en måte litt forskjellig fra hva vi egentlig holder på med og det syntes jeg er veldig gøy, så ja det var liksom morsomt og holde på med.

Andreas utdyper at det var gøy og spennende, det var ganske nytt og originalt:

Vi fikk lært og samarbeide på en helt annen måte og kommunisere på en annen måte enn det vi har gjort med ballspill for eksempel. Det var mer kroppslig kommunikasjon og lese hverandre på en måte som var kroppsspråklig. Alt i alt var det en god opplevelse.

Nora forteller at:

Det har vært gøy og litt annerledes, men jeg syntes det har blitt litt ensformig, litt mye av det samme.

For Kristian kom dette fram:

At vi hadde mye egentlig, var det første jeg tenkte på. Det gjorde at vi ble bedre på det da og vi fikk inn teknikken og ja, ble generelt gode i klassen på dans.

Ut fra hva jeg observerte så det ut til å være en klasse med godt klassemiljø. Jeg lurte på om det var rom for at man kunne prøve og feile i undervisningen. Kristian forteller at det ikke var noe problem å prøve og feile. De andre deler den samme oppfatningen og forteller:

Jaja, det har det. De fleste tar jo ikke alt like fort så man har jo forskjellige erfaringer (Maria).

Ja det kunne man. Fordi ingen, eller i vertfall i denne klassen da så var det ikke så mange som var så erfarne i dans, så det var liksom nytt for alle og en kul opplevelse for alle, alle var liksom på samme nivå (Andreas).

Ja, det var ikke alle som fikk det til med engang så det tar jo en del øving for å få det inn, men jeg syntes egentlig det gikk ganske fint (Nora).

Sitatene over viser at de fire elevene er enige i at det var rom for å prøve og feile i undervisningen. Nora trekker fram at alle ikke fikk det til med engang, og det trengs øving for å få det til. I lys av Dewey (1996) vil det si at elevene er i det aktive elementet når de prøver og eksperimenterer for å løse oppgaven. De har en tanke om hvordan oppgaven skal løses, de gjennomfører og ser eventuelt hva som er feil, eller om de trenger hjelp for å løse oppgaven. Hvis elevene hadde gitt opp da de ikke fikk det til, kunne det kanskje hindret de i å prøve på nytt og endret atferden deres slik at de får det til. For å endre atferden må det skje en refleksjon der de tilegner seg kunnskap i form av hva de må gjøre videre for å løse oppgaven. Ved at elevene prøver og feiler vil de kunne reflektere over hva som skjer og endre atferd slik at de klarer det hvis de fortsetter å prøve.

Elevene lagde kreativ dans i grupper som de fremførte. De ble delt i tilfeldige grupper på fem elever. Når jeg spør elevene om hvilke tanker og erfaringer de har om dette, kommer det fram:

Det syntes jeg egentlig var ganske gøy, og liksom finne på sånn egen dans og ikke bare gå etter det læreren sier vi skal gjøre. Vi har liksom muligheten til å finne på litt eget. Vi hadde godt samarbeid på gruppa så da kommer man med innspill alle sammen (Maria).

Det er veldig mange ulike meninger og tanker rundt å lage sin egen dans. Det var en del uenigheter om hvordan man skulle danse, skulle se bra ut, bare kommunikasjonen, telles i vertfall i kreativ dans (Andreas).

Det var litt annerledes da, man må jo være kreativ og klare å finne på noe å sette sammen. Når det er større grupper så må man samarbeide med fler og det er flere meninger, men jeg syntes egentlig det gikk ganske bra (Nora).

Det var morsomt og gøy og gi oss en mulighet til å være kreativ. Finne på å øve og alt. Finne på ulike ting man kan gjøre i dans det var veldig gøy (Kristian).

I sitatene over kommer det fram at kreative oppgaver, som om å skape dans, var noe de likte. Flere uttrykker at det handler om å bli enige, selv om de i utgangspunktet er uenige om hvordan dansen skal være. For å skape dans i grupper må de samarbeide og samhandle. En elev påpeker også at de må øve for å få dansen til. Maria, Andreas og Nora forteller at denne arbeidsformen er annerledes enn det de vanligvis holder på med og noe de ikke har hatt så mye før. Dette samsvarer med studiene til Jacobsen et al. (2002) og Moen et al. (2018) der elevene oppgir at dans er et nedprioritert område. Andreas forteller også at de måtte samarbeide på en annen måte og kommunisere på en annen måte enn i ballspill. De måtte lese hverandre mer kroppslig og det krevde en form for kroppslig kommunikasjon. Dette kan tyde på at det kanskje er ukjent og jobbe så tett med en annen person og at en kanskje føler seg litt eksponert. Det stilles andre krav til kommunikasjon når man er en mot en, fremfor et lag mot et annet lag. Man har ingen andre og lene seg på, eller skjule seg bak, for at samtalen eller dansen skal gå videre.

Kristian gir uttrykk for lite danserfaring og at dans er noe som føles langt unna. Jeg lurte på om det henger sammen med en usikkerhet og en lavere selvtillit enn de elevene som har mer erfaring med dans, slik MacLean (2007) fant i sin studie med lærerstudenter. Samtlige av elevene trekker fram kreativ dans som gøy. Kristian gir uttrykk for at han likte kreativ dans. Dette samsvarer med studien til Jacobsen (2003) der dans med et åpent bevegelsesmønster hadde større aksept hos gutter.

Andreas forteller at det var ulike meninger og tanker rundt det å lage sin egen dans og det medførte en del uenigheter. Gruppen til Andreas møtte på noen samarbeidsutfordringer. Gruppen til Maria hadde et godt samarbeid der alle kom med innspill. Nora trekker fram at man ved bruk av større grupper må samarbeide med flere og det vil være flere tanker og meninger. I lys av Vygotsky (1978) handler samarbeidet om at elevene måtte samhandle og kommunisere med språket. De har fått erfaring i å uttrykke seg språklig og muntlig. Elevene jobber aktivt sammen med andre og en gir hjelp og støtte på hverandres vei mot å klare det selv. Elevene bruker hverandre som støtte i prosessen med å lage den kreative dansen. Den kreative dansen handler i stor grad om å frigjøre og utvikle elevenes iboende kreative potensial i og gjennom dans. Elevene får muligheten til å bruke egne ideer og impulser til dans og bevegelse.

I motsetning til Rustads (2013) studie, der studentene ga uttrykk for at de følte seg «dumme», da de drev med kreativ dans. Viser mine funn at elevene syntes det var gøy og at de likte muligheten til å være kreative.

Elevene måtte jobbe sammen i en gruppe om en felles dans-, de senere skulle fremføre på individnivå. Med Imsen (2005) kan en si at elevene må bli i stand til å utføre en handling i samspill med andre før de kan gjøre det alene (s. 258). Elevene er enige om at det var rom for å prøve å feile. Det kan tyde på at elevene trives i undervisningen og at mine funn samsvarer med Hollekim (1994), når hun skriver at dans skaper mye glede og er en viktig del av det miljøskapende miljøet i klassen. Elevene får et mer avslappet forhold til hverandre og de blir vant til nærkontakt. De opplever glede med dans og får økt trivsel i undervisningen. Andreas trekker fram at denne dynamikken skyldes at det ikke var så mange som var erfarne i dans. Dette kan problematiseres, la oss si at det hadde vært noen elever som hadde vært veldig erfarne i dans. Med Vygotsky (1978) ville de fungert som støtte for medelevene. De kunne hjulpet medelevene slik at medelevene fikk utnyttet sitt læringspotensial. Ved at de erfarne elevene hadde hjulpet medelevene ville medelevene hatt noe å strekke seg etter i arbeidet mot «den nærmeste utviklingszone». Fordi de hadde arbeidet med noen som hadde en høyere kompetanse enn dem selv. Med Vygotsky (1978) kan en si at elevene utvikler sin læring i samspill med andre. Når elevene er i deltakelse med omgivelsene blir elevenes identitet, selvbylde, meninger og holdninger utviklet i samspill med andre.

Språket blir et viktig redskap, elevene må prate sammen om å løse oppgaven og komme med forslag. Dewey (1996) hevder en erfaring vil finne sted når en handler i forhold til noe, for så å bli utsatt for noe. Elevene har tilegnet seg erfaringer ved å lage en kreativ dans sammen. Elevene har tilegnet seg det Dewey (1996) kaller en aktiv erfaring. De har vært aktive ved at de har eksperimentert i form av hvordan oppgaven skal løses, gjennomføres, vurderes og rettes opp for å prøve på nytt. Med andre ord har de hatt en utforskende del og refleksjon i etterkant.

5.2.3 Fremføring gir prestasjonsangst

Elevene skulle som en avslutning fremføre den kreative dansen de hadde laget. Andreas forteller om opplevelsen ved å fremføre som følgende:

Det kommer an på fra person til person da, om man liker å fremføre ting foran andre eller prestasjonsangst. Jeg har alltid hatt prestasjonsangst.

Når jeg spør om hvorfor han kjenner på det, forteller han at han har opplevd det tidligere i kroppsøving, hvis man blir forventet å prestere bra i en sport:

Det er vel frykten for å bli dømt.

Nora forteller om sin opplevelse:

Det er jo sånn at alle ser på deg og man tenker jo. Da får man litt prestasjonsangst, men jeg synes egentlig det gikk fint sånn sett, det er ikke så ille som man tenker at det skal være, det er jo bare klassen. Man vil jo vise at man kan det, at man ikke står der og dummer seg ut. Jeg tenker jo ikke sånn selv når jeg ser på noen andre som ikke klarer det. Det er en sånn baktanke man har når man har presentasjoner og sånn også har man det kanskje litt i bakhodet, en liten stemme.

Jeg tenker elevene har vært modige. De har vært redde for å ikke prestere bra og at de har vært synlig for andre. De kan ha utvidet grensene for hva de er komfortable med, og på den måten ha vokst på dette. Andreas og Kristian forteller at de har trivdes i undervisningen og ikke følt på ubehag, annet enn scenskrek og den «kleine» startfasen. Nora forteller at undervisningen opplevdes som vanskelig helt i starten:

Når man starter på nye turer og starter på noe helt nytt. Når vi hadde hatt det noen uker på rad så var det ikke vanskelig lenger.

Alle fire elevene er enige i at de synes det har vært lett og være delaktig i undervisning. Det kan kanskje tyde på at de har følt en tilhørighet og at undervisningen har vært tilpasset deres forutsetninger og behov. Andreas trekker fram startfasen og scenskrekken som arenaer der han følte litt på flauhet. Dette understreker viktigheten av å ha dans over flere ganger. Slik at elevene får mulighet til å endre «opplevelsen» av startfasen der det føles «flaut» og «kleint» til å bli en tryggere arena. Maria og Kristian er samstemte på at de ikke har opplevd at noe har følt flaut eller rart.

Elevene synes det har vært lett å være delaktig i undervisningen, det kan kanskje være et godt utgangspunkt for læring og utvikling.

Maria utdyper:

Alle skal jo gjøre det samme, så det blir jo likt for alle.

Det var først når de skulle fremføre dansen Andreas og Nora kjente på en form for prestasjonsangst og redselen for å «dumme seg ut». Dette samsvarer med Rustad (2013) der studentene følte seg «dumme» når de skulle være kreative. Jeg undres på om dette kan ha en sammenheng med at elevene mangler selvtillit, slik MacLean (2007) fant i sin studie om lærerstudenter. Kanskje kan en faktor være at en føler seg utrygg og at læringsmiljøet i klassen kunne vært bedre? En annen mulig grunn kan være at elevene ikke har møtt dans så mye tidligere og derfor ikke gjort seg «educative» erfaringer med å fremføre dans i gruppe foran andre elever. Eller som Andreas nevner, frykten for å bli «dømt» når en skal prestere. På den ene siden er kroppsøving et fag der en er svært synlig med kroppen i utgangspunktet og det kan være at dans som aktivitetsform er med på å synliggjøre dette ytterligere. På den andre siden kan en argumentere for at det å fremføre et produkt i dans er det samme en gjør når en har presentasjoner i andre fag. I kroppsøving bruker man kroppen sin som et redskap og det virker som at det er nettopp det som gjør det ubehagelig. Ved å fremføre produktet sammen, opplevde kanskje elevene en gruppefølelse, dette er de felles om. Det synes at det trengs mer trening på slike fremføringer. Ved fremføringer vil elevene også øve på å vise respekt for medelever samtidig som de får muligheten til å tilegne seg positive erfaringer. Dette kan også knyttes opp mot begrepet 'fairplay' der de skal vise respekt for hverandre i dans og samarbeide for å gjøre hverandre gode (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 3)

I tema to «Dans er både kleint og moro» tolker jeg det som at undervisningen elevene møtte i dans utgjør en sosial arena der elevene jobber sammen i par og i grupper. Elevene uttrykker at det har vært lett og være delaktig i undervisningen, og jeg tolker det som at de har trivdes i undervisningen. Det er opplagt flere faktorer som har bidratt til at de har trivdes i undervisningen. Faktorer som variasjon, musikk, støtte fra lærer, støtte fra medelever og et godt klassemiljø synes å være sentrale i så måte. Det ser ut som dansen har vært med på å skape mye glede og er en viktig del av klassemiljøet. Når elevene skulle lage kreativ dans var dette noe de syntes var gøy.

De får ansvaret og de må utforske ulike bevegelsesideer, snakke sammen om hvilke de skal bruke og jobbe sammen i en skapende prosess.

Elevene har tilegnet seg nye erfaringer da de har opplevd en kobling mellom nåtid og fortid som Dewey (1997) viser til. Elevene erfarte at det var vanskelig i starten av undervisningen, men etter hvert som de hadde hatt det noen uker på rad, var det ikke vanskelig lenger. Det kan tyde på at læreren har lagt undervisningen til rette for at elevene kan tilegne seg erfaringer som samsvarer med behovene og de forutsetningene elevene har. Dewey (1996) hevder at en erfaring vil finne sted når en handler i forhold til noe, for så å bli utsatt for noe. Elevene har tilegnet seg erfaringer ved å lage en kreativ dans sammen. De har hatt en aktiv erfaring der de har eksperimentert, hvordan skal oppgaven løses, gjennomføres, vurderes og rettes opp for å prøve på nytt. De har hatt en utforskende del og refleksjon i etterkant. Fremføring av den kreative dansen brakte fram noe ubehag i form av prestasjonsangst og frykten for å bli dømt. Elevene uttrykker en positiv opplevelse av selve fremføringen. Kanskje elevene er bedre rustet neste gang. De har kanskje opparbeidet mer (kroppslig) selvtillit og kjennskap til det å fremføre foran andre.

Elevene har også arbeidet aktivt med andre og brukt det Vygotsky (1978) hevder er det viktigste redskapet språket, for å løse oppgaven om å lage kreativ dans og for å sosialisere seg. Elevene har måtte utveksle erfaringer med hverandre, snakke sammen og forhandle om hvilke ideer som skal prioriteres og velges når de skulle lage dans selv. Ved at elevene har måttet presentere, argumentere, - kanskje forkaste egne ideer og vise respekt for andres forslag, synspunkt og løsninger, har elevene fått erfaring og sosial trening. De har mestret omgivelsene ved å bruke språket. Ved at elevene har vært i deltakelse med omgivelsene kan en argumentere for at elevenes identitet, interesse, kompetanse og synspunkter har blitt utviklet i samspill med andre.

5.3 Tema tre: Øving, mestring og glede

I dette delkapittelet presenterer jeg flere undertemaer som kan knyttes til intervjukategori tre: hva elevene har lært, hvordan de uttrykker seg omkring dette og hvordan det følte å lære noe nytt? Hvordan har læreren støttet elevene på veien mot å lære noe, og har elevene lært noe av hverandre?

I intervjuet stilte jeg også spørsmål om elevenes kjennskap til kompetansemål for dans. Dette er med på å svare ut problemstillingen ved å presentere og diskutere læring elevene gir uttrykk for at de har tilegnet seg.

5.3.1 Kompetansemål i dans

Når elevene får spørsmål om de kjenner til kompetansemål for dans i kroppsøvingsfaget, responderer de ulikt. Maria er litt usikker, men viser til læreboka og nevner konkrete danseelementer som rytme, kunne følge sangen når man danser og samarbeid:

Jeg vet ikke om han har gått i gjennom de, men det har stått i læreboka vår, der står det hva som trengs og sånn.

Andreas forteller at de fikk utdelt et ark, men at han ikke husker ikke så mye av lenger. Nora vet ikke om noen kompetansemål og Kristian forteller at kreativ dans er et kompetansemål.

Elevene trekker fram ulike elementer de mener hører hjemme i kompetansemål, men er ikke sikre om det er fra læreboka eller fra utdelt informasjonsskriv. Helt tydelig er det uansett ikke. At elevene ikke klarer å gjengi kompetansemålene i dans samsvarer med funn fra Wikens (2011) studie hvor 50% av de spurte elevene i videregående skole-, ikke kjente til kompetansemålene. Kompetansemålet i dans etter vg1 lyder:

«eksperimentere med ulike danseformer og skape dansekomposisjoner»

(Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 6). Elevene har i dette undervisningsopplegget møtt ulike danseformer og de har skapt dans via kreative prosesser som jeg tolker er det samme som å skape dansekomposisjoner. Dette tyder på at læreren har forholdt seg til læreplanen, selv om elevene i mindre grad synes klar over kompetansemålet selv.

5.3.2 Elevene danser bedre hvis de øver

Når elevene får spørsmål om hva de har lært i løpet av perioden, forteller Maria at hun har lært ulike dansestiler som hun ikke har vært borti før.

Andreas forteller at han har lært ulike bevegelser innenfor swing, pardans og utdyper:

Lytte, rytme, takt og koordinere kroppen med det da, jeg har også lært ulike typer samarbeid.

I likhet med Maria og Andreas trekker Nora og Kristian fram rytme som noe av det de har lært:

Ja det er selvfølgelig rytme, trinnene, turene og alt sånn også er det jo samarbeid (Nora).

Jeg har jo lært at jeg kan danse bedre hvis jeg øver. Føler at jeg har litt bedre rytme i kroppen, lært å finne på nye turer (Kristian).

Kristian forteller at han har lært å «finne på», det vil si at det ikke bare handler om å kopiere eller å lære av andre, men å skape selv. Elevene lagde en koreografi sammen, og de skulle finne på et eget dansetrinn. De fikk muligheten til å være kreative der de måtte utøve, lytte til hverandre og se hvilke trinn som fungerte. Ut ifra mine observasjoner så det ut som det å lage egne dansetrinn bydde på utfordringer i form av at mange av parene startet med turer de allerede hadde gjort i swing. Da elevene er vant med å gjøre ulike turer og ha en koreografi, kan det bli vanskelig når de får alle valgmuligheter og ikke noen fastlagt koreografi. På den ene siden har de prøvd å skape ut fra sin erfaring og sine forutsetninger, dette kan by på mange valgmuligheter. På den andre siden kan det være elever med lite erfaring, opplever en så fri oppgave som vanskelig, nettopp fordi det blir for få valgmuligheter. Etter hvert ble elevene varme i trøya og det så ut som de var mer komfortable i oppgaven, det var mye latter og smil og tilsynelatende god stemning. De fikk sette sitt preg på dansen og samarbeidet med andre i klassen. I lys av Vygotsky (1978) kan en si at elevene har hjulpet og støttet hverandre, og det har oppstått en dynamikk preget av utvikling og ønske om å lære.

Når Maria forteller hvordan hun merker at hun lærte noe nytt, kommer dette fram:

Man vet jo selv hva man har holdt på med og ikke, også har man gått igjennom nye stiler og sånn da som man ikke har holdt på med før.

Andreas forteller at han merker han lærte noe nytt ved å se tilbake på de første timene og sammenlikne med de siste timene. På den måten så han hva han fikk til. Videre forteller han:

Rett og slett bare danse med alle andre i klassen da. Jeg så at alle hadde forbedret seg og stemningen var litt annerledes.

Han trekker fram at de har forbedret seg, det kan være han mener de har blitt bedre på å danse eller så at medelevene følte seg mer komfortabel i situasjonen. Kanskje de hadde forbedret seg på samhandling og samarbeid.

Nora merker at hun har lært noe når hun får til ting uken etter at det er gjennomgått: «Hvis du lærte noe forrige uke også klarer du det fortsatt». Kristian sier noe av det samme:

Når man får det til. Eller når man prøver på noe, klarer det ikke også prøver man mange ganger og til slutt klarer man det.

Alle elevene trekker fram rytme som en av tingene de har lært. Det kan tyde på at elevene har fått repetert rytme igjennom perioden de har hatt dans. Dette er interessant i lys av funnene til Liverød (2020) der rytme er noe lærerne i forskningsprosjektet «Et annerledes kroppsøvningsfag» vektlegger som et viktig element ved dans. Mine funn tyder på at læreren har vektlagt rytme i løpet av perioden og kan ses på som et kjerneelement ved undervisningen. Noe annet som trekkes fram av elevene er trinn og turer. Kristian og Nora poengterer at man har lært noe når man får det til flere ganger, etter å ha øvd på det over tid. Ved repetisjon får de en kobling mellom nåtid og fortid som ifølge Dewey (1997) påvirker fremtidens erfaringer. Slike uttalelser underbygger en tilnærming til dans i skolen hvor en prioriterer flere sammenhengende økter som gir elevene anledning til å øve og prøve og feile. Dette ville de neppe oppnådd om de kun har en dobbelttime dans i løpet av året. Da vil elevene mest sannsynlig sitte igjen med lite læring, mestring og en «non-educative» erfaring.

I lys av tidligere uttalelser fra elevene kom det fram at det i starten både var uvant og kleint, dette underbygger viktigheten av å ha dans flere ganger. Ved å ha dans flere ganger kan det være at flere elever opplever «educative» erfaringer.

Jeg er nysgjerrig på om elevene selv har reflektert noe rundt hva grunnen til at de har lært noe er. Nora forteller for eksempel at det er repetisjon som er grunnen:

At man går i gjennom ting flere ganger, men når det blir akkurat det samme i eks antall uker, da har du det inne, men får ikke utfordret deg selv da. Det kunne sikkert vært enda mer utfordringer. Det er jo nivåforskjeller så da hadde sikkert noen hengt bak, så hadde vi stilt enda mer på ulikt nivå også hadde det vært enda vanskeligere å danse sammen.

Når vi lærte ulike danser så var det flere av oss som slet med å lære oss det godt nok. Da gikk læreren rundt og bisto oss og danset med oss, han danset først med meg for å vise hva jeg skulle gjøre også danset han med partneren min for å at vi skulle bli kjent med bevegelsen (Andreas).

Maria reflekterer over at de har gått igjennom ulike trinn, men føler hun har lært mer nå som de har gått i dybden og hatt mer fokus på det. I likhet med Nora trekker Kristian fram at dans over flere uker er grunnen til at de har lært noe. Nora trekker også fram at det kunne ha vært enda større utfordringer. Det kan være elevene har blitt motivert til å lære mer, og det er lagt et grunnlag for fremtidige økter i dans.

Slik jeg tolker sitatene til elevene er tid, dybdelæring og repetisjon viktig for å lære noe i danseundervisningen. Nora og Kristian har gjort seg erfaringer der dans må repeteres for at kompetansen skal etableres og opprettholdes. Ifølge Dewey (1997) er kontinuitet et sentralt kriterium for erfaringer, der koblingen mellom nåtid og fortid vil påvirke fremtidens erfaringer. Både Kristian og Nora påpeker at grunnen til at de har lært noe er gjennom repetisjon, elevene har med andre ord tilegnet seg nye kunnskap gjennom å øve.

Vygotsky (1978) mener læring handler om at barn utvikler sin identitet og lærer om seg selv i samspill med omgivelsene. Utviklingen kommer før læringen og et eksempel på dette, er det elevene kan gjøre med andre for og så være i stand til å gjøre det alene. De er i en utvikling med andre i starten før de tilegner seg kunnskap og blir i stand til å gjøre det alene. Det kan ses på som et resultat av et sosialt samspill.

Min forståelse er at elevene har lært en hel del i danseundervisningen. Dette står i kontrast til tidligere studier fra tilsvarende skolekontekst hvor dans er aktiviteten elevene møter minst og lærer lite i (Wiken, 2011; Moen et al., 2018; Rustad, 2013; Jacobsen, 2003). Hvis elevene ikke får tid, mulighet til repetisjon og, - mulighet til tilegnelse av «educative» erfaringer, kan det hende at det nettopp er dette som er årsaken til at dans er en av aktivitetene elevene lærer minst i.

5.3.3 Ulike måter å støtte på

Nora har fortalt at det var vanskelig i starten, men at det løsnet etter hvert når hun hadde hatt dans i flere uker. Da var det heller ikke så vanskelig lenger. Andreas gir et konkret eksempel på hvordan læreren bidro til utvikling:

Da gikk læreren rundt og bisto oss og danset med oss, i danset han først med meg for å vise hva jeg skulle gjøre også danset han med partneren min for å at vi skulle bli kjent med bevegelsen (Andreas).

I eksempelet over fremstår læreren som en sentral støtte når en elev har problemer med å få til oppgaven. Elevene trenger hjelp, støtte og veiledning. Desto større kompetanse elevene har i forhold til oppgaven, desto mindre hjelp er det nødvendig å gi. Andreas forteller at det var flere som slet med å lære seg dansene godt nok.

På spørsmålet om hvordan elevene opplevde at læreren støttet dem i sin utvikling og læring av dans, kommer følgende responser:

Ja assa han har jo gått igjennom sånn konkret hvordan vi skal gjøre ting og hjulpet oss hvis han har sett at vi har gjort noe feil eller ja, så han gir jo tilbakemeldinger. For eksempel hvordan vi skal holde hendene når vi skal snurre eller om takten er for rask eller for sakte (Maria).

Gitt råd og tips. Gått rundt og sett på, fulgt med på alle. Småpirket på ting som skal pirkes på, ja bare liksom han har gjort en god jobb. Han er en god lærer (Andreas).

Jeg syntes det gikk bra. Han var veldig opptatt av at alle skulle få det til så derfor hadde vi mye rullering. Det blir jo mye nivåforskjeller, men det er jo viktig å være på lik linje på en måte. Så jeg syntes det var bra egentlig. Hvis han har sett at noen har slitt eller kanskje ikke gjort det helt riktig da har han kommet bort og sagt hvordan det er riktig å gjøre det da og hjulpet oss til å få det til (Nora).

Ganske bra. Han hjelper oss med å lære oss turene, han gjør det som trengs føler jeg. Vi kunne spørre om han kunne si det igjen eller så spurte vi sidemannen. Hvis det var mange som ikke forsto så viste han ofte turen flere ganger. Hvis man fortsatt ikke forsto det så kom han bort til hvert enkelt par (Kristian).

I sitatene over forteller elevene hvilke ulike måter, - de erfarte at læreren støttet dem på. Elevene trekker fram rullering som en måte læreren støttet dem på, læreren var opptatt av at alle skulle få det til og elevene byttet partner ofte. Hvis elevene ikke forstod trinnene og turene, viste læreren trinnene og turene flere ganger i plenum. Hvis det fortsatt var uklart gikk læreren bort til parene og viste eller forklarte elevene hvordan de kunne komme videre. Vygotsky (1978) påpeker at det viktigste redskapet i læringsprosessen er språket, først og fremst talen. Læreren tar i bruk språket for å forklare elevene hvordan de kan komme videre. I tråd med Vygotsky (1978), har læreren fungert som støtte for å hjelpe elevene til å klare oppgaven selv. Læreren har sett elevenes individuelle behov, hvor de er nå. Videre har læreren arbeidet med de ulike behovene til elevene, slik at de skal bli i stand til å klare oppgaven selv. De fire elevene deler samme opplevelse der læreren har vært tilstede og hjulpet dem hvis de har gjort noe feil. De har fått tilbakemeldinger som jeg velger å se på som et hjelpemiddel til elevene. De har fått konkrete ting de må gjøre for å få det til. Vygotsky fant ut at en lærer raskere når en arbeider sammen med andre. Derfor vil læreren eller medelev ses på som et hjelpemiddel (Manger et al., 2010). «Den nærmeste utviklingssonen» handler om potensialet for utvikling som ligger mellom det den lærende kan greie på egenhånd og det han eller hun kan klare med støtte fra en lærer eller medelev som har kommet lenger (Vygotsky, 1978). Alle som skal lære noe trenger støtte. Jeg tolker det dithen at «den nærmeste utviklingssonen» er noe elevene har delt med læreren sin og fått hjelp og støtte til å klare oppgaven selv.

Når jeg spør elevene om de har lært noe fra medelever i klassen eller om de har lært bort noe, svarer elevene følgende:

Man har jo på en måte forholdt seg til hvordan andre danser. Jeg føler kanskje at jeg har kunne hjelpe hvis det er noe som på en måte kan gjøres bedre. Da har jeg sagt, kanskje gå litt fortere, eller hvis du holder sånn så blir det bedre. Jeg fikk noen tilbakemeldinger fra noen jeg danset med at det var lettere å danse med meg enn personen foran meg (Maria).

Ja, om de kunne stegene så lærte de meg om jeg ikke kunne stegene (Andreas).

Man lærer jo, eller man får jo erfaringer når man har danset mye med forskjellig. Jeg er ikke helt sikker. Jeg husker at jeg danset med noen som jeg måtte gå igjennom ting med (Nora).

Ja, jeg har fått hjelp. Ganske grei hjelp av klassen. Det er mange som hjelper hverandre med å forstå turene og ja, det er veldig godt samarbeid i klassen syntes jeg, og jeg har også hjulpet flere og de har hjulpet meg (Kristian).

Sitatene over viser hvordan de fire elevene har fått anledning til å jobbe med ulike kompetanser, de får hjelp og anledning til å hjelpe hverandre. Vygotsky (1978) vektlegger språket som det viktigste redskapet når en skal tilegne seg felles kunnskap. Maria trekker frem at hun brukte språket aktivt i form av at hun kunne fortelle den hun danset med, at det blir bedre hvis en holder sånn eller gå litt fortere. Nora trekker fram at hun fikk erfaring når hun danset med mange forskjellige medelever. Hun har i likhet med Maria lært bort noe til andre i klassen.

Her har vi et eksempel som kan tyde på at kompetansen deres på akkurat den oppgaven er høyere enn de som trenger ekstra støtte for å klare oppgaven. Andreas fikk støtte og hjelp til innlæring av steg fra medelever. Kristian har i likhet med Andreas fått hjelp av klassen. Han trekker fram at elevene hjelper hverandre med å forstå turene. Han nevner samarbeidet i klassen, det kan være en avgjørende faktor til hvorfor elevene har lært av hverandre, da man lærer i fellesskap før man klarer oppgaven selv og kan lære bort.

Nora og Maria uttrykker at de får anledning til å hjelpe, støtte og bidra med sin kompetanse. Dette kan tyde på at de kan mye om oppgaven som skal løses, det gjør at de trenger mindre hjelp og støtte fra læreren eller andre medelever. De vil arbeide aktivt sammen med andre og dele sin kunnskap og hjelpe de andre til å klare oppgaven. På den andre siden uttrykker Andreas og Kristian at de setter stor pris på støtten de mottar fra både lærer og medelever.

I lys av Vygotsky kan vi si at vi har en dynamikk preget av samarbeid og fellesskap der elevene gjensidig hjelper hverandre og det skjer utvikling og læring. Elevene har blitt utfordret og blitt anerkjent på læring i «den nærmeste utviklingssonen». Maria og Nora befinner seg i sirkelen «det eleven kan klare alene», Andreas og Kristian befinner seg i sirkelen «det eleven kan klare med støtte».

Jentene trenger støtte i form av at læreren hjelper og støtter de til å strekke seg utenfor det de kan klare alene og guttene mottar støtte og hjelp for å komme til sirkelen der de kan klare oppgaven alene. Størrelsen på utviklingssonen vil derfor kunne variere ettersom hvilken lærer eleven har og hva slags materiell det arbeides med. La oss si en elev har problemer med å lære seg grunntrinn i swing, desto mer hjelp, støtte og veiledning trenger eleven. Jo større kompetanse elevene har i forhold til grunntrinnene, desto mindre hjelp er det nødvendig å gi (Rogoff & Wertsch, 1984).

Jeg forstår elevene slik at de har arbeidet aktivt sammen med hverandre og fått støtte på veien mot å klare oppgaven selv. De har fått hjelp og veiledning på oppgavene de har gjort ved bruk av språket og jobbet sammen i et sosialt samspill. De har hjulpet hverandre på veien mot målet. Det vil her være individuelle forskjeller da noen elever trenger mer hjelp, støtte og veiledning hvis de ikke har forstått oppgaven eller klarer å løse den. Vygotsky taler for en dynamikk som både tar på alvor at læring er individuell, elevene lærer ulikt, men at den skjer i dynamikk og fellesskap. Ved at elevene er ulike, opptatt av ulike ting på ulikt dansenivå gjør at de kan hjelpe og støtte hverandre på veien mot å klare oppgaven selv. Det som kjennetegner menneskelig utvikling er ifølge Vygotsky samspillet mellom modning og forhold i miljøet (Imsen, 2005). Utviklingen kommer fra en tilstand der eleven kan gjøre ting med andre og etter hvert klare det alene. Utfordringen ved å stimulere elevene til å arbeide aktivt sammen med andre og gi hjelp og støtte på vei mot å klare oppgaven på egenhånd tolker jeg som at læreren her har oppnådd. Samtidig inneholder elevenes læring og utvikling ifølge Imsen (2005) et element av uforutsigbarhet som ikke kan fastsettes på forhånd (s. 261). Tross dette kan det ut fra det elevene forteller synes at læreren og medelevene i klassen har hjulpet hverandre slik at læring og utvikling har funnet sted. Vygotskys tanke om at læring finner sted ved at kulturen innforlives i personene er blitt aktualisert.

5.3.4 En god følelse å mestre

Elevene får spørsmål om hvordan det følte når de lærte noe nytt og om de kunne beskrive den følelsen:

Ja man får jo litt sånn gledes følelse da, det er jo spennende når man på en måte klarer å utføre andre ting man ikke har gjort før (Maria).

Får en veldig god mestringsfølelse. Fordi det ser bra ut og man føler at man har prøvd sitt beste og da nådd målet sitt, så det var ganske deilig å føle på det (Andreas).

Det er jo en god følelse og du føler jo mestring, at du har fått til noe du kanskje ikke visste om du kom til å få til, det er jo vanskelig å beskrive følelser. Det er jo mestring og veldig viktig for at man skal fortsette å være motivert. Så det blir også litt sånn når det blir veldig ensformig så føler du ikke at det gir mestring og da blir det jo veldig dårlig motivasjon (Nora).

Det er ganske godt. Du kjenner liksom at dette her det greide jeg. Du blir glad og føler at du kan klare å mestre flere ting da (Kristian).

Alle fire elevene trekker fram at det er en god følelse å lære noe nytt. Elevene trekker også fram mestring ved at de har fått til noe de ikke har fått til før. Nora forteller at mestring er viktig for at man skal fortsette å være motivert. Følelser sett i lys av Dewey, kan si noe om hvilke læringsprosesser som skjer. Hvis elevene ikke hadde opplevd og lært noe nytt eller kjent på en mestring, ville nok motivasjonen sunket betraktelig. Hvis elevene hadde opplevd et læringsklima som var preget av «kleinhet» og ikke rom for å prøve og feile, ville kanskje følelsene til elevene landet i nettopp det kleine og utrygge. Det kunne ført til det Dewey (1997) kaller «miseducative» erfaringer som de ikke tar noen lærdom av. I ytterst konsekvens kan vi kanskje snakke om en type læringsvegring som kan skade elevens utvikling, læring og danning. Et læringsklima preget av trivsel, trygghet, tilhørighet, tilpasning og samspill framstår som avgjørende for å motvirke dette.

Jeg tror varigheten har noe å si for følelsen de sitter igjen med. Elevene har fått mulighet til å repetere dans over flere ganger og har dermed fått muligheten til å prøve og feile, lære, utvikle og mestre ulike oppgaver. Elevene har erfart hvordan det er å ikke få det til, men de har fortsatt å prøve og til slutt opplevd at de får det til og kjent på mestringsfølelse. Jeg undres på om dansen er med på å skape et godt miljø slik Hollekim (1994) fant i sin studie der elevene får et mer avslappet forhold til hverandre, opplever glede med dans og en økt trivsel i undervisningen. Elevene har fortsatt med oppgaven og vært i undervisningen, noe som kan tyde på at de trives. Elevene kjenner på mestringsfølelse når de lærer noe nytt og får det til, det bidrar sannsynligvis til at de får en selvillit og trygghet til å bruke dans senere i livet slik Liverød (2020) fant i sin studie.

I Moen et al. (2018) sin studie kom det fram at kun 14,8% av elevene ønsket dans oftere inn i undervisning. Hvis elevene ikke opplever mestring i dans, kan dette muligens være en forklaring på hvorfor så få ønsker dans i undervisningen.

I tema tre «Øving, mestring og glede», kommer det blant annet fram i lys av Evenshaug & Hallen (2001) at elevenes læring ikke er det som allerede mestres, men det som mestres ved hjelp og støtte av en lærer eller medelev. Det blir elevens mestringsområde etter hvert. Hvis en legger læring, muligheter og mestring til grunn kan det være samspillet er en nødvendig faktor for elevenes forutsetninger for læring. Ut fra svarene til elevene synes det at elevene har en god relasjon seg i mellom og en god relasjon mellom læreren og elevene. Kanskje det er en indikator på at «den nærmeste utviklingssonen» finner sted der relasjonen er god. Elevene vil muligens oppleve økt motivasjon og trivsel som et resultat av god relasjon til lærer eller medelever. Elevene tilegner seg erfaringer innenfor sosialt samspill, kunnskap, selvoppfattelse som kanskje påvirker evnen deres til mestring. I samspill med lærer eller medelever vil elevene tilegne seg nye erfaringer. Et eksempel på dette kan være tilbakemeldingene elevene har fått fra læreren slik at de skal komme videre og mestre oppgaven. Elevene erfarte at læreren er til stede og hjelper de hvis det trengs. Elevene har også erfart det å hjelpe hverandre på ulike måter og få hjelp fra medelever. De har kjent på en god følelse når de har fått til oppgaven og fått til noe de ikke kunne fra før. De har kjent på mestringsfølelse.

5.4 Tema fire: Å danse (mer) endret elevenes innstilling til dans

Dette delkapittelet presenterer flere undertemaer som kan knyttes til intervjukategori fire. Spørsmål jeg har stilt elevene i denne sammenhengen er: hva synes elevene om undervisningsopplegget? Er det noe som har gjort inntrykk på dem? Hva syntes de om varigheten på undervisningsopplegget?

5.4.1 Positivt å gjøre noe annet!

Andreas forteller at han likte å lære nye ting og han satte pris på å samarbeide. Kristian uttrykker sine erfaringer med danseundervisningen slik:

Jeg tror dette (undervisningsopplegget) er noe andre også kunne ha glede av å være med på og man får oppleve noe annet. Dans har man jo veldig lite av. Så det er sikkert flere som hadde hatt glede av det.

Maria deler samme erfaring og utdyper:

Jeg syntes flere elever burde gå igjennom det her og på en måte oppleve litt sånn annerledes type undervisning. Det var gøy at vi hadde variasjon i sangene og at det ikke var det samme hele tiden. Det ble mer spennende.

Nora deler sine erfaringer:

Det var veldig nytt, vi hadde ikke gjort det så mye før, men ja det var egentlig veldig gøy og bare gjøre noe som man ikke hadde gjort før også likte jeg at det var en annen type kroppsøving og at man må tenke mer og har musikken som motivasjon.

I sitatene over kommer det fram at dans er noe de har lite av. De uttrykker at, -flere elever burde være med på dette og oppleve noe annet. Det var gøy å erfare en annen type kroppsøving.

Når jeg spør om hva som var annerledes forteller Kristian at det er mye mer fokus på dans blant lærerne. Maria sier blant annet:

Vanligvis pleier vi å holde på med sånn, ballspill og kanonball, fotball og alt sånn der. Dansing blir på en måte en annerledes variant da.

Andreas utdyper at dynamikken var annerledes, selve «feelingen» av det og forteller:

Det var rolig, men fortsatt kroppsøving da, det var en helt annen type koordinasjon.

Nora forteller følgende:

Man bruker kroppen på en annen måte, det er jo utholdenhetstrening også. Når det er musikk blir man mer gira. Det er koordinasjon på en helt annen måte, det er mye som skjer med armer og bein og mye å huske på. Må bruke hodet mer enn i andre sporter.

I sitatene over kommer det fram at elevene vanligvis holder på med ulike ballaktiviteter i kroppsøvingsundervisningen, ikke ulikt en tradisjonell forståelse av faget (Andrews & Johansen, 2005; Moen et al., 2018). Dans er annerledes innhold og Kristian trekker fram mer fokus på dans blant lærerne som annerledes.

5.4.2 Litt kjedelig med så mange dansetimer

Når jeg spør Andreas hva han syns om lengden på undervisningsopplegget svarer han at det har vært veldig bra, ikke for mye, ikke for lite. Klassen har blitt bedre kjent og bedre på å samarbeide. I motsetning til Andreas svarer Maria at det kanskje har vært litt lenge og utdyper videre:

Vi hadde noen timer vi øvde på en tur og neste time brukte vi nesten halve timen på å øve på det samme. Man blir jo på en måte mer komfortabel med dans jo mer man øver og ja, man blir jo flinkere da. Men for noen som ikke har så mye interesse for det tenker jeg at det kan bli litt kjedelig i lengden og gjøre det samme hele tiden.

Nora deler følgende erfaringer om lengden på opplegget:

Vet ikke om jeg vil si at vi kunne hatt en dans til eller mindre dans fordi da hadde jeg sikkert kunnet mindre. Man trenger jo repetisjon. Jeg syntes det ble litt kjedelig til slutt når han bare hadde grunntrinn i swing. Jeg har blitt bedre til å danse, jeg kan swing bedre nå enn det jeg kunne før vi starta.

Kristian syntes derimot det har vært litt mye og utdyper:

Det var ganske mye dans. Seks ganger er ganske mye, men det var for så vidt bra for å kunne lære seg alt man trenger da. Men i forhold til volleyball og badminton som vi har tre ganger så er det ganske mye. Vi kunne hatt mer egen dans og flere ulike typer dans for jeg følte at vi nesten bare hadde swing liksom. Vi hadde fire ganger med swing så jeg følte det ble veldig mye swing.

Maria og Kristian gir uttrykk for at det har vært litt mye dans og Kristian forteller at de har hatt andre aktiviteter som volleyball og badminton bare tre ganger. Det kan være det er utfordrende for både elever og lærere å ha seks økter i første, andre og tredje klasse. Hovedvekten i faget vil i stor grad dreies mot dans, dette kan gå på bekostning av de andre aktivitetene som er en del av kroppsøvningsfaget. Lærerne vil miste muligheten til å introdusere andre aktiviteter og elevene vil kanskje miste muligheten til å oppnå livslang bevegelsesglede. Kanskje det er mer hensiktsmessig og ha dybdelæring på dans et av årene og i tillegg inkludere dans de to andre årene, i mindre grad. Slik at de andre aktivitetene og kompetansemålene av kroppsøvningsfaget også blir ivaretatt. Ifølge læreplanene skal elevene erfare progresjon og lære nye ting. Det vil stille større krav til lærerne. Elevene som er med i dette undervisningsopplegget har møtt langt mer danseundervisning enn hva som kommer fram i rapporten til Moen et al. (2018).

5.4.3 Kreativ dans gjorde inntrykk på elevene

Når jeg spør Maria om det er noe som har gjort spesielt inntrykk på henne i løpet av perioden med dans, er hun usikker, men hun forteller:

Jeg husker spesielt godt det med at vi lagde sånn kreativ dans og det syntes jeg var veldig gøy. Jeg har jo lært at det er viktig å respektere alle sammen og at vi har forskjellig kunnskap og erfaring. Være litt tålmodig og ha trua på seg selv og ikke bli sur hvis andre ikke får det til.

Andreas forteller at han likte den kreative delen av dansen og husker det spesielt godt i likhet med Maria. Han forteller:

Det å finne en passende sang og lage en dans og få alt på plass og være kreativ. Alt var ganske bra. Jeg likte også godt pardansen, det var veldig intimt og liksom man kommuniserte mest med den andre personen som jeg likte godt da. Generelt i dans er det ikke så mye konkurranse så det blir gøy.

Andreas forteller videre at han har lært at det er fint å slippe seg løs og bare bli med på ting. Han utdyper:

Ikke trekke seg tilbake som jeg kanskje gjorde på starten fordi det litt rart og nytt og sånn. Men være mer åpen for ulike typer dans da. Sosialisere meg med andre personer. I andre aktiviteter er det liksom mer press på hvordan man skal gjøre det, dans er mer fritt føler jeg.

I tema fire, «Å danse (mer) endret elevens innstilling til dans» kommer det fram at det er delte meninger om hva elevene syntes om lengden på danseperioden. Dette kan handle om deres tidligere erfaringer med dans og interessen deres for dans. Det kommer fram at Maria og Kristian syntes det har vært litt lenge og at det blitt kjedelig i lengden når man gjør det samme. Maria forteller at de vanligvis har aktiviteter som volleyball og badminton tre ganger. For elevene virker dans nokså ukjent som undervisningsinnhold. Det er ikke rart om det blir overveldende med dans som aktivitet over seks dobbelttimer. Samtidig kan det synes som om elevene nettopp verdsetter kvalitetene ved en slik vektlegging der de får tid nok til å oppleve mestring og får anledning til øving og repetisjon.

Andreas likte å sosialisere seg med andre og trekker fram kommunikasjon. Når man danser sammen i samværsdans to og to vil det stille krav til kommunikasjon. Elevene får anledning til å bruke språket som redskap til å mestre omgivelsene (Imsen, 2005, s. 255). Læring og erfaring ser Vygotsky (1978) på som et resultat av sosialt samspill og ut fra mine observasjonsnotater var dette en type dynamikk som preget undervisningen. Elevene hjalp hverandre ved å vise og forklare. Jeg så flere eksempler på erfaringsutveksling når en elev kunne det bedre enn den andre. I en slik dynamikk blir elevene støtte for hverandre og hjelper hverandre til å nå potensialet for utvikling. Når eleven klarer oppgaven alene uten støtte vil eleven ha en høyere kompetanse på den oppgaven. Eleven kan da bruke sin kompetanse ved å støtte og hjelpe en medelev som ikke mestrer oppgaven enda.

Kristian og Maria hadde en forventning om at dans i kroppsøving kom til å bli kjedelig (tema en). Fra tidligere erfaringer med dans i skolen kan en argumentere med at de har en negativ «habit» eller holdning til dans som aktivitet i kroppsøvfingsfaget.

Det kan være elevene har tidligere erfaringer med dans av typen «non-educative» eller «miseducative», der de ikke har opplevd læring, eller opplevd feillæring. De har kanskje ikke fått muligheten til å kjenne på mestring og selvtillit ved aktiviteten (Utdanningsdirektoratet, 2015; MacLean, 2007).

Kroppsøvfingslærere må legge til rette for at elevene møter dans i skolen fra barneskolen av. De må ikke bare møte aktiviteten dans, men ha det over flere ganger når de først skal ha aktiviteten. Hvordan skal elever med en negativ holdning og innstilling få en oppfatning om at dans er en viktig del av kroppsøvfingsfaget hvis de ikke møter aktiviteten i faget? Dersom det er tilfelle at elevene ikke får erfaring vil det også kunne være vanskelig å skulle repetere eller opprettholde kompetansen de har tilegnet seg. Dewey (1996) omtaler det aktive og passive elementet i erfaringens læring, der erfaring forutsetter at elevene utfører en handling for og så bli utsatt for noe. Funnene kan tyde på at elevene har blitt utsatt for dans på ulike måter og møtt en danseundervisning som har lagt til rette for «educative» erfaringer. Elevene har opplagt kjent på «educative» erfaringer.

Andreas og Maria forteller at 12 timer dans som et sammenhengende undervisningsforløp er noe flere elever burde erfare. De forteller at det er en annen type undervisning der man får oppleve dans som et spennende alternativ til ballspill og kanonball. Elevenes utsagn forteller at de sjeldent møter dans, noe som samsvarer med tidligere forskning til (Moen et al., 2018; Rustad, 2017; Nordaker, 2010; Wiken, 2011; Andrews & Johansen, 2005). Dette kan underbygge at dansens posisjon i faget er svak. Funnene mine samsvarer med funnene til Mattsson (2016) der mange elever likte dans når lærerne underviste i dette.

Dewey (1997) presiserer hvordan fortid og nåtid vil påvirke nye situasjoner i framtiden. Det kan derfor være at erfaringene elevene har gjort seg i undervisningen kan føre til endring av forventning og framtidige erfaringer med dans. Maria og Kristian sine refleksjoner tyder på at dans oppleves som mer fritt og lite konkurranseorientert sammenliknet med annet innhold i kroppsøvfingsfaget.

Ved at elevene er positive til dans, de har fått anledning til å prøve, øve og repetere, - kan dette kanskje bidra til at de får innarbeidet seg selvtillit til å bruke dansen utenfor skolen som for eksempel i brylluper eller på diskotek.

Ut fra hva elevene forteller ser det ut som de har endret innstillingen til dans i løpet av undervisningsperioden. Maria og Andreas var de eneste som hadde tidligere erfaringer med dans på fritiden. I skolesammenheng hadde alle fire elevene tidligere erfaringer med dans. Forventningene deres til danseundervisningen var delt, Maria og Kristian forventet at det skulle bli kjedelig, mens Andreas forventet god stemning og sa at dans alltid er gøy. Nora derimot forventet at det kom til å bli rart.

Det kan være flere ting som har vært med på å bidra til denne endringen hos elevene. Jeg har pekt på elementer som varighet, elevene trenger tid og repetisjon for å øve og lære. Anledning til å prøve og feile og betydningen av språket. De har lært elementer som rytme, trinn, turer, ulike dansestiler og samarbeid. Det kan også være andre elementer som at undervisningen oppleves annerledes enn det de vanligvis møter, som kanonball og ballspill. Dans som aktivitet var de fleste like «dårlige» i, og de er felles om at dette er nytt og uvant. Variasjon i både undervisningen og musikken som ble brukt. Den kreative dansen og samarbeidet med de andre i klassen og blitt bedre kjent. Fått bedre kjemi med medelever og kjent på mestringsfølelse. Dansen opplevdes som mer fritt og ikke så konkurransepreget, det kan kanskje oppleves som nytt og motiverende for elevene. Inndeling i par ved bruk av polonese, har gjort at elevene blir «tvunget» til å bli kjent med hverandre og vise respekt og høflighet ovenfor partneren sin som igjen kan være med på å bidra til et godt klassemiljø og læringsklima der læring og utvikling vil finne sted.

Elevene forteller at danseundervisningen er noe flere elever burde få oppleve-, de synes det har vært gøy, spennende og annerledes. Den kreative dansen gjorde opplagt inntrykk på dem. En elev trekker også fram viktigheten av å ikke trekke seg tilbake på starten fordi det er litt rart og nytt. Dewey (1997) omtaler erfaringer som er med på å stimulere til vekst som «educative» erfaringer, det er erfaringer som fører til endring av individet (s. 91). Funnene mine tyder på at elevene har fått nye erfaringer og en endret «habit» til dans i kroppsøvningsfaget. Det kan virke som undervisningen har gitt elevene «educative» erfaringer.

Elevene beskriver en lærer som har konstruert og tilrettelagt undervisningen slik at den er motiverende, men også tilpasset etter forutsetningene og behovene deres. Med støtte i Deweys perspektiver har jeg argumentert for at dette er avgjørende for at elevene har en annen innstilling og kanskje selvtillit neste gang de møter dans i undervisning.

Jeg har med støtte i Vygotskys perspektiver også argumentert for at elevene fungerte som støtte for hverandre i danseundervisningen. De kan i senere anledninger også fungere som støtte for andre medelever på veien mot å klare oppgaven på egenhånd.

6.0 AVSLUTNING

Hensikten med dette masterprosjektet har vært å svare på problemstillingen: «Hvilken læring og erfaring gir fire elever ved vg1 uttrykk for at de har tilegnet seg etter 12 timer danseundervisning og hvordan kan ytringene forstås?». For å innhente informasjon om elevenes læring og erfaring har jeg observert undervisning og intervjuet fire elever som har deltatt i og erfart et 12 timer langt undervisningsopplegg i dans. På denne måten har jeg fått muligheten til å studere elevers erfaring og læring i danseundervisning i den videregående skolen. Resultatene i prosjektet har blitt diskutert gjennom fire hovedtemaer: 'Forventning bygger på erfaring', 'Dans er både kleint og moro', 'Øving, mestring og glede', og 'Å danse (mer) endret elevenes innstilling til dans'.

Hovedtema en og to omhandler elevenes tidligere erfaringer og erfaringer med danseundervisningen. Tema en viser hvordan elevenes tidligere erfaringer og interesser kan prege forventningen til dans i kroppsøvingsundervisningen. Mine funn viser at de fire elevene har ulik interesse for dans, de har ulike danseerfaringer fra tidligere med dans som fritidsaktivitet, og alle har erfaringer med dans i skolen fra tidligere skoleår. De har møtt forskjellige dansestiler i tidligere skolegang og de har møtt dans i kroppsøving i forbindelse med skoleball og skoleavslutninger. Musikk trekkes fram som en faktor som gjør det morsomt å danse. I tema en ser vi også at elevenes tidligere danseerfaringer synes å ha betydning for forventningene deres til dans i videregående skole. Ved å bruke erfaringsbegrepet til Dewey viser funnene at forventningen til elevene bygger på tidligere erfaring. Forventningene til å skulle ha dans var delt, det kom til syne at mens noen trodde det skulle bli gøy, trodde andre det ville bli kjedelig og rart. På lik linje med at noen synes dans er kjedelig er det også elever som synes fotball er kjedelig og uinteressant. Da vil elevers tidligere erfaringer i fotball spille inn med tanke på om de synes det er morsomt eller rart. Det vil derfor være viktig at undervisningen er variert for å favne hele elevkull.

I tema to viser mine funn at elevene syntes det var rart, kleint og flaut i starten av undervisningen. De peker på at det er uvant og ikke være med de som de selv synes de passer best med og at de opplevde pardans som intimt. Jeg forstår intimt slik at elevene har hatt nærkontakt i form av å danse tett sammen i swing, der de har hatt kroppskontakt.

Viktigheten av å ha dans over lengre tid, kommer til syne ved at 'kleinheten' etter hvert forsvant. Hyppig skifter av dansepartnere synes å være effektivt da ingen ble holdt utenfor eller valgt til slutt. Elevene er enige om at det var rom for å prøve og feile i undervisningen og at dans er en ny og annerledes aktivitet. Elevene likte oppgaven som handlet om å skape dans, der handlet det om kreativitet. Det handlet om å samarbeide og samhandle, og viktigheten av å øve for å mestre det å danse kommer til syne. Ved å anvende Vygotsky sitt perspektiv på læring kom det til syne hvordan elevene benyttet språket som redskap for å støtte hverandre og komme fram til hvordan oppgavene skulle løses. Alle elevene synes det var lett og være delaktig i undervisningen. Redselen for å ikke prestere godt og at dette skulle være synlig for andre da de skulle fremføre dansen kom til overflaten. Ved at elevene må kjenne på ubehaget og komme gjennom dette med at det er kleint får de mulighet til å sprengte egne grenser og oppnå utvikling.

I tema tre ble elevenes læring diskutert. Her viser intervjumaterialet at elevene trakk fram ulike elementer de mener hører hjemme i kompetansemål, men de var ikke sikre på om de var fra læreboka eller utdelt informasjonsskriv. Uavhengig av kompetansemålenes formuleringer, peker elevene på ulike dansestiler, ulike bevegelser innenfor swing, pardans, rytme, trinn, samarbeid, skape eget trinn og dans som noe de har lært. Repetisjon kombinert med å gå i dybden på dans over tid virker som avgjørende faktorer for at elevene skal lære noe i danseundervisning. Ved bruk av Vygotsky sitt perspektiv på læring kommer det fram at elevene har lært i samspill med andre. Læreren har fungert som støtte og elevene som støtte for hverandre kommer tydelig fram. Læreren fungerte som en støtte for elevene og bidro til at elevene lærte seg dansene i form av å danse sammen med dem, vise og forklare, og gi dem tilbakemeldinger. Elevene fungerte også som støtte for hverandre og de hjalp hverandre og arbeidet aktivt sammen for å klare oppgaven selv. To elever uttrykker at de fikk anledning til å hjelpe, støtte og bidra med sin kompetanse. To av elevene uttrykker at de setter stor pris på støtten de mottar fra både medelever og lærer. Dette har vært med på å gjøre at læring og utvikling har funnet sted hos elevene. Følelsen av å lære noe nytt beskrives som god og at det gir en bra mestringsfølelse. I tillegg peker de på en spenning når de klarer ting de ikke har gjort før, og på viktigheten av mestring for at de skal fortsette å være motivert.

I tema fire diskuterte jeg elevenes erfaring og tanker med undervisningsopplegget de har vært med på. Her så vi at det er positivt å gjøre noe annet. Elevene uttrykker at 12 timers undervisningsopplegg i dans er noe andre også kunne hatt glede av å være med på, men at opplevelsen også var at det var litt mye dans. Mine funn peker på at elevene synes dans er gøy og annerledes, da de vanligvis har ulike ballaktiviteter, mens dans er noe de har lite av. Kreativ dans gjorde inntrykk på elevene. Elevene synes det er gøy da det ikke er så mye konkurranse og dans oppleves som mer fritt. I arbeid med kreativ dans lærte elevene å respektere hverandre, være tålmodig og ha troen på seg selv. Viktigheten av å ikke trekke seg tilbake fordi det er rart og nytt, men heller være åpen og sosialisere seg med de andre, kommer også fram. Mine funn viser at elevene har gjort erfaringer som har ført til læring i løpet av perioden med dans. Elevene uttrykker at de synes undervisningsopplegget var gøy og annerledes. Elevene har endret «habits», de har utviklet eller befestet en positiv innstilling til dans i kroppsøving.

Mitt masterprosjekt viser at 12 timer danseundervisning med en kompetent lærer som innehar undervisningskompetanse og interesse for dans har gitt elevene mulighet til å øve og repetere. I danseundervisningen har de gjort «educative» erfaringer, de har hatt positive opplevelser og endret innstilling til dans som aktivitet i kroppsøving. De har gjort seg opp nye erfaringer, som gjør at de er bedre rustet neste gang de møter dans. Ved å anvende Deweys erfaringsbegrep og Vygotskys perspektiv på læring viser mine funn hva elevene har lært og erfart etter 12 timer danseundervisning. Dewey har hjulpet meg til å forstå og fortolke ytringene til elevene samt det å se sammenheng mellom elevens tidligere erfaringer og hvilken type erfaringer de har gjort seg under danseundervisningen. Vygotskys perspektiv har gjort det mulig å undersøke hva elevene uttrykker å ha lært etter de har hatt 12 timer danseundervisning. Ved hjelp av språk, samarbeid og støtte fra lærer og medelever viser mine funn at elevene har lært en hel del i samspill med andre.

Elever har vanligvis langt færre enn 12 timer dans i vg1. Med prosjektet «Et annerledes kroppsøvingsfag» ble antall timer undervisning i dans økt til 12. Mitt masterprosjekt viser hvordan det at undervisningen strekker seg over lengre tid, og at det gis mulighet til repetisjon, og der igjennom å oppnå mestring. Har vært av betydning for at elevene oppnår positiv erfaring og læring.

Forskning har vist at dans har svært lav status blant både elever og lærere. Ved å øke antall danseundervisningstimer kan det bidra til at dans vil få høyere status i kroppsøvfingsfaget.

6.1 Veien videre

Denne masteroppgaven har fokusert på elever i den videregående skolen og deres erfaring, læring og opplevelser med dans i kroppsøvfingsfaget. Det har kommet fram relevante funn som kan være med på å danne grunnlag for videre arbeid med tematikken. Det ville vært interessant og gjort et dypere dykk på elementer som varighet, anledning til å øve, prøve og feile og betydningen av språk i danseundervisningen.

Det kunne vært interessant med et større prosjekt som inkluderte flere informanter der en kanskje ville fått mulighet til å generalisere, da det i dette prosjektet er begrenset med informanter. Det ville gitt anledning til å gå mer i dybden og få fram et større mangfold. Med den nye læreplanen kommer dybdelæring til syne (Kunnskapsdepartementet, 2019) og det ville vært spennende å undersøke elevenes forhold til den erfarte læreplanen i Kunnskapsløftet 2020.

Resultatene i denne masteroppgaven kan brukes videre i forskning som omhandler dans og skole, spesielt der elevenes erfaringer med dans og danseundervisning trekkes inn.

Litteraturliste

- Andrews, T., & Johansen, V. (2005). Gym er det faget jeg hater mest. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 89(04), 302-314.
- Annerstedt, C. (2008). Physical Education in Scandinavia with focus on Sweden- a comparative perspective. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 13(4), 303-318.
- Arnesen, T.E., Leirhaug, P.E. & Aadland, H. (2017). *Dans i kroppsøvfingsfaget – mer enn gode intensjoner?*
<https://jased.net/index.php/jased/article/view/635/1984>
- Borgen, J.S., & Engelsrud, G. (2015). Hva skjer i kroppsøvfingsfaget. *Bedre skole*, 2, 62-67.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode* (2. utg.). Universitetsforlag.
- Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving for studenter* (6. utg.). Gyldendal norsk forlag.
- Dale, E. L. (2001). Om utdanning: Klassiske tekster. Gyldendal norsk forlag.
- Danmarks Evalueringsinstitut. (2004). Idræt i folkeskolen- Et fag med bevægelse.
<https://www.eva.dk/grundskole/idraet-folkeskolen-spring-fremad>
- De nasjonale forskningsetiske komiteene (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, jus og teologi* (4. utg.).
<https://www.forskningsetikk.no/globalassets/dokumenter/4-publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi.pdf>
- Det Kongelige Kirke-, utdannings- og forskningsdepartement (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen* (s. 263). https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2008080100096

- Dewey, J. (1996). Skolens undervisning og barnets utvikling: I: E. L. Dale (Red.), *Klassiske tekster*, (41-66). Ad Notam Gyldendal.
- Dewey, J. (1997). *Experience & Education*. Kappa Delta Pi/Touchstone.
- Dowling, F. (2010). Fysisk aktivitet og god helse i kroppsøvingsfaget: Problematisk, ikke automatisk. I K. Steinsholt & K.P. Gurholt, (Red.), *Aktive liv. Idrettspedagogiske perspektiver på kropp, bevegelse og dannelse* (205-218). Tapir forlag.
- Ericson, G. (2000). *Dans på schemat- Beskrivning och bedömning i ett estetisk ämne*. Studentlitteratur.
- Eriksson, C., Gustafsson, K., Quennerstedt, M., Rudsberg, K., Öhman, M. & Öijen, L. (2005). Nationella utvärderingen av grundskolan 2003 (NU-03). *Idrott och hälsa*. Elanders Gotab.
<https://www.skolverket.se/download/18.6bfaca41169863e6a6555cb/1553958621975/pdf1440.pdf>
- Eriksson, C., Gustavsson, K., Quennerstedt, M., Rudsberg, K., Sundberg, M., Johansson, T. Et al (2003). Skolämnet Idrott och hälsa i Svergies skolor- en utvärdering av läget hösten 2002. Örebro universitet.
https://www.researchgate.net/publication/261994631_Skolamnet_Idrott_och_halsa_i_Sveriges_skolor_-_en_utvardering_av_laget_hosten_2002
- Evenshaug, O., & Hallen, D. (2001). *Barne og ungdomspsykologi*. Gyldendal norsk forlag. 4. reviderte utgave.
- Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Flintoff, A. & Scraton, S. (2006). Girls and physical education. I D, Kirk., D, Macdonald, & M, O'Sullivan. (Red.), *Handbook of Physical education* (767-783). Sage.
- Fredriksen, S. (2004). *Dans dur. Kreativ dans for de 6-9-årige i skolen*. Gråsten: Drama.

- Gilje, N. & Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapens forutsetninger: innføring i samfunnsvitenskapens vitenskapsfilosofi*. Universitetsforlaget.
- Glad, Å. L. (2012). *Dans på timeplanen* (2. utg). Tell forlag as.
- Grimen, H. & Ingstad, B. (2013). Kvalitative forskningsopplegg. I: P. Laake, B. R. Olsen & H. B. Benestad (Red.), *Forskning i medisin og biofag* (2. utg.) Gyldendal norsk forlag.
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Fagbokforlaget.
- Hofmann, B. & Holm, S. (2013). Forsknings- og vitenskapsetikk. I: P. Laake, B. R. Olsen & H. B. Benestad (Red.), *Forskning i medisin og biofag* (2 utg.) Gyldendal norsk forlag.
- Hollekim, I. (1994). *Folke dans i grunnskolen. En empirisk undersøkelse av kroppsøving- læreres bruk av folke dans i ungdomsskolen* [Masteroppgave]. Norges Idrettshøgskole.
- Imsen, G. (2005). *Elevens verden: innføring i pedagogisk psykologi* (4.utg). Universitetsforlaget.
- Jacobsen, E. B. (2003). «Dans i skolen»: ønsket eller uønsket. Kroppsøving Tønsberg: LFF 53 (2003) nr.6, 6-11
- Jacobsen, E. B., Moser, T., By, I. Å., Fjeld, J., Gundersen, K.T. & Stokke, R. (2002). *L97 og kroppsøving sfaget- fra blå protokoll til grå hverdag*. Hovedrapport 2. (Høgskolen i Vestfold nr: 5, 2002) Tønsberg: Høgskolen i Vestfold
- Jagtøien, G. L. (2000). *Driv med dans i kroppsøving*. <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/148775/ALUnotat003.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Johannessen, A., Tufte, P. A., & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5.utg.). Abstrakt forlag.

- Johannessen, L. E. F., Rafoss, T. W. & Rasmussen, E. B. (2018). Teori og analyse I: L. E. F. Johannessen, T. W. Rafoss & E. B. Rasmussen, *Hvordan bruke teori? Nyttige verktøy i kvalitativ analyse*, (21-48). Universitetsforlaget.
- Jonskås, K. (2010). *En kunnskapsoversikt over FoU-arbeid innen kroppsøvfingsfaget i Norge fra januar 1978 – desember 2010* [Masteroppgave]. Norges idrettshøgskole.
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (1994). *Læreplan for kroppsøving i videregående opplæring (R-94)*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/utgatt/utgatt-lareplanverk-for-vgo-R94/>
- Kruzel, A. J. 1999. Sampling in qualitative inquiry. I *Doing qualitative research*, (Red.) B. F., Crabtree, & Miller, W, (2. utg.). Sage.
- Kunnskapsdepartementet (2019). *Nye læreplaner for bedre læring i fremtidens skole* <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/nye-lareplaner-for-bedre-laring-i-fremtidens-skole/id2632829/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). Introduction to interviews. I S. Kvale & S. Brinkmann, *Interviews: Learning the craft of qualitative research interviewing*. (1-21). Sage.
- Liverød, A. G. (2020). *Dans i kroppsøving: En kvalitativ studie om fem kroppsøvlingslæreres erfaringer og tanker om dans som aktivitet i den videregående skole* [Masteroppgave]. Norges idrettshøgskole.
- Lyngsnes, K., & Rismark, M. (2007). *Didaktisk arbeid* (2. utg.). Gyldendal norsk forlag.
- MacLean, J. 2007. "A longitudinal study to ascertain the factors that impact on the confidence of undergraduate physical education student teachers to teach dance in Scottish schools." *European physical education review*, 13(1), 99–116.
- Manger, T., Lillejord, S., Nordahl, T. & Helland, T. (2010). *Livet i skolen 1 Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap*. Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

- Mattsson, T. (2016). *Expressiva dansoppdrag: utmanande læruppgifter i ämnet idrott och hälsa*. Avhandling ved Malmö Studies in Sport Sciences, Malmö högskola.
- Moen, K. M., Westlie, K., Bjørke, L. & Brattli, V. H. (2018). *Når ambisjon møter tradisjon: En nasjonal kartleggingsstudie av kroppsøvingfaget i grunnskolen* (5.-10. trinn). <http://hdl.handle.net/11250/2482450>
- Munk, M., & Von Seelen, J. (2012). *Status på Idrettætsfaget 2011 (SPIF-11)*. Det Nationale Videncenter Kosmos.
<https://www.ucviden.dk/en/publications/status-på-idrætsfaget-2011-spif-11>
- Myhre, R. (1972). *Store Pedagoger i Egne Skrifter*. VI. *Amerikansk Progressivisme og Essensialisme*. Fabritius Forlag.
<https://www.nb.no/nbsok/nb/8b51824e1a61b747682a3cea20659bc2.nbdigital?lang=no#42>
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier*. Universitetsforlaget.
- Nordaker, 2009. *Dans i skolen?: en didaktologisk studie av dansens legitimering og innhold i relasjon til den norske grunnskole, sett i lys av nasjonale læreplaner, aktuelle fagtidsskrift og kultur- og utdanningspolitiske dokument* [Doktorgradsavhandling]. Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet.
- Norges Idrettshøgskole (2021). *APA 7-veiledning*. <https://www.nih.no/tjenester-og-verktoy/bibliotek/om-biblioteket/apa/>
- Norsk senter for forskningsdata (u.å.). *Fyll ut meldeskjema for personopplysninger*.
<https://www.nsd.no/personverntjenester/fyll-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/>
- Nygård, S.I. (2016). *Dans*. I J.E, Ingebrigsten & H. Sigmundsson (Red), *Idrettspedagogikk* (2.utg., 188-199). Universitetsforlaget.
- Pape, S. (2013). *Dans*. I Store norske leksikon. <https://snl.no/dans>

- Rienecker, L., Jørgensen, P. S. & Skov, S. (2013). *Den gode oppgaven: Håndbok i oppgaveskriving på universitet og høyskole* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Rodina, K. & Mørch, W.T. (2020). Lev Vygotskij. I *Store norske leksikon*. https://snl.no/Lev_Vygotskij
- Rogoff, B., & Wertsch, J.V (Red). (1984). *Children's Learning in the "zone of Proximal Development"*. Jossey-Bass
- Ronglan, L. T. (2008). Læring i praksis. I: L. T. Ronglan, *Lagspill, læring og ledelse: Om lagspillenes didaktikk*. Akilles.
- Rustad, H. (2013). *Dans etter egen pipe?: en analyse av danseimprovisasjon og kontaktimprovisasjon-som tradisjon, fortolkning og levd erfaring* [Doktorgradsavhandling]. Norges idrettshøgskole.
- Rustad, H. (2017). Dans og kroppsøvingsfaget. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 1(3), <https://jased.net/index.php/jased/article/view/576>
- Solvang, K.B. (2020). *Eksamen i spesialisering MA-432*. Norges idrettshøgskole.
- Söljö, R. (2016). *Læring- en introduksjon til perspektiver og metaforer*. Cappelen Damm.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode* (5.utg.). Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2015). *Læreplan i kroppsøving (KRO1-04)*. <http://data.udir.no/kl06/KRO1-04.pdf>
- Vygotsky, L. (1982). *Tænking og sprog*. Reitzeel
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.

Wiken, A.R. (2011). *Hva lærer vi i kroppsøving? Hva oppfatter elevene selv at de lærer og er dette i tråd med Kunnskapsløftet 2006?* [Masteroppgave]. Norges idrettshøgskole.

Vedlegg og figurer

Figuroversikt

Figur 1: Fremstilling av «Den nærmeste utviklingssonen», Kristine Brenden Solvang.
Basert på Imsen (2005) s. 259.

Vedlegg 1: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring



Vil du delta i forskningsprosjektet: "Et annerledes kroppsøving" – Skoleåret 19-20

Informasjonsskriv og samtykkeerklæring – til elever

En forskningsgruppe fra Norges idrettshøgskole (NIH), Høgskolen på Vestlandet (HVL) og Høgskolen Kristiania, vil i samarbeid med lærere på tre videregående skoler utforske en modell for kroppsøvingsfaglig utvikling hvor undervisning i dans og friluftsliv blir vektlagt. Prosjektgruppa består av prosjektleder Kristian Abelsen (NIH), Petter Erik Leirhaug (HVL), Hilde Rustad (HK), og Rune Snaprud (medforskende lærer). I tillegg vil det involveres masterstudenter med oppgaver innenfor prosjektets formål. Rune Snaprud er lærer i noen involverte klasser. For å unngå sammenblanding av roller vil han ikke gjøre forskningsarbeid på egen klasse. Han vil ikke ha tilgang til å identifisere egne elevers svar fra intervju og spørreskjema.

Formålet er å bidra med kunnskap som kan gi grunnlag for utvikling av kroppsøvingsfaget. Med læreplanen i kroppsøving som utgangspunkt legger prosjektet vekt på å utvikle og prøve ut faglige undervisningsopplegg i dans og friluftsliv, og undersøke hvordan dette oppleves og erfares av lærere og elever. Prosjektet bruker ulike metoder: observasjon av undervisning, spørreskjema og intervju med utvalgte elever. I forbindelse med undervisning i kroppsøving vil det kunne bli gjennomført observasjoner. Dere vil bli bedt om å svare på spørreskjema om undervisningen og kanskje bli spurt om å delta i intervju. Det er helt frivillig å delta, og det vil være mulig å reservere seg fra deltakelse i hele og deler av prosjektet. Forespørsel om eventuelle intervjuer vil vi gjøre senere i skoleåret. Fram til prosjektets slutt, 31.12.2021, vil prosjektgruppen og nevnte masterstudenter ha tilgang til personopplysende data. I forbindelse med elektronisk spørreskjema vil vi benytte det webbaserte verktøyet SurveyXact.

Du har anledning til å få innsyn i alle personopplysninger som er registrert om deg. Du har anledning til å få rettet personopplysninger og eventuelt få slettet

personopplysninger om deg. Du har anledning på å få utlevert en kopi av dine personopplysninger, og - til å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger. Du kan når som helst trekke deg fra prosjektet uten å oppgi noen grunn. Alle personopplysninger om deg vil da bli slettet. Du formidler ønske om å trekke deg til prosjektgruppen via din lærer eller på mail til prosjektleder (se mailadresse nedenfor). Alle data som innhentes vil ved formidling og publisering være anonymisert. Deltakelse eller ikke-deltakelse er som sagt helt frivillig, og vil på ingen måte virke inn på vurdering i faget (karakter), ei heller hvilke svar du oppgir i intervju eller spørreskjema. Vi vil at du skal svare ærlig og oppriktig. Svarene vil anonymiseres og dine svar vil ikke bli kjent for din lærer.

Alle personopplysende data vil bli slettet ved prosjektets slutt 31.12.2021. Prosjektet er i alle faser basert på informert samtykke ved datainnsamling og følger vanlige forskningsetiske retningslinjer slik de er gitt av *Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora* (NESH). Prosjektet meldes for godkjenning av NSD, personvernombudet for forskning. Ønsker du å vite mer om dine rettigheter, kan du ta kontakt med NSD eller personvernombud for forskning på NIH som er Karine Justad (karine.justad@nih.no).

Dersom du har noen spørsmål eller ønsker mer informasjon om prosjektet, ta gjerne kontakt. Vi setter stor pris på at vi kan gjennomføre prosjektet ved deres skole og at lærere og elever setter av tid og energi til å bidra til dette utviklingsarbeidet.

Med vennlig hilsen

Kristian Abelsen, prosjektleder

Mail: kristian.abelsen@nih.no / Tlf: 97748642

Samtykke til deltakelse i studiet

Elevers navn: _____

Kjønn: _____ (Mann/Kvinne)_

Jeg har mottatt skriftlig og muntlig informasjon om forskningsprosjektet: "Et annerledes kroppsøvingsfag". Jeg er klar over at det er frivillig å delta, og at jeg ved å gi beskjed til prosjektgruppen når som helst kan trekke meg dersom jeg ønsker det.

Med dette bekrefter jeg å ha lest informasjonsskrivet og denne erklæringen og ønsker å delta i prosjektet:

Sted: _____ Dato: _____

Signatur: _____

Vedlegg 2: Intervjuguide

Intervjuet handler om:

- Uformell prat der jeg forteller litt om meg selv og deretter om forskningsprosjektet og kategoriene for samtalen. Forteller litt om hva intervjuet skal brukes til i oppgaven.
- Deres opplevelser, erfaring, læring og tanker om danseundervisningen i kroppsøving nå i våres.
- Dette intervjuet er inkludert i samtykket dere har signert.
- Dere kan trekke dere fra intervjuet når som helst uten at det medfører noen konsekvenser for dere.
- Navn og annen mulighet til identifisering blir tatt vekk senere.
- Eventuelle spørsmål fra elevene

Det er satt av 30 minutter til intervjuet.

Planen for intervjuet:

- Intervjuet blir tatt opp på båndopptak og transkribert.
- Jeg er ute etter deres erfaring, læring, opplevelser og fortellinger.
- Alle opplevelser er like viktige.
- Det er ikke noe fasitsvar, det er ikke noe som er mer riktig enn noe annet.

PROBLEMSTILLING:

«Hvilken læring og erfaring gir fire elever ved vg1 uttrykk for at de har tilegnet seg etter 12 timer danseundervisning og hvordan kan ytringene forstås?»

Kategori	Intervjuspørsmål	Oppfølgingsspørsmål
Innledning	Når du tenker tilbake på timene dere hadde i dans- hva er det da som står fram?	<ul style="list-style-type: none"> - Likte du det? Hvorfor/hvorfor ikke? - Hva husker du best?
1. Elevenes tidligere erfaring med dans	<p>Kan du fortelle om de erfaringene du har med dans fra før av?</p> <p>Har du danset tidligere?</p> <p>Hva ble det eventuelt undervist i?</p> <p>Hva likte du best/minst ved danseundervisningen i skolen?</p> <p>Vet du om det er noen kompetansemål for dans i kroppsøving?</p> <p>Hvilke forventninger hadde du til undervisningsopplegget?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Hva slags danser, var det i skolen, fritid, sosial sammenheng? - Hvorfor/ Hvorfor ikke? - Kjenner du til noen kompetansemål i dans? - Hvordan vet du det?
2. Erfaring	<p>Når det kommer til dine erfaringer med vinterens danseundervisning ønsker jeg at du skal igjen fortelle litt fritt rundt hva du tenker du har erfart i løpet av ukene med dans?</p> <p>Når det kommer til kreativ dans og dere skulle lage danser selv i grupper og fremføre, hvilke tanker og erfaringer har du om dette?</p> <p>Kan du fortelle hvordan du opplevde samarbeidet med de andre på gruppa?</p> <p>Hvordan ble grupper satt sammen?</p> <p>Hvordan foregikk samarbeidet?</p> <p>Hvordan avsluttet dere oppgaven?</p> <p>Har du trivdes i undervisningen?</p> <p>Er det noe fra undervisningen du vil trekke frem som vanskelig?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Noe som burde vært gjort annerledes, hva fungerte? - Hvis ja, hvordan? - Hva var gøy og hva var mindre gøy? (hva likte du og hva likte du ikke) - Fikk du noe ut av samarbeidet med de andre? Hvilke tanker og opplevelser har du om fremføring av danser dere lagde selv? - Var det rom for å prøve og feile? - Har du følt på noe ubehag?

<p>3. Læring</p>	<p>Når det kommer til din læring med vinterens danseundervisning ønsker jeg at du skal igjen fortelle litt fritt rundt hva du tenker du har lært i løpet av ukene med dans?</p> <p>Hvordan opplever du at lærer støtter deg i din utvikling/ din læring av dans?</p> <p>Hva tenker du at du har lært? -utdyp</p> <p>Hvordan føltes det å lære noe nytt, kan du beskrive den følelsen?</p> <p>Hvordan lærte du dette?</p> <p>Hvordan ble det introdusert til dere?</p> <p>Hvordan merket du at du hadde lært noe nytt?</p> <p>Fikk du mye hjelp av læreren?</p> <p>b) De andre i klassen?</p> <p>c) Hvis noen ikke forsto det læreren mente; hva skjedde med den eleven da?</p> <p>Hva hjalp medelevene deg med?</p> <p>Hvordan var det å danse med andre?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Fikk du tilbakemeldinger på ting du kan jobbe med, si ting du kan gjøre bedre? - Har du eksempler på noe du har lært? - Pardans, teori, skikk og bruk, rytme, flyt? - Ga dere hverandre feedback, fikk du læring/tips av noen, ga du tilbakemeldinger til andre? - Lærte du noe av de andre? – i så fall hva? - Kom mange med innspill eller var det bare 1 eller 2? - Danset med noen som var bedre eller dårligere? - Eller på hvilken måte?
<p>4. Elevers erfaringer og tanker etter å ha deltatt på 12 timers undervisning sopplegg i dans</p>	<p>Dere har hatt 12 timer danseundervisning- har dette vært passe mengde eller hva tenker du her?</p> <p>Når du tenker tilbake på undervisningen dere hadde, er dette noe du kunne tenkt deg å gjøre mer av?</p> <p>Hva føler du at det har betydd for deg?</p> <p>Er det noen spesifikke situasjoner eller hendelser fra danseopplegget som du husker spesielt godt?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Hvorfor/Hvorfor ikke? - (Fortell, hvorfor?) – er det noe som har gjort spesielt inntrykk på deg?
<p>Avslutning /oppsummering</p>	<p>Oppsummerer intervjuet</p> <p>Har jeg forstått deg riktig: - Er det noe du ikke har sagt eller har tenkt på?</p> <p>Er det noe mer du vil si om dine erfaringer/opplevelser, undervisningen eller faget, som vi ikke har snakket om?</p> <p>Kan jeg kontakte deg dersom jeg har noen flere spørsmål som jeg har glemt i dette intervjuet?</p> <p>Tusen takk for at du tok deg tid til å være med.</p>	