

Trine Ørbæk

Å skape dans i kroppsøvlingslærerutdanning

– studenters erfaringer

Trine Ørbæk

Å skape dans i kroppsøvingslærerutdanning

– studenters erfaringer

DOKTORGRADSAVHANDLING FRA NORGES IDRETTSHØGSKOLE • 2018

ISBN 978-82-502-0554-3

Trine Ørbæk

Å skape dans i kroppsøvingslærerutdanning

– studenters erfaringer

Avhandling til ph.d.-graden

Norges idrettshøgskole, Oslo

2018



En kropps blick, maleri av Linda Oloey

Sammendrag

Temaet for denne avhandlingen er dans i kroppsøvingsfaget, og den er skrevet som en monografi. Å skape dans har inngått som et delemne i kroppsøvingsfaget siden 1960, men nyere forskning viser at det er et stort gap mellom praksis og de formelle kravene i læreplanene. Den overordnede hensikten med avhandlingen er derfor å undersøke hvordan kroppsøvingslærerstudenter utvikler erfaringer med å skape dans og å undervise i å skape dans etter læreplanen.

Avhandlingens tre forskningsspørsmål er: Hva erfarer kroppsøvingslærerstudenter når de skaper dans? Hva erfarer kroppsøvingslærerstudenter når de underviser i å skape dans? Hvordan bidrar studentenes erfaringer til kunnskap om hvordan det å skape dans erfares, undervises og utvikles som praktisk-estetisk delemne innenfor kroppsøvingsfaget og kroppsøvingslærerutdanningen i dag? Den empiriske konteksten er dans i høyere utdanning, og avhandlingen er skrevet innenfor en kroppsøvingsdidaktisk forskningstradisjon.

Avhandlingens teoretiske perspektiv er plassert i en pragmatisk og fenomenologisk kunnskapstradisjon. Det pragmatiske perspektivet bidrar til å utvikle kunnskap om studentenes erfaringer i en skole- og utdanningskontekst, og det fenomenologiske perspektivet bidrar til å utvikle kunnskap om studentenes erfaringer med kropp, bevegelser og dans. Metodologisk er avhandlingen plassert innenfor kvalitativ forskning, og forskningsdesignet inkluderer både en utviklingsprosess og en forskningsprosess. Forskningsmaterialet er produsert i undervisningen i nært samarbeid med forskningsdeltakerne og består av observasjoner, intervjuer og refleksjonsnotater. Funnene blir presentert i en kronologisk tematisk analyseform, inndelt i to analysekapitler. Resultatene får fram at det å få mulighet til å dvele ved egne og hverandres bevegelseserfaringer, bevegelsesmuligheter og bevegelsesinteresser er sentralt for å lære seg å like å skape dans. Ved å relatere funnene til dans som et «mellomkroppslig fenomen» utvikler studentene erfaringer med å undervise i å skape dans. En avgjørende faktor for at studentene lykkes med å undervise egne elever ved praksisskolene, var at de beveget seg vekk fra en tradisjonell fagorientert undervisningsform og «instruktørrolle» og mot en mer deltakende demokratisk undervisningsform der det å skape trygge undervisningssituasjoner var vesentlig for at elevene fikk uttrykke seg. Resultatene får også fram at studentene utvikler spesifikk og fagdidaktisk kunnskap om dans som praktisk-estetisk delemne i kroppsøvingsfaget og i kroppsøvingslærerutdanningen.

Nøkkelord: kropp, å skape dans, kroppsøving, kroppsøvingslærerutdanning

Abstract

The theme of the thesis is dance in physical education and it is written as a monograph. The creation of dance has been part of physical education since 1960, but recent research shows a big gap in the curriculum between formal requirements and practice. The overall aim of the dissertation is therefore to investigate how students in physical education teacher education develop experiences in dance creation and in teaching dance creation as the curriculum prescribes. The following three questions are asked: What do students in physical education teacher education experience when they create dance? What do students in physical education teacher education experience when they teach the creation of dance? And how does the student's experience contribute to the knowledge of how one experiences, teaches and develops the creation of dance as a practical aesthetic subject within physical education and physical education teacher education today? The empirical context is dance in higher education and the dissertation is contextualised within a physical education didactic research tradition. The theoretical perspective of the dissertation is situated within a pragmatic and phenomenological knowledge tradition. The pragmatic perspective helps to develop knowledge of the students' experiences within the context of school and education, and the phenomenological perspective helps to develop knowledge of the students' experiences of their bodies and their movement and dance. Methodologically, the dissertation is situated within qualitative research, and the research design includes both a development process and a research process. The research material has been produced in close collaboration with the research participants and consists of observations, interviews and reflection notes. The findings are presented in a chronological thematic analysis format and divided into two chapters of analysis. The results show that having the opportunity to reflect on each other's movement experiences, movement possibilities and movement interests is central in learning to like creating dance. By relating the findings to dance as an "intercorporeal phenomenon", students develop experiences of how to teach the creation of dance. A decisive argument for success in the teaching of dance creation in the practice schools was that the students moved away from a traditional, subject-oriented form of teaching and "instructional" teaching role towards a more participative, democratic form of teaching where the creation of a secure learning environment was essential to the pupils' ability to express themselves in dance. The results also show that the students developed specific and subject didactic knowledge of dance as a practical aesthetic subject in physical education and physical education teacher education.

Keywords: body, creating dance, physical education, physical education teacher education

Forord

Maleriet av Linda Oloey, som jeg har gitt navnet *En kropps blick*, har hengt over skriveplassen min gjennom de syv årene jeg har arbeidet med denne avhandlingen. Fargene, formene, skyggene og konturene i det vekker minner fra hele forskningsprosessen. Jeg vil nå takke alle dem som har fulgt meg og støttet meg på denne altoppslukende kunnskapingsveien.

Aller først vil jeg takke alle studentene jeg har blitt kjent med gjennom denne studien. Jeg er ydmyk og takknemlig for den åpenheten, tilliten og nysgjerrigheten dere har vist for dette prosjektet. Sammen har vi våget å være sårbare, tvilende, undrende, engasjerte og frustrerte. Det er jeg svært takknemlig for.

Deretter vil jeg takke Norges idrettshøgskole, som tok prosjektet opp i sitt doktorgradsprogram. Det ga meg mulighet til å fordype meg over tid i en tematikk jeg har vært interessert i lenge. Jeg vil spesielt takke min hovedveileder professor Gunn Engelsrud og min biveileder førsteamanuensis Reidar Säfvenbom for deres solide støtte. Å skrive en avhandling er en omstendelig prosess der jeg har vært avhengig av deres støtte som kvalifiserte lesere og veiledere. Her har dere vært unike. Tusen takk, Gunn, for at du har vært en fyrlykt både i storm og stille. Dine kloke og direkte kommentarer, ditt skarpe analytiske blick og ditt brennende engasjement for kropp, dans og bevegelse har vært avgjørende for at jeg har våget å skrive denne avhandlingen. Jeg har lært umåtelig mye av deg både om å forske, om å skrive, om å være tålmodig, om å være raus og om det å ikke gi seg. Tusen takk for at du ikke ga meg opp! Takk, Reidar, for å gi skapende motstand i diskusjonene om dansens verdi i en kroppsøvingskontekst, for hurraropene når jeg har våget å utfordre gjeldende normer, og for ditt kroppsøvingsdidaktiske blick på teksten i slutfasen.

Videre vil jeg takke Lardal kommune for at jeg i tre år fikk mulighet til å erfare skole, barnehage og kultur fra et kommunalsjefperspektiv. Gjennom å jobbe i spenningsfeltet mellom politiske og administrative vedtak på den ene siden og lærernes undervisningspraksis på den andre har jeg fått et lite innblikk i den kompleksiteten lærere står i, hver dag.

Jeg vil også rette en stor takk til medstudenter, professorer og veiledere ved NAFOL – Nasjonal forskerskole for lærerutdanning. Spesielt takk til Thorolf Krüger som kullkoordinator for kull 2. Du utfordret oss, skapte trygghet og var nærværende i alle våre

prosjekter. En stor takk til Anna-Lena Østern som rektor og som sluttleser av denne avhandlingen. Dine ord og handlinger åpner for nye forståelser.

Det siste året har jeg vært fast ansatt som førstelektor i pedagogikk ved Høgskolen i Sørøst-Norge. Jeg vil derfor rette en stor takk til mine kollegaer for interessen dere har vist for dette arbeidet, for gode spørsmål og for betydningsfulle samtaler. Jeg vil spesielt takke førsteamanuensis Kristin Solli Schøyen for verdifulle gjennomlesninger og diskusjoner. En stor takk til professor Marie-Lisbet Amundsen for din oppmerksomme tilstedeværelse i nabokontoret, den viktige klappen på skulderen på vei ned trappen og det kritiske blikket på analysene. Til slutt vil jeg takke Trond Waage, min instituttleder, som har vist nysgjerrighet og omsorg på hele oppløpssiden.

En ekstra stor takk til heilagjengen jeg har hatt rundt meg i hverdagen. Først takk til min tidligere mann John og hans kone Lene for fleksibilitet, raushet og forståelse, og for at vi i fellesskap har funnet gode løsninger for foreldreansvaret i hektiske hverdager. Stor takk for all støtte fra mamma, pappa og broren min Tom. Det har vært, og er, godt å ha dere som solide pilarer i hverdagen. Tusen takk til danserne i Kompani Kontra for at dere gir meg tillit til å fortsette å utforske hva det å skape dans kan være, sammen med dere. Stor takk til gode venner for faglige og sosiale møteplasser i en arbeidsom fase av mitt liv. Jeg er rørt over omsorgen deres, og for forståelsen dere har hatt for hvor viktig dette arbeidet har vært for meg. Jeg er glad for at dere fremdeles er helt nære. En spesiell takk til Pernille, Mona, Trond, Jane, Kristi, Anne Kristine, Lene, Line, Mari og Anette for alle stille stunder og gode samtaler. Dere er bautaene mine.

Til slutt vil jeg gi en spesiell takk til sønnen min Ole, som har vokst opp med at mamma leser og skriver til alle døgnets, og årets, tider. Du er den mest tålmodige, omsorgsfulle, morsomme, kloke og undrende 11-åringen jeg vet om. Når vi danser sammen på stuegulvet en tidlig søndag formiddag, eller sen torsdag kveld, skaper vi livsgnist.

Larvik, januar 2018

Trine Ørbæk

Innholdsfortegnelse

SAMMENDRAG	3
ABSTRACT	5
FORORD	7
INNHOLDSFORTEGNELSE	9
OVERSIKT OVER TABELLER OG FIGURER	12
1 INNLEDNING	13
1.1 OPPBYGNING OG STRUKTUR	17
2 KUNNSKAPSSTATUS	21
2.1 Å SKAPE DANS I KROPPSØVINGSFAGET – HVA SIER LÆREPLANENE?	21
2.1.1 Oppsummering	26
2.2 OVERSIKT OVER FORSKNING	27
2.2.1 Oppsummering	33
3 TEORETISKE PERSPEKTIVER	35
3.1 DEWEYS PRAGMATISME	35
3.1.1 Erfaring	36
3.1.1.1 Estetisk erfaring	37
3.1.1.2 Edukativ erfaring	38
3.2 TEORIER OM KROPPEN	39
3.2.1 Fuchs' fenomenologiske perspektiv på kropp	39
3.2.1.1 Embodied affectivity	40
3.2.1.2 Embodied interaffectivity	40
3.2.2 Kinestetisk erfaring	42
3.2.3 Dans som erfaring	43
3.3 OPPSUMMERING	44
4 METODE	45
4.1 FORSKNINGSDESIGN	45
4.2 FORSKNINGSDELTAKERE	51
4.3 UNDERVISNINGSOVERSIKT	52
4.4 Å PRODUSERE FORSKNINGSMATERIALE	54
4.4.1 Observasjon	54
4.4.2 Intervju	55
4.4.3 Refleksjonsnotater	57
4.5 ANALYSEPROSESSEN	59

4.5.1	<i>Analysenes struktur og oppbygning</i>	61
5	ERFARINGER MED Å SKAPE DANS	63
5.1	Å GRUE SEG	63
5.1.1	<i>Studentenes erfaringer</i>	64
5.1.2	<i>Videre teoretisk belysning</i>	65
5.2	Å TA UTGANGSPUNKT I BEVEGELSESERFARINGER	66
5.2.1	<i>Studentenes erfaringer</i>	67
5.2.2	<i>Videre teoretisk belysning</i>	68
5.3	UROEN FOR IKKE Å PASSE INN	69
5.3.1	<i>Studentenes erfaringer</i>	70
5.3.2	<i>Videre teoretisk belysning</i>	71
5.4	REDSLEEN FOR, OG ØNSKET OM, Å UTTRYKKE FØLELSER	73
5.4.1	<i>Studentenes erfaringer</i>	74
5.4.2	<i>Videre teoretisk belysning</i>	75
5.5	TRYGGHETEN VED Å DANSE SAMMEN	77
5.5.1	<i>Studentenes erfaringer</i>	78
5.5.2	<i>Videre teoretisk belysning</i>	79
5.6	Å DELE OG Å JUSTERE BEVEGELSESERFARINGER	80
5.6.1	<i>Studentenes erfaringer</i>	81
5.6.2	<i>Videre teoretisk belysning</i>	82
5.7	Å UTFORSKE EGNE BEVEGELSESERFARINGER, BEVEGELSESMULIGHETER OG BEVEGELSESSINTERESSER	83
5.7.1	<i>Studentenes erfaringer</i>	84
5.7.2	<i>Videre teoretisk belysning</i>	85
5.8	UNIKE OPPLEVELSER	87
5.8.1	<i>Studentenes erfaringer</i>	87
5.8.2	<i>Videre teoretisk belysning</i>	88
5.9	OPPSUMMERING	90
6	ERFARINGER MED Å UNDERVISE I Å SKAPE DANS	93
6.1	Å VÆRE ET ØVINGSBILDE	93
6.1.1	<i>Studentenes erfaringer</i>	94
6.1.2	<i>Videre teoretisk belysning</i>	96
6.2	Å MØTE NERVØSITET OG Å SKAPE TRYGGHET	97
6.2.1	<i>Studentenes erfaringer</i>	98
6.2.2	<i>Videre teoretisk belysning</i>	99
6.3	Å SE DEN ENKELTE ELEVEN	101
6.3.1	<i>Studentenes erfaringer</i>	102
6.3.2	<i>Videre teoretisk belysning</i>	104

6.4	Å HJELPE ELEVENE MED Å UTTRYKKE SEG.....	106
6.4.1	<i>Studentenes erfaringer</i>	107
6.4.2	<i>Videre teoretisk belysning</i>	109
6.5	OPPSUMMERING	111
7	DISKUSJON AV AVHANDLINGENS FUNN.....	115
7.1	FAGDIDAKTISKE REFLEKSJONER	115
7.1.1	<i>Erfares</i>	115
7.1.2	<i>Undervises</i>	116
7.1.3	<i>Utvikles</i>	117
7.2	TEORETISKE REFLEKSJONER	119
7.3	METODISKE REFLEKSJONER	121
7.3.1	<i>Forskningens validitet og reliabilitet</i>	124
7.4	OPPSUMMERING OG VIDERE FORSKNING	126
8	REFERANSER	127
9	VEDLEGG	138

Oversikt over tabeller og figurer

Figur 1: Forskningsdesign	s. 46
Tabell 1: Undervisningsoversikt	s. 53
Tabell 2: Tidslinje	s. 58
Tabell 3: Oversikt over forskningsmateriale	s. 59

1 Innledning

Dans engasjerer og provoserer. Det finnes mange eksempler på kontroverser i samfunnet der dans har vært opphav til diskusjon om moral, frihet, lyst og skam. Hvem er dans for, og ikke minst: Hvilke former for dans er akseptable, og hvordan undervises det i dans? Som danser, koreograf og danseunderviser har jeg ofte møtt personer som uttrykker at de «ikke kan danse», og at det «verste» de vet, er å danse når noen andre ser på. Flere jeg har møtt, har vonde minner fra å bli undervist og møtt med forventninger til å danse de ikke kunne innfri, og som har fått dem til å «føle seg dumme». Mange har stivnet i slike forestillinger, og det kan prege deres forhold til å danse hele livet. Dette kan også gjelde for studenter ved høyere utdanninger. I dag er det forventet at undervisere i høyere utdanning involverer studentene i undervisningen ved å gjennomføre studentaktive læringsformer, og at studentene skal medvirke og delta i undervisningen (Nerland & Prøitz, 2018). Ferske studier innen dans i høyere utdanning får fram hvordan undervisningen har stor betydning for hva studentene erfarer. Østern (2017) viser at ungdom som har tatt høyere utdanning i dans, kan erfare å bli utdannet til «nikkedukker» uten selvstendighet og uten medvirkning i egen utvikling og dans, og at den kroppslige læringen setter dype spor i dem. Undervisningen studentene «utsettes for», blir med andre ord problematisert hos Østern (2017). Winther, Grøntvedt, Gravesen og Ilkjær (2014) viser hvordan medvirkning og dialog styrker studentens utforskning og kreativitet, og Fretland (2017) kikker nærmere på hvordan det å skape dans kan skje gjennom demokratisk undervisning og medbestemmelse.

Ifølge Nerland og Stensaker (2017) betyr det mye for studentenes videre læring i høyere utdanning å aktivere studentens forforståelser av tidligere erfaringer. Når det gjelder mitt tema, som er dans i kroppsøvfingsfaget, kan det ifølge Nerland og Stensaker (2017) være fare for at studentene ikke utvikler *ny* kunnskap om dans og å skape dans, alternativt kan de falle tilbake på tidligere forståelser når studiene er gjennomført. Det viser hvilken stor jobb det er å undervise i dans i kroppsøvfingslærerutdanningen på en måte som gir varig læring for studentene. Jeg er nysgjerrig på, og har undret meg over, hvordan fagdidaktiske spørsmål reises når det gjelder dans. Å finne fram til egne og andres potensialer for å uttrykke seg i dans har fasinert meg både som underviser, koreograf og danser. Det er disse interessene jeg vil forfølge i avhandlingen, og jeg har mange ganger i livet undret meg over hvordan et «godt og lærerikt» opplegg i dans kunne være for å få andre «med i dansen». Jeg har også med meg en tro på at studenter kan erfare undervisning i dans i en utdanningskontekst som meningsfull. Både det å uttrykke seg, å skape sin egen dans og å oppleve fellesskap med andre gjennom

dansen tror jeg studenter både kan få til og like å gjøre. Her tar jeg opp dans ganske bredt, og dette skal jeg snart snevre inn til å *skape dans i faglærerutdanning i kroppsøving og idrettsfag*. Her inngår dans som et emne alle studentene møter, men Rustad (2013) peker på at studentene hun underviste i faglærerutdanningen, ikke hadde erfaring i dans med seg fra tidligere utdanning. I møte med læreplanformuleringene var mange på «bar bakke» når det gjaldt dans.

Til tross for at dans har vært del av kroppsøvingsfaget i 79 år, viser norsk forskning på dans i kroppsøvingslærerutdanningen (Mordal Moen, 2012; Mordal Moen, mfl., 2015; Rustad, 2013) at det er få kroppsøvingslærere som underviser i dans. I kartleggingsstudien *Kroppsøving i Elverumskolen* skiller dans seg ut «ved å være den læringsaktiviteten som både elever og lærere rangerer lavest, både når de blir spurt om hva som er sentralt innhold i faget og hva det faktisk fokuseres på i undervisningen» (Mordal Moen mfl., 2015, s. 69). Rustad (2013) er inne på noe tilsvarende, at det kan virke som det er et «misforhold mellom lærerstudenters forhold til kroppsøving og idrett, som noe de tok for gitt, og kroppsøving og dans, som noe de ikke tok for gitt» (Rustad, 2013, s. 189). Rustad (2013) viser også i sin avhandling at kroppsøvingslærere hovedsakelig velger å undervise i ulike aktivitetsformer og idrettsfag framfor dans. I kontrast til dette viser internasjonal forskning (Neal, 1981; Nilges, 2004; Mattsson, 2016) at kroppsøvingslærere som underviser i dans, får majoriteten av elevene med seg. Elevene både får til og uttrykker at de liker å danse. Det kan virke som, slik forskningen til Mordal Moen (2015) viser, at det er et gap mellom undervisningspraksiser i kroppsøvingsfaget i dag og de nasjonale føringene for kroppsøvingsfaget. Ifølge Mordal Moen (2012), kan dette gapet handle om at kroppsøvingslærerutdanningen står overfor en utfordring når det gjelder å utvikle studentenes undervisningskompetanse på *alle* kunnskapsområdene i Kunnskapsløftet (Kunnskapsdepartementet, 2015). Gapet kan også, slik Mordal Moen (2012) og Mattsson (2016) uttrykker det, handle om at motivasjonen studentene har for å utdanne seg til kroppsøvingslærere, hovedsakelig handler om å bli gode til å undervise i idrettsaktiviteter de selv allerede er gode i. Ifølge Rustad (2012) kan dette være en utfordring når studentene skal utvikle kompetanse i å undervise i dans, siden dette er et emne studentene har lite eller ingen erfaring med. Mitt utgangspunkt for avhandlingen bygger videre på at disse forskernes funn (og flere andre kilder som jeg gjør rede for i kapittel 2.2 Forskningsoversikt) viser at det finnes lite kunnskap om hvordan undervisning i å skape dans foregår i lærerutdanning i kroppsøving.

Imidlertid er det klare idealer om at kroppsøvfaget blant annet skal «medverke til at mennesket sanser, opplever, lærer og skaper med kroppen», der faget skal «medverke til at elevene opplever glede, inspirasjon og sjølvforståing ved å vere i rørsle og samhandle med andre» (Kunnskapsdepartementet, 2015). Innenfor disse overordnede målformuleringene er det videre inndelinger av kompetansemål, der det går tydelig fram hva studentene skal ha kompetanse i for å kunne undervise elevene. For eksempel skal elevene etter 4. trinn «utforske, leike og uttrykkje seg med rørsler til ulike rytmar og musikk», etter 7. trinn skal elevene «eksperimentere med kroppslege uttrykk», etter 10. trinn skal elevene, sammen med medelever, «skape enkle dansekomposisjonar», og på vg1 skal elevene «eksperimentere med ulike danseformer og skape dansekomposisjonar» (Kunnskapsdepartementet, 2015).

Denne situasjonen, med tydelige faglige formelle krav og lite faglig kvalitet i praksis, var en utfordring da jeg høsten 2010 fikk stilling som høyskolelektor med ansvar for å undervise kroppsøvlingslærerstudenter i dans, med et doktorgradsprosjekt innbakt i ansettelseskontrakten. Det ga meg mulighet til å undre meg over hvordan undervisningen kunne legges opp for at studentene skulle kunne erfare noe om å skape dans og videre kunne bruke erfaringene til å undervise i å skape dans i praksisundervisningen sin. Avhandlingen har en fagdidaktisk vinkling. Videre hviler perspektivene på Deweys (1916) pragmatisme, der hans begreper om *erfaring*, *estetisk erfaring* og *edukativ erfaring* står sentralt, og Fuchs' (2016) fenomenologiske perspektiver, som er avhandlingens innfallsvinkel til å plassere det å skape dans i et førstepersonsperspektiv der studentene ses som kroppslige subjekter.

Ifølge Fuchs (2016a) er menneskers kroppar vevd sammen med hverandre i det han beskriver som en *mutual incorporation*, der sosialisering skjer gjennom et mellomkroppslig samspill med andre. Fuchs (2016a) tar utgangspunkt i kroppen og uttrykker med begrepene *embodied affectivity* og *embodied interaffectivity* at kroppar skapar affekt og skapas i affektive møter. Jeg kombinerer vidare studentenes erfaringer med å *bevege seg* med Sheets-Johnstones (2009) begrep *kinestetisk erfaring*. Ifølge Sheets-Johnstone (2009) skapar bevegelser en karakteristisk erfaring når de gjentar seg på en bestemt måte, og hun er også opptatt av den subjektive opplevelsen av å bevege seg nettopp på denne måten. Studentenes erfaringer med å danse ser jeg i relasjon til begreper som blant annet *medkjennelse*, *medbevegelse*, *meddans* og *dansens kropp* innenfor Pilbäck's (2013) dansefenomenologi.

Forskningsdesignet er inspirert av Browns (2012) forståelse av Deweys (1938b) todimensjonale kunnskapsteori, *Logic of Science*, der den ene dimensjonen består av en utviklingsprosess og den andre dimensjonen en forskningsprosess. I tråd med dette designet, strukturert med inspirasjon fra Deweys (1916, s. 192) undersøkende undervisningsmetode, underviser jeg studenter i egen undervisning over en periode på 1 ½ år der jeg prøver ut og videreutvikler ulike tilnærminger til å skape dans og å undervise i å skape dans. Jeg implementerer ikke en etablert undervisningsmetode innenfor koreografi fra en dansekunstkontekst eller underviser i å skape dans innenfor en bestemt danseform, men jeg har valgt å undervise med en åpen dialog og medvirkning der jeg har ønsket å engasjere studentene i undersøkende bevegelses- og danseoppgaver med utgangspunkt i deres egne bevegelseserfaringer, bevegelsesmuligheter og bevegelsesinteresser, slik Deweys (1938a) utdanningsperspektiv oppfordrer til. Jeg hadde tro på å la studentene prøve ut bevegelsesideene sine gjennom å bevege seg i dans og å reflektere over hva de erfarer når de skaper dans, og undret meg over hvordan de ville erfare en slik undervisning, og hva de ville si om erfaringene de gjorde seg.

Avhandlingen handler altså om å undersøke hvilke *kroppslige* erfaringer studentene gjør seg i undervisningen i dans og når de skal selv skal undervise elever i praksisskolen. Jeg arbeider i en kvalitativ forskningstradisjon og produserer materiale fra observasjoner, intervjuer og refleksjonsnotater fra studentene, både i egen undervisning og i praksisskolen. Jeg er opptatt av at studentene utvikler erfaringer med å undervise i å skape dans, som kan være verdifulle i en kroppsøvingkontekst, og kom fram til følgende problemstilling:

Hvordan utvikler kroppsøvingslærerstudenter erfaringer med å skape dans og å undervise i å skape dans?

Jeg undersøker problemstillingen ved å stille følgende tre spørsmål:

- Hva erfarer kroppsøvingslærerstudenter når de skaper dans?
- Hva erfarer kroppsøvingslærerstudenter når de underviser i å skape dans?
- Hvordan bidrar studentenes erfaringer til kunnskap om hvordan det å skape dans erfares, undervises og utvikles som praktisk-estetisk delemne innenfor kroppsøvingsfaget og kroppsøvingslærerutdanningen i dag?

De to første spørsmålene vil belyse både studentens subjektive erfaringer og deres erfaringer fra praksisskolen. En antakelse jeg hadde, var også at studentene kunne lære å like å danse og

å skape dans, dersom de fikk mulighet til det. Jeg antok at dersom studentene ble tilbudt en undervisning der de som underviser, tør å undre seg sammen med dem, liker å improvisere og kommunisere, vil være sammen med dem og la studentene medvirke, ville studentene få til og like å skape dans. Like fullt er det slik som Rustad (2013) tar opp, at kroppsøvingslærerstudenter, som omtalt overfor, kan ha møtt lite dans i egen skolegang og dermed møter kroppsøvingslærerutdanningen med færre erfaringer enn det Kunnskapsløftet (Kunnskapsdepartementet, 2015) skulle tilsi. Det at studentene mangler erfaringer med dans fra skolen, vil kunne være en utfordring for dem og ikke minst for de som skal undervise dem akkurat i dette emnet, særlig med tanke på at det finnes lite forskningsbasert fagdidaktisk kunnskap om temaet dans i kroppsøvingsfaget.

Det tredje spørsmålet lar meg prøve ut funnene som et mulig bidrag til det å skape dans som et praktisk-estetisk delemne i kroppsøvingsfaget og kroppsøvingslærerutdanningen. Spørsmålet er interessant i og med at dans ikke bare inngår i kroppsøvingsfaget, men er del av de estetiske lærings- og dannelsesprosessene kroppsøvingsfaget skal ivareta i skolen. I estetiske lærings- og dannelsesprosesser søker læreren å utvikle en undervisning der elevene kan tilegne seg innsikt gjennom å bruke både tanker og følelser (Østern, 2008), og ifølge Spord Borgen og Hjordemaal (2017) og Østern (2010) er estetiske lærings- og dannelsesprosesser underbelyst i forskningen på skole og utdanning. Diskusjonen handler på den ene siden om at de estetiske fagene i skolen er nedprioritert, og at «harde» fag som matematikk og norsk er høyere prioritert i lærerutdanningen. På den annen side hevder flere forskere (Nyrnes & Lehman, 2008; Lindstrand & Selander, 2009; Østern, 2010) at estetiske tilnærminger til læring har det Østern (2010) omtaler som et «potensial for erfaring og viten som ennå ikke er tilstrekkelig utforsket» (Østern, 2010, s. 182). Jeg støtter meg til disse forskerne og har i avhandlingen valgt å prøve ut en undervisning der jeg ønsker å finne ut mer om hvordan unge studenter møter et opplegg der det å skape dans er tema.

1.1 Oppbygning og struktur

Avhandlingen er skrevet som en monografi organisert i syv kapitler. Etter dette innledningskapittelet er kapittel 2 viet hvordan dans som delemne i kroppsøvingsfaget er beskrevet i læreplandokumentene fra 1960 og fram til i dag. Jeg presenterer videre en oversikt over studier av dansens posisjon i norske og internasjonale kroppsøvingslæreplaner, og jeg viser til empiriske studier om det å skape dans og å undervise i å skape dans i en kroppsøvingskontekst.

I det tredje kapittelet gjør jeg rede for avhandlingens teoretiske perspektiver, som er forankret i en pragmatisk og fenomenologisk kunnskapstradisjon. Her vil jeg spesielt ta opp Deweys begreper *erfaring*, *estetisk erfaring* og *edukativ erfaring*. Ifølge Dewey (1938a) er erfaringsprosesser aktive prosesser som må ta utgangspunkt i subjektets egne interesser. Han argumenterer for at mennesker erfarer gjennom handling og refleksjon, som gjennom aktivitet, deltakelse og fellesskap også skaper ny handling. Estetiske erfaringer er unike erfaringer vi husker og knytter til en bestemt situasjon. Siden avhandlingen undersøker erfaringer innenfor en utdanningskontekst, vil begrepet edukative erfaringer også være relevant. Dette er erfaringer som får oss til å ville fortsette å reorganisere og rekonstruere erfaringene våre. Videre vil jeg ta opp Fuchs' (2016a) begreper *embodied affectivity* og *embodied affectivity*, Sheets-Johnstones (2009) begrep *kinestetisk erfaring* og til slutt Pilbäck's (2013) begreper *medkjennelse*, *medbevegelse*, *meddans* og *dansens kropp*.

I kapittel fire beskriver jeg studiens metodologi, som er plassert innenfor kvalitativ forskning på praksis (Postholm, 2004) innenfor en kroppsøvingdidaktisk forskningstradisjon (Barker, Quennerstedt & Annerstedt, 2015; Johnson, 2012; Johnson, 2013; Johnson, 2015; Lyngstad, 2017; Quennerstedt & Larsson, 2015, mfl.). Videre presenterer jeg avhandlingens pragmatisk-fenomenologiske forskningsdesign, som jeg har videreutviklet fra Browns (2012) forståelse av Deweys (1938b) todimensjonale kunnskapsteori, *Logic of Science*, der den ene dimensjonen består av en utviklingsprosess og den andre dimensjonen en forskningsprosess. I kapittelet presenterer jeg også utvalget av forskningsdeltakere samt en oversikt over de ulike temaene som har inngått i undervisningen ved lærerutdanningen. Etter dette viser jeg hvordan jeg har arbeidet med å produsere et forskningsmateriale bestående av observasjoner, inspirert av Løkkens (2012) *levd observasjon*, intervjuer som kan kjennetegnes av det Fuchs (2016b) beskriver som «*embodied development of language*», og refleksjonsnotater. I disse notatene har jeg lagt til grunn en forståelse av at studentene hadde det Sheets-Johnstone (2009) kaller *kinestetiske minner* fra dilemmaer de hadde erfart i ulike situasjoner, og/eller det Fuchs (2016) beskriver som *mellomkroppslige minner* fra møter med andre mennesker, som hadde skapt dilemmaer, og at disse minnene ville bli aktivert når de ble bedt om å skrive om det. Deretter presenterer jeg en tidslinje som viser når undervisningen har foregått, og når forskningsmaterialet ble produsert i løpet av det halvannet året utviklingsprosessen foregikk. Videre viser jeg en tabell over hvilke forskningsdeltakere som har bidratt med forskningsmateriale innenfor de ulike metodene og på de ulike tidspunktene. Jeg avslutter kapittelet med å gjøre rede for analyseprosessen. Inspirert av Josselsons (2001) og Østern

(2017) inkluderer jeg fire ulike og dynamiske analytiske faser som veksler mellom å sortere, lese, tematisere og belyse temaene ut fra ulike teoretiske perspektiver og begreper. Analysene er kronologisk strukturert og bygd opp, noe som innebærer at funnene fra den tidlige fasen i prosjektet våren 2011 kommer først, og funnene fra den avsluttende fasen i prosjektet høsten 2012 kommer til slutt.

Deretter følger to resultatkapitler. I det kapittel 5 presenterer jeg åtte temaer som får fram hva studentene erfarer når de skaper dans:

- *Å grue seg*, der jeg viser hvilke forforståelser studentene har med seg når de skal begynne å skape dans
- *Å ta utgangspunkt i bevegelseserfaringer*, som omhandler hvordan det å skape dans ut fra egne bevegelseserfaringer åpner for nye erfaringer
- *Uroen for ikke å passe inn*, der jeg viser hvordan kulturelle bevegelsesnormer gjør seg gjeldende i undervisningen
- *Redselen for, og ønsket om, å uttrykke følelser*, som handler om hva som skjer når studentene får i oppgave å finne bevegelser som uttrykker følelser
- *Tryggheten ved å danse sammen*, der jeg får fram hvordan det å skape dans sammen med en medstudent de kjenner godt, åpner for å inkludere flere bevegelser i dansene de skaper
- *Å dele og å justere bevegelseserfaringer*, der jeg viser hvordan det å skape gruppedanser kan handle om samarbeid og samspill
- *Å utforske egne bevegelseserfaringer, bevegelsesmuligheter og bevegelsesinteresser*, der jeg presenterer hvilke erfaringer studentene gjør seg når de igjen begynner å skape dans alene
- *Unike opplevelser*, der jeg viser hvordan det å skape dans ut fra opplevelsen av å være til stede i øyeblikket skaper nye erfaringer

I kapittel 6 presenterer jeg fire temaer som viser hva studentene erfarer når de underviser i å skape dans i egen kroppsøvningspraksis: I temaet *Å være et øvingsbilde* viser jeg hva studentene erfarer når de inntar en instruksjonsrolle når de skal undervise i å skape dans. I temaet *Å møte nervøsitet og å skape trygghet* presenterer jeg ulike strategier studentene velger for å skape trygghet i undervisningssituasjonen. I temaet *Å se den enkelte eleven* viser jeg hva studentene erfarte da de begynte å undervise i en undersøkende undervisningsform, og i

temaet *Å hjelpe elevene med å uttrykke seg* kommer det fram hva studentene anser som muligheter og begrensninger for å utvikle erfaringer med å undervise i å skape dans i en kroppsøvingskontekst.

Til slutt, i kapittel 7, diskuterer jeg hvordan studentenes erfaringer bidrar til kunnskap om hvordan det å skape dans erfares, undervises og utvikles som praktisk-estetisk delemne innenfor kroppsøvingsfaget og kroppsøvingslærerutdanningen. Deretter diskuterer jeg teoretiske og metodiske bidrag og begrensninger, og forskningens validitet og reliabilitet. Avslutningsvis oppsummerer jeg funnene og foreslår nye forskningsprosjekter som kan være relevante i forlengelsen av det jeg har vist gjennom denne avhandlingen.

2 Kunnskapsstatus

Som nevnt i innledningen har dans vært en del av kroppsøvingsfaget siden 1939. Å skape dans ble inkludert som et delemne i kroppsøvingsfaget i 1960. Dette kapittelet handler derfor om læreplaner i kroppsøvingsfaget fra 1960 og fram til i dag. Deretter følger en kunnskapsoversikt over forskningslitteraturen om det å skape dans i kroppsøving og lærerutdanning.

2.1 Å skape dans i kroppsøvingsfaget – hva sier læreplanene?

En læreplan beskriver hvilke kunnskaper, ferdigheter og holdninger elever skal tilegne seg i løpet av utdanningen (Hansén & Sjöberg, 2016). I de nordiske landene er det politikere og fagekspertter innenfor de ulike fag- og emneområdene som utformer den intensjonelle læreplanen, som et tekstdokument. Skoleeiere, -ledere og -ansatte har individuelt og samlet ansvar for at elevene lærer det som ifølge Goodlads (1979) læreplanteori er vedtatt på et *politisk nivå*. Ifølge Goodlad (1979) kan en læreplan forstås på fem nivåer, som beskriver veien fra læreplanideer til virkeliggjøringen i undervisningssituasjonen: det ideologiske nivået, det politiske nivået, det institusjonelle nivået, undervisningsnivået og det personlige nivået.

Læreplanen for grunnskolen i Norge er hjemlet i opplæringsloven (Kunnskapsdepartementet, 2016) og beskriver hvilke mål og prinsipper opplæringen i den norske skolen skal realisere. Her står det hvilke kunnskaper, ferdigheter og holdninger som på det *politiske nivået* er ansett som verdifulle i skolen og samfunnet i dag (Hansén & Sjöberg, 2016). Læreplanen danner videre rammen for hvordan den enkelte skole konstruerer sine lokale læreplaner, på det Goodlad (1979) beskriver som det *institusjonelle nivået* av læreplanen. De lokale læreplanene blir videre førende for hvordan den enkelte lærer planlegger og gjennomfører undervisningen, på *undervisningsnivået* (Goodlad, 1979) av læreplanen. En måte å finne ut hvilken betydning læreplanen har, kan være å undersøke hvilke erfaringer elevene gjør seg i skolen. Elevenes erfaringer utgjør det *personlige nivået* (Goodlad, 1979) av læreplanen, og er det nivået der den intensjonelle og den realiserte læreplanen møtes (Hansén & Sjöberg, 2016). Det at politikere ser et for stort gap mellom intensjonene og hva som skjer i skolen, er ofte starten på arbeidet med å skape nye læreplaner. Dans har, på et *politisk nivå*, vært framstilt ulikt i læreplaner i kroppsøvingsfaget fra 1960 og fram til i dag.

Den gjeldende læreplanen Kunnskapsløftet (Kunnskapsdepartementet, 2015) består av en generell del fra Læreplanen for den 10-årige grunnskolen (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1996) og formål og kompetansemål innenfor skolens ulike fagområder. Den generelle delen av læreplanen består av seks temaer som skal inkluderes i alle fag: det meningssøkende mennesket, det skapende mennesket, det arbeidende mennesket, det allmenndannende mennesket, det samarbeidende mennesket, det miljøbevisste mennesket og det integrerte mennesket, der det overordnede målet for opplæringen er å «utvide barns, unges og voksnes evner til erkjennelse og opplevelse, til innlevelse, utfoldelse og deltakelse» (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1996, s. 15).

Som allerede nevnt ble dans en del av læreplanen i kroppsøving i 1939. Mellom 1939 og 1960 omhandlet undervisningen i skolen ulike «ferdige» danseformer som bygdedanser, runddanser, turdanser, sangleker og sangdanser (Semb & Bakka, 1991). Det å *skape egen dans* kom imidlertid ikke inn i læreplanene i kroppsøving før i 1960, da norske (Gurholt & Jenssen, 2007) og amerikanske (H'Doubler, 1998), kvinnelige kroppsøvingslærere viste stor interesse for danseformen *fridans*. Der de tidligere var opptatt av allerede etablerte danseformer, der det sentrale var å lære elevene trinn gjennom å vise bevegelser de så kopierte, begynte kroppsøvingslærerne nå å undersøke hvordan de kunne utvikle en undervisningspraksis som kunne inkludere elevenes *egne* bevegelseserfaringer for å uttrykke følelser gjennom dansen (Gurholt & Jenssen, 2007). Det å uttrykke følelser i dans skapte diskusjoner innad i kroppsøvingsmiljøet i Norge. Wergeland, rektor ved Statens gymnastikkskole og redaktør for tidsskriftet *Kroppsøving*, var kritisk til denne endringen i undervisning av dans i kroppsøvingsfaget og etterlyste i 1964, på lederplass en bredere nysgjerrighet for hva som skjer innen dans i andre land. Han kritiserte spesielt den ensidige økonomiske støtten til det han kalte for «pilegrimsreiser» til England (Gurholt & Jenssen, 2007), dit mange kroppsøvingslærere dro for å fordype seg i bevegelsesteoriene og undervisningsmetodene til fridansens «far», Laban (1948). Ifølge Gurholt og Jenssen (2007) stod mye på spill i en kroppsøvingspraksis som fram til da hadde vært kjennetegnet av «den lærerstyrte, militaristiske Ling-gymnastikken og tradisjonelle turnøvelser» og som nå ble utfordret av nye ideer om «en estetisk kroppsøvingsundervisning, inspirert av arbeidsskoleprinsipper som fri elevaktivitet og skapende virksomhet» (Gurholt & Jenssen, 2007, s. 447).

Læreplanene fra 1960 (Forsøksrådet for skoleverket, 1960) var rettet mot å utforske hvordan dans kunne skapes ut fra kroppens naturlige bevegelser, og hvordan følelser kunne uttrykkes gjennom dansen (Gurholt & Jenssen, 2007). I læreplanen i 1960 (Forsøksrådet for skoleverket, 1960, s. 281–283) kommer disse ideene fra fridansen til uttrykk gjennom at elevene skulle lære «å uttrykke seg fritt og spontant etter sang, musikk, rytmeinstrumenter, (trommer, tamburiner, triangel, rytmepinner o.l.)», lære «å lage sine egne bevegelsesmønstre etter egne rytmer» og lære «å følge et bestemt bevegelsesmønster etter en bestemt rytme». Læreplanen sier videre at elevene i de første årene bør få bevege seg «spontant og fritt etter akkompagnement som skifter i tempo, aksentuering, tone, styrke, høyde og karakter». Elevene bør selv «finne ut hvordan de skal bevege seg, uten at læreren instruerer dem». Etter hvert bør elevene «få mulighet for å dramatisere ulike rytmer og uttrykke ulike bevegelser fra dagliglivets lek og arbeid f.eks.: slå gress, hogge ved, eller ulike dyrebevegelser». Etter hvert som elevene fikk øvelse i å lytte til musikk, skulle de få uttrykke seg i bevegelser og få lage egne bevegelsesmønstre etter egne rytmer. De skulle også «lage enkle danser selv». Fram til 1970 var dans imidlertid beholdt jenter i kroppsøvfaget, noe som forandret seg på 1970-tallet.

På 1970-tallet ble det innført fellesgymnastikk i den norske skolen, og i Mønsterplanen (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1974) ble også guttene inkludert i bevegelsesaktiviteten dans. I drama- og rytmeaktiviteter i kroppsøvfaget står det at elevene fra 1.–3. klasse skal lære å

imiterere og dramatisere bevegelser og hendinger fra dagliglivet, arbeidslivet og naturen, eksperimentere med bevegelser som varierer i tid, styrke, høydeplan og retning, arbeide enkeltvis og parvis som det faller naturlig, eksperimentere med lyd, rytmeinstrumenter og musikk, dramatisere sanger, rim og regler. Øve rytmesansen, og sangleker. (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1974, s. 273)

Videreført fra undervisningen i 1.–3. klasse skulle det i undervisningen i 4.–6. klasse handle om «å legge vekt på bevegelseshukommelse» og at elevene skulle «lage bevegelsesmønstre som varierer i tid, styrke, høydeplan og retning, og kunne gjenta dem». Elevene skulle arbeide «enkeltvis og parvis, men også i gruppe når det faller naturlig», og elevene skulle selv få «velge og bruke rytmeinstrumenter i samsvar med eget eller andres bevegelsesmønster». I tillegg skulle elevene arbeide videre med «dramatisering av emner hentet fra litteratur, musikk for miming og fra hendinger som spesielt opptar barn, folkeviseleik – folkedans». I 7.–9.

klasse skulle elevene lære «dramatisering og bevegelse etter musikk, komponering av bevegelsesmønstre etter en idé eller etter musikk med arbeid enkeltvis, parvis eller i grupper», og elevene skulle inngå i «grupperinger som passer til de valgte oppgaver». Fram til slutten av 1980-tallet inngikk ulike danser og danseaktiviteter som del av drama- og rytmeaktiviteter, men fra 1980-tallet ble dans for første gang inkludert som eget *begrep* i kroppsøvingsplanene.

I Mønsterplan for grunnskolen i 1987 (M87) (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1987) kommer begrepet *dans* inn i planene for kroppsøving under delemnet *Lek og dans* i hovedemnet *Lek, dans og dramaaktiviteter*. I beskrivelsen av dette hovedemnet står det:

alle barn har skapande evner og ein medfødd trong til å uttrykkje seg. Kropp og rørsle er dei mest personlege uttrykksmidla våre. Knappt noko anna medium kan uttrykkje tankar, kjensler og sinnsstemningar så spontant som kroppsspråket. Gjennom leik, frie aktivitetar og målretta oppgåver skal vi hjelpe elevane til å ta fantasi og skaparevne i bruk. Arbeidet med dans- og dramaaktivitetar skal fremje den sosiale og estetiske utviklinga til elevane. (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1987, s. 281)

Ifølge denne læreplanen skal elevene lære å uttrykke «tankar, kjensler og sinnsstemningar» gjennom «kropp og rørsle». I delemnet *Lek og dans* skulle elevene i 1.–3. klasse lære «leik og eksperimentering med grunnleggjande rørsleelement med tanke på danseskaping. Rytmeøving, med og utan musikk eller lyd. Arbeid med rørsleaktivitetar (...) Spontan dans til song, musikk og andre lydeffektar». Elevene skulle også lære å «komponere egne dansar». Undervisningen i 4.–6. klasse skulle videreføre undervisningen fra 1.–3. klasse og også inneholde «arbeid med rytme og lyd. Lydforming. Arbeid med rørsleaktivitetar». Undervisningen i 7.–9. klasse skulle videreføre undervisningen fra 4.–6. klasse. I denne læreplanen er det å skape dans forstått som å eksperimentere og leke med ulike bevegelsesaktiviteter i relasjon til rytme, musikk og lyd. Disse bevegelsene brukes så til «spontan dans» og til å komponere egne danser. Fram til 1990-tallet inngikk dans som del av ulike delemner, men fra 1994 inngår dans også som eget delemne i kroppsøvfaget.

I Læreplan for videregående opplæring i 1994, Reform-94 (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1994), inngår dans som et eget mål i kroppsøvfagets grunnkurs og videregående kurs 1 (VK1). I begge kursene er målet at elevene skal ta utgangspunkt i kjente danser og danseelementer og sammen med andre bruke sine «kreative evner til å skape sine egne kombinasjoner av danseelementer» (Reform-94). På videregående kurs 2 (VK2) er

dans ett av fire delemner i hovedemnet *Idretter, grunn trening, dans og friluftsliv*. Målet med danseundervisningen er at elevene skal få bruke «ferdigheter og kreative evner i lek og annen aktivitet der gleden over å være i bevegelse og det sosiale fellesskapet står sentralt» (Reform-94). På begynnelsen av 1990-tallet ble dans eget delemne i kroppsøvningsfaget i den videregående skolen, og fra slutten av 1990-tallet ble dans også et eget delemne i grunnskolen.

I kroppsøvningslæreplanen i Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen i 1997 (L97) (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1996) ble dans en del av delemnet *Idrett og dans* på mellomtrinnet (5.–7. klasse) og et eget delemne, *Dans*, på ungdomstrinnet (8.–10. klasse). På mellomtrinnet skulle elevene «utvikle kunnskap, kreativitet og dugleik i eit breitt utval (...) danseformer» og elevene skulle «oppleve glede og spenning ved å mestre stadig nye utfordringar i leikprega fysisk aktivitet». Elevene i 5. klasse skulle «utvikle rytme og kreativitet gjennom (...) kreativ dans», og i 6. klasse skulle de «få øving i å lage enkle dansar med utgangspunkt i ulike typar musikk». I 7. klasse skulle elevene lære å «lage sine egne dansar med utgangspunkt i bilete/skulpturar, tekst, egne opplevingar eller sinnsstemningar». I målet for delemnet *Dans* på ungdomstrinnet står det at elevene «skal tileigne seg kunnskap om dans som (...) uttrykksform gjennom positive røynsler». I 8. klasse skulle elevene «arbeide med kreativ dans (...) for å få positive røynsler med kroppen som uttrykksmiddel», og i 9. klasse skulle de «arbeide med kreativ dans (...) for å få røynsle med dans som (...) kunstnarisk uttrykk». Elevene i 10. klasse skulle «prøve ut egne dugleikar og idear gjennom å lage egne dansar, ta aktivt del i å utvikle dansekomposisjonar og presentere dei for andre, utvikle forståing av dans som uttrykksmiddel gjennom vurdering av sine egne og andre sine arbeid». I denne læreplanen vektlegges det altså at elevene både skulle få gode opplevelser av å være i bevegelse og å få mulighet til å prøve ut egne ideer og ferdigheter i dans. Det nye med denne planen er at elevene skal vise dansene sine for hverandre, og at elevene skal utvikle en forståelse av dans som *kunstnerisk uttrykk* gjennom vurdering av egne og andres danser. Det gis dermed stor plass for elevens kreativitet og skapertrang, noe som er videreført til dags dato.

I den gjeldende læreplanen, Kunnskapsløftet (Kunnskapsdepartementet, 2015), er det altså sentralt at kroppsøvningsfaget skal «medverke til at mennesket sansar, opplever, lærer og skaper med kroppen». Videre skal opplæringen i kroppsøvningsfaget «medverke til at elevene opplever glede, inspirasjon og sjølvforståing ved å vere i rørsle og samhandle med andre». I

kompetansemålene i første utgave av læreplanen i kroppsøving i 2006 (Kunnskapsdepartementet, 2006) inngikk det å skape dans under temaene: *Aktivitet i ulike bevegelsesmiljøer* (1.–4. trinn), der elevene etter 4. trinn skulle kunne «utforske og leike med ulike rytmar og uttrykke dei med rørsler», i temaet *Idrettsaktivitet og dans* (5.–7. trinn) der elevene etter 7. trinn skulle «lage enkle dansar og eksperimentere med rytmar og rørsler», i temaet *Idrett og dans* (8. trinn–vg3) der elevene etter 10. trinn skulle «skape dans og delta i dansar som andre har laga» og etter vidaregående 1 skulle kunne «skape dansekomposisjonar og vere med i dans som andre har laga». I 2012 ble disse kompetansemålene endret til de kompetansemålene jeg presenterte i innledningskapittelet. Som det framgår, er det et klart oppdrag at dagens kroppsøvingslærere skal inneha kompetanse til å utføre undervisning i dans.

2.1.1 Oppsummering

For å oppsummere har det å skape dans hatt en relativt framtredd plass i læreplanen i kroppsøvingsfaget fra 1960 og fram til i dag. Elevenes muligheter til å uttrykke seg selv gjennom å danse og å skape egne danser har blitt prioritert på *et politisk nivå*. Det å fremme elevenes kreativitet, sosiale og estetiske utvikling, gi gode opplevelser av å være i bevegelse og å prøve ut egne ideer har vært framstilt som viktig. For å nå disse målene må, ifølge læreplanene, elevene utforske egne bevegelseserfaringer, uttrykke musikk og rytmer gjennom bevegelse, skape dansekomposisjoner alene og sammen med medelever og delta i danser som andre har laget.

Oversikten viser at det har vært, og er, klare nasjonale forventninger om at det å skape dans skal inngå som del av faget. Forskning viser imidlertid, for eksempel studiene til Arnesen, Leirhaug og Aadland (2017), Mordal Moen (2015) og Rustad (2012), at de nasjonale forventningene og intensjonene i læreplanene ikke er realisert i undervisningen.

For at kommende kroppsøvingslærere skal ha kompetanse til å undervise slik at elevene når læreplanmålene for å skape dans, må utdanningen kvalifisere dem til dette. Dette er spesielt viktig etter innføringen av Kunnskapsløftet, som kun gir tydelige læringsmål, men ikke legger føringer på *hvordan* lærerne kan undervise for at elevene skal nå disse målene. Det blir opp til hver enkelt lærer å utforme undervisningen, ofte i samarbeid med kollegaer. Dette forutsetter at den enkelte læreren har kunnskap om hvordan det å skape dans erfarer, og hvordan de selv

kan undervise slik at elevene kan erfare å skape dans. For å realisere et slikt krav er det ikke nok med planer og gode intensjoner, det må, som annen gyldig kunnskap i dag, bygge på anerkjent forskningsbasert kunnskap (Nasjonalt råd for lærerutdanning, 2017). I det videre gjennomgår jeg utvalgte undersøkelser av nordiske og internasjonale forskere som har undersøkt det å skape dans i en kroppsøvingskontekst.

2.2 Oversikt over forskning

For å finne relevant forskning gjorde jeg et systematisk litteratursøk (Rienecker & Jørgensen, 2013), og i tillegg har jeg søkt i artikkeldatabaser fram til juli 2017. I Oria / BIBSYS Ask har jeg søkt på flere mulige kombinasjoner med kreativ dans / koreografi / dansekomposisjon / skape dans / lage dans + kroppsøving som søkerord. Dette ga 16 treff. I databasen Web of Science har jeg søkt på ordene: (danc*) AND (PETE OR «physical educat* teach* educat*»), og i SPORTDiscus har jeg søkt på ordene (dance OR dancing) AND (((DE «PHYSICAL education teachers» AND (DE «PHYSICAL education teachers -- Training of»))). Disse søkene ga ytterligere ni relevante artikler.

Jeg brukte deretter følgende inklusjons- og eksklusjonskriterier (Rienecker & Jørgensen, 2013): Studiene måtte være 1) gjennomført i en kroppsøvingskontekst, 2) rapportert på engelsk eller et skandinavisk språk og 3) fagfellevurderte. Samlet utgjør denne forskningsoversikten 16 artikler og doktorgradsavhandlinger.

Et av spørsmålene forskerne Lundvall, (2015), Mattsson (2015), Mattsson & Lundvall (2013), Nordaker (2009) og Nordaker (2010) trekker fram, er hvilken plass det å skape dans har i læreplanen i kroppsøvingsfaget i dag. I bokkapittelet *Har dans en fremtid i den norske grunnskolen?* presenterer Nordaker (2010) utdrag fra sin avhandling om dansens legitimering og innhold i norsk grunnskole, sett i lys av nasjonale læreplaner, aktuelle tidsskrift og kultur- og utdanningspolitiske dokument (Nordaker, 2009). Ifølge Nordaker (2009) ble dansens posisjon betydelig svekket i læreplanene fra 1990 og fram til 2010. Videre skriver han at dansens plass i læreplanen, og dermed også i kroppsøvingsfaget, er utfordret fordi den mangler en fagdidaktisk basis som kan tydeliggjøre hvilken kunnskap dans kan bidra med i skolens samfunnsoppdrag. Utfordringen her ligger dermed på det politiske læreplannivået, da Nordaker (2009) antyder at dans kan bli ytterligere nedprioritert i kommende læreplaner dersom denne kunnskapen ikke blir tydeliggjort. Utfordringen, slik jeg ser det, handler imidlertid ikke om at dans som fag og delemne er svekket i læreplanene, men om å utvikle en

fagdidaktikk som kan ha verdi og gi mening i en skolekontekst i dag. Tidligere har læreplanene hatt tydelige mål for fagene der fagets innhold, undervisningsformer og vurderingsformer har vært tydelige. Kunnskapsløftet er imidlertid en læreplan der kun formålet med faget og kompetansemålene er gjort eksplisitt. Det krever at lærere og lærerutdannere har rom til å diskutere hvordan dans kan erfares, undervises og utvikles som delemne og fag i skolen i dag.

En annen utfordring som de svenske forskerne Lundvall (2015), Mattsson (2015) og Mattsson og Lundvall (2013) løfter fram, er spørsmålet om hvilken forståelse av dans som har verdi i læreplanen i dag. I artikkelen *The position of dance in physical education* gjennomfører Mattsson og Lundvall (2013) en diskursanalyse av dans i svenske læreplaner i emnet *Idrott och hälsa* i perioden 1962–2011. De presenterer tre ulike forståelser av dans: dans som kulturell bevarer, dans som kroppslig aktivitet og dans som uttrykk, og konkluderer med at dansens posisjon i emnet *Idrott och hälsa* hovedsakelig er som en fysisk aktivitet med liten kunstnerisk og estetisk verdi. Funnene blir ytterligere forsterket i Lundvalls (2015) analyser av relasjonen mellom dans og gymnastikk. Så lenge kroppsøvningsfaget er definert ut fra fysisk helse og livsstil og i liten grad ut fra estetiske verdier, vil dans få liten verdi i kroppsøvningsfaget, noe som samsvarer med Mattssons (2015) læreplanstudier. Mattsson viser at den estetiske diskursen står svakt, og dans som ekspressivt uttrykk og erfaring er ikke prioritert kunnskap i læreplanene i Sverige. Kritikken Lundvall (2015) og Mattsson (2015) framfører, er også relevant for kroppsøving i Norge, slik blant annet Rustad (2013) har tatt opp.

En annen utfordring er spørsmålet om hvilke grunnleggende forståelser av dans i kroppsøving framtidige kroppsøvingslærere har som studenter. I Rustads (2013) avhandling *Dans etter egen pipe? En analyse av danseimprovisasjon og kontaktimprovisasjon – som tradisjon, fortolkning og levd erfaring*, kommer det fram (som skrevet i innledningskapittelet) at studentene som deltok i studien, hadde begrenset danseerfaring da de startet på faglærerutdanningen. Å være ekspressive og kreative i improvisasjonsdans fikk mange av studentene til å føle seg «dumme, og til å se dumme ut» (Rustad, 2013, s. 189). Noen av studentene fortalte at de sannsynligvis ville føle at de dummet seg ut i framtidige undervisningssituasjoner. Selv om studentene gjennom å delta i danseundervisningen fikk ny og utvidet forståelse av dans og erfarte hvordan det var å bevege seg i dans på måter som inntil da hadde vært ukjent for dem, var dans et delemne som utfordret tanker om hva

kroppsøvningsfaget skulle være, og hva dans i kroppsøvningsfaget skulle være. Diskusjonen omhandlet hvorvidt danseimprovisasjon og kontaktimprovisasjon kunne være en kroppsøvningsaktivitet eller ikke. Rustad (2013) viser at det er et misforhold mellom lærerstudenters forhold til kroppsøving og idrett, som de tok for gitt, og kroppsøving og dans, som de ikke tok for gitt. Enkelte av studentene stilte spørsmål ved hvorvidt dans var idrett eller ikke. Rustad (2013) viser at studentene i stor grad forstod kroppsøvningsfaget ut fra et idrettsperspektiv der prestasjon og konkurranse var viktige elementer.

Engel (2004) tar også opp at det å undervise i å skape dans kan være en utfordring for kroppsøvningslærerstudenter. Studentene skaper danser som er «dramatic, mimetic [and] ‘pure’ movements themes», men de har store utfordringer med å «entering the aesthetic paradigm» (Engel, 2004, s. 241). Engel (2004) skriver videre at å «investigate the creative processes as process and product of continuous co-creating of form in relation to the classical theory of art as imitation, expression and transformation» (Engel, 2004, s. 234), er svært krevende. Ifølge Engel (2004) består denne utfordringen i at studentene synes det er krevende å fokusere på bevegelsen når den ikke skal ha noen hensikt utover seg selv. Studentene tenker ofte på at bevegelsen skal ha en konkret form som skal utøves i en bestemt kontekst, som for eksempel fotballbevegelser når de skal spille fotball. Engel (2004) foreslår derfor at utdanningen både må arbeide innenfor et sportsparadigme, der studentene kan lære at bevegelser kan ha en funksjonell hensikt, og et estetisk paradigme (som hun kaller *movement as art*), der studentene kan lære at bevegelser også kan være en symbolsk form og uttrykk for studentenes liv. Ifølge Engel (2004) kan mennesket ha glede av å bevege seg på to måter: *Doing* og *Dancing*. Med dette mener hun at en bevegelse både kan forstås som en fysisk aktivitet og som en kommunikasjon av hvordan vi opplever, eller har opplevd, oss selv i verden. Engel (2004) skiller mellom å gjøre bevegelser og å danse forstått som et uttrykk for studentenes erfaringer. Ifølge Engel (2004) bør begge forståelsene av bevegelser begrunnes og erfares i kroppsøvningsfaget.

Utfordringer med å inkludere dans som symbolsk form og uttrykk i undervisning i dans for kroppsøvningslærerstudenter og kroppsøvningslærere kommer også til syne i Husebye og Karlsens (2016) empiriske studie av lærerstudenter og lærerutdanneres meningsdanning i møte med skapende dans i en «kroppslig-estetisk workshop» (Husebye & Karlsen, 2016, s. 28). Undersøkelsen deres bestod av fire faser. I første fase framførtes fabler. I den andre fasen ble informantene, som var kroppsøvningslærere, kroppsøvningslærerstudenter,

allmennlærere og musikk lærere, delt inn i tverrfaglige grupper som skulle skape dans med utgangspunkt i fablene. I tredje fase skulle de framføre dansene for de andre gruppene før det i siste fase ble gjennomført fokusgruppeintervjuer. Informanter som var kroppsøvlingslærerstudenter, hadde større vanskeligheter med å se verdien av dans som estetisk aktivitet enn allmennlærerne og musikk lærerne. Samtlige deltakere brukte mer tid på å tolke fablene enn på å skape dansen. De fleste kroppsøvlingslærerstudentene uttalte at det de hadde vært med på, ikke ga mening for hvordan de kunne undervise i dans i egen praksis. Ifølge Husebye og Karlsen (2016) manglet studentene både verktøy (bevegelsesrepertoar) til å lage dans og et dansefaglig språk til å kommunisere rundt egen dans (Husebye & Karlsen, 2016, s. 34). Kroppsøvlingslærerutdannerne uttrykte at det var «utfordrende, vanskelig og sårbart at det var kroppen som skulle ‘formes’» (Husebye & Karlsen, 2016, s. 35). På bakgrunn av disse funnene hevder forskerne at det er behov for læringsarenaer for å arbeide med kroppslig-estetiske kunnskapsprosesser (Husebye & Karlsen, 2016, s. 28) i grunnskolelærerutdanningen. De skriver at «spesielt kroppsøvlingsstudentene trenger mer erfaring med estetiske kunnskapsprosesser for å utvikle den trygghet og selvtillit som trengs for å kunne tilrettelegge for slik læring» (Husebye & Karlsen, 2016, s. 38).

Studiene jeg har presentert fram til nå, viser at det å skape dans er en del av diskusjonen om hva innholdet i kroppsøvlingsfaget skal, og kan, være. På den ene siden kan det virke som om kroppsøvlingslærere og kroppsøvlingslærerutdannere ser liten eller ingen verdi av dans i en kroppsøvlingskontekst. På den annen side argumenterer forskerne for at den estetiske dimensjonen i dans, der dans blir forstått som symbolsk form og uttrykk for studentenes og elevenes erfaringer, kan ha verdi og gi mening i en kroppsøvlingskontekst. Men studier av kroppsøvlingslærerstudenters og elevers opplevelse av dans viser andre funn (bl.a. Cone, 2009; Neal, 1981; Mattsson, 2016). Jeg vil nå presentere forskere som har undersøkt hvordan kroppsøvlingslærere kan undervise i å skape dans, og hvordan elever erfarer å skape dans i kroppsøvlingsfaget.

Flere forskere viser at det å skape dans er noe elever får til dersom de får mulighet til å bruke egne bevegelseserfaringer (Cone, 2009; Mattsson, 2016; Neal, 1981; Nilges, 2004). I Neals (1981) studie har han undervist elever på ulike klassetrinn i kroppsøvlingsfaget med utgangspunkt i ulike sportsbevegelser og hverdagslige bevegelser, som for eksempel å gå. Disse bevegelsene skulle videre abstraheres, det vil si at sportsbevegelsene ble endret i tid og rom, ved for eksempel å gjøre sports-/hverdagsbevegelsene raskere eller saktere eller ved å

gjøre dem større eller mindre. Disse abstraherte bevegelsene ble deretter satt sammen til en bevegelsessekvens – en dans. Dette var noe elevene fikk til og likte å gjøre. Neal (1981) foreslår derfor å bruke det å gå og ulike sportsbevegelser som utgangspunkt for å skape dans i kroppsøvningsfaget, fordi det kan «help keep both boys and girls happy and enthusiastic» (Neal, 1981, s. 49). Disse funnene er i tråd med Mattssons (2016) funn om at elever i skolen får til og liker å danse. Ifølge Mattssons (2016) ph.d.-studie *Den riskabla dansen – elevers och lärares erfarenheter i möten med expressiv dans i ämnet idrott och hälsa* kommer det fram at når elevene får skape og uttrykke seg gjennom bevegelser, oppdager læreren «nye» elever, elever som i liten grad presterer på andre områder i faget. Gjennom en ekspressiv forståelse av å skape dans får elevene prøve ut et mangfold av bevegelseskvaliteter når det blir spilt annerledes musikk. Elevene erfarer også å få bevegelsesvanene sine utfordret ved at både jenter og gutter får bevege seg både eksplosivt og kraftfullt og rolig og sensuelt. I tillegg erfarer elevene at de lærer å uttrykke ideer, sinnsstemninger og tanker gjennom bevegelse.

Å bruke det å skape dans til å uttrykke seg er også et sentralt funn i Cones' (2009) studie, som hun presenterer i artikkelen *Following Their Lead. Supporting Children's Ideas for Creating Dances*. Her kommer det fram at når barn får skape dans med utgangspunkt i egne ideer, får de til å utforske egne tanker, følelser og perspektiver. Ifølge Cone (2009) får barna uttrykt sitt «inner self to the surface where they can express their dreams, fears, needs, and joys» (Cone, 2009, s. 81) gjennom disse dansene. Cone (2009) hevder at ved å la barn skape dans ut fra egne ideer kan læreren også få informasjon om hvordan barnet lærer, og hva som er viktig i barnets liv akkurat nå.

Videre har Nilges (2004) gjennomført en fenomenologisk kvalitativ undersøkelse av 19 femteklassinger i en kroppsøvingstime der de har skapt dans ut fra Labans (1948) begreper kraft, tid, rom og flyt. Undervisningsmetoden tar utgangspunkt i åpne oppgaver som skulle invitere elevene til å bruke egne bevegelseserfaringer til å utforske og skape nye bevegelser. Blant disse utforskede bevegelsene velger de ut noen de former videre til en dans. Hovedvekten ligger på å uttrykke følelser og ideer i bevegelser og hva elevene lærer gjennom å skape dans på denne måten. Ifølge Nilges (2004, s. 311) kan elevenes meningsskaping forstås ut fra fem dimensjoner. Den ene dimensjonen var den *ekspressive* dimensjonen der elevene skapte mening ved å uttrykke seg gjennom bevegelser. Den andre dimensjonen var den *sensoriske* dimensjonen der mening ble skapt ved å være i bevegelse. I den tredje *eksperimentelle* dimensjonen var mening relatert til erfaringene elevene tok med seg inn i

undervisningen. I den fjerde, *kompetansedimensjonen*, var mening knyttet til at elevene opplevde det som meningsfullt å få til å danse. Den femte og siste dimensjonen, den *intersubjektive dimensjonen*, synliggjør hvordan elevene erfarte at mening ble sosialt konstruert. Her ser vi at en meningsfull tilnærming til å skape dans i kroppsøvningsfaget skjer gjennom at kroppsøvningslæreren blir utfordret til å reflektere over: «a) their philosophical orientation relative to knowledge making and curriculum values, b) instructional techniques that help students' access meaning, and c) the contribution of dance as a source of meaning» (Nilges, 2004, s. 311).

Forskningslitteraturen jeg har trukket fram, viser at dersom kroppsøvningslæreren inntar en rolle som veileder, opplever elevene det å skape dans som meningsfullt og givende. Ifølge Chens (2001) studie, som er presentert i artikkelen *Description of an Expert Teacher's Constructivist-oriented Teaching: Engaging Students' Critical Thinking in Learning Creative Dance*, kan det å undervise i å skape dans ut fra en konstruktivistisk-orientert undervisningstilnærming til dans engasjere barna til metakognitive læringsprosesser. Læreren tok utgangspunkt i barnas kunnskap og livserfaringer og bygde videre på disse i undervisningen. Videre inntok læreren en rolle som veileder for barnas skapende prosess og hjalp elevene til å tenke over bevegelsesvalgene sine ved å få dem til å «a) drawing their attention to a task, b) encouraging them to plan out their ideas, c) providing cues and probing questions, d) having them self-regulate their performing dance sequence to the music, and e) having them evaluate their learning products» (Chen, 2001, s. 374). Chen (2001) konkluderer studien med at en konstruktivistisk-orientert undervisning er en aktiv prosess kroppsøvningslærere kan bruke for å undervise i å skape dans, der lærerens oppgave blir å foreslå ulike løsninger for at elevene skal lykkes med å skape danser. Viktigheten av å veilede elevene kommer også fram i studien til Chen og Cone (2003), som er presentert i artikkelen *Links Between Children's Use of Critical Thinking and an Expert Teacher's Teaching in Creative Dance*. Forskerne antyder at når kroppsøvningslæreren presenterer «sequential open-ended tasks and learning cues and providing instructional scaffolding» (Chen & Cone, 2003, s. 183) får elevene til å skape ulike og originale bevegelser. Videre hevder Chen og Cone (2003) at elevenes bevegelseskvaliteter og uttrykk gjennom bevegelser økte, noe de mener er viktige elementer i kritisk tenkning.

Ifølge Gard (2008) får elevene til å skape dans dersom de får mulighet til å tenke på hvordan de erfarer, tenker og føler om dans. I denne studien stiller han spørsmål ved hvorfor lærere i

dans er mest opptatt av å diskutere hvorfor elever skal danse, istedenfor å diskutere hvorfor elever vil, eller ikke vil, danse. Gard (2008) foreslår at lærere må begynne å tenke på hvordan elever, spesielt gutter, erfarer, tenker og føler om dans her og nå. Han argumenterer for at innholdet i danseundervisningen heller kan fokusere på den umiddelbare gleden eller misnøyen enn på formelle læringsmål. Gard (2008) foreslår derfor *movement exploration* som utgangspunkt for å undervise i dans, der elevene beveger seg og skaper dans ut fra fysiske aktiviteter (som å sparke, kaste, nikke en imaginær fotball, osv.) eller emosjoner, der målet er å utvide elevenes bevegelseserfaringer. Gard (2008) konkluderer med at å fokusere på hvordan elevene erfarer dans, kan åpne for nye måter å undervise i dans på.

2.2.1 Oppsummering

Gjennomgangen av forskningslitteraturen viser at det finnes kunnskap både om utfordringer og muligheter knyttet til å skape dans, og til det å undervise i å skape dans i en kroppsøvingssammenheng. En utfordring virker å være at dansens plass i norske læreplaner har blitt nedprioritert, grunnet manglende fagdidaktisk basis, slik Nordaker (2010) hevder. I tillegg kommer det fram at den estetiske dimensjonen får lite plass i forståelsen av emnet dans. Utfordringene handler også om at kroppsøvingslærerutdannere og kroppsøvingslærerstudenter bringer med seg en forståelse om at innholdet i kroppsøvingssammenheng skal bygge på et idrettsperspektiv, der dans ikke er inkludert. Videre kan det virke som om det er en utfordring å finne ut av hvordan kroppsøvingslærerstudenter og kroppsøvingslærere kan få til å skape dans, og undervise i å skape dans, på en måte som kan ha verdi og gi mening i en kroppsøvingssammenheng. Men denne forskningsoversikten viser også at det å skape dans er noe elever får til og liker å gjøre i kroppsøvingstimen. Det forutsetter imidlertid at elevene får ta utgangspunkt i egne bevegelseserfaringer, at kroppsøvingslæreren motiverer dem til å skape sin egen plan for hvordan de kan skape danser, og at kroppsøvingslæreren støtter den skapende prosessen ved å stille spørsmål og ved å la elevene selv vurdere sin egen dans. Å undervise i å skape dans er videre noe kroppsøvingslærere kan få til dersom de blir utfordret til å reflektere over kunnskapsperspektiv sitt og verdien av læreplanen, reflektere over hvordan de kan undervise på en måte elevene opplever som meningsfull, og å reflektere over hvordan dans kan bidra til meningsskaping.

Forskningsoversikten synliggjør at det ikke foreligger norske studier om det å undervise i å skape dans i kroppsøvingssammenheng eller i kroppsøvingslærerutdanningen. Det er også lite internasjonal forskning om hvordan elever, kroppsøvingslærere, kroppsøvingslærerstudenter

og kroppsøvingslærerutdannere erfarer å skape dans, og hvordan kroppsøvingslærerutdannere, kroppsøvingslærere og kroppsøvingslærerstudenter erfarer å undervise i å skape dans i egen praksis. Det mangler i tillegg undersøkelser av hva kommende kroppsøvingslærere erfarer når de skaper dans i kroppsøvingslærerutdanningen, og når de underviser i å skape dans ved praksisskolene. Siden det å skape dans er inkludert både i kroppsøvingsfaget og er en del av de av de estetiske lærings- og dannelsesprosessene kroppsøvingsfaget skal ivareta i skolen, har jeg plassert avhandlingen i en pragmatisk og fenomenologisk kunnskapstradisjon.

3 Teoretiske perspektiver

En pragmatisk og fenomenologisk kunnskapstradisjon er en vid tradisjon. Jeg har valgt Deweys (1916) pragmatisme og begrepene *erfaring*, *estetisk erfaring* og *edukativ erfaring*, som står sentralt hos han. Videre har jeg valgt et fenomenologisk perspektiv, representert ved Fuchs (2016a), der han bygger på flere fenomenologers syn på kroppen som en relasjon. Videre har jeg valgt Sheets-Johnstones (2009) begrep *kinestetisk erfaring* og Pilbäck's (2013) forståelser av *dansefenomenologi*.

3.1 Deweys pragmatisme

Ifølge den pragmatiske tradisjonen tenker mennesker at teori kan være et redskap som kan si oss noe om hvordan vi skal handle i praksis (Kjær, 2010; Martinsen, 2010). Pragmatismen betrakter tenkning som noe man *må* gjøre for å kunne handle, det vil si at tenkning først og fremst er veiledning for handling (Kjær, 2010; Martinsen, 2010). Grunnen til at vi handler på bestemte måter, er ifølge pragmatismen at vi ikke er fornøyde med situasjon vi er i, og ønsker å forbedre den. Slik er det også i mitt tilfelle. Som vist i kapittel 1 og kapittel 2 er det få kroppsøvlingslærere som underviser i å skape dans, og det er få kroppsøvlingslærerstuderenter som ser noen mening med dans som del av kroppsøvlingsfaget. Jeg har, gjennom litteraturen og fagplanene jeg har presentert, god grunn til å forske og utforske undervisning og erfaring med det å skape dans.

Dewey framhever i sitt pragmatisk perspektiv at det er den sosiale virkeligheten, sannheten og kunnskapen som skal forstås, der den sosiale verden skapes og opprettholdes gjennom sosiale relasjoner mellom mennesker i hverdagen. «To understand» er ifølge Dewey (1929a, s. 178–179), «to anticipate together, it is to make a cross-reference which, when acted upon, brings about a partaking in a common, inclusive, undertaking». Kunnskap konstrueres sammen med andre, og vi får en sosialt konstruert virkelighet. Dette kunnskapsperspektivet beskriver Dewey (1916) som pragmatisk:

The theory of the method of knowing (...) may be termed pragmatic. Its essential feature is to maintain the continuity of knowing with an activity, which purposely modifies the environment. It holds that knowledge in its strict sense of something possessed consists of our intellectual resources—of all the habits that render our action intelligent. (Dewey, 1916, s. 388)

Ifølge Dewey (1916) er kunnskap nært knyttet til en aktivitet som er av den karakter at den både blir påvirket av og påvirker omgivelsene den inngår i. Videre mener Dewey (1916) at ny kunnskap må utvikles i kontinuitet med tidligere kunnskap, som så videre må tilpasses situasjonene vi til enhver tid beveger oss i. Ifølge Dewey handler kunnskap om våre *intellectual resources*, det vil si alle våre vaner, som gjør at vi greier å handle i ulike situasjoner. For Dewey (1916) handler *vaner* om alt fra menneskets grunnleggende sanser til hvordan mennesker møter og håndterer alle situasjoner i livet. Begrepet omhandler menneskers kultur, språk, personlighet, tanker og handlinger og viser seg i en gruppes eller et samfunns liv i form av seder og skikker, det vil si gjennom handlinger (Dewey, 1916). Ifølge Alexanders (1987) forståelse av Deweys kunnskapsperspektiv skaper mennesket mening i kroppsliggjorte kulturelle og sosiale praksiser. Subjektets handlinger framstår som kulturens fortolkede erfaringer, og kroppen fødes inn i denne kulturen og blir enkulturerert – det vil si dannet. På samme tid blir kulturen kroppsliggjort, det vil si at kulturens erfaringer kommuniseres gjennom kroppens handlinger. Nettopp samspillet mellom handling og omgivelser står sentralt i Deweys (1938a) erfaringsbegrep.

3.1.1 Erfaring

Et av nøkkelbegrepene i Deweys filosofi er *erfaring*, som han videre beskriver gjennom begrepene *kontinuitet* og *transaksjon*. *Kontinuitet* handler om at nye erfaringer må være i kontinuitet med og utvikles fra tidligere erfaringer (1938a), og *transaksjon* innebærer at nye erfaringer skapes i samspillet – transaksjonen – mellom individet og den konteksten individet deltar i. Han skriver at «experience does not happen in a vacuum. There are sources outside an individual which give rise to experience» (Dewey, 1938a, s. 40). Samspillet skjer i det Dewey (1938a, s. 72) beskriver som en *situasjon*:

What is designated by the word 'situation' is *not* a single object or event or set of objects and events in isolation. For we never experience nor form judgements about objects and events in isolation, but only in connection with a contextual whole. The latter is what is called a 'situation'. (Dewey, 1938a, s. 72)

Dewey (1938a) mener vi verken kan erfare noe eller bedømme objekter eller hendelser som isolert fra hverandre. Individet erfarer innenfor en gitt kontekst, og det er i samspillet med denne konteksten det danner erfaringer. Ifølge Dewey (1938/53) beveger individet seg fra situasjon til situasjon i én og samme verden, der en *integrert personlighet* (Dewey, 1938a, s. 44) skapes når tidligere erfaringer knyttes sammen med de nye erfaringene. I møtepunktet

mellom kontinuitet og transaksjon utvikles personligheten i en dannelsesprosess, som kan ses som den viljen og kunnen individet har utviklet gjennom sine erfaringer i tidligere situasjoner, og som individet bruker til å møte og handle i nye situasjoner gjennom livet. En slik dannelsesprosess, eller *personal inquiry*, som Dewey (1938b, s. 8) beskriver det som, er en kontinuerlig prosess der hver ny situasjon vil bidra til en utvidelse eller begrensning av individets personlighet. En slik dannelsesform vil være full av tvil, og konklusjonene vil ifølge Dewey (1938b) være midlertidige: «The 'settlement' of a particular situation by a particular inquiry is no guarantee that *that* settled conclusion always remain settled.» (Dewey, 1938b, s. 8)

Ifølge Dewey (1938a) er erfaringsprosesser aktive prosesser som må ta utgangspunkt i subjektets egne interesser. Han argumenterer for at mennesker erfarer gjennom handling og refleksjon, som gjennom aktivitet, deltakelse og fellesskap også skaper ny handling. McLellans og Deweys (1889) utsagn «Learn to do by knowing and to know by doing» understreker at det er *relasjonen* mellom refleksjon og handling som er i fokus i hans pedagogiske tenkning.

I Deweys erfaringsbegrep, som er det sentrale begrepet i det videre arbeidet med avhandlingen, er det særlig estetisk erfaring og edukativ erfaring jeg er interessert i.

3.1.1.1 Estetisk erfaring

Dewey (1934) er opptatt av den estetiske dimensjonen ved erfaringen, fordi han mener det gir erfaringen en kvalitet. Når vi opplever en sammenkobling mellom tidligere og nye erfaringer, kan det oppstå en estetisk erfaring, som Dewey beskriver slik: «Every experience is esthetic in as far as it is final or arouses no search for some other experience. When this complete quality is conspicuous the experience is denominated esthetic.» (Dewey, 1929b, s. 235) En erfaring er altså estetisk når den ikke utløser søken etter nye erfaringer. En estetisk erfaring er tilstrekkelig i seg selv, framstår som noe unikt og kan oppstå på alle områder i livet. Den estetiske erfaringen er kjennetegnet av å være knyttet til en spesiell situasjon. Det kan være en bevegelsesaktivitet, et ord, et blick eller liknende, der individet får en erkjennelse av noe, som gjør at situasjonen fester seg i minnet. I den estetiske erfaringen kan individet oppdage meningsfulle sammenhenger mellom ulike erfaringer. Det er i oppdagelsen av nettopp disse sammenhengene at tilegnelsen av kunnskap skjer, og personen erfarer estetisk. Dersom vi

imidlertid opplever en sammenkobling mellom tidligere og nye erfaringer som får oss til å søke nye erfaringer, skjer det Dewey (1916) beskriver som *edukative erfaringer*.

3.1.1.2 *Edukativ erfaring*

Verdien av en utdanning knytter Dewey (1916, s. 62) til «the extent in which [the school] creates a desire for continued growth and supplies means for making the desire effective in fact». Det vil ifølge Dewey (1916) si at en utdanning har verdi dersom den legger til rette for at elevene/studentene kontinuerlig skal få vokse (grow). Ifølge Dewey (1916) er vekst en motsetning til rutiner, noe han mener hindrer vekst. For å få til vekst i en utdanningskontekst foreslår Dewey (1916, s. 192) en undervisningsmetode i fem steg. For det første må undervisningen ta utgangspunkt i elevenes egne erfaringer og interesser. Deretter må elevene møte en utfordring som kan igangsette refleksjoner, som for eksempel å skape en dans ut fra deres egne bevegelseserfaringer og bevegelsesinteresser, i motsetning til å skape en dans innenfor ulike etablerte danseformer. I det tredje steget må læreren passe på at elevene har den informasjonen de trenger for å løse oppgaven, som for eksempel tips til hvordan elevene kan aktivere tidligere bevegelseserfaringer og bruke disse bevegelsene til å skape dans. I det fjerde steget utforsker elevene ulike måter å løse utfordringen på, som for eksempel å aktivisere egne bevegelseserfaringer gjennom å lytte til musikk, se et bilde eller fortelle en historie. I det femte steget må elevene prøve ut ideene sine gjennom handling og refleksjon for å «(...) make their meaning clear and to discover for himself their validity» (Dewey, 1916, s. 192). Det vil si det er nødvendig å prøve ut ulike løsningsforslag gjennom handling og refleksjon, både for å tydeliggjøre forslagene og for å oppdage hvilken verdi de ulike løsningsforslagene kan ha for den enkelte eleven. Deweys (1916) undervisningsmetode vektlegger spesielt elevenes refleksjoner over egne handlinger, fordi han argumenterer for at «thinking is the method of an educative experience» (Dewey, 1916, s. 192). Ifølge Dewey (1916, s. 63) er en edukativ prosess en «continuous process of growth, having as its aim at every stage an added capacity of growth». Det vil si at målet med den edukative prosessen er å fortsette å vokse gjennom «a constant reorganizing or reconstructing of experience» (Dewey, 1916, s. 89). Det vil si at erfaringen er edukativ dersom den får oss til å ville fortsette å reorganisere og rekonstruere erfaringene våre.

Selv om McLellan og Dewey (1889, s. 156) argumenterer for at erfaringer «comes through the body» og kommuniseres «through the body», har de ikke utviklet begreper jeg kan bruke

til å utvikle kunnskap om kroppslige erfaringer. For å få til det forankrer jeg studien også i en fenomenologisk kunnskapstradisjon.

3.2 Teorier om kroppen

Det finnes mange forståelser av kroppen i dans, både i praksis og i teori. Som flere forskere har påpekt, er det en fare for at forståelsen av kroppen i dans relateres til kroppen som objekt, (Engelsrud, 2010; Rustad, 2013; Mattsson, 2015; Pilbäck, 2013) mens noen forskere, som Engelsrud (2010), Ravn (2017), Rouhiainen (2007) og Østern (2017), også har utviklet kunnskap om kroppen som subjekt i dans. De nevnte forskerne har også bidratt til at fenomenologiske perspektiver er utviklet innen dans.

Fenomenologi er en omfattende tradisjon, både filosofisk og metodologisk, og består av flere retninger. Felles for de ulike retningene er en forståelse av at subjektive erfaringer har en plass i vitenskapelig kunnskapsproduksjon der forskningsinteressen retter seg mot å undersøke fenomener slik de utspiller seg og har betydning for et erfarende subjekt (Dobson, 2011; Fuchs, 2016; Løkken, 2012; Reeder, 2010; Tin, 2000; van Manen, 1990). I denne avhandlingen undersøker jeg kroppsøvlingslærerstudenters erfaringer med å skape dans og å undervise i å skape dans i egen praksis. Jeg er spesielt opptatt av studentenes kroppslige erfaringer, bevegelseserfaringer og danseerfaringer. For å utvikle kunnskap om dette bruker jeg begreper hentet fra Fuchs' (2016) fenomenologiske perspektiv på kropp, Sheets-Johnstones (2009) begrep *kinestetisk erfaring* og Pilbäcks (2013) begreper innenfor *dansfenomenologi*.

3.2.1 Fuchs' fenomenologiske perspektiv på kropp

Ifølge Fuchs (2016a) responderer kroppen vår på ulike måter i ulike situasjoner, noe som gjør at vi beveger oss forskjellig fra situasjon til situasjon, og fra person til person. Fuchs (2016a) argumenterer for at menneskers kropper er vevd sammen med hverandre i det han beskriver som en *mutual incorporation*, der sosialisering skjer gjennom et *mellomkroppslig samspill* med andre subjekter. Sosialiseringssprosessen starter, ifølge Fuchs (2016a, s. 195), ikke ut fra isolerte individer, men ut fra mellomkroppslige (*intercorporeality*) og mellomaffektive (*interaffectivity*) erfaringer. Det kroppslige samspillet med andre skaper kroppslige resonanser som kan gi oss en intuitiv forståelse av andres følelser, noe som gjør det mulig å ha en primær form for empati. Fuchs (2016a) tar utgangspunkt i kroppen og uttrykker med begrepene

embodied affectivity og *embodied interaffectivity* at kropper skaper affekt og skapes i affektive møter. Jeg vil nå gå nærmere inn på disse to begrepene.

3.2.1.1 *Embodied affectivity*

I likhet med Dewey (1938b) mener Fuchs (2016a) at mennesker erfarer i samspill med sine omgivelser, som selv har affektliknende kvaliteter, der emosjoner framstår som

[s]pecific forms of a subject's bodily directedness toward the values and affective affordances of a given situation. They encompass subject and situation and therefore may not be localized in the interior of persons (be it their psyche or their brain). Rather, the affected subject is engaged with an environment that itself has affect-like qualities. (Fuchs, 2016a, s. 197)

Fuchs (2016a) argumenterer for at emosjoner inkluderer to komponenter av kroppslig resonans. Den *affektive komponenten* handler om kroppens inntrykk i en gitt situasjon, som å rødme eller å svette, og den «*emotive*» *komponenten* handler om hvordan kroppen gjør seg klar til å bevege seg og/eller beveger seg i situasjonen, som når vi spenner muskler og løper bort fra det vi kroppslig opplever som fryktsituasjoner. Det vil si at det emosjonelle inntrykket vi har av å være i en situasjon, utløser en spesifikk kroppslig resonans, som både skaper affekter og gjør at kroppen forbereder seg på bevegelse. Et slikt sirkulært emosjonelt samspill som subjektet inngår i med omgivelsene, beskriver Fuchs (2016a, s. 197) gjennom begrepet *embodied affectivity*. Ifølge Fuchs (2016a) er emosjoner en måte å oppfatte en situasjon på der emosjonene gir situasjonen en mening og verdi (affective affordance) den ikke ville hatt uten emosjonen, som for eksempel at noe framstår som interessant, attraktivt, frastøtende eller uhyggelig. Emosjoner fungerer ifølge Fuchs (2016) dermed som et medium til vårt affektive og emotive engasjement i en situasjon. Ifølge Fuchs (2016a) skjer det en annen form for sirkulært emosjonelt samspill når vi møter andre mennesker, noe han gir begrepet *embodied interaffectivity*.

3.2.1.2 *Embodied interaffectivity*

Fuchs (2016a) viser at når to eller flere personer møtes, vil den ene personen få et kroppslig inntrykk av den/de andre, som videre skaper affekter og en kroppslig beredskap som uttrykker dette inntrykket, og vice versa. Denne formen for sirkulært emosjonelt samspill som skjer i møte med andre mennesker, beskriver Fuchs (2016a) gjennom begrepet *embodied interaffectivity*. I tillegg til personens *intrakroppslige resonans* av den andre personens kropp, skjer det ifølge Fuchs (2016a, s. 199) også en *mellomkroppslig resonans* (interbodily resonance) mellom subjektene som møtes. For Fuchs (2016a) handler dette om at vi får en

kroppslig opplevelse av å være sammen med nettopp *denne* personen, til forskjell fra *andre* personer. Overført til dans vil det bety at min kroppslige opplevelse av å danse vil variere med hvem jeg danser med. Fuchs (2016a) beskriver det slik:

The impression and bodily reaction caused in [person] B in turn becomes an expression for [person] A; it will immediately affect his bodily reaction, change his expression, however slightly, and so forth. This creates a circular interplay of expressions and reactions running in split seconds and constantly modifying each partner's bodily state, in a process that becomes highly autonomous and is not controlled by the partners. They have become parts of a dynamic sensorimotor and inter-affective system that connects both bodies by reciprocal movements and reactions. (Fuchs, 2016a, s. 199)

Overført til mitt tema vil det si at når en person begynner å danse, skapes det kroppslige resonanser hos hver av de andre personene i rommet. Danserens bevegelser aktiverer emosjoner hos de andre, som kommer til uttrykk både i affekter og i bevegelser, som videre skaper en kroppslig resonans hos den som først begynte å danse. Et slikt mellomkroppslig samspill skjer raskt og uten at personene kan kontrollere det kognitivt eller rasjonelt. Ved at personene justerer bevegelsene sine til hverandre, bindes kroppene sammen med hverandre der «the other's body extends onto my own, and my own extends onto the other» (Fuchs, 2016a, s. 201). Når personer beveger seg sammen med andre, kan det skapes *nye* bevegelser, *våre* bevegelser, som ved å bli gjentatt kan bli del av personenes *mellomkroppslige minner*. Det vil si at måten personene beveger seg på når de møtes, er unike for nettopp *deres gruppe*. Ifølge Fuchs (2016a) kan nære venner utvikle det han beskriver som *dyadiske kroppslige minner*, bevegelser som er unike for nettopp *dem* to (Fuchs, 2016a). Kroppens dyadiske minne blir aktivert når de to møter hverandre igjen, selv etter lang tid (Fuchs, 2016a).

Ifølge Fuchs (2016a) er vi som kroppslige subjekter alltid involvert i en delt affektiv og ekspressiv relasjon med omgivelsene. Vår «social musicality» (Fuchs, 2016a, s. 196) utvikles fra vi blir født, og er som «a practical sense, a musicality for the rhythms, dynamics and patterns of interactions with others [where] intermodal kinematics and bodily resonance are key to attuning and sharing each other's affects within the primary dyad» (Fuchs, 2016a, s. 205). Det er dette ontologiske perspektivet som ligger til grunn for denne avhandlingen.

For å kunne utvikle kunnskap om hva kroppsøvlingslærerstudenter erfarer når de *beveger seg*, alene og sammen med andre, tar jeg i bruk Sheets-Johnstones (2009) begrep *kinestetisk*

erfaring. Selv om blant andre Ravn og Hansen (2013) og Parviainen (2003) kritiserer begrepet for å gi et solipsistisk perspektiv der verden og andre mennesker kun eksisterer som del av jegets bevissthet, velger jeg allikevel å inkludere dette begrepet for å kunne utvikle kunnskap om studentenes egenopplevelse av å være i bevegelse.

3.2.2 Kinestetisk erfaring

Ifølge Sheets-Johnstone (2009) skaper enhver bevegelse en «distinctive kinetic dynamics in virtue of its spatio-temporal-energetic qualities» (Sheets-Johnstone, 2009, s. 253). Det vil si at enhver bevegelse skaper en karakteristisk kinestetisk dynamikk som består av romlige, tidsmessige og energiske kvaliteter. Sheets-Johnstone (2012) beskriver det slik:

When we move, we feel a certain qualitative kinetic flow. Our movement has certain qualitative contours that might be described as rushed, hesitant, expansive, cringing, or explosive. It has, in short, a certain qualitative dynamic created by the movement itself and felt directly by the mover. (Sheets-Johnstone, 2012, s. 53)

Når vi beveger oss, føler vi også hvordan det er å være i bevegelse, som for eksempel å gå fort, kripe sakte og klemme hardt. Når vi gjentar bevegelsene våre mange nok ganger, gjør vi oss det Sheets-Johnstone (2009) beskriver som *kinestetiske erfaringer*, som inkluderer både hvordan subjektet beveger seg på en bestemt måte, og den subjektive opplevelsen av å bevege seg nettopp på denne måten. Når vi har lært å sykle, husker kroppen både hvilke bevegelser vi gjør, og opplevelsen av å sykle. De kinestetiske erfaringene vi gjør i ulike situasjoner, lagrer vi i det Sheets-Johnstone (2009) beskriver som våre *kinestetiske minner*. Når vi sykler neste gang, aktiverer dette de kinestetiske erfaringene våre med å sykle, samtidig som vi tilpasser syklingen til den nye situasjonen, for eksempel fordi vi sykler på en annen sykkel eller på et annet underlag enn tidligere. Dersom tilpasningen er stor, for eksempel å sykle på en enhjulssykkel, beveger vi oss på nye måter som gir oss nye følelser som skaper nye kinestetiske erfaringer av å sykle.

De kinestetiske erfaringene menneskene utvikler, knytter Sheets-Johnstone (2009) tett til utvikling og endring i menneskers liv. Hun skriver at denne formen for erfaring

is fundamental not only to our knowledge of «which thing in the world are»; it is fundamental both to our ability to make our way in the world – to move knowledgeably in it – and to our knowledge of the world itself (Sheets-Johnstone, 2009, s. 168)

Ved å bevege oss utvikler vi ifølge Sheets-Johnstone (2009) både en sensibilitet for oss selv og andre rundt oss og en sensibilitet for situasjonen vi til enhver tid befinner oss i. Subjektets opplevelse av å være *i* bevegelse beskriver Sheets-Johnstone (2009) ved bruk av begrepet *being-in-movement*, og for å beskrive tankene som oppstår når subjektet beveger seg, foreslår Sheets-Johnstone (2009) begrepet *thinking-in-movement*. Ifølge Sheets-Johnstone er «the mind (...) always one thoughtful step ahead of the body, always there beforehand to mobilize it into action» (Sheets-Johnstone, 2009, s. 38) der bevegelsene «constitutes the thoughts themselves» (Sheets-Johnstone, 2009, s. 37). Hun argumenterer for at tanken kan skape bevegelser som videre skaper en tanke som videre skaper bevegelser, og så videre, der nye bevegelser kan skape nye tanker (Sheets-Johnstone, 2009). Gjennom å tenke-i-bevegelse utvikler subjektet en *kinetic bodily logo*, en kropp som *vet* hvordan den skal bevege seg i ulike situasjoner, på ulike steder og til ulike tider.

Kropp og bevegelse er noe som binder mennesker sammen og som skaper affekter og resonanser oss imellom, men bevegelser, slik Sheets-Johnstone (2009) viser oss, kan også ses som noe egenopplevd. For videre å kunne utvikle kunnskap om erfaringene fra å *skape dans* kommer Pilbäck (2013) med flere forslag til begreper innenfor det han beskriver som *dansfenomenologi*.

3.2.3 Dans som erfaring

I paperet *E=(motion)2 Between Movement and dance* utvikler Pilbäck (2013), med utgangspunkt i Merleau-Pontys (1968) kroppsfenomenologiske teori, begreper innenfor det han beskriver som *dansfenomenologi*. Ifølge Pilbäck (2013) skiller vår opplevelse av å danse seg fra vår opplevelse av kropp og bevegelse. For Pilbäck (2013) er hverdagslige bevegelser *konkrete bevegelser*, og *abstrakte bevegelser* er dansebevegelser. De konkrete bevegelsene utføres av den subjektive, levde kroppen og består av et mangfold av bevegelser – et *bevegelsesforråd* – som den enkelte har utviklet gjennom å ha deltatt i ulike situasjoner over tid. Nye opplevelser av konkrete bevegelser utvider subjektets bevegelsesforråd. De abstrakte bevegelsene utføres av *dansens kropp*, som er et begrep Pilbäck (2013) har videreutviklet fra Merleau-Pontys begrep *den estesiologiske kroppen*, og som beskriver subjektets opplevelse av egne og andres abstrakte bevegelser.

For å få fram hvordan dansens kropp kan erfare andres abstrakte bevegelser, tar Pilbäck (2013) i bruk begrepene *medkjennelse*, *medbevegelse* og *meddans*. Medkjennelse handler om

hvordan dansens kropp opplever den andres abstrakte bevegelser gjennom egen kropp, samtidig som dansens kropp kjenner at den andre opplever det samme. Det gir en opplevelse av å kjenne den andre *i* egen kropp, og at den andre kjenner deg i *sin* kropp. Medbevegelse skjer når dansens kropp beveger seg på måter som den andre utøver, og motsatt. Den ene får den andre til å bevege seg på liknende måter. Medkjennelse og medbevegelse er, ifølge Pilbäck (2013), en forutsetning for meddans. Meddans kan skje når det bevegelsesmaterialet dansens kropp har utviklet, eller utvikler, gjennom medkjennelse og medbevegelse blir til sammenhengende bevegelsessekvenser, til en dans. Gjennom å danse egne, andres og våre danser mener Pilbäck (2013) at våre kroppslige erfaringer gjøres erfarbare for oss. Ved å skape nye bevegelser alene eller sammen med andre, ut fra den *dansende kroppen*, kan det åpne for det Pilbäck (2013) beskriver som de *frie dansebevegelsene*. De frie bevegelsene er de bevegelsene som subjektet «mottar» gjennom å være i bevegelse, det vil si at danseren danses av dansen (Pilbäck (2013)). Ifølge Pilbäck (2013) kan danseren, gjennom de frie dansebevegelsene, oppleve at kroppen åpnes opp og energien i kroppen frigjøres, det Pilbäck (2013) beskriver som *å åpnes av dansen*.

3.3 Oppsummering

De pragmatiske og fenomenologiske perspektivene og begrepene er grunnleggende i avhandlingen. Deweys pragmatisme innebærer en forståelse av at verden skapes og opprettholdes gjennom sosiale relasjoner mellom mennesker i hverdagen, der kunnskap konstrueres sammen med andre og vi får en sosialt konstruert virkelighet gjennom handling og refleksjon. Fuchs' (2016a) fenomenologiske perspektiv går ut på at subjektets primære måte å erfare og å forstå seg selv og andre på er gjennom kroppen, og at mennesker som kropper inngår som en uløselig del av verden, i samspill med andre i ulike situasjoner. Videre bruker jeg begreper som kinestetiske erfaring og begreper innenfor Pilbäck's (2013) teori om dansefenomenologi.

Enhver forskningstilnærming krever, i tillegg til et teoretisk perspektiv, at det er en sammenheng og konsistens mellom perspektiv og metode (Rienecker & Jørgensen, 2013). I det neste kapittelet skal jeg trekke med meg det teoretiske perspektivet og gå videre med en presentasjon av metodologien og metoden i avhandlingen.

4 Metode

Dette kapitlet inneholder avhandlingens metodologiske rammeverk og forskningsdesign, oversikt over undervisningen, forskningsdeltakerne, dataproduksjon, analytiske grep og valg av framstillingsform for funnene mine.

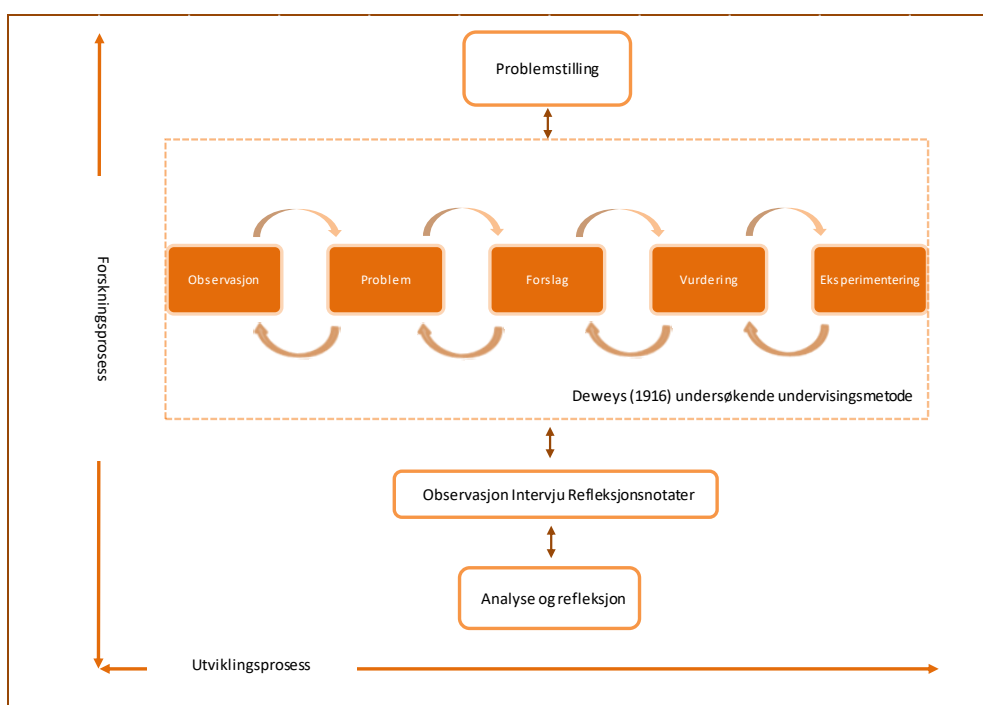
Metodologisk plasserer jeg avhandlingen innenfor det Postholm (2004) beskriver som kvalitativ forskning på praksis. Kvalitativ forskning på praksis innebærer, ifølge Postholm (2004, s. 8–9), et nært samarbeid mellom forskeren og forskningsdeltakerne der målsettingen er å beskrive kompleksiteten av et fenomen slik det viser seg i sin naturlige kontekst, og der kunnskap og forståelse blir skapt gjennom sosiale interaksjoner, som i mitt tilfelle er en kroppsøvingdidaktisk situasjon og i interaksjon med kroppsøvingslærerstudenter.

Avhandlingen er skrevet innenfor en kroppsøvingdidaktisk forskningstradisjon. Ifølge Sjøberg (2001) handler fagdidaktikk om de «overveielser som er knyttet til et fags situasjon i skole og utdanning» (Sjøberg, 2001, s. 12), og ifølge Lorentzen, Streitlien, Tarrou, og Aase (1998) er fagdidaktikk «alle de refleksjoner en kan knytte til et fag og undervisning av dette faget, som kan gi økt kunnskap om fagets beskaffenhet, om fagets legitimering og økt kunnskap om hvordan faget kan læres undervises og utvikles» (Lorentsen et al., 1998, s. 7). Fagdidaktisk *forskning* retter seg mot ulike måter faget kan utvikle seg på (Ongstad, 2004), og *kroppsøvingdidaktisk forskning* (Barker, Quennerstedt & Annerstedt, 2015; Johnson, 2012; Johnson, 2013; Johnson, 2015; Lyngstad, 2017; Quennerstedt & Larsson, 2015, mfl.) retter seg spesielt mot å utvikle kunnskap om ulike måter kroppsøvingfaget *kan* utvikle seg på, både i skolen og i kroppsøvingslærerutdanningen. For å utvikle kunnskap om hvordan kroppsøvingslærerstudenter erfarer å skape dans og å undervise i å skape dans har jeg utviklet et forskningsdesign, inspirert av og videreutviklet fra Browns (2012) forståelse av Deweys (1938b) todimensjonale kunnskapsteori, *Logic of Science*, og Fuchs' (2016a) fenomenologiske begreper *embodied affectivity* og *embodied interaffectivity*.

4.1 Forskningsdesign

Ifølge Brown (2012) består Deweys (1938b) kunnskapsteori av to dimensjoner. I den ene dimensjonen inngår en utviklingsprosess Dewey (1938b) beskriver som *pattern of inquiry*. Den andre dimensjonen utgjør en forskningsprosess som inneholder alle ledd fra problemformulering til analyse av forskningsmaterialet som er produsert i løpet av utviklingsprosessen.

Utgangspunktet mitt (slik jeg viste i innledningskapittelet og i kunnskapsstatuskapittelet) er at til tross for at dans har vært del av innholdet i kroppsøvingsfaget i 79 år, viser norsk forskning på dans i kroppsøvingslærerutdanningen (Mordal Moen, 2012; Mordal Moen mfl., 2015; Rustad, 2013) at det er få kroppsøvingslærere som underviser i dans. For å utvikle kunnskap om hva kroppsøvingslærerstudenter erfarer når de skaper og underviser i å skape dans, og hvordan studentenes erfaringer bidrar med kunnskap om hvordan det å skape dans erfares, undervises og utvikles som praktisk-estetisk delemne i kroppsøvingsfaget og i kroppsøvingslærerutdanningen, har jeg utviklet følgende forskningsdesign (figur 1):



Figur 1: Forskningsdesign

Først gjennomførte jeg en utviklingsprosess der jeg underviste «egne» kroppsøvingslærerstudenter ved en lærerutdanning i Norge. Undervisningen var inspirert av Deweys (1916, s. 192) undervisningsmetode i fem steg (presentert i kapittel 3.1.1.2). For det første skulle undervisningen ta utgangspunkt i studentenes egne bevegelseserfaringer, bevegelsesmuligheter og bevegelsesinteresser, noe studiene til Cone (2009), Mattsson (2016) og Nilges (2004) også argumenterer for. Istedenfor å skulle implementere en etablert undervisningsmetode innenfor koreografi fra en dansekunstkontekst, som Rustad (2013)

gjorde med kontaktimprovisasjon og improvisasjon, eller å la noen andre undervise innenfor en bestemt danseform, slik Mattsson (2016) gjorde da hun inviterte en dansekunstner til å undervise i ekspressiv dans, valgte jeg heller å undervise selv. For det andre, inspirert av studiene til Chen (2004) og Chen og Cone (2003), ønsket jeg en åpen dialog med studentene, der målet var å engasjere studentene i undersøkende bevegelses-/danseoppgaver. Intensjonen var å åpne for hva det å skape og undervise i dans kunne være dersom det ble lagt vekt på å utforske bevegelse. Med støtte fra forskningslitteraturen som vist i kapittel 2.2 valgte jeg åpne oppgaver (Nilges, 2004) der studentene selv skulle løse ulike bevegelsesutfordringer. Ifølge studien til Chen og Cone (2003) kunne en veiledende undervisningstilnærming motivere til å skape dans. For det fjerde var jeg derfor opptatt av at studentene hadde, eller fikk, den veiledningen de trengte for å løse utfordringene jeg hadde gitt dem. For eksempel refleksjoner over hvordan de kunne aktivere tidligere bevegelseserfaringer og bygge på dette i dansen. For det femte ble studentene gitt tid og rom til å utforske egne bevegelseserfaringer og bevegelsesinteresser uten at jeg har inkludert undervisning i bestemte danseformer som for eksempel hiphop, salsa eller sving. Jeg har imidlertid vært behjelpelig med å finne musikk til danser studentene har skapt, og jeg har foreslått ulike måter de kunne sette bevegelsene sammen på, blant annet ved å henvise til Labans (1948) bevegelsesteorier. Hensikten med undervisningen var å la studentene prøve ut bevegelsesideene sine gjennom å bevege seg i dans og å reflektere over hva de erfarer når de skaper dans.

Gjennom hele utviklingsprosessen har det vært viktig å kunne undre meg sammen med studentene, ikke bare for å bli oppmerksom på hva studentene var opptatt av, men også for å kunne bli oppmerksom på egen forståelse av hva det å skape dans kunne være i en kroppspøvsingskontekst. Jeg har inntatt det Stavik-Karlsen (2014) beskriver som en *personlig lærerrolle* der jeg har vært opptatt av å skape nære relasjoner med studentene og bruke egne livserfaringer, både for å utvikle undervisningen og for å forstå situasjonen studentene befant seg i. En slik *sårbarhetens pedagogikk*, som Stavik-Karlsen (2014) beskriver det som, antar jeg at har gitt meg innsikter i studentenes og egne erfaringer, som ikke hadde vært tilgjengelig for meg dersom jeg hadde inntatt det Stavik-Karlsen (2014, s. 152) beskriver som *lærerens profesjonalitet*, som kjennetegnes av planmessighet, refleksjon, distanse, besindighet og forutsigelse.

Den undersøkende undervisningsprosessen, som beskrevet ovenfor, varte i 1 ½ år. I løpet av denne perioden utviklet og videreutviklet jeg ulike oppgaver, som jeg prøvde ut. Jeg vekslet

mellom å ta utgangspunkt i hva jeg hadde lagt merke til hos studentene, og vurderte hvordan de reagerte på ulike aktiviteter, og å eksperimentere med å tilby nye oppgaver. Jeg var spesielt oppmerksom på hva jeg så at studentene erfarte som problematisk eller engasjerende, det vil si hvilke situasjoner som så ut til å hindre eller motivere dem til å skape dans. Oppgaver jeg så at hindret studentene i å skape dans, avsluttet eller endret jeg, og øvelser som motiverte dem, utviklet jeg i ulike retninger. I denne vurderingsprosessen var jeg tålmodig, både på studentenes og egne vegne. Det var viktig at jeg som lærerutdanner var tålmodig med studentene, selv om de strevde med å skape dans. Å stå i et slikt «skapende kaos» var viktig for at studentene skulle få mulighet til å prøve ut egne ideer. Men det var også viktig å være oppmerksom på *når* jeg skulle «trå til» for å få studentene videre i det skapende arbeidet. Dersom jeg så at studentene begynte å gjøre andre ting, som å sette seg ned, prate om andre ting eller bli stående helt i ro, gikk jeg fort bort for å veilede dem videre. Øvelser der studentene enten ble stående helt i ro uten å snakke, eller øvelser de sa de ikke ville gjøre, avsluttet jeg. Jeg hadde også muligheter til å eksperimentere med nye oppgaver, dersom det viste seg at studentene hadde motforestillinger eller tolket det jeg hadde planlagt, som altfor langt utenfor deres «komfortsone».

Utviklingsprosessen kan karakteriseres som en pågående prosess der jeg i samspill med studentene vekslet mellom å observere, se hvilke problemer som oppstod, utviklet forslag til nye bevegelsesaktiviteter, vurderte hva jeg kunne gjøre og ikke gjøre i de ulike situasjonene, og der jeg eksperimenterte med ulike øvelser ut fra hvordan jeg forstod at studentene opplevde undervisningssituasjonen. Først det siste halvåret av utviklingsprosessen underviste jeg studentene i å *undervise* i å skape dans. Her delte jeg klassen i to. Den ene halvdelen var «elever», og den andre halvdelen var observatører. Hver student fikk 15 minutter til å undervise medstudentene sine i å skape dans. Etter hver tredje student reflekterte studenten, «elevene», observatørene og jeg som lærerutdanner over undervisningen.

I løpet av utviklingsprosessen ble forskningsmaterialet til avhandlingen produsert i et nært samspill med studentene, noe jeg vil utdype i kapittel 4.4. Materialet består av tre materialtyper: observasjoner fra studentenes undervisning ved praksisskolene, intervjuer med studentene og studentens refleksjonsnotater. Det vil si at jeg undersøker fenomenet å skape dans i en kroppsøvingskontekst ved å bruke ulike metodiske innfallsvinkler. Dette inkluderer forskningsmateriale som gir kunnskap om hva studentene gjør, hva de sier om det de gjør, og hva de skriver om det de har gjort og snakket om, det Jacobsen (2015) beskriver som

metodetriangulering. Da utviklingsprosessen var over i desember 2012, begynte forskningsprosessen der jeg analyserte og reflekterte over forskningsmaterialet. Denne andre dimensjonen i Deweys (1938b) kunnskapsteori utgjør, ifølge Brown (2012), en forskningsprosess som inneholder alle ledd fra problemformulering til analyse av forskningsmaterialet som er produsert i løpet av utviklingsprosessen. For Dewey (1938b) handler forskningsprosessen om «the controlled or directed transformation of an indeterminate situation into one that is so determinate in its constituent distinctions and relations as to convert the elements of the original situation into a unified whole» (Dewey, 1938b, s. 104–105). En «indeterminate» situasjon er en situasjon der vi tviler på hva vi skal gjøre i praksis. Å forske handler for Dewey (1938a) om å utvikle kunnskap om hva vi kan gjøre dersom vi kommer i tilsvarende situasjoner senere i livet. Vi kan imidlertid ikke generalisere kunnskap om *en* situasjon, siden tidligere kunnskap bare kan danne utgangspunktet for hvordan vi kan utvikle kunnskap i transaksjon med omgivelsene i den nye situasjonen. Den «indeterminate» situasjonen som denne avhandlingen tar utgangspunkt i, er at det er tydelige faglige formelle krav og lite faglig kvalitet i praksis om det å skape dans i en kroppsøvingskontekst.

Forskningsdesignet, slik jeg har visualisert i figur 1, kan ses som en abduktiv forskningsstrategi (Jacobsen, 2015). Abduksjon er ifølge Jacobsen (2015) en «kontinuerlig vekselvirkning mellom teori og empiri, der ingen av de to kan sies å ha forrang». Forskningen ses som en «stadig pågående prosess der funn leder til nye undringer som igjen leder til nye spørsmål som igjen må undersøkes» (Jacobsen, 2013, s. 35). I denne avhandlingen har kunnskapsutviklingen tatt utgangspunkt i forskningsdeltakernes egne erfaringer med å skape dans og å undervise i å skape dans, som jeg videre har fortolket ved å anvende teoretiske perspektiver og begreper. Nye forståelser av studentenes erfaringer har ledet til nye spørsmål, som har ledet meg til å undersøke forskningsmaterialet på nytt, som videre har ledet meg til å undersøke nye teoretiske perspektiver og begreper. Forskningsprosessen er dermed kjennetegnet av en kontinuerlig problemløsende prosess der kunnskap utvikles gjennom den pågående gjenlesingen og fortolkningen av empiri og teori.

Før jeg presenterer forskningsdeltakerne, vil jeg vise hvilke erfaringer jeg gjorde meg i overgangen fra utviklingsprosessen til forskningsprosessen.

Selv om jeg i løpet av utviklingsprosessen gjorde det Fangen (2010) beskriver som fortløpende analyser av hva som skjedde i de ulike undervisningssituasjonene, begynte arbeidet med de formelle analysene (Fangen, 2010) da utviklingsprosessen var omme. Overgangen fra de fortløpende til de formelle analysene var en stor utfordring, siden jeg hadde liten distanse til å analysere situasjoner jeg selv hadde vært en del av. Jeg hadde lett for å anse nærheten og dialogen med studentene og til undervisningssituasjonene som et hinder for å kunne analysere, noe som krever en viss distanse og perspektiv. Da jeg begynte å lese gjennom forskningsmaterialet, erfarte jeg at relasjonene til studentene og undervisningssituasjonene var «med meg», og at jeg var «tilbake i relasjonene», og det følte som jeg hadde utviklet det Fuchs (2016a) beskriver som *mellomkroppslige minner*, av å være til stede sammen med studentene. Da jeg leste forskningsmaterialet fra de enkelte studentene, ble mine kroppslige minner av relasjonen med nettopp *denne studenten* aktivert, det Fuchs (2016a) beskriver som *dyadiske kroppslige minner*. I begynnelsen var jeg opptatt av hvordan jeg selv hadde erfart situasjonen og studentene, men i stedet for å se dette som «et problem» støttet jeg meg til Fuchs og forsøkte å bringe erfaringene med meg i de formelle analysene, uten dermed å bli for selvopptatt, men rette meg mot studentenes erfaringer. Å rette perspektivet mer mot studentenes erfaringer gjorde at jeg kunne få fram et kritisk blikk på materialet, mer «uavhengig» av meg (Vassenden, 2013) og mer inspirert av det allmenne ved analyseprosesser i kvalitativ forskning på liknede praksisfelt (Postholm, 2004). Utfordringen, slik mange som forsker i eget praksisfelt, beskriver (Ulvik, Riese & Roness, 2016; Jokstad, Reigstad & Unneland, 2013; Postholm & Madsen, 2012), var å skifte fra lærerutdanningsblikket jeg hadde hatt i utviklingsprosessen, til forskerblikket jeg trengte for å få fram *studentenes* erfaringer.

For å skape en *nærhet* til studentenes erfaringer og *distanse* til min egen erfaring arbeidet jeg med flere strategier. Jeg presenterte postere og papere på ulike konferanser og personalseminarer, jeg diskuterte tekstutdrag med veileder, snakket og utvekslet tekster med medstipendiater og kollegaer, men mest av alt skrev jeg. Ved å skrive utviklet jeg gradvis et språk for å få fram nyansene i studentenes erfaringer. Jeg lot også en annen transkribere intervjuene (som jeg hadde kodet) som jeg tidligere hadde transkribert. Å lese de avkodede transkripsjonene hjalp meg til å komme i dialog med *tekstene* som studentene hadde skrevet. Jeg forsøkte å bruke det Fuchs (2016a) beskriver som *mellomkroppslige minner*, fra relasjonene til studentene til den *kroppslige resonans* i møte med tekstene (Fuchs, 2016a). Det vil si: Da jeg leste de ulike forskningsmaterialtypene (observasjonsnotater, transkripsjonene

og refleksjonsnotatene), brukte jeg min kroppslige resonans som analytisk grep for å arbeide med materialet. Dette vil jeg komme nærmere inn på i kapittel 4.5. Først vil jeg presentere avhandlingens forskningsdeltakere.

4.2 Forskningsdeltakere

Beslutningen om hvem forskeren ønsker å komme i kontakt med, er nært forbundet med valg av sted (Fangen, 2010). Slik var det også for meg. Jeg var ph.d.-student med hovedansvar for å undervise i å skape dans ved en faglærerutdanning i kroppsøving. Da jeg underviste førsteårsstudentene i dans, ble jeg derfor opptatt av å komme i kontakt med de studentene som skulle begynne på faglærerutdanning i kroppsøving og idrettsfag den påfølgende høsten. Seksjonsleder og emneansvarlig for faget ble presentert for ideen om å bruke studentene ved faglærerstudiet som deltakere i prosjektet, og jeg fikk godkjenning til å arbeide med kroppsøvingsdidaktisk forskning på egen institusjon.

Forskningsdeltakerne har valgt å utdanne seg som kroppsøvingslærere ved en vitenskapelig høyskole innen idrettsvitenskap og ikke ved en lærerutdanningsinstitusjon. Studentgruppa bestod samlet av 42 studenter som enten hadde gjennomført første år ved institusjonen eller hadde søkt seg til institusjonen etter førsteårsstudier i kroppsøvingsfaget ved andre utdanningsinstitusjoner. Utvalgskriteriene var at studentene enten hadde veldig lyst til eller gruet seg til å undervise i å skape dans. Det var i utgangspunktet ti studenter som tok kontakt med meg i undervisningssituasjonen og ønsket å delta. I dette prosjektet har jeg gitt dem navnene Anders, Caroline, Charlotte, Ella, Gina, Jens, Knut, Morten, Thomas og Vidar. Anders, Cathrine, Ella og Knut hadde erfaringer med dans, mens Caroline, Gina, Jens, Morten, Thomas og Vidar hadde få erfaringer med dans. Samtlige studenter ønsket å være med fordi de var nysgjerrige på temaet. Underveis i studien ble ytterligere fem studenter med – Daniel, Henrik, Mons, Sigurd og Øystein. De ønsket å delta enten fordi de var praksispartner til en av forskningsdeltakerne og ønsket at jeg også skulle observere deres undervisning med påfølgende intervju dem, eller fordi de ønsket å bidra med sine erfaringer underveis. Disse studentene hadde alle lite erfaring med dans.

De 15 studentene samtykket i å delta i prosjektet i tråd med forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora, som innebærer at samtykket er «informert, uttrykkelig, frivillig og dokumenterbart» (De nasjonale forskningsetiske komiteene, sist oppdatert: 23. juni 2014). Forskningsdeltakernes anonymitet og konfidensialitet er ivaretatt ved at

informasjonen kun har vært tilgjengelig for meg og veiledere, og ved at informasjonen har vært behandlet i tråd med gjeldende regler om personvern. Studentenes deltakelse i prosjektet har vært frivilling, og jeg har fulgt etiske retningslinjer med hensyn til informasjon, samtykke, anonymitet og mulighet til å kunne trekke seg fra prosjektet uten å måtte oppgi grunn. For å ivareta studentenes anonymitet har jeg valgt bort materiale der den enkelte studenten kunne bli gjenkjent ut fra innhold eller uttrykk. Det vil si jeg har utelatt sitater der innholdet for eksempel er relatert til den enkelte studentens særinteresser, eller der det språklige uttrykket var særegent for enkeltstudenter. Videre er prosjektet meldt inn og godkjent av Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste (se vedlegg 1). Studentene har også blitt informert om at fristen for oppbevaring og bruk av forskningsmaterialet slik den stod i det første samtykkebrevet, har blitt endret underveis i prosjektet.

Siden studentene gjør sine erfaringer innenfor rammen av undervisningen jeg har gitt, vil jeg redegjøre for obligatoriske arbeidskrav og temaer i de ulike undervisningstimene.

4.3 Undervisningsoversikt

Våren 2011 ga emneansvarlig ved læreinstitusjonen meg tillit til å undervise seks timer i temaet å skape dans for ulike studentgrupper. Det bidro til at jeg både kom i kontakt med forskningsfeltet, og til at jeg kunne begynne å rekruttere forskningsdeltakere til prosjektet mitt, prøve ut ulike tilnærminger til å skape dans og utvikle kunnskap om hvordan jeg kunne forberede undervisningen høsten 2011.

Da jeg planla undervisningen for høsten 2011, tok jeg først, som beskrevet i kapittel 4.1, utgangspunkt i Deweys (1916) undersøkende undervisningsmetode og tidligere studier om det å skape dans i en kroppsøvingstekst. Deretter leste jeg emneplanen, med spesiell vekt på målene for det å skape dans. Emneplanen var den lokale læreplanen av rammeplanen for faglærerutdanning i kroppsøving og idrettsfag (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2003), som var utarbeidet på nettopp *denne* kroppsøvingslærerutdanningen, det vil si læreplanen på det Goodlad (1979) beskriver som på det *institusjonelle nivået* (jf. kapittel 2.1). Målet med undervisningen ved lærerutdanningen var at studentene skulle kunne gjøre rede for hva som kjennetegnet ulike kreativ danser, koreografi og musikkens funksjon, gjennom arbeid med faglitteratur og andre kilder. Studentene skulle vise evne til analyse av og kritisk tenkning om dansens mening i barn og unges oppvekst. De skulle også kunne planlegge, tilrettelegge, tilpasse, gjennomføre og vurdere undervisning i dans i grunnskolen. Videre

skulle studentene kunne skape glede i bevegelse med kreative og ekspressive aktiviteter, og de skulle utvikle gleden ved å «være en kropp».

Arbeidskravene studentene måtte ha godkjent av meg for å gjennomføre eksamen, var: observasjon i 1. praksisperiode, skape en gruppedans, skape en solodans, lage en plan for undervisning i dans, som de skulle prøve ut i sine praksistimer og deretter reflektere over. Refleksjonene skulle skrives i et refleksjonsnotat og leveres i egen mappe på den digitale læringsplattformen Fronter. Arbeidskravene skulle kun jeg godkjenne, men eksamen ble vurdert av meg sammen med tre andre lærerutdannere. Undervisningen foregikk over 1 ½ år og fordelte seg på følgende temaer og innhold (Tabell 1):

Dato	Tid	Tema
vår 2011, 1. Time	90 minutter	å skape dans ut fra tidligere erfaringer med fotballtriksing
vår 2011, 2. Time	90 minutter	å lære, og å skape nye bevegelser til, Dansens dag-dansen
vår 2011, 3. Time	90 minutter	arbeide med gruppedansen
12.9.2011	90 minutter	introduksjon
3.10.2011	90 minutter	å skape dans ut fra å studere andre bevegelseskulturer
7.10.2011	90 minutter	å skape dans ut fra egne bevegelsesmuligheter
11.10.2011	90 minutter	musikk og bevegelse
14.10.2011	90 minutter	rom og bevegelse
20.10.2011	90 minutter	film og bevegelse
21.10.2011	90 minutter	didaktikk og skapende dans
31.10.2011	90 minutter	bevegelsesanalyse v/ekstern foreleser
8.11.2011	90 minutter	arbeid med gruppedans/solodans
14.11.2011	90 minutter	visning av gruppedanser/solodanser
28.8.2012	360 minutter	studentene underviser hverandre med påfølgende refleksjoner og diskusjoner
9.9.2012	360 minutter	
11.9.2012	180 minutter	

Tabell 1: Undervisningsoversikt

Selv om temaene i de ulike undervisningsøktene var bestemt, ble innhold og metode utviklet både i forkant, underveis og i etterkant av timene. Det var viktig å ha en plan, men vel så viktig å kunne være åpen til å fravike det jeg allerede hadde tenkt, dersom situasjonen tilsa det. Underveis og i etterkant av hver undervisningsøkt skrev jeg notater om situasjoner jeg ble oppmerksom på, og opplevelsene mine fra disse.

Sentralt i undervisningsprosessen var det kroppslige og mellomkroppslige samspillet med studentene. Nettopp det å kjenne studentene «på kroppen» i undervisningssituasjonen skapte det Fuchs (2016a) beskriver som intrakroppslig og mellomkroppslig resonans, hos meg. For å utvikle kunnskap om hva jeg skulle/kunne gjøre i de ulike undervisningssituasjonene, tok jeg i bruk et bredt erfaringsgrunnlag for å ta ulike valg i de ulike situasjonene. Nettopp det å bruke det Winther (2012, s. 166) beskriver som de tre dynamiske prinsippene innen profesjonspersonlige kompetanse: *egenkontakt, kommunikasjonslesning og kontaktevne og lederskap over en gruppe eller situasjon* bidro til at jeg kunne være årvåkent til stede i situasjoner der studentene erfarte å skape dans og underviste i å skape dans. Jeg mener jeg klarte å bevare et profesjonelt perspektiv og en privat avgrensning, skape tillit og ha et profesjonelt overblikk i de ulike undervisningssituasjonene.

4.4 Å produsere forskningsmateriale

Slik jeg skrev i kapittel 4.1, ble forskningsmaterialet produsert i samspill med studentene i løpet av utviklingsprosessen. Jeg vil nå vise hvordan forskningsmaterialet har blitt produsert gjennom observasjoner, intervjuer og refleksjonsnotater.

4.4.1 Observasjon

Observasjon som metode brukes i kvalitativ forskning for å få kunnskap om mennesker i deres sosiale omgivelser. Jeg er særlig inspirert av Løkkens (2012) metode *levd observasjon*. Ifølge Løkken (2012) er observasjonen «noe som skjer gjennom et verdslig forskersubjekt, som med sin levde menneskekropp er interaktivt situert i tid og rom» (Løkken, 2012, s. 150). Hun mener, som Tin (2000, s. 90), at det å se verden er å delta *skapende* i dens tilsynekomst, det vil si at viten blir til mellom den som observerer, og det som observeres. Ifølge Løkken (2012) er forskeren situert i en konkret verden der observatørens persepsjon verken er en lukket indre prosess eller en prosess definert av det ytre, men alltid interaktiv med verden. I denne interaktive observasjonsprosessen anses kroppen som utgangspunkt for kunnskapsutviklingen (Løkken, 2012) der forskeren «uses his or her own senses and bodily responses to enrich data and data analysis» (Thoresen & Öhlén, 2015, s. 2). Dette er noe jeg kjenner meg igjen i. I begynnelsen av prosjektet la jeg merke til hvordan studentene beveget seg, både når de kom inn i undervisningsrommet, når de beveget seg sammen og alene, og når de ikke beveget seg. Jeg la også merke til hvordan jeg selv opplevde å se ulike måter studentene beveget seg på. Ved å være oppmerksom på min *kroppslige empati*, som Fuchs (1916a) beskriver det som, kunne jeg bli oppmerksom på bevegelser jeg selv hadde erfart i

tilsvarende situasjoner, og bevegelser studentene gjorde som var nye for meg. Når studentene beveget seg på måter som liknet det jeg selv hadde erfart, gjenkjente jeg både bevegelsene og opplevelsen av bevegelsene i egen kropp. For å låne et begrep fra Sheets-Johnstone (2009) ble mine *kinestetiske erfaringer* av å bevege meg på liknende måter aktivert når studentene beveget seg. I tillegg ble min *kroppslige resonans*, som Fuchs (2016a) beskriver det som, av å utføre bevegelsen gjenskapt, det Sheets-Johnstone (2009) beskriver som *kinestetisk følt*. Opplevelsen av bevegelsene og opplevelsen av opplevelsen av bevegelsene skjer samtidig og vekker minner fra situasjoner der jeg har beveget meg på tilsvarende måter. Da jeg undersøkte hvordan studentene beveget seg, noterte jeg bevegelsene jeg selv hadde erfart og opplevd. Jeg skrev også om bevegelser og situasjoner som var nye for meg, og hvordan jeg opplevde dem og situasjonene. Disse *feltnotatene*, som Fangen (2010) kaller det, består også av tegninger av rom, tegninger av studentenes plasseringer i rommet, beskrivelser av situasjoner og beskrivelser av bevegelsesaktiviteter. Refleksjonene over de ulike situasjonene skrev jeg som det Næss og Pettersen (2017) beskriver som *analytiske notater*. Der inkluderte jeg metaforer, dikt, enkeltstående setninger eller korte fortellinger. Feltnotatene og de analytiske notatene ble utgangspunkt for intervjuene.

4.4.2 Intervju

En av hensiktene med det kvalitative forskningsintervjuet er å få personenes egne ord og erfaringer uttrykt. Likevel er det forskeren som gir retning i intervjuet og har ansvar for å lage gode rammer i intervjusituasjonen (Andersen & Krumsvik, 2017). I det kvalitative forskningsintervjuet kommuniserer forskeren og intervjuobjektet både verbalt, gjennom gester, pauser, sjenanse eller stillhet, der *dialogen* er idealet (Andersen & Krumsvik, 2017). For å skape en slik dialogisk intervjusituasjon begynte jeg først å utvikle en semistrukturert intervjuguide (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 43). Et semistrukturert forskningsintervju likner en dagligdags samtale, men involverer også en bestemt metode og spørreteknikk. For å forme intervjuguiden tok jeg utgangspunkt i feltnotatene og de analytiske notatene jeg hadde gjort i egen og studentenes undervisning. Intervjuene bestod av to åpne spørsmål med oppfølgingsspørsmål og tok utgangspunkt i prosjektets to første forskningsspørsmål (jf. kapittel 1.1): «Hva erfarer du når du skaper dans?» og «Hva erfarer du når du underviser i å skape dans i egen kroppsøvingspraksis?». For å få fram studentenes erfaringer henviste jeg til spesifikke oppgaver og undervisningssituasjoner jeg spesielt hadde blitt oppmerksom på da jeg observerte. De påfølgende spørsmålene tok utgangspunkt i studentenes svar. Med disse

oppfølgingsspørsmålene søkte jeg rike beskrivelser av studentens erfaringer, men innenfor konteksten av de to overordnede spørsmålene.

Intervjuene ble gjennomført to ganger i løpet av utviklingsprosessen. Første gang var rett etter studentenes første kroppsøvingspraksis i januar/februar 2012. For å kunne snakke alene sammen uten å bli forstyrret av andre ved praksisskolen eller lærerutdanningsinstitusjonen ble intervjuene gjennomført i rom som gjorde dette mulig, som i gymsaler, ganger, på møterom, på personalrom og i biler tilbake til Oslo etter praksisbesøk. De siste intervjuene ble gjennomført etter eksamen i emnet, i desember/januar 2012/2013. Da fant intervjuene sted i en sofa i en rolig gang ved læreinstusjonen. Alle disse rommene var på studentenes «hjemmebane» og skapte dermed en god og trygg ramme for intervjuene. Det kan være at enkelte personer som gikk forbi i gangen eller på personalrommet, kan ha hørt deler av hva vi snakket om, men ingen stoppet opp for å lytte til samtalene eller stilte spørsmål ved det vi sa. Dersom noen kom for nært, eller inn i rommet, stoppet vi intervjuet. Intervjuene ble tatt opp med min iPhone, og overført til egen pc rett etter intervjuene. Da ble intervjuene slettet fra telefonen. Intervjuene er kodet med 10-sifrete tall, for eksempel 1826538991, og indikatorer er lagret separat fra datafilen i en egen forskerlogg som er låst inn, i tråd med retningslinjer fra Norsk senter for forskningsdata (NSD, 2017).

Intervjuene skapte to ulike former for materiale: om hva studentene *gjorde* da de skapte dans og underviste i å skape dans, og om hva studentene *tenkte* om det de gjorde. Intervjuene ble gjennomført med hver enkelt student, og samspillet med den enkelte i intervjusituasjonen var viktig. Ved å kunne konsentrere meg om kun én person av gangen kunne jeg snakke med studenten og samtidig være oppmerksom på min intrakroppslige og mellomkroppslige resonans, som Fuchs (2016) kaller det. I situasjoner der jeg fikk inntrykk av at studenten manglet ord for å uttrykke erfaringer, foreslo jeg metaforer han/hun kunne bruke for å få bilder på hva han/hun egentlig prøvde å sette ord på (Dobson, 2011). Ved å lytte oppmerksomt til studenten ønsket jeg å skape en situasjon der studentene fikk mulighet til å beskrive hva de erfarte. Å finne ord for det å skape dans og å undervise i å skape dans var utfordrende for mange av studentene, og noen ganger var det ikke lett å vite hvordan jeg skulle forstå det de fortalte. Her stilte jeg oppfølgingsspørsmål slik at studenten kunne utdype erfaringene sine. Det å få fram studentenes erfaringer ble en runddans mellom mitt inntrykk av hva studentene ønsket å si, hva studentene satte ord på, og hvilke språklige uttrykk jeg foreslo at studenten kunne bruke for å beskrive erfaringene. I et slikt mellomkroppslig

samspill, som Fuchs (2016a) kaller det, utviklet studentene og jeg ord, uttrykk og fortellinger som kunne belyse erfaringer studentene hadde gjort gjennom å skape dans og å undervise i å skape dans. En slik «embodied development of language», etter Fuchs' (2016b, s. 107) definisjon, antar jeg var mulig å få til fordi jeg allerede hadde nære og tillitsfulle relasjoner med studentene jeg snakket med. Nettopp gjennom å ha utviklet det Fuchs (2016a) kaller kroppslig dyadisk empati, våget studentene å dele erfaringene sine tillitsfullt med meg, og jeg med dem. Gjennom å reflektere over egne erfaringer sammen med hverandre utviklet både studenten og jeg ny innsikt. For å låne begreper fra Chandlers (1977) forståelse av Deweys (1938b) kunnskapingsprosess bidro refleksjoner over våre *primære erfaringer* («primary experiences») fra de ulike situasjonene til å skape *sekundære erfaringer* («secondary experiences»), som var nye for oss, og som vi begge hadde lyst til å prøve ut i nye undervisningssituasjoner. Dette bidro til at vi kunne utvikle et språk både om og fra studentenes erfaringer.

4.4.3 Refleksjonsnotater

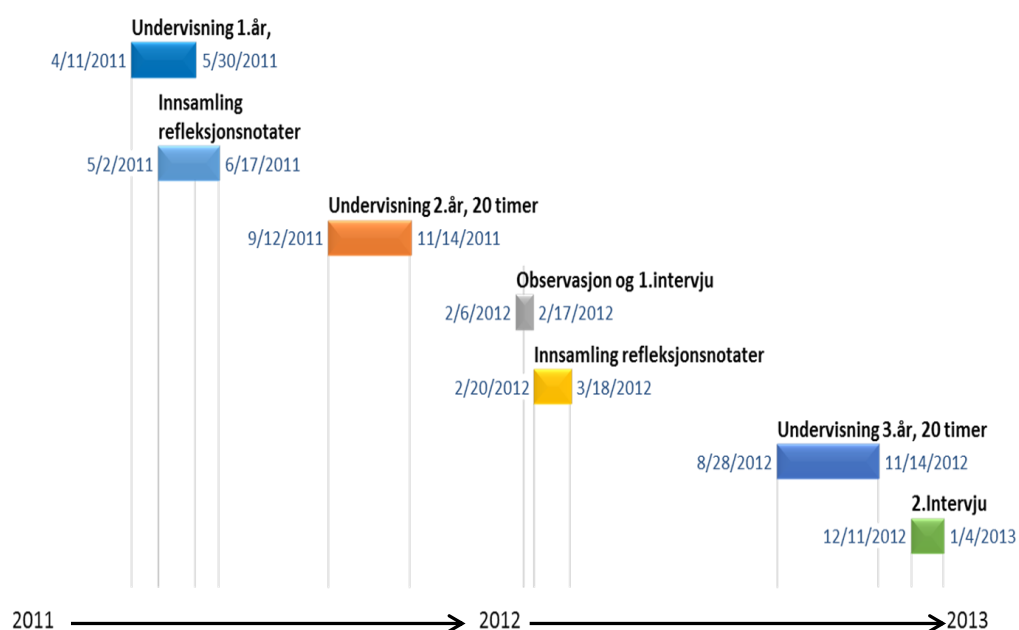
To ulike refleksjonsnotater fra studentene inngår også i materialet. Flere forskere regner refleksjonsnotater som en egnet metode for å få kunnskap om praktikerens praksiskunnskap (Alexandersson 1994; Dysthe, Hertzberg & Løkensgard Hoel, 2010; McCormack, 2001; Schön, 2001; Tiller, 2004), og metoden passer godt i sammenhenger der forskeren ønsker å få tilgang til menneskers refleksjoner over egne erfaringer i praksis (van Manen, 1990, s. 73). De to refleksjonsnotatene har i tillegg inngått som del av obligatoriske arbeidskrav samtlige studenter måtte skrive for å bestå emnet. I det første refleksjonsnotatet, som studentene skrev på førsteåret, skulle studentene beskrive hvordan de erfarte å skape dans i undervisningen ved lærerutdanningsinstitusjonen. Det andre refleksjonsnotatet ble skrevet etter andre praksisperiode, vinteren 2012, da studentene for første gang hadde undervist i å skape dans i egen kroppsøvingspraksis.

Siden det kan virke som om det er få kroppsøvingslærere som underviser i å skape dans, slik jeg har vist i kapittel 1 og kapittel 2, var jeg spesielt nysgjerrig på hvilke situasjoner som var utfordrende for studentene når de skulle undervise. Da studentene skulle skrive refleksjonsnotatet, ba jeg dem derfor om å beskrive og å reflektere over et dilemma de hadde møtt på i egen undervisningspraksis. Et dilemma ble definert som en tanke eller en situasjon der studenten tvilte på hvordan hun/han skulle handle, det vil si en situasjon der studenten tvilte på hvilken retning hun/han skulle ta videre. Studentene kunne henvise til liknende

situasjoner fra bøker de hadde lest, filmer, samtaler med andre, steder, idrettserfaringer og så videre. De kunne skrive i jeg-form og de kunne inkludere beskrivelser av følelser og tanker om hvordan de erfarte situasjonen. Jeg la til grunn en forståelse av at studentene hadde det Sheets-Johnstone (2009) kaller *kinestetiske minner*, fra dilemmaer de hadde erfart i ulike situasjoner, og/eller det Fuchs (2016) definerer som *mellomkroppslige minner*, fra møter med andre mennesker som hadde skapt dilemmaer, og at disse minnene ville bli aktivert når de ble bedt om å skrive om det, noe som stemte.

Samlet utgjør materialet observasjoner, intervjuer og refleksjonsnotater som er produsert i løpet av utviklingsprosessen (Brown, 2012). Forskningsmaterialet fra denne metodetrianguleringen danner grunnlaget for å analysere videre hva kroppspøvingsslærere studenter erfarer når de skaper dans og underviser i å skape dans, slik det kommer til uttrykk gjennom hva studentene gjør, hva de sier, og hva de skriver.

Nedenfor har jeg laget en tidslinje som viser en oversikt over når undervisningen har foregått, og når forskningsmaterialet har vært produsert i løpet av de 1 ½ årene som utviklingsprosessen har foregått (tabell 2):



Tabell 2: Tidslinje

Tabellen under viser hvilke forskningsdeltakere som har bidratt med forskningsmateriale innenfor de ulike metodene. Tabellen viser også hvilke koder jeg bruker når jeg referer til forskningsmaterialet i analysekapitlene (tabell 3):

Forskningsdeltaker	Refleksjonsnotater (R1)	Observasjon (O1)	Intervju (I1)	Refleksjonsnotater (R2)	Intervju (I2)
Gina	GR1				
Anders	AR1	AO1 - 17.2.2012	AI1 - 17.2.2012	AR2	AI2 - 12.12.2012
Thomas	TR1	TO1 - 14.2.2012	TI1 - 14.2.2012		TI2 - 11.12.2012
Knut	KR1			KR2	
Caroline		CO1 - 15.2.2012	CI1 - 15.2.2012	CR2	CI2 - 4.1.2013
Morten		MO1 - 10.2.2012	MI1 - 10.2.2012	MR2	
Ella		EO1 - 13.2.2012	EI1 - 13.2.2012		EI2 - 12.12.2012
Vidar	VR1	VO1 - 7.2.2012	VI1 - 7.2.2012	VR2	VI2 - 12.12.2012
Charlotte	CHR1	CHO1 - 10.2.2012	CHI1 - 10.2.2012	CHR2	CHI2 - 11.12.2012
Jens	JR1	JO1 - 6.2.2012	JI1 - 6.2.2012	JR2	
Henrik	HR1				
Daniel	DR1			DR2	
Sigurd	SR1	SO1 - 6.2.2012	SI1 - 6.2.2012		
Øystein	ØR1			ØR2	
Mons				MO(R2)	

Tabell 3: Oversikt over forskningsmateriale

Tabellen viser at prosjektet baserer seg på forskningsmateriale fra 15 studenter. Grunnet studenters sykdom, ønske og interesse for avhandlingen og tilgjengelighet i ulike perioder i prosjektet bidro de ulike studentene med ulikt materiale. Tre av studentene bidrar med materiale som strekker seg over hele prosjektperioden, og to av studentene bidrar med refleksjonsnotater fra førsteåret. Selv om de ulike studentene bidrar med ulik mengde materiale, danner dette samlet både en bredde og dybde i beskrivelsene av studentenes erfaringer med å skape dans og å undervise i å skape dans. Hvordan jeg har arbeidet med å analysere materialet, og hvordan funnene blir framstilt, presenterer jeg i neste underkapittel.

4.5 Analyseprosessen

Å forske kvalitativt på praksis handler om at forskeren hele tiden er kvalitativt til stede, der han eller hun tar med seg sine erfaringer og ulike teorier til forskningsfeltet (Postholm, 2004). Forskerens erfaringsbakgrunn danner til sammen den forståelsesrammen han eller hun tar med seg inn i analysene. Slik var det også for meg. I analyseprosessen har jeg tatt med meg mine

erfaringer med å skape dans og å undervise i å skape dans, og gjennom å være kroppslig og mellomkroppslig til stede i ulike situasjoner har jeg skapt en kontinuitet mellom tidligere og nye erfaringer gjennom et samspill med omgivelsene (Dewey, 1938a).

Analyseprosessen er inspirert av Josselsons (2001, s. 228) og Østerns (2017, s. 4) analytiske grep og inkluderer fire ulike og dynamiske analytiske faser. Først sorterte jeg refleksjonsnotatene og de transkriberte intervjuene ut fra de to første forskningsspørsmålene jeg har stilt for prosjektet: «Hva erfarer kroppsøvingslærerstudenter når de skaper dans?» og «Hva erfarer kroppsøvingslærerstudenter når de underviser i å skape dans?». Ifølge Brinkmann og Tangaard (2010) inngår det «en god portion *tacit knowledge* samt intuisjon og sensitivitet overfor forskningsmateriale» (forfatterens kursivering) (Brinkmann & Tangaard, 2010, s. 198) i fenomenologisk forskning. Det kjenner jeg meg igjen i. Da jeg sorterte forskningsmaterialet, valgte jeg å legge alle dokumenter, intervjutranskripsjoner, observasjonsnotater og foreløpige analyser ut på gulv, bord, sofa og stoler i stua, noe jeg har valgt å kalle å *bebo forskningsmaterialet*. Ved å bevege meg midt blant tekstmaterialet i hele dager fikk jeg mulighet til å åpent å undre meg over materialet og kunne gjennom følelser, tanker og kropp skape midlertidige overblikk over sammenhenger i materialet, men også nærhet til å konsentrere meg om nyanser i enkeltsitater.

Dernest leste jeg forskningsmaterialet på nytt for å utvikle temaer som kunne bidra til å svare på de to overordnede spørsmålene. Denne fasen var en langsom runddans der jeg vekslet mellom å lytte til intervjuene, lese de transkriberte intervjuene, lese feltnotatene og de analytiske notatene, skrive metanotater (Næss & Pettersen, 2017) over refleksjoner over feltnotatene og forskningsmaterialet, bevege meg i rommet og å sitte helt stille, i stillhet. Både korte og lange tankerekker trengte ro og tid nok til å finne et språk som kunne bidra til at jeg kunne få fram temaer i studentenes erfaringer. I denne analyseperioden var det nyttig å lese tekstmaterialet over så lang tid, og med så høy frekvens at jeg opplevde at tekstene og jeg kom i dialog slik Armstrong (2000) beskriver på følgende vis: «When we keep our attention fixed upon an object which attracts us, two things tend to happen: we get absorbed in the object and the object gets absorbed into us.» (Armstrong, 2000, s. 99) Det innebar at jo mer jeg leste tekstene, jo flere temaer og undertemaer ble jeg opptatt av. Det skapte en nysgjerrighet etter å fortsette å lese materialet helt fram til jeg ikke oppdaget flere nye sider og nyanser i studentenes erfaringer.

I den tredje analysefasen organiserte jeg materialet inn under de ulike temaene. Her var jeg spesielt interessert i å løfte fram nyanser fra studentenes erfaringer. I løpet av denne fasen ble jeg oppmerksom på at de ulike tekstene skapte ulike kroppslige reaksjoner som førte til ulike skriveprosesser for meg, også når jeg leste egne notater. Da jeg leste tekster om situasjoner der studentene eller jeg hadde vært redde og urolige, reagerte kroppen med å bli anspent, jeg pustet raskere, og jeg hadde lyst til å løpe bort fra skrivinga. Jeg kobler dette til reaksjoner personer kan ha på det å danse og å bli undervist i dans, jamfør Rustads (2013) funn om at studenter kan føle seg «dumme», at en kan bli «oppdratt» kun til å adlyde og så videre. Da jeg leste tekster om erfaringer fra situasjoner der studentene og jeg var engasjerte og glade, reagerte kroppen med å senke skuldrene, jeg pustet med magen og satt «frampå» da jeg skrev. En slik kroppslig framstillingsform kan ses i lys av Fuchs' (2016a) begrep *intrakroppslig resonans*. I møte med tekstene utviklet jeg temaer som bidro til at like erfaringer ble gjort eksplisitt. I den siste og fjerde analysefasen relaterte jeg temaene og nyansene i erfaringene til relevante teoretiske perspektiver og begreper.

4.5.1 Analysenes struktur og oppbygning

Jeg valgte, som tidligere nevnt, en kronologisk tematisk struktur og oppbygning av analysene. Det innebærer at funnene fra den tidlige fasen i prosjektet våren 2011 kommer først, og funnene fra den avsluttende fasen i prosjektet høsten 2012 kommer til slutt. Det betyr ikke at det er et lineært forhold mellom temaene, det er også temaer en ikke blir «ferdig med», som for eksempel det å skape trygghet. Temaene er også kontekstuelle og ikke endelige. Likevel er kronologien viktig for å synliggjøre hvilke erfaringer studentene har gjort seg fra de begynte med å skape og å undervise i å skape dans, og fram til undervisningen var over, og i tillegg vise hvordan disse erfaringene er utviklet i løpet av perioden våren 2011 til høsten 2012.

Når jeg i de neste kapitlene skriver «studentene erfarte», mener jeg hvordan jeg har forstått studentenes erfaringer ut fra det jeg har sett, det studentene har sagt, og hva de har skrevet. Strategien jeg har valgt for å skille mellom studentenes erfaringer fra situasjonene de har beskrevet i forskningsmaterialet, og egne erfaringer fra de samme situasjonene, har jeg valgt å omtale studentene i et tredjepersonsperspektiv. Jeg har formgitt en sammenhengende tekst der jeg, i en fortellende form, tematisk får fram de affektive og mellomaffektive møtene og erfaringene studentene snakker og skriver om. Jeg trekker også inn enkelte studenters måte å omtale erfaringer på og setter dem sammen i tematikkene som utvikles.

Siden jeg forsker kvalitativt på praksis der jeg som lærerutdanner har inngått i et pågående samspill med studentene, har det jeg har gjort og sagt, både påvirket og blitt påvirket av samspillet med studentene. For å gi mitt lærerutdannerblikk på de ulike situasjonene har jeg inkludert tekstutdrag fra egne opplevelser av situasjonene studentene har fortalt og skrevet om. Slik kan jeg synliggjøre at praksis ikke bare handler om noe vi gjør, men også om noe vi skriver og snakker om.

Gangen i de to kapitlene med funn har en tilnærmet tredelt inndeling der jeg har utviklet tematiske overskrifter som alle startet nær situasjoner og erfaringer fra studentene. Først introduserer jeg situasjonen slik jeg som lærerutdanner opplevde den. Her inkluderer jeg utdrag fra feltnotatene (TØ, FN) jeg skrev underveis i undervisningssituasjonene. Deretter bruker jeg et språk som ligger nært opp til studentenes egne ord og uttrykk, og jeg veksler mellom å omtale studentene i et tredjepersonsperspektiv og å inkludere studentenes egne beskrivelser. Tekst som står i anførselstegn er direkte sitater fra studentene. På det tredje nivået, som jeg har gitt undertittelen «Videre teoretisk belysning» knytter jeg studentenes erfaringer sammen med relevante teoretiske begreper. Samlet utgjør denne tredelte strukturen det Fangen (2010) beskriver som den kvalitative analysens tre tolkningsnivåer.

I kapittel 5 *Erfaringer med å skape dans* har jeg utviklet åtte temaer som får fram erfaringer studentene gjør seg når de skaper dans. Videre følger kapittel 6 *Erfaringer med å undervise i å skape dans*, som inneholder fire temaer som viser hva studentene erfarer når de underviser i å skape dans.

5 Erfaringer med å skape dans

Temaene i dette kapittelet er felles, og alle forskningsdeltakerne refererer, i større eller mindre grad, til disse temaene, både i intervjuene og i refleksjonsnotatene. Først dreier det seg om erfaringer med *Å grue seg* til timene. Dernest følger temaet *Å ta utgangspunkt i bevegelseserfaringer*, som viser betydningen av å bruke bevegelser de allerede kjenner og liker. Det tredje temaet, *Uroen for ikke å passe inn*, handler om hvordan studentene velger å bevege seg på måter som likner andre, og hvordan studentene forbinder det med et ønske om at andre skal like dem. I det fjerde temaet, *Redselen for, og ønsket om, å uttrykke følelser*, viser jeg hvordan studentene reagerer når de får i oppgave å bevege seg ut fra følelser. Det femte temaet, *Tryggheten ved å danse sammen*, handler om hvordan det å danse sammen to og to åpnet for nye erfaringer. Det sjette temaet, *Å dele og å justere bevegelseserfaringer*, viser hvilke erfaringer studentene gjør seg når de arbeider sammen med flere medstudenter. Syvende tema, *Å utforske egne bevegelseserfaringer, bevegelsesmuligheter og bevegelsesinteresser*, viser hvilke nye erfaringer studentene får når de arbeider med solomateriale ut fra egne bevegelsesmuligheter og bevegelsesinteresser. Kapittelet avsluttes med temaet *Unike opplevelser*, som får fram hvordan studentene snakker om opplevelsene av å undersøke nye måter å bevege seg på.

Hvert tema innleder jeg med egne erfaringer fra å undervise. Erfaringen viser nettopp til de relasjonelle sidene ved å være i møter og i dialog med studentene, slik jeg har lagt vekt på det både teoretisk, tematisk og fagdidaktisk. Som det viser seg, har jeg erfart en god del usikkerhet, særlig i forkant av timene, og denne følelsen setter jeg inn i en faglig sammenheng som gjør den relevant og kanskje til og med nødvendig for å skape god undervisning, noe jeg vil diskutere senere.

5.1 Å grue seg

Det er like før studentene ankommer undervisningsrommet. Jeg setter på rolig musikk i håp om å skape en god atmosfære. Deretter flytter jeg et bord nær inngangen til rommet og setter meg på det. Studentene beveger seg sakte inn i salen. Jeg legger merke til blikkene som søker gulvet. Flere skvetter til når jeg sier «Hei!» og smiler til dem. Vi får øyekontakt i et kort øyeblikk. Studentene sier ingenting mens de setter seg tett inntil hverandre på benkene langs ribbeveggen. Noen fniser. Andre fikler med mobiltelefonen. Enkelte hører på musikk gjennom hodetelefoner. Noen får ser ut i rommet. Klær og bagger blir plassert nært kroppene, på gulvet rett foran beina deres, som barrikade mellom dem og meg. Jeg reiser meg fra

bordet, går fram i rommet og ber alle komme nærmere. Vi setter oss ned på gulvet, i en sirkel, som jeg har tenkt at kan bidra til trygghet og fellesskap. Jeg er redd stemmen ikke skal bære, men håper den er klar, tydelig og varm, slik at studentene føler seg velkomne.
(TØ, FN)

Refleksjonen over får fram min opplevelse av det første møtet med studentene. Jeg fikk en følelse av at studentene var urolige og motvillige til å komme inn i rommet, og at de distanserte seg fra situasjonen, særlig gjennom hvor de satte seg, og hvordan de uttrykte seg med kropp og gester. Det virket som om de gruet seg til timen. Som lærer ønsket jeg å skape en situasjon der de kunne føle seg velkomne og trygge nok til å ta imot undervisningen min. Jeg var, som feltnotatet uttrykker, veldig spent på hvordan undervisningen ville bli. I dette temaet, *Å grue seg*, viser jeg hvilke erfaringer studentene tar med seg til første undervisningstime i å skape dans.

5.1.1 Studentenes erfaringer

Henrik (HR1) sitter i garderoben. Han skal skifte klær før dansetimen. Da han våknet denne morgenen, var det første han tenkte: «Å nei, dans IGJEN!» Dansing er noe av det verste han vet. Han lurer på om undervisningen i dag blir det samme som i aerobicundervisningen. Han «hater aerobic». Selv om han hadde gjort sitt beste, hadde han strøket. Han er redd for at det samme skal skje i dans. Han tar på seg shortsene, er skjelven og nervøs. Til slutt kommer skoene på. Han trekker pusten dypt og tenker: «Jeg får vel bare gjøre mitt beste en gang til, noe bedre enn det klarer jeg jo ikke.» Gangen fra garderoben til dansesalen virker lang, mye lengre enn den har gjort tidligere, som når fotball står på timeplanen. Henrik hører musikkens dype slag i et rom langt der borte. Han vil bare snu, men tar mot til seg og fortsetter å gå «den lange korridoren». Når han endelig kommer fram, etter å ha «mannet seg opp» og «selvsnakket», åpner han døren og blir møtt med et smil fra læreren. Smilet hjelper ham på veien til å finne seg en plass lengst bak i rommet. Det «verste» han vet, er å gjøre dansebevegelser mens noen andre ser på. Derfor ville han stå bakerst. Han setter seg inn i sirkelen for navneoppøpet i starten av timen. Han lytter til dagens tema og kjenner tvilen innta kroppen.

Gina (GR1) sitter i sirkelen og blir oppmerksom på det «harde gulvet». Hun er uvel og tenker på at dans ikke er noe for hennes «ukoordinerte kropp». Hun lurer på hva som kommer til å skje. Anders (AR1) har danset mange typer dans tidligere, alt fra folkedans og salsa til

streetdance. Hans erfaring med å skape dans blir helt forskjellig avhengig av hvem som underviser. Han er spent på hvordan timene i dans skal gjennomføres. Thomas (TR1) kommer rett fra kiropraktor med en ribbeinslåsning og har smerter i kroppen. Jens (JR1) er full av forventninger, spenninger, nervøsitet og glede. «Jeg er ingen danser», tenker han, «men litt kreativ er jeg jo.» Han lengter etter å kunne danse med «godt koordinerte trente bevegelser». Men det får han ikke til, og han har ikke tro på at han kan bidra med noen gode dansebevegelser denne gangen heller. Han har lave forventninger til egne danseprestasjoner. Når han sammenlikner seg med andre, blir ordet *dans* fylt av en følelse av å være utilstrekkelig. Det gir ham en «dårlig følelse». På den annen side ønsker han å «ha det gøy, være trygg, og å bruke kreativiteten til noe morsomt, som når [han] spiller fotball». Han ønsker å skape noe sammen med mennesker han er trygg på. Han vil utfordre seg selv og ta i bruk ressursene sine. Han tror begrensningen for å skape dans ligger i hans mangel på å tro på seg selv «når det kommer til å utfolde seg til musikk» i en setting der andre kan komme i skade for å ha en mening om eller å se og oppleve det han presenterer. Nå er han glad for å få mulighet til «å bruke alle sanser og ferdigheter på en kreativ måte», men han «føler en nervøsitet over det ukjente». Redd for å gå inn i noe han ikke vet hva går ut på, eller vet hva er.

5.1.2 Videre teoretisk belysning

Studentenes tidlige erfaringer med dans blir synlige i det ovenstående. Studentene bringer med seg, slik Rustad (2013) og Mattsson (2016) allerede en har pekt på, en forståelse av at dans handler om å prestere bevegelser innenfor ulike danseformer, som aerobic og folkedanser. En slik forståelse av dans, som trinn, beskriver Velten Rothmund (2015, s. 17) som «dance technique as something set», det vil si at for å danse er det viktig å først lære de forhåndsbestemte bevegelsene som kjennetegner danseformen. Da studentene skulle begynne å skape dans, kom forforståelsen av det å prestere bevegelser innenfor ulike danseformer, til syne, for eksempel bevegelser innenfor danseformene hiphop, salsa, diskodans, swing eller folkedanser. Mattsson (2016) skriver at ideer og forventninger om at det å danse innebærer å «kunne» bestemte steg til musikk, pardans og så videre, er noe kroppsøvlingslærere og studenter kan ha felles oppfatninger av. Det å se dans som prestasjon er et kulturelt bilde som ifølge Mattsson (2016) er lett å opprettholde, både for studenter og lærere.

Studentene minnes situasjoner der de har danset ulike danseformer, og de minnes opplevelsen av å danse ut fra forutbestemte trinn. Deres *kinestetiske erfaringer*, for å låne et begrep fra

Sheets-Johnstone (2009), aktiviseres når de tenker på det å danse. Tanken på å oppleve seg selv som utilstrekkelig kommer fram, noe som aktiverer uro og motvilje. Tidligere erfaringer fra dans medvirker til studentenes opplevelse av salen, det «harde» gulvet og at korridoren er «lang». De blir spesielt oppmerksomme på egne bevegelsesbegrensninger, som smerter i kroppen og det de tenker på som manglende ferdigheter i ulike dansebevegelser. Motvilje og redsel for hva andre vil mene om hvordan de beveger seg, kommer også fram. Det Fuchs (2016a) kaller det *mellomkroppslige samspillet*, begynner allerede *før* studentene har begynt å skape dans. Samtidig kommer temaer som «å bruke kreativiteten til noe morsomt», «ha det gøy», «skape noe sammen med medstudentene» og «å utfordre seg selv» fram. Til tross for at studentene forstår dans og danseteknikk som bevegelsesprestasjoner innenfor ulike danseformer (Velten Rothmund, 2015), finnes det også en nysgjerrighet etter å undersøke om det å skape dans også kan være *noe mer* enn å prestere dansetrinn innenfor ulike danseformer. Hvilke erfaringer studentene gjorde seg da de fikk ta i bruk bevegelser de allerede kjente og likte, viser jeg i det neste temaet: *Å ta utgangspunkt i bevegelseserfaringer*.

5.2 Å ta utgangspunkt i bevegelseserfaringer

Jeg sitter på gulvet i sirkelen sammen med studentene. Jeg prøver å få øyekontakt med hver og en, men det virker som alle stirrer i gulvet. Jeg blir usikker og urolig, og kjenner meg kvalm. Jeg har lyst til å bli fort ferdig med denne starten av timen. Jeg hører meg selv snakke fort og utydelig og tar meg i å snakke over hodet på dem om ulike dansehistoriske perspektiver. Jeg henter meg inn igjen, snakker roligere og tydeligere, og merker at studentene lytter. Jeg puster roligere og spør studentene hvordan de har det akkurat her og nå. Ingen svarer. Jeg forteller studentene at jeg ønsker at de skal utfordre egne bevegelsesmuligheter, at alle bevegelser kan brukes i dans, og at alle kan skape dans. Jeg sier at mot, samarbeid og raushet i timene er det vi skal dele framover. Fremdeles ingen som sier noe. Jeg tenker at dersom studentene får bevege seg, kan kanskje situasjonen oppleves lettere? Med få ord forteller jeg hva første oppgave går ut på: å trikse med en ball i en sirkel, uten ball. Studentene ser på hverandre før de spretter fort opp og klynger seg i små grupper langs veggene, og i hjørnene. Jeg trekker meg tilbake til musikkanlegget og gir studentene rom til å arbeide i fred. Jeg puster rolig igjen.
(TØ, FN)

Å sitte i ringen sammen med studentene denne første undervisningstimen gjorde meg urolig. Selv om jeg hadde undervist i dans siden jeg var 11 år, var jeg veldig spent på, og redd for, hvordan akkurat *denne* timen ville komme til å bli. I pausene i andre undervisningstimer, og i spisepauser, hadde jeg lagt merke til at studentene var glade i å spille og trikse med fotballer.

Jeg utviklet derfor en oppgave der studentene skulle trikse med en fotball, men uten ball. Hensikten var å se om studentene kunne få til å skape dans ut fra bevegelser de allerede kjente og likte. I temaet *Å ta utgangspunkt i bevegelseserfaringer* viser jeg hva studentene erfarte da de skapte dans ut fra fotballtriksebevegelser.

5.2.1 Studentenes erfaringer

Gina (GR1) begynner å lure på om hun har kommet i «feil time». Kan dette stemme? Fotball i dansetimen? Dette er vel ikke dans? Å trikse med en fotball? Eller, kunne hun få til å danse og skape dans ut fra å trikse med en fotball? Kanskje det? Følelsene går fra «dette kan jeg ikke» til «kanskje jeg kan klare dette likevel?». Hun er klar. Alle rundt henne er i full fart med å bevege seg. Fotball. «Helt fantastisk! Men, hvor var ballene?» Studentene kikker raskt rundt seg, men tar raskt poenget om balltriksing uten ball. Imaginære baller «fyker rundt» i rommet, og Gina kjenner at ballen blir spilt «fram og tilbake mellom de åtte beina» som står i ringen hun er en del av. Ballen forflytter seg fra tå til hæl med de «mest fantastiske spark og finter». Den rytmiske og stemningsskapende musikken i bakgrunnen akkompagnerer fotballbevegelsene og omformer «den traueste fotballtriksekamp» til «en dans fra et annet univers». Gina føler seg ikke uvel lenger. Følelsen av maktesløshet har gått over i glede og mestringsfølelse. Hun får til å danse. På sin måte.

Henrik (HR1) har gått i gruppe med andre fotballspillere. De begynner raskt å trikse. Det er moro å bevege seg med en imaginær fotball. «Håper alle timene blir som dette!» Henrik og de andre i gruppa trikser med den usynlige ballen «over nakken», legger den «død på vristen», gjør en «jorda rundt», legger ballen «død på pannen» og leker med ballen som om de «stod på fotballbanen med en ekte ball». Tonene fra musikken «dunker» i bakgrunnen. Til slutt «dunker» musikken i takt med treffene studentene har på ballen. For første gang får Henrik en «liten smakebit av mestringsfølelse» når det gjelder å danse.

Jens (JR1) sier at lysten hans til å danse stiger som «Himalaya til værs!» når han kan ta utgangspunkt i bevegelser han allerede er godt kjent med. Selv om det virket «veldig spesielt» å skulle trikse uten ball, er det lett å tenke seg til at han har en ball. Jens ser for seg at han går ut på kunstgressbanen og begynner å trikse med ballen. Det går lett. Han trikser bedre enn noen gang. Ballen går fra fot til fot, taktfast og fint. «Touchene» er balanserte og rytmiske. Han trikser med en usynlig ball, «som med ett blir synlig» for ham. Han husker hvordan han som barn stod ute i hagen og trikset dag ut og dag inn. Han drømmer seg bort til båtturene da

han trikset med fotballen på «tre kvadratmeter svaberg». Å trikse med en ball har alltid gitt ham egenverdi og glede. Denne gleden føler han seg veldig nær nå. Å skape dans ut fra fotballtriksebevegelser gir han en «deilig mestringsfølelse», en «absurd følelse uten rot i realiteten».

5.2.2 Videre teoretisk belysning

Temaet *Å ta utgangspunkt i bevegelseserfaringer* er en kontrast til temaet *Å grue seg*. Det kan virke som en noe rask overgang fra det ene til det andre her, noe som kan ha å gjøre med at jeg anstrengte meg for at studentene skulle oppleve det slik. Jeg husket forskning fra Engel (2004), Chen (2001), Neal (1981) og Nilges (2004), der studentene liker dans dersom de tar utgangspunkt i bevegelser de allerede kan og liker. Ved å trikse med en fotball *uten* fotball blir studentenes minner av å trikse med en fotball aktivert. Studentenes *bevegelsesforråd*, som Pilbäck (2013, s. 22) kaller det, innenfor det å trikse med en ball vekkes til live, og studentene utøver spesialiserte triksebevegelser, som å legge ballen «død på vristen» eller «jorden rundt». For enkelte studenter, som for Jens, vekker triksebevegelsene også emosjonelle minner, noe som viser at meningsfulle og unike erfaringer, eller *estetiske erfaringer* etter Deweys (1934) definisjon, kan oppleves på nytt ved å bevege seg på liknende måter, selv i nye kontekster. Det å skape dans ut fra estetiske erfaringer aktiviserer studentenes erfaringer fra å trikse med en ball, der både bevegelsene og opplevelsen av å gjøre bevegelsene blir gjenskapt, noe Sheets-Johnstone (2009) beskriver som aktivisering av *kinestetiske erfaringer*. Når studentene skaper dans ut fra bevegelser de allerede kjenner til og liker, skjer det Fuchs (2016a) definerer som *embodied affectivity*, en sirkulær runddans mellom å trikse med fotballen og opplevelsen av å trikse med fotballen, noe som gir det Fuchs (2016a) kaller en *intrakroppslig resonans*, som kjennes godt.

Uttrykk som «fantastiske spark og finter», «lekte oss med ballen» og «trikset bedre enn noen gang» viser at studentene utforsker nye måter å bevege seg på i relasjon til den imaginære ballen, bevegelser de ikke hadde fått til *med* en ball. For å låne Pilbäck's (2013) begrep om *å bevege seg mot noe*, det vil si at å bevege seg *mot* de konkrete tingene i hverdagen, beveget studentene seg *mot* den imaginære ballen da de utforsket nye bevegelsesmuligheter innenfor det å trikse med en ball. Når de utøver bevegelsene i takt med musikken, skjer det et skifte fra å bevege seg *mot* ballen til å bevege seg *til* musikken. Ifølge Pilbäck (2013) er distinksjonen mellom *å bevege seg mot noe* og *å bevege seg til noe* det som skiller bevegelse fra dans. Ved at studentene beveger seg med triksebevegelser til musikken, opplever de at de danser, noe

som blant annet kommer fram i uttrykk som «en danseoppvisning fra et annet univers», «mestringsfølelse når det gjelder dans» og «absurd følelse uten rot i realiteten». Da studentene gjenskapte tidligere bevegelseserfaringer med å trikse med en fotball, handlet det om å skape dans ut fra den *levde kroppen* (Pilbäck, 2013). Da studentene utforsket nye bevegelser ut fra å være lyttende til musikken og det Pilbäck (2013) kaller *medkjennende*, til stede sammen med de andre i gruppa, skapte de dans ut fra det Pilbäck (2013) beskriver som *dansens kropp*.

Det å skape dans med og ut fra egne bevegelseserfaringer handler om å få anledning til å prøve ut, velge ut og forme bevegelser til en dans de får til. Når de tar utgangspunkt i sine kinestetiske erfaringer (Sheets-Johnstone, 2009), blir det å skape dans noe studentene får til og har lyst til å holde på med. I lys av Dewey (1938a) får studentene nye erfaringer med å skape dans dersom de skaper en *kontinuitet* fra tidligere bevegelseserfaringer, som de i *transaksjon* med undervisningskonteksten omformer til en dans. Å skape dans ut fra egne bevegelseserfaringer og bevegelsesinteresser er noe studentene har lyst til å fortsette med. Slik sett har studentene gjort seg det Dewey (1916, s. 192) definerer som en *edukativ erfaring*, det vil si at de har gjort seg en erfaring som har motivert dem til å fortsette å undersøke måter de kan skape dans på. Studentene erfarte imidlertid at det ikke alltid var rom for å bruke egne bevegelseserfaringer som utgangspunkt for å skape dans, noe jeg skal komme nærmere inn på i det neste temaet, *Uroen for ikke å passe inn*.

5.3 Uroen for ikke å passe inn

Jeg står i ro ved musikkanlegget mens jeg forklarer studentene hvilke oppgaver de skal arbeide med i denne timen. Dersom jeg beveger meg samtidig, antar jeg at studentene vil tenke at bevegelsene mine gir en norm for hvordan de skal bevege seg i dansene sine. Det har skjedd tidligere når jeg hadde undervist. I stedet for å bevege meg ønsker jeg at studentene skal bevege seg på sine egne måter når de skal skape dans. Å stå stille mesteparten av hver time antar jeg at utfordrer studentenes forventninger til meg som danselærer. Jeg gir dem i oppgave å gå. Ber dem legge merke til hvordan de går, og hvordan medstudentene går. Videre ber jeg dem velge en medstudent og imitere måten vedkommende går på. Hensikten er å la studentene skape en dans der ulike gå-bevegelser kan inngå som bevegelsesmateriale. Studentene begynner å bevege seg sakte rundt i rommet. Jeg ser at blikkene deres møtes. Ingen snakker. Jeg merker en årvåkenhet i rommet.
(TØ, FN)

Inspirert av erfaringer fra fotballtrikseoppgaven ønsket jeg å prøve ut og utvikle oppgaver der studentenes bevegelseserfaringer og bevegelsesinteresser ble utgangspunktet for å skape dans. En åpen oppgave, slik jeg brukte det, kunne for eksempel være å gå i rommet. I gå-oppgaven skulle studentene først legge merke til hvordan de selv gikk, deretter hvordan medstudentene gikk. Videre var oppgaven å skape en dans ut fra variasjoner over bevegelsen – å gå. Ved å prøve ut åpne oppgaver med utgangspunkt i bevegelser studentene allerede hadde erfaring med, håpet jeg å gjenskape bevegelsesgleden jeg så hos studentene første undervisningsdag. Dette viste seg imidlertid å være krevende, spesielt i starten. I temaet *Uroen for ikke å passe inn* viser jeg hvordan studentene har med seg kulturelt etablerte forestillinger om hvordan de skal bevege seg i en dansetime, og hvordan disse kulturelle bevegelsesnormer gjør seg gjeldende i undervisningen.

5.3.1 Studentenes erfaringer

Studentene begynner å gå rundt i rommet. De legger merke til hverandre. Gå-bevegelsene utvikler seg raskt til hiphopbevegelser, bevegelser fra diskodans, swing og ulike folkedanser, som halling og reinlender. De som har erfaring med dans fra før, leder an, og inspirerer andre til å bevege seg på liknende måter. Dansebevegelsene som enkelte av studentene kan, skaper en kroppslig resonans hos de øvrige studentene, som oppfatter disse bevegelsene som klassens bevegelsesnorm i dans, noe *alle* studentene skal spille på når de skal skape dans. Bevegelsene til de som «kan danse», har med andre ord status og virker i medstudenters kropp, som blir «tvunget» til «å kopiere» (AI1) bevegelsene. Bevegelser gir status, men Anders (AI1) opplever at det likevel er rom for at å bevege seg «litt annerledes» enn medstudenten han prøver «å kopiere». Ifølge Anders kan ikke en bevegelse utøves helt likt som noen andre, siden han må «tolke» hvordan *han* kan utføre bevegelsen med *sin* kropp.

Det er viktig for studentene at bevegelsene likner, og at forskjellen mellom «egne» (AI2) og «andres» (AI2) bevegelser ikke er *for* stor. Dersom avstanden blir for stor, innebærer det en risiko for å skille seg ufordelaktig ut fra medstudentene. Anders prøver «å kopiere» (AI2) hvordan medstudentene beveger seg. Han ønsker å «skli inn i mengden» og dermed sikre seg å være inkludert i klassefellesskapet. Han tror mange av medstudentene tenker på samme måte. Dersom Anders hadde utforsket de bevegelsene han har «lyst til», antar han at de andre i klassen ikke vil klare å «identifisere seg» med ham, fordi han liker å utforske ulike danseformer som han tror medstudentene ville se på som «annerledes» og «rare». Det ønsker han å unngå. Anders tenker at dersom han heller velger bevegelser som likner de andres

bevegelser, klarer ikke de andre å dømme hans, for da kan han si: «Ja, men du gjorde nesten det samme selv. Hva er forskjellen?» Å skape dans innenfor en opplevd bevegelsesnorm medfører at studentene sammenlikner bevegelsene med hverandres, der de ved å bevege seg på liknende måter ønsker en sosial tilhørighet. Samtidig er de urolige for å føle seg «utestengt» fra klassen dersom de ikke får til å bevege seg på liknende måter, noe som ble tydelig da studentene skapte dans alene.

Charlotte (CHI1) står på gulvet og skal skape «den obligatoriske solodansen». Hun synes det er veldig krevende å skape dans alene. Det hadde vært mye bedre å skape dans sammen med en medstudent. Hun kommer ikke på noe å gjøre. Kan hun gjøre denne bevegelsen? Nei, det kan hun ikke. Den er «teit». Hun begynner å hoppe og turne, bevegelser hun er «halvveis» trygg på. Hun er ikke fornøyd med det. Hun tenker hun ser «rimelig teit ut». Alltid, siden hun var liten, har Charlotte vært veldig opptatt av hva alle andre synes om alt hun gjør. Og i alle fall i dans. Hun sier at

det går jo mye på det om hva andre tenker om det, hvordan det ser ut, og om folk synes det ser teit ut, egentlig at jeg er redd for at andre skal synes at jeg ser rar ut eller noe sånt da. Har egentlig alltid siden jeg var liten vært veldig opptatt av hva andre syns og tenker og mener om meg da. Det merker jeg særlig på dans da. (CHI1)

Hun tror det er mange som henne, som tror de må gjøre som «alle andre» for å bli likt. Hun sier at «vi vil bli likt, du vil jo være redd for ikke å bli likt av andre. Da tror jeg det er mange som, veldig mange i alle fall, tror at da må man gjøre det alle andre gjør». Når Charlotte skal skape dans alene, blir hun redd for at de andre i klassen ikke skal like dansen hun skaper. Hun blir «redd» for at de andre ikke synes dansen er «kul nok». Hun er redd for å ikke bli «likt». Charlotte bruker 20 minutter på å skape en dans som varer i 30 sekunder. Hun liker ikke dansen hun har skapt. Hun har kun skapt den kun fordi hun «hadde fått en oppgave» hun måtte gjennomføre for å bestå studiet.

5.3.2 Videre teoretisk belysning

Da studentene begynte å bevege seg i samme rom som resten av klassen, beveget de seg slik de har erfart fra ulike danseformer, det vil si deres forforståelser av hvordan de skal bevege seg i en dansetime, ble aktivert. Alle studenter og lærere har med seg kulturelt etablerte forestillinger om hvordan de skal bevege seg i en dansetime, noe Mattsson (2016) også peker på. Erfaringene studentene gjorde i fotballoppgaven, tapte i oppgaven med å gå, og

forventningene i dansetimen handler om sosial sammenlikning, som her kommer fram i sammenlikning av bevegelser. Ifølge Dewey (1938a) er det sosiale spillet i en gruppe alltid styrt av regler og strukturer som styrer handlingene i gruppa. Uten regler, ingen spill, og dersom reglene blir endret, blir det et annet spill. I tillegg er reglene, ifølge Dewey (1938a), ganske standardiserte. I dansetimene ble bevegelser fra ulike danseformer verdsatt mer enn hverdagsbevegelser og idrettsbevegelser (jf. mine åpne oppgaver der slike bevegelser var startpunktet). Her kommer bevegelsers sosiale hierarkier fram. Studenter med danseerfaring begynner å utøve ulike trinn hovedsakelig hentet fra danseformer som hiphop, salsa, diskodans, swing og folkedanser, og de andre studentene begynner å bevege seg på liknende måter. Inntrykket de får av hvordan de mer danseerfarne medstudentene beveger seg, former de til et bevegelsesuttrykk de prøver å «ta over» fra medstudentene. Studentene, både de med og uten erfaringer fra ulike danseformer, er imidlertid opptatt av å «skli inn i mengden» ved å tilpasse bevegelsene til hverandre. Gjennom å påvirke og bli påvirket av hverandres bevegelser skaper klassen en bevegelsesnorm i dans for *denne* klassen. Uttrykk som å føle seg «teit» og å være redd for å «dømt» eller ikke å «bli likt» viser at det å skape dans og danse, ut fra en slik klassenorm, inngår i og viderefører følelser av utilstrekkelighet og uro for ikke å passe inn i klassens sosiale fellesskap. Dette er en av dansens kulturelle sider, som medvirker til at en student kan «føle seg dum» og tenke «jeg kan ikke danse», noe Rustad (2013) også viser oss.

Opplevelsen av hva andre mener om hvilke bevegelser som kan brukes i dans eller ikke, har alltid en plass i bevegelseskulturer og får betydning for hvilke bevegelser den enkelte studenten velger å utføre. Det mellomkroppslige samspillet som skjer mellom studentene i undervisningssituasjonen, både begrenser og fremmer hvilke bevegelser studentene velger å inkludere i dansene sine. For å minske risikoen for å bli ekskludert og for å styrke muligheten for å bli likt av de andre tilpasser de seg hverandres bevegelser, noe flere opplever bevegelsesbegrensende. Ifølge H'Doubler (1998) kan behovet for å bli likt ved å likne hverandres bevegelser forstås som et behov for å oppleve trygghet: «[W]e dance as others are dancing – afraid to be ourselves if to be ourselves means to be different. We fear what others might say (...) We feel safe in conforming, in being like others.» (H'Doubler, 1998, s. 28) Selv om studentene i andre bevegelsessituasjoner kanskje erfarer å være trygge på hvordan de beveger seg, blir det å skape dans en ny situasjon for de fleste. Behovet for å oppleve trygghet i klassemiljøet ble viktigere enn å utforske individuelle bevegelsesinteresser.

Da studentene skapte dans alene, tok de med seg erfaringene fra å bevege seg på liknende måter som medstudentene. I lys av Fuchs (2016a) ble studentenes *mellomkroppslige minner* av å bevege seg sammen med medstudentene aktivert da studentene skapte dans alene. Det vil si: Studentenes erfaringer av hvilke bevegelser de kan velge og ikke, er påvirket av hvilke bevegelser studentene tidligere har gjort i klasseromskonteksten, men også av opplevelsene studentene har av å skape dans ut fra klassens bevegelsesnorm, som består av å prestere ulike trinn, hovedsakelig innenfor danseformene hiphop, salsa, diskodans, swing og folkedanser. Å skape dans ut fra bevegelser hentet fra etablerte danseformer er noe de fleste studentene synes er vanskelig å få til, og det er krevende for dem å skulle skape dans alene innenfor en slik normativ forståelse av dans. For å bestå det obligatoriske arbeidskravet velger studentene å inkludere bevegelser de allerede kjenner til fra ulike idrettsaktiviteter. Det er viktigere å bestå arbeidskravet enn å passe *helt inn* i klassens bevegelsesnorm. Sett i lys av Dewey (1938a, s. 51) er den *sosiale kontrollen* som er etablert gjennom klassens bevegelsesnorm, krevende å forholde seg til for mange av studentene, spesielt når de som har lite erfaring med å skape dans fra før, skal uttrykke følelser gjennom dansen sin. Dette utdyper jeg videre i neste tema: *Redselen for, og ønsket om, å uttrykke følelser.*

5.4 Redselen for, og ønsket om, å uttrykke følelser

*Jeg har invitert Inger, en danser jeg skaper danser sammen med, til undervisningstimen denne dagen. Hun har fått i oppgave å se hva som skjer i løpet av undervisningen, for så å diskutere dette med meg i etterkant. Timen begynner som vanlig med opprop av hvem som er til stede, samt en presentasjon av innholdet i timen. Etter oppvarmingsøvelsen presenterer jeg følgende oppgave: Finn en bevegelse som best uttrykker den følelsen du har akkurat nå. Jeg snur meg til musikkanlegget og setter på musikken, før jeg vender blikket tilbake mot studentene igjen. I løpet av disse 3–4 sekundene har samtlige av de ca. 40 studentene forflyttet seg fra å være spredt ut i hele rommet til å stå i en klynge tett inntil hverandre helt bakerst i salen med blikkene festet i gulvet. De stillestående kroppene gjør meg urolig. Hva skjedde nå?
(TØ, FN)*

I denne situasjonen ble jeg rådvill. Det «å finne en bevegelse som uttrykker følelser» var en oppgave jeg hadde gode erfaringer med i møte med elever og studenter i en dansekunstkontekst. For eksempel var det å uttrykke sinne, glede, sorg og omsorg noe jeg med hell hadde inkludert som en åpen oppgave i undervisningen, både som dansepedagog og som koreograf. Forforståelsen jeg tok med meg inn i undervisningen med

kroppsøvlingslærerstudentene, var at emosjoner først skulle identifiseres som en følelse, som deretter kunne uttrykkes gjennom bevegelser. En slik kognitiv forståelse av emosjoner skapte imidlertid utfordringer for studentene da de fikk i oppgave å finne en bevegelse som best skulle uttrykke den følelsen de hadde i undervisningssituasjonen. I temaet *Redselen for, og ønsket om, å uttrykke følelser* viser jeg hva studentene erfarte da de fikk denne oppgaven.

5.4.1 Studentenes erfaringer

Caroline (CHI2) står bakerst i rommet i en tett klynge sammen med medstudentene sine. Hun stirrer i gulvet, mens hun tenker på hvordan hun kan løse oppgaven med å bevege seg slik hun føler seg. Oppgaven synes hun er «altfor vid». Mulighetene for hvordan hun kan bevege seg, er altfor mange. Derfor står hun helt stille, som de andre i klassen. Caroline tenker at læreren er helt «ute å kjøre». «Hva skjer, Trine, er du gæren!?!» tenker hun. Det tenker også flere av de andre. Caroline føler at hun, og medstudentene, er i sjokk. «Stive som pinner» står de tett samlet. Hun hører at læreren spør dem hva som skjedde nå. Hvorfor klynget de seg sammen? Ingen svarer. De vet ikke hva som skjedde. Kun at det er viktig å stå tett sammen. Det gjør dem tryggere.

Studentene begynner å se på hverandre. Undringen ligger «i lufta»: Mener virkelig læreren at de «bare skal gå ut og gjøre et eller annet på gulvet her nå?!?!». Ingen våger. Caroline har «masse forskjellige følelser inni seg». Hun synes det er krevende å finne «den riktige» bevegelsen som kan uttrykke den «eksakte følelsen» hun ønsker å uttrykke. Å skape bevegelser for så å «legge inn litt følelser» etterpå blir også «feil» for henne. Caroline synes det er lettere å skape dans når hun først utforsker bevegelser hun liker å gjøre, fordi disse bevegelsene gjør «noe riktig» med henne. Det gir henne en god opplevelse. Mens hun står stille i klyngen, kjenner hun at musikken «tar tak» i henne, og hun vil «gjøre noe» ut fra de bevegelsene hun liker å gjøre. Men hun våger ikke. Hun har «veldig vanskelig for å gjøre sånne ting» fordi hun er ikke «vant til» å skape dans. Caroline sier: «Jeg vil ikke bare stå der og uttrykke meg hvis jeg har en dårlig dag, eller hvis jeg er lei meg liksom og gjøre bevegelser som uttrykker at jeg er lei meg da!» Hun tenker på hva de andre måtte mene om det hun gjør, dersom hun viser seg fram. Daniel tør ikke å «være seg selv 100 prosent» (DR2) i klassesammenheng. Selv om han har frihet til å gjøre akkurat de bevegelsene han vil, ligger «den lille sperren» der. Tanken på «å feile» og «å dumme seg» ut. Tanken på å skulle gå ut på gulvet og begynne å bevege seg ut fra hvordan han føler seg, er skummel. Det er tryggere å stå stille. Som de andre.

5.4.2 Videre teoretisk belysning

Studentenes respons på å skulle skape dans ut fra hvordan de føler seg, får dem til å bevege seg *mot* hverandre og *fra* læreren. Ifølge Sheets-Johnstone (2009) uttrykkes emosjoner i «extensional» eller «contractive» bevegelser, og i situasjoner der individer opplever frykt, uttrykker de emosjoner gjennom «a tensing and tightening of muscles and other motor mechanisms, and in terror the individual may ‘freeze’ and become immobile» (Sheets-Johnstone, 2009, s. 210). Sett i lys av Sheets-Johnstones (2009) beskrivelse her har oppgaven gjort studentene både tause og ubevegelige. Å stå samlet skaper trygghet. Selv om studentene opplever at de er gitt mulighet til å kunne bevege seg akkurat som de vil, er det akkurat *det* som blir utfordrende. Ifølge H'Doubler (1998, s. 28) kan individer føle seg trygge på at de har «freedom and opportunity» til å bevege seg som de ønsker, men de er for usikre «within [them]selves as individuals» (H'Doubler, 1998, s. 28) til å gjøre det. Selv om studentene er trygge på at de kan bevege seg på mangfoldige måter, opplever de ikke at det er rom for å uttrykke «seg selv» i klassekonteksten. Bevegelsesnormen som er etablert i klassen, skaper en frykt for hva konsekvensen av å «dumme seg ut» kan bety i undervisningssituasjonen. Ifølge H'Doubler (1998) er behovet for å framstå som alle andre et allment behov hos mennesker, men at denne holdningen «quells the spirit of inquiry and the impulse to create. The result is a rigid living that breeds distrust and intolerance of other ways of life» (H'Doubler, 1998, s. 28). H'Doubler (1998) bruker begrepene «distrust» og «intolerance of other ways of life», noe som kan karakterisere miljøet studentene opplevde i denne situasjonen. Studentene bærer med seg en opplevelse av at klassen har lav toleranse for andre måter å bevege seg i dans på enn det som er etablert som klassens bevegelsesnorm i dansetimene. Da studentene fikk i oppgave å skape dans som uttrykte følelser, kom det opp en «sperre» i dem. Å uttrykke følelser innenfor den etablerte bevegelsesnormen får de ikke til, og de våger heller ikke å bevege seg utenfor den etablerte bevegelsesnormen. Utfordringen var også at jeg som lærer verken hadde etablert en trygg undervisningssituasjon eller gjort eksplisitt hva intensjonen med oppgaven var. Ønsket var å åpne opp for et mangfold av bevegelser som uttrykte ulike følelser, noe som viste seg å være en altfor åpen oppgave. Hadde jeg bedt studentene bevege seg som de hadde lyst til der og da, kunne jeg kanskje ha unngått bevegelsessperren.

Uttrykk som å la musikken «ta tak» i dem og å få dem til å «gjøre noe» de liker, uttrykker imidlertid et ønske om å kunne hengi seg til musikken. I denne situasjonen kom det fram at studentenes, og min, oppfatning av følelser var noe «annet» enn å tenke at *bevegelsen* er selve uttrykket for hvordan personen opplever situasjonen, og alltid er til stede. Dersom de forstår

følelse «kognitivt», blir studentene opptatt av at det er noen bestemte følelser de skal uttrykke, for eksempel sinne eller glede, slik Caroline snakker om å uttrykke den «eksakte følelsen» i bevegelsene sine. Det oppdager hun at er en vanskelig og hemmende oppgave, som hun «ikke får til». Å «legge følelser» inn i en bevegelse gir heller ikke mening. Det vil si at det å skape dans ut fra en kognitiv forståelse av følelser er noe studentene verken får til eller liker å gjøre. Men opplevelsen av å ville utføre bevegelser de liker, gjør «noe riktig» med dem. Om jeg låner begreper fra Sheets-Johnstone (2009) og Fuchs (2016a), kan jeg si at studentenes opplevelser av å ville utøve egne kinestetiske erfaringer skaper en intrakroppslig resonans som engasjerer studentene til å ville fortsette å bevege seg i dans, slik det gjorde i fotballtrikseøvelsen. En slik *edukativ erfaring*, som Dewey (1916) kaller det, åpner for nye forståelser av hva det å skape dans kan være. Her er det viktig å få fram at oppgaven studentene har fått om å finne en bevegelse som best uttrykker den følelsen de har akkurat nå, skriver seg inn i en bestemt forståelse, som også har preget min forforståelse som lærer. Det innebærer at den egner seg til å illustrere forestillinger om at kropp og følelser er adskilt og står i et utvendig forhold til hverandre. Men følelser kan også ses som uttrykk for opplevelse av en gitt situasjon. Jeg vil nå utdype dette nærmere.

Å samle seg i en klynge, slik studentene gjorde i denne oppgaven, kan ses i lys av Fuchs' (2016a) emosjonsbegrep. For Fuchs (2016a) oppstår emosjoner i en gitt situasjon og er ikke noe som finnes *inne i* mennesket. En emosjon er en respons på et *intrakroppslig inntrykk* i en gitt situasjon. Da studentene samlet seg i en klynge, kan det ses på som at studentene besvarte oppgaven. Ved å samle seg raskt sammen i en gruppe skapte de en dans som best uttrykte den følelsen de hadde akkurat nå. Usikkerheten om hvordan de skulle greie å uttrykke følelser, skapte en uro som samlet studentene raskt sammen for å kjenne trygghet. Ifølge Pilbäck (2013) kan vi *medkjenne*, det vil si å kjenne hverandres kropp i en situasjon, og selv oppleve å bli *medkjent*, altså oppleve at noen andre opplever deg selv kroppslig. Begrepene medkjenne og å bli medkjent får fram at det å bli tryggere handler om samvær med andre. Det vil si, ved hjelp fra Fuchs (2016a), at studentene opplever den mellomkroppslige resonansen de deler, som betryggende. Tankene som oppstår, er at det å uttrykke «seg selv» gjennom en *følelse* ikke er noe studentene vil gjøre, men å skape bevegelser som uttrykker opplevelsen av å lytte til musikk, er noe de gjerne vil få til. Beskrevet med begreper fra Pilbäck (2013) og Fuchs (2016a) har studentene et ønske om å «våge» å uttrykke sitt *intrakroppslige inntrykk* av musikken gjennom eget *bevegelsesforråd*. Det som stopper dem fra å bevege seg i dans, er den hemmende bevegelsesnormen som er etablert i klassen. For å løse opp den trykkende

undervisningssituasjonen som hadde oppstått, valgte jeg å avbryte oppgaven og begynne en lek. Fram til neste undervisningstime undersøkte jeg alle feltnotatene mine for å se om det var noe der jeg kunne ta utgangspunkt i for å velge ut og utforske andre oppgaver. I det neste temaet, *Tryggheten ved å danse sammen*, viser jeg hvilke nye erfaringer studentene gjorde seg da de fikk skape dans sammen med en medstudent de var trygge på.

5.5 Tryggheten ved å danse sammen

Jeg er urolig. Vet ikke hvilke oppgaver jeg skal velge for at studentene skal få til å skape dans ut fra egne bevegelseserfaringer og bevegelsesinteresser.

I notatene mine har jeg skrevet at for hver gang en ny oppgave blir presentert, samler studentene seg sammen i små, eller store, grupper. Det har irritert meg. Å skape dans handler jo om å skape dans ALENE, slik jeg har tenkt. Men, kanskje det å skape dans sammen med én eller flere medstudenter også kan være en vei å gå?

I den neste timen velger jeg å prøve ut speiløvelsen, som den russiske teaterinstruktøren Konstantin Stanislavskij har utviklet. Kanskje den kan åpne opp for andre erfaringer med å skape dans enn når studentene skaper dans alene? Øvelsen begynner med at to og to studenter står med ansiktene mot hverandre. Den ene begynner å bevege seg, og den andre «speiler» den andres bevegelser. Etter en stund gir jeg dem beskjed om å bytte på oppgaven med å styre hvilke bevegelser som skal utøves. Studentene finner raskt sammen to og to. Det blir stille i rommet. Nå skjer det noe. En opplevelse av nærhet og omtanke for hverandre slår meg. Jeg ser konturene av noen smil. Studentene kommer raskt i gang med å bevege seg. Jeg trekker meg tilbake til musikkanlegget.
(TØ, FN)

Det var irriterende at responsen på oppgaver jeg hadde valgt ut til undervisningen, uteble. Erfaringene fra fotballøvelsen var imidlertid gode og minnet meg om at studentene hadde vist lyst til å danse ut fra egne bevegelseserfaringer og bevegelsesinteresser. Men det var vanskelig å opprettholde denne lysten i nye oppgaver. At jeg som lærer opplever irritasjon over studentene, faller også inn i kjente mønstre for lærere, og den relasjonelle forståelsen jeg bruker, gjør det synlig at jeg opplever at studentene «ikke er der jeg skulle ønske». Utfordringen min var at ingen av de andre aktivitetene jeg hadde satt i gang, skapte tilsvarende engasjement rundt det å skape dans som fotballtrikseøvelsen. Da jeg ble oppmerksom på at studentene ofte flokket seg sammen når de fikk nye oppgaver, ønsket jeg å prøve ut om det å skape dans sammen med andre kunne gi studentene andre erfaringer. I

temaet *Tryggheten ved å danse sammen* viser jeg hva studentene erfarer når de skapte dans sammen med en medstudent.

5.5.1 Studentenes erfaringer

Charlotte (CHI2) går raskt sammen med en i klassen hun kjenner godt fra før. Hun ser at mange av de andre også gjør det. Hun synes å bevege seg i dans er «litt flaut», og hun er redd for å se «dum ut» når hun danser. For å slippe å være redd for hva de andre i klassen tenker og mener om hvordan hun beveger seg, opplever hun det er «helt naturlig» å bevege seg sammen med en medstudent hun er trygg på. Det åpner for at hun våger å bevege seg på flere måter, fordi den andre ikke vil synes hun er «teit uansett». Caroline synes det å skape dans «helt alene» (CRI2) har vært krevende fordi hun ikke «danser til vanlig». Hun har «mer tro» på dans hun «lager med andre». Nå gleder hun seg til å få prøve det. Å bevege seg sammen med en person hun kjenner godt, åpner for andre bevegelser enn når hun skaper dans ut fra klassens bevegelsesnorm. Nå inkluderer hun, og flere i klassen, bevegelser de tidligere kun har gjort når de har danset hjemme i stua, beveget seg på dansegulvet ute på byen og/eller bevegelser de har gjort i hverdagslige situasjoner, som å stå opp eller legge seg. For Daniel handler det å kunne «ta dansestegene ut fra stua» (DR2), om å våge å «drite seg ut» og om å «ta utfordringene på strak arm».

Det å danse sammen med en medstudent de er trygge på, gjør dem nysgjerrige også overfor medstudenter de ikke kjenner så godt. Etter hvert har de fleste studentene skapt danser sammen med hverandre, to og to. Å skape dans *sammen* har ifølge Charlotte (CHI2) gjort studentene «veldig trygge» på hverandre, og hun opplever at ingenting noen sier eller gjør, er «feil» eller «dumt». Hun tror de fleste i klassen føler seg «såpass trygge på hele gjengen» og på hva dans er, at alle kan «komme med noe» når de skaper dans sammen med hverandre. Når studentene blir trygge på hverandre, aksepteres også nye bevegelser, og Charlotte sier at da er det slik at alle bare «driter i omgivelsene» og har det «gøy sammen». De trenger ikke lenger være påpasselige med «å likne hverandre», men legger heller mer energi i å utforske og prøve ut nye bevegelser. Betegnelser som dominerte vokabularet og tenkesettet deres som «feil» eller «dumme», kommer i bakgrunnen, og det viktigste er å inkludere *egne bevegelseserfaringer* i dansene. Det er noe alle studentene får til og liker.

Muligheten til å bevege seg sammen med en medstudent de allerede er trygge på, åpner for at de våger å inkludere nye bevegelser i oppgaveløsningene. Fra før har studentene hovedsakelig

erfaring fra skapte bevegelser og danser ut fra en bevegelsesnorm som kjennetegnes av dansebevegelser innenfor danseformene hiphop, salsa, diskodans, swing og ulike folkedanser. De har også valgt noen bevegelser de kan fra ulike idretter, for å få godkjent arbeidskravet. Erfaringene studentene gjorde da de skapte dans ut fra fotballbevegelser, har vært vanskelig å gjenskape. I denne oppgaven inkluderer studentene et større mangfold av bevegelseserfaringer i dansene sine. De frigjør seg mer fra antatte forhåndsbestemte formkrav og lar det å utforske egne og hverandres bevegelseserfaringer få større plass.

5.5.2 Videre teoretisk belysning

Ifølge Fuchs (2016a) utvikler nære venner en spesiell form for mellomkroppslig samspill, som tas opp igjen hver gang de møtes, selv etter mange år. Samspillet blir lagret i kroppens *dyadiske* minne, som husker hvordan nettopp *disse* to beveget seg i relasjon til hverandre. Kroppens dyadiske samspill kan, ifølge Fuchs (2016a), ses som om bevegelsene til hver av personene har smeltet sammen og skapt en felles bevegelsessekvens som inkluderer dem begge. Personene «literally extend and connect with each other to form an overarching dynamic process [...] their interaction has gained an autonomy of its own» (Fuchs, 2016a, s. 205). Kroppens dyadiske minner handler ikke om hva *jeg* husker, men hva *vi* husker. Da to studenter som kjente hverandre, skulle skape dans sammen, husket de hvordan de har beveget seg sammen tidligere. Ved å kjenne trygghet i *vi*-relasjonen våger studentene å ta *egne* og *hverandres* bevegelseserfaringer i bruk i dansene sine. Samspillet studentene opplever i speiløvelsen, kan videre ses i lys av det Pilbäck (2013) beskriver som å bli *meddanset* og å *meddanse*. Begge studentene erfarer å bli meddanset når den andre bruker bevegelser fra hans/hennes bevegelsesforråd i dansen sin, og begge erfarer å meddanse når de selv bruker den andres bevegelsesforråd i sin dans. Uttrykk som det å være «teite uansett» hvilke bevegelser de velger, inngår videre i det å undersøke større deler av sitt og hverandres *bevegelsesforråd*, slik Pilbäck (2013) beskriver det. Ifølge Pilbäck (2013) kan det å lytte til egen og andres kropp i et slikt bevegelsessamspill åpne opp *dansens kropp*, som er den kroppen som kjenner både sine egne og andres bevegelser.

Nettopp det å bruke *egne* og *hverandres* bevegelser *sammen*, også med andre i klassen de ikke kjenner så godt, gjør at studentene utvikler en sosial trygghet i klassemiljøet når de skaper dans sammen, det Nilges (2004) beskriver som den intersubjektive dimensjon ved å skape dans. Det kan virke som om studentene utvikler det Sklar (2001, s. 199) beskriver som en *kinestetisk empati* for hverandre, noe som skaper trygghet for å dele og utforske bevegelser

med hverandre. Å skape dans to og to skaper en undervisningssituasjon som kjennetegnes av nysgjerrighet, mot og respekt for det bevegelsesmangfoldet studentene bringer med seg inn i undervisningssituasjonen. Dette står i kontrast til tidligere erfaringer med at klassen har lav toleranse for andre måter å bevege seg på, slik jeg viste i temaene *Uroen for ikke å passe inn* og *Redselen for, og ønsket om, å uttrykke følelser*. Da studentene skulle begynne å skape dans i større grupper, på fire–seks personer, tok de med seg en erfaring om at det å skape dans var «enkelt», noe «alle» kunne få til og like å gjøre. Overgangen fra å skape dans to og to til å skape dans i større grupper ga imidlertid andre erfaringer. Det vil jeg vise i neste tema: *Å dele og å justere bevegelseserfaringer*.

5.6 Å dele og å justere bevegelseserfaringer

Studentene står stille i sirkler på gulvet. Jeg har gitt dem i oppgave å arbeide videre med den obligatoriske gruppedansen, der de skal ta utgangspunkt i en bevegelseskultur de er nysgjerrige på. Min forforståelse tilsier at de først oppsøker ulike idrettsaktiviteter, som de observerer for deretter å snakke med utøverne og så prøve ut ulike bevegelser fra den spesifikke idrettsaktiviteten. Gruppeoppgaven består i å gjenskape bevegelser de har sett andre utøve, og å finne en bevegelsesform som kan uttrykke hvordan de opplevde disse bevegelsene. Bevegelsene skal videre settes sammen til en dans som skal vises til en annen gruppe i klassen. Deretter skal de ta opp film av dansen før de avslutningsvis reflekterer over dansen de har skapt, i lys av kroppsøvingsfagets utfordringer i skolen i dag. Jeg er forventningsfull og ser fram til å se på studentene. Jeg er spesielt nysgjerrig på hvilke bevegelsesaktiviteter de har valgt ut. Studentene beveger seg ikke. De prater. Jeg blir utålmodig og velger å gå rundt i rommet for å høre hva de snakker om. Jeg blir litt skuffet og sur når temaene som kommer opp, handler om byturer, shopping og biler. Jeg trekker meg tvilende tilbake for å se hvor dette fører hen.
(TØ, FN)

Etter oppturen med å la studentene bevege seg to og to i en periode antok jeg at det å jobbe i større grupper kunne skape et ytterligere mangfold av bevegelser. Jeg ble derfor overrasket da jeg så studentene stå stille og snakke om hverdagslige situasjoner de alle hadde erfaringer fra. Der og da forstod jeg ikke hva det hadde med oppgaven å gjøre, noe som tilsa at forforståelsen min var aktivert. Jeg hadde en forventning om at studentene skulle skape gruppedansen ut fra ulike idrettsaktiviteter de var nysgjerrige på. Forventningen ble ikke oppfylt. Hva studentene erfarte da de skulle skape den obligatoriske gruppedansen, er det jeg vil vise i temaet *Å dele og å justere bevegelseserfaringer*.

5.6.1 Studentenes erfaringer

Vidar (VI2) står sammen med de andre guttene i gruppa si og diskuterer hvordan de skal løse oppgaven om gruppedans. De er opptatt av å bevege seg på kjente måter og bestemmer seg for å skape en dans om å kjøre til butikken for å handle mat. Ifølge Vidar er det lettere å skape dans dersom han «har en historie» han kan fortelle. Da har han noe å «strekke seg mot» og har skapt «en tanke om hvordan [dansen] skal se ut når den blir ferdig». Vidar synes det er «veldig enkelt» å «komme på» bevegelser til dansen, fordi han har åpnet dørhåndtaket og satt seg inn i bilen «tusen ganger» tidligere. Han vet at han får til bevegelsene, og det føles «veldig naturlig» å gjøre dem. Daniel (DR2) synes det å skape dans sammen med andre er «mest gøy» fordi han opplever å skape gode «relasjoner» sammen med de andre i gruppa. De «samarbeider» godt og får til å vise fram en dans de er «stolte av». Han synes imidlertid det er «rart» at han synes det er «gøy» å skape gruppedans, og han undres over hvorfor han har lyst til å gjøre «mer av dette». Erfaringen med å skape dans sammen med de andre på gruppa gir han en god følelse og en følelse av å «lykkes uansett».

Mons (MOR2) liker også å skape dans sammen med flere, men han møter et «dilemma» når han skal «sette sin» bevegelse inn sammen med «de andre bevegelsene» i dansen. Det som gjør det vanskelig, er at bevegelsen han hadde valgt ut, er litt «annerledes» enn de andres. Dilemmaet er hvordan *hans* bevegelse kan «passe inn» i dansen uten å stoppe rytmen og uten å få gruppa «ut av dansen». Etter å ha diskutert en stund velger gruppa å «gjøre litt om» på bevegelsen hans slik at den «passer mer inn» med resten av bevegelsene. Da synes de dansen får bedre flyt, og den blir «lettere å gjennomføre». Ifølge Mons er det «vanlig at noe må justeres for at helheten skal bli så bra som mulig». Denne bevegelsesjusteringen opplever imidlertid enkelte av studentene som begrensende. Ella (EI2) sier hun blir mer «sperra» og «låst» når hun skaper dans i en gruppe. Når hun skaper dans alene, er hun «impulsiv» og beveger seg «ut fra seg selv», og når hun skaper dans i en gruppe, tilpasser hun seg mer til hvordan de andre i gruppa beveger seg. Ella synes det er «kjempespennende» med dette «samspillet», men det er også begrensende fordi hun ikke kan bevege seg ut fra det hun «kommer på», uten å måtte forholde seg til noen andre. På den annen side er det «ekstra krevende» å skape dans alene dersom hun ikke er «i mood» for det, om hun «setter seg fast» eller «ikke kommer på noe å gjøre». Da har hun mer lyst til å skape dans sammen med andre. Det vekslende behovet mellom å ville skape dans i grupper og å skape dans alene er det flere som erfarer. Ifølge Thomas (TI2) er det hans «kreativitet» som får «spille seg ut» når han skaper dans alene, og når han skaper dans sammen med andre, er det mer samarbeidet som er

i fokus. Utfordringer oppstår imidlertid dersom det er en «sterk person på gruppen», som gjør at ikke alle får «utspill for sin kreativitet». Dersom ikke alle i gruppa får inkludert *sine* bevegelser i gruppedansen, har de heller lyst til å skape dans i mindre grupper, eller alene.

5.6.2 Videre teoretisk belysning

På samme måte som studiene til Cone (2009) og Chen (2001) viser at elevene fikk til å skape dans dersom de fikk ta utgangspunkt i egne ideer og livserfaringer, tar studentene i bruk «historier» og/eller hverdagssituasjoner alle hadde erfaringer med, som struktur og innhold for dansene. Det gjorde det enklere «å komme på» bevegelser de kunne inkludere i dansene sine. Studentenes bevegelseserfaringer med å kjøre bil, handle og gå inn og ut av bilen blir raskt aktivert. Ifølge Sheets-Johnstone (2009) er de kinestetiske erfaringene unike for hver enkelt, noe som vil si at hver student har sin unike måte å kjøre bil på, handle på og å gå inn og ut av bilen på. Da studentene skapte dans sammen i grupper på fire til seks personer, ble det nettopp disse *unike* bevegelsene studentene ønsket å dele med hverandre slik at bevegelsene kunne inkluderes i dansen. Ifølge Pilbäck (2013) kan det å lære bevegelser fra hverandres *bevegelsesforråd* føles som at vi «låner hverandres kropp» og «danser i hverandres sko» (Pilbäck, 2013, s. 46). Han hevder at vi gjennom å bevege oss slik som den andre kan ta del i hvordan den andre har opplevd ulike situasjoner, i form og rytme. Det er nettopp nyansene i bevegelsene, som Sheets-Johnstone (2012) kaller *qualitative kinetic dynamics*, som skiller den ene studentens bevegelser fra den andre. Da studentene skapte gruppedanser, ble de nysgjerrige på hvordan den enkelte beveget seg i ulike situasjoner. Der jeg hadde en forventning om at studentene skulle bli nysgjerrig på bevegelser fra ulike bevegelsesformer innenfor idrettsaktiviteter, viste studentene seg å være mer nysgjerrig på hvordan de kunne utvikle kunnskap om hvordan medstudentene kroppslig har opplevd å være i tilsvarende hverdagslige situasjoner som dem.

Da studentene skulle sette bevegelsene sammen til en gruppedans, begynte de først å diskutere hvilke bevegelser som passer inn hvor i dansen. Bevegelsesforhandlinger tar tid og er nødvendig for å bli enige om hvordan dansen kan skapes og utøves, slik at alle får bidra med sine bevegelser. Det er også viktig at alle får til å gjøre de bevegelsene som blir inkludert i dansen. Målet er å skape en dans som har sin egen rytme og framstår som en helhet. En slik *wholeness*, som H'Doubler (1998, s. 140) kaller det, skaper studentene ved å påvirke og bli påvirket av hverandres bevegelser, der bevegelser fra *egne* bevegelseserfaringer tilpasses de *andres* bevegelser. I dette mellomkroppslige samspillet får studentene mulighet til å dele og

utvikle egne og hverandres bevegelseserfaringer med hverandre. Samtidig konstruerer de en felles grunn der prosessen med å skape dans er kjennetegnet av unike bevegelser og medbestemmelse hos studentene. Ifølge Dewey (1916) er kjennetegnet på en god *deltakende demokratisk oppdragelse* at «each has to refer his own action to that of others, and to consider the action of others to give point and direction to his own» (Dewey, 1916, s. 101). En slik *optimal erfaringsåpenhet* (Dewey, 1916) kan kjennetegne den skapende prosessen med gruppedansen. Dersom alle studentene får inkludert *egne* bevegelseserfaringer i dansen, opplever de en tilhørighet og inkludering i gruppa. Dette bidrar til at det å skape dans er noe de får til, noe som gir dem en lykkefølelse, og noe som motiverer dem til å fortsette å skape danser sammen. Slike edukative erfaringer (Dewey, 1916) skjer imidlertid ikke dersom en bevegelse blir for vanskelig å tilpasse de andres bevegelser, dersom studentene ikke våger å bevege seg «ut fra seg selv», eller dersom en i gruppa inntar rollen som en leder som velger ut hvilke bevegelser som skal med. Eksklusjon av noens bevegelseserfaringer skjedde, og det å skape dans innenfor en optimal erfaringsåpenhet (Dewey, 1916) ble ikke realisert. Enkelte studenter trekker seg fra fellesskapet i gruppa og velger heller å utforske andre måter å skape dans på, alene. Hvilke erfaringer studentene da gjør seg, viser jeg i det neste temaet: Å *utforske egne bevegelseserfaringer, bevegelsesmuligheter og bevegelsesinteresser*.

5.7 Å utforske egne bevegelseserfaringer, bevegelsesmuligheter og bevegelsesinteresser

Studentene kommer skravlende inn gjennom døra til salen, slenger baggene i en haug ved døråpningen, ser på meg og sier raskt «Hei!» før de begynner å bevege seg rundt i rommet. Noen slenger «tjukkasen» på gulvet og hopper på den eller legger seg rolig oppå den. Andre finner en ball de sparker eller kaster til hverandre, eller trikser med. Noen sitter på benkene og prater. Når alle har kommet inn i rommet, introduserer jeg dagens oppgave: å skape dans ut fra egne bevegelseserfaringer og bevegelsesinteresser. Studentene finner seg en plass i rommet, de fleste lukker øynene, før de begynner å bevege seg. Bevegelsene de gjør, gir meg assosiasjoner til dyreriket, andre bevegelser likner gester, mens enkelte bevegelser ser jeg for første gang. Jeg blir fasinert av bevegelsesrikdommen. Studentene skaper dans alene, og det virker som de liker det!
(TØ, FN)

Teksten ovenfor skrev jeg en av de siste undervisningstimene høsten 2012. Det å bevege seg i en dansetime handler her om mer enn å prestere ulike trinn innenfor ulike danseformer eller om å innfri klassens bevegelsesnorm, som hovedsakelig inkluderer trinn fra danseformene

hiphop, salsa, diskodans, swing og folkedanser, som beskrevet i kapittel 5.3.2. Klassens kulturelle forståelse av å skape dans inkluderer etter hvert en forståelse av at det å skape dans også kan handle om å undersøke ulike måter å bevege seg på. Ut fra egne bevegelseserfaringer, bevegelsesmuligheter og bevegelsesinteresser begynner studentene både å ta mer plass i undervisningsrommet og å bevege seg på nye måter.

5.7.1 Studentenes erfaringer

Ella (EI1) begynner å bevege seg. Når hun skaper dans alene, henter hun bevegelsene «fra tidligere», men hun husker ikke hvilke kontekster hun henter bevegelsene fra. Hun kan ikke si at de er noe «herfra eller derfra», men hun gjenkjenner bevegelsene fra tidligere, også fra tidligere danseerfaringer. Hun tror bevegelsene «ligger litt inne» i henne. Siden Ella har danset tidligere, tror hun at hun sikkert har bevegelsene litt *i* seg. Når hun skaper dans, bruker hun bevegelsene hun «har» fra en «kroppslig erfaring». Hun opplever imidlertid at disse bevegelsene har blitt en del av henne og noe hun kan bruke når hun skal skape dans alene. Vidar (VI1) opplever også at bevegelsene han gjør når han igjen skaper dans alene, ikke «nødvendigvis» er nye. Han mener at alt han gjør, er et «resultat» av hvilke «påvirkninger» han har hatt før. Når han beveger seg, kommer ikke bevegelsene «helt ut av det blå», men de er heller ikke helt like som før. Når han gjør de kjente bevegelsene i nye «sammenhenger», som i en klasseromssituasjon, «omformer» han dem til situasjonen han er i. For å omforme bevegelsene opplever Thomas (TI2) at det er nødvendig å tenke «utenfor boksen» eller å skape en «ny boks». For Thomas er boksen synonymt med «standardbevegelser», det vil si bevegelser han har sett på filmer, og som han «ser igjen med en gang». Når han skaper dans alene, vil han gjerne bruke bevegelser fra boksen, men også å «mikse» standardbevegelsene med andre bevegelser. Nettopp ved å blande kjente og ukjente bevegelser opplever han å «lage noe nytt».

Å skape dans ved å blande kjente med ukjente bevegelser gir to ulike måter å oppleve kroppen på. Når studentene beveger seg med standardbevegelser, opplever de bevegelsen *utenfra*, og når de beveger seg ut fra *egne* bevegelseserfaringer, opplever de å være *i* bevegelsen med *hele* seg. Når Anders (AI2) er *i* bevegelsen, uten å se deg selv, kjenner han på «hele seg» hvordan han er i rommet, og hvordan han er *i* kroppen. Da skaper han et «mer helhetlig uttrykk» enn om han ser seg selv utføre bevegelsen utenfra. Ifølge Anders klarer ikke «blikket» å fokusere på hele kroppen samtidig. Når han skal utøve standardbevegelsene, er blikket enten rettet mot ulike kroppsdelene som ansiktet, armene eller beina. Det gjør at

utenfrablippet aldri kan se den «helheten» Anders opplever når han skaper dans.

Når studentene skaper dans alene, i denne avsluttende perioden av prosjektet, bruker de musikk både som inspirasjon og struktur. Thomas (TI1) lar musikken «styre» hvilke standardbevegelser han velger til dansen sin, men han inkluderer også mer ukjente bevegelser som «sitter i kroppen» fra å ha danset blant annet på ulike utesteder. I tillegg «kopierer» han bevegelser fra kameraten sin, som han tror også «kopierer» fra ham. Å «dra litt inspirasjon fra hverandre» føles godt, mener Thomas. Thomas inkluderer på denne måten både standardbevegelser, bevegelser han selv har erfart, og bevegelser han har sett kameraten sin gjøre. Når bevegelsene skal settes sammen til en dans, legger Thomas først en «grunnleggende plan» for når i musikken han skal gjøre de ulike bevegelsene. Deretter velger han hvor i musikken bevegelsene skal gjøres med ulike bevegelseskvaliteter, som «saktere» eller «raskere».

5.7.2 Videre teoretisk belysning

Mot slutten av prosjektet er studentene tryggere på at det å skape dans ut fra egne bevegelseserfaringer, bevegelsesmuligheter og bevegelsesinteresser respekteres og verdsettes av medstudentene. Klassens kulturelle forståelse (Ravn, 2017) av dans, og å skape dans, er utvidet fra å skulle innfri forutbestemte formkrav innenfor ulike danseformer til å inkludere den enkelte students egne erfaringer, muligheter og interesser. Ingen bevegelser blir lenger sett på som rare eller teite, slik de ble da studentene skapte dans i begynnelsen av undervisningsperioden. Sett i lys av Deweys (1938a) erfaringsbegrep skaper studentene dans ved å ta utgangspunkt i egne bevegelseserfaringer og utvikler nye erfaringer med å skape dans ved å inkludere og tilpasse standardbevegelser og bevegelser fra medstudenter i dansene sine.

Å blande egne bevegelseserfaringer sammen med standardbevegelser kan, ifølge begreper hentet fra Pilbäck (2013), forstås som at studentene blander *bevegelsesforråd* fra sin *levde kropp* sammen med bevegelser hentet fra den *objektive kroppen*. Da studentene utøvde standardbevegelser, ble de oppmerksomme på hvordan bevegelsene så ut «utenfra». Da de utøvde bevegelser fra egne bevegelseserfaringer, ble de oppmerksomme på hvordan de opplevde bevegelsen «innenfra», med hele kroppen. Forskjellen mellom å oppleve kroppen «utenfra» og «innenfra» kan videre ses i lys av forskjellen Sheets-Johnstone (2012, s. 44) gjør mellom *observerbare* bevegelser og *kinestetisk følte* bevegelser. Observerbare

bevegelser kan, ifølge Sheets-Johnstone (2012), endres både i kraft (lettere/tyngre), i rommet (horisontalt/vertikalt), i form (stor/liten) og i kvalitet (flyt/spret). Men bevegelser og bevegelseskvaliteter er ikke bare observerbare, de er også «kinesthetically felt by the individual who is moving» (Sheets-Johnstone, 2012, s. 46). Ifølge Pilbäck (2013) er det nettopp det å kunne kjenne dansen *innenfra* som er en forutsetning for å danse, noe H'Doubler (1998) mener vi kan få til ved å lukke øynene våre når vi beveger oss. Sett i lys av begrepet kinestetisk følte bevegelser (Sheets-Johnstone, 2012) vil studentenes utøvelse av allerede erfarte bevegelser også ha gjenskapt den kinestetiske følelsen av å utøve bevegelsen, mens nye bevegelser kan ha skapt nye kinestetiske følelser. Å skape dans ved å inkludere egne bevegelseserfaringer med standardbevegelser utvider dermed både studentenes bevegelsesforråd og deres kinestetiske erfaringer.

Til forskjell fra gruppedansen, der historier og hverdagssituasjoner skapte struktur og innhold, er det *musikken* som danner inspirasjonen og strukturen for hvordan studentene velger ut bevegelser og former dansene sine. Ifølge H'Doubler (1998) er det en nær relasjon mellom musikk og dans, og hun hevder at «music is said to have come from dance, from the rhythmic form and structure» (H'Doubler, 1998, s. 145). Hun mener musikk skaper en «justified guidance to dance creation» (H'Doubler, 1998, s. 156–157) spesielt for dem som har lite erfaring med dans. Å lytte til musikk kan inspirere til bevegelser som uttrykker inntrykket av rytmen, tiden og tempoet i musikken, og musikken kan inngå som struktur i oppbyggingen av dansen (H'Doubler, 1998). Ifølge H'Doubler (1998) vil det å skape dans ut fra opplevelse av musikk kunne hjelpe den som skaper dans, til å se strukturelle likhetstrekk mellom de to kunstuttrykkene. Da studentene skapte dans alene mot slutten av undervisningsperioden, ble de mindre opptatt av egne og andres bevegelser og mer opptatt av å bevege seg *til* musikken, slik de gjorde da de skiftet fra å trikse med fotballen til å bevege seg til musikken under fotballtrikseøvelsen. Igjen skjer det Pilbäck (2013) beskriver som skiftet mellom å bevege seg og å danse.

Selv om studentene skaper dansene ved å lytte til og strukturere bevegelsene til opplevelsen av musikken, legger de også merke til hvordan medstudentene beveger seg. Der de tidligere var redde for hva medstudentene skulle mene om det de gjorde, blir studentene heller inspirert av å se hva de andre gjør. Enkelte av disse bevegelsene inkluderer også studentene i dansene sine. Med begreper fra Fuchs (2016a) og Pilbäck (2013) kan vi si at studentene påvirker hverandre i et mellomkroppslig samspill der studentene *meddanser* og blir *meddanset* av

hverandre. Det å bruke hverandres bevegelser i dansene, viser at studentene i tillegg til å bevege seg til musikk også lytter til hverandres kropper i bevegelse. Akkurat slik de gjorde da de danset med triksebevegelser til musikken, som da de stod samlet i klyngen da de ble bedt om å skape dans ut fra følelser, og som de gjorde da de beveget seg to og to sammen. Ifølge Pilbäck (2013) kan en slik lyttende kropp åpne opp *dansens kropp*, noe flere av studentene får til mot slutten av prosjektet. Hva studentene erfarer når de skaper dans ut fra det Pilbäck (2013) beskriver som *dansens kropp*, viser jeg i neste tema: *Unike opplevelser*.

5.8 Unike opplevelser

*Lydbåndopptaket er slått av. Jeg har nettopp snakket med Vidar etter først å ha sett undervisningen hans. En medstudent står i døren og venter på ham. På vei ut av rommet snakker vi litt løst og fast om det å skape dans i en kroppsøvingskontekst. Medstudenten peker mot en hvit krittavle som står på hjul ved vinduet. Han ber meg lese setningen som egentlig er visket ut. Jeg leter blant falmede kruseduller og geometriske former før jeg lander på setningen midt på tavla: Spre ut dine vinger. «Det var en fin setning», sier han, «kanskje det er noe i det, i forbindelse med hva vi undersøker?» «Ja, kanskje det er det?» svarer jeg undrende mens jeg går ut døra. Spørsmålet hans henger igjen i luften. På vei ned mot t-banen angrer jeg på at jeg ikke hadde spurt ham om hva han mente med det. «På hvilken måte kunne det å skape dans handle om å 'spre ut sine vinger'?»
(TØ, FN)*

Mot slutten av prosjektperioden opplevde jeg en klasse med studenter som nysgjerrig, undrende og modig utfordret nye måter å forstå og skape dans på.

5.8.1 Studentenes erfaringer

Å skape dans er noe Charlotte (CHR2) etter hvert synes er «veldig morsomt», «spennende» og «lett», fordi hun kan gjøre hva hun vil, uten at noe blir «feil». Hun har – i likhet med de andre studentene – blitt mer komfortabel med å skape dans. Tidligere har studentene tatt utgangspunkt i egne, eller hverandres, bevegelseserfaringer, men nå vil de undersøke *nye* måter å bevege seg på. Vidar (VI2) antar han må «prøve seg fram» gjennom å bevege seg. Dersom han «gjennomanalyserer» bevegelsene før han gjør dem, «havner» han på de «trygge» bevegelsene han allerede kjenner til. Dersom han skal få til å bevege seg på nye måter, må «kroppen og tanken gå samtidig». Ved å legge seg ned på gulvet og begynne å bevege seg, antar han at det kanskje kan komme «helt nye» bevegelser han ikke har «kommet på før», og som bare «går av seg selv». For Vidar (VI2) og Anders (AI2) er det å skape nye bevegelser et samspill mellom bevegelser, tanken og kroppen. Hver gang Vidar gjør en

bevegelse, bruker han tanken og kroppen, det «henger sammen», sier han. Videre er han opptatt av at det å skape dans ikke handler om «innfall», men «bevisste valg for videre bevegelser», noe som er sammenfallende med Anders, som sier han skaper nye bevegelser ved å være «i kroppen» og samtidig tenke hvilke bevegelser han skal gjøre rett etterpå. For Charlotte (CHI2) spiller kroppen en «viktig rolle» fordi den både velger ut og utfører bevegelsene. Hun skiller mellom opplevelsen av bevegelsen og opplevelsen av kroppen som utøver bevegelsen. Kroppen er noe hun opplever at hun *har* og *er*, og bevegelsene er noe hun bestemmer seg for å *gjøre*. Mange av studentene opplever at når de skaper dans *ut fra kroppen*, får de mulighet til å bruke *seg selv*. Anders (AI2) sier at «kroppen er deg, og jo mer du bruker kroppen, jo mer bruker du deg selv», og når han skaper nye bevegelser, erfarer han å «bruke mer av [seg] selv». «Å bruke seg selv» handler for studentene om en mulighet til å «legge noe av deg selv i dansen» (SI1), om å uttrykke seg og om å vise *seg selv* fram.

Tidligere har studentene brukt historier og musikk som innhold, inspirasjon og struktur for dansene. Når studentene skaper dans ut fra opplevelsen av egen kropp, blir den skapende prosessen til «mens man går» (SI1), som Sigurd beskriver det. Å ikke følge en fastlagt «plan» eller forutbestemte bevegelser oppleves «skummelt», spesielt når studentene beveget seg med lukkede øyne. For Knut (KR2) ble det å bevege seg uten å se hva de andre gjorde, en «ubehagelig» erfaring, men samtidig opplevde han det som en fin måte å kunne «bryte ut i nye og annerledes bevegelser» på. Å skape dans uten å ha en plan for hvordan bevegelsene skulle se ut, eller struktureres, får fram andre erfaringer med å skape dans enn da studentene brukte historier eller musikk som struktur. For Anders (AR2) handler det om en mulighet til å få være «seg selv» og å «gi kroppen mening». Han erfarer at det å skape dans gir ham «noe mer» enn «konkurransaktiviteter» fordi opplevelsen av å danse med nye bevegelser gjør dans til en «unik opplevelse» som er i tråd med hans «identitet» og hans «syn på menneskets bevegelse og kropp». For Jens (JI1) handler den «unike opplevelsen» om en «reise» som gir ham mulighet til å utforske «grensene» for hvilke bevegelser kroppen hans kan få til å utøve. Når han slipper å bevege seg i relasjon til og i takt med musikken, opplever Jens at det åpner seg en mulighet for å utforske bevegelser som kun «fantasien» og «kreativiteten» hans setter «sperrer» for.

5.8.2 Videre teoretisk belysning

Da studentene begynte å utforske bevegelser med utgangspunkt i opplevelse av egen kropp, kom uttrykk som å «gi kroppen mening», «unik opplevelse», «identitet», «å bruke seg selv»

og «å vise seg selv» fram, det Nilges (2004) beskriver som den ekspressive og den eksperimentelle dimensjonen ved å skape dans. Ifølge studiene til Mattsson (2016) og Cone (2009) kan det å skape dans være en måte å uttrykke seg på, noe forkjemperne for fridansens inntog i kroppsøvingsfaget i Norge på 1960-tallet også argumenterte for. Ifølge Valeska Gert, fridansens forgjenger, var fridansen en måte å «get to the core of the subject, to reveal its innate truth through honest personal investigation, and to allow the dancing self to be a conduit from inner reality to universalities» (Fisher, 2002:13).

Å skape dans handler her om først å bli oppmerksomme på hvordan de opplever å være i bevegelse, det Sheets-Johnstone (2012) beskriver som de *kinestetisk følte* bevegelsene, og som Nilges (2004) beskriver som den sensoriske dimensjon ved å skape dans. Studentene opplever at det er en forskjell på hva de tenker når de skal utføre en bevegelse, og hva den enkelte bevegelsen får dem til å tenke. Dersom de tenker på hvordan de skal utøve en bevegelse, ender de opp med å gjøre bevegelser de har gjort før. Da studentene beveget seg uten å «gjennomanalysere» bevegelsene først, erfarte de at «helt nye» bevegelser utviklet seg «av seg selv», som videre skapte nye tanker om hvordan de kunne fortsette å være i bevegelse. Studentene skiller her mellom to tilnærminger til å skape dans. På den ene siden erfarer de at de kan skape dans ut fra trinn de kan fra før, og på den annen side kan de skape dans ut fra opplevelsen av å være i bevegelse. Studentene liker å utforske nye bevegelser, og når de skaper dans «ut fra kroppen», blir de spesielt oppmerksomme på samspillet mellom kropp, bevegelse og tanker. Når studentene erfarer å bevege seg på nye måter, opplever de at de ikke bare tenker på bevegelsene de gjør og kan gjøre, men også på hvordan de opplever å være *i* bevegelsen. En slik «runddans» kan videre ses i lys av Sheets-Johnstones (2009) begreper om å tenke *om* og *i* bevegelse, der det å tenke *i* bevegelse handler om å tenke over de bevegelsene en utfører, og å tenke *om* bevegelse handler om de tankene som oppstår ved å gjøre disse bevegelsene. Ifølge Sheets-Johnstone (2009) kan ikke disse to ulike tankeprosessene skilles fra hverandre, det vil si at hun hevder det ikke er et skille mellom *mind-doing* og *body-doing*. Å skape dans som et slikt samspill mellom kropp, bevegelse og tanker erfarte studentene som verdifullt.

Da studentene gikk bort fra å skape dans ut fra en «plan» til å skape dans ut fra det Pilbäck (2013) beskriver som den *lyttende og medkjennende* kroppen, skjedde det et skifte mellom det Pilbäck (2013) beskriver som å skape dans ut fra den *levde kroppen*, til å skape dans ut fra den *dansende kroppen*. Å skape dans ut fra den dansende kroppen innebærer, for Pilbäck (2013), å

skape bevegelser som er nye for individet. Studentenes opplevelser av den dansende kroppen erfarer de som «unike» og beskriver med uttrykk som å utvikle «identitet», «å uttrykke seg selv», «å bruke seg selv», «reise» og som en måte å fjerne «sperrer» på. Det kan virke som om studentene har erfart å bli åpnet av dansen. Slike estetiske erfaringer, som Dewey (1934) kaller det, tar ifølge H'Doubler (1998) utgangspunkt i danserens personlighet og utvikler den i tillegg til å skape «form, integration, and enrichment» (H'Doubler, 1998, s. 167) i danserens liv. Med begreper fra Fuchs (2016a) og Pilbäck (2013) virker det som om studentenes erfaringer av *dansens kropp* har skapt en *intrakroppslig resonans* som har fått studentene til å oppleve seg selv på nye måter.

5.9 Oppsummering

De mest sentrale funnene i dette kapitlet er hvordan erfaringen med *Å grue seg* kom til uttrykk, og videre hvordan det endret seg da studentene fikk skape dans ut fra bevegelser de allerede kjente til og likte å gjøre, slik jeg viste i temaet *Å ta utgangspunkt i bevegelseserfaringer*. I temaet *Uroen for ikke å passe inn* viste jeg at studentenes kulturelle forståelser av dans som trinn, som ble aktivert da de kom inn i dansetimene, skapte uro i undervisningssituasjonen. Selv om studentene tidligere hadde erfart å skape dans ut fra egne bevegelseserfaringer, skapte klassens bevegelsesnorm en begrensning for hvilke bevegelser studentene inkluderte eller utelot i dansene sine. Uroen ble ytterligere forsterket da studentene fikk i oppgave å finne bevegelser som skulle uttrykke følelser, slik jeg viste i temaet *Redselen for, og ønsket om, å uttrykke følelser*. Opplevelsen av å skape dans endret seg imidlertid da studentene begynte å bevege seg sammen to og to, slik det kommer fram i temaet *Tryggheten ved å danse sammen*. Ved å skape dans og danse sammen med en person de var eller ble trygge på, våget studentene å utforske bevegelser de tidligere ikke hadde inkludert i sin forståelse av «dansebevegelser». Denne bevegelsesutforskningen ble imidlertid begrenset da studentene skapte danser i større grupper. Slik jeg har vist i temaet *Å dele og å justere bevegelseserfaringer*, handlet det å skape gruppedanser om å samspille og samarbeide om hvilke bevegelser som skulle tas med i dansene. Det var viktig at alle i gruppen kunne utføre alle bevegelsene. Da enkelte studenter opplevde at bevegelsen deres ble ekskludert, ønsket de heller å skape dans alene, slik jeg viste i temaet *Å utforske egne bevegelseserfaringer, bevegelsesmuligheter og bevegelsesinteresser*. Igjen våget studentene å aktivere sine bevegelseserfaringer. I tillegg inkluderte de bevegelser fra ulike danseformer, bevegelser de ble inspirert til å utføre når de lytter til musikk, og bevegelser de så medstudentene utføre. Helt fram til slutten av undervisningsperioden skapte studentene dans ut fra bevegelser de

allerede hadde erfart eller sett andre utøve. I det siste temaet, *Unike opplevelser*, har jeg vist at når studentene gir slipp på «kravet» om å gjenskape tidligere bevegelser eller å prestere trinn innenfor ulike danseformer, åpner det for en ny forståelse av å skape dans. I en pågående runddans mellom studentenes opplevelse av seg selv i samspill med omgivelsene skjer det en dannelsesprosess der studentene opplever seg selv og andre på nye måter.

Flere av funnene er *i tråd med* tidligere forskning innen det å skape dans i en kroppsøvingskontekst. Ifølge Cone (2009) og Mattsson (2016) (jf. kapittel 2.2) kan det å skape dans være en måte å uttrykke egne tanker og erfaringer på. At studentene også beskriver erfaringene fra undervisningen som «unike opplevelser», viser at noe nytt har skjedd fra da de grudde seg til timene. I Cones (2009) forskning kommer det også fram at det å skape dans kan støtte opp under at personer finner fram til nye og unike opplevelser som er meningsfulle for dem. Ifølge Mattsson (2016) kan det å skape dans også handle om å uttrykke ideer, som eksempelvis å kjøre bil og å handle i en matvarebutikk. Videre er mine funn i tråd med Neals (1981) (jf. kapittel 2.2) forskning, som viser at det å skape dans er noe elever liker å gjøre når de oppdager likhetsstrekk mellom bevegelser i dans og bevegelser i idrett. Videre viser Cone (2009), Mattsson (2016) og Nilges (2004) (jf. kapittel 2.2) at når elevene og kroppsøvingslærerstudentene tar utgangspunkt i egne bevegelseserfaringer, erfarer de at de kan uttrykke *følelser*, *sinnstemninger* og *seg selv* gjennom bevegelser, noe som er sammenfallende med mine funn.

Noen av funnene mine står også i *kontrast* til tidligere studier. Ifølge Husebye og Karlsen (2016) (jf. kapittel 2.2) ser ikke kroppsøvingslærere verdien av dans som estetisk aktivitet, noe Husebye og Karlsen (2016) forklarer med at kroppsøvingslærere mangler bevegelseserfaringer i dans. Engels (2004) studie (jf. kapittel 2.2) viser videre at kroppsøvingslærerstuderenter får til å skape danser som er «dramatic, mimetic [and] ‘pure’ movements themes», men de har store utfordringer med å «entering the aesthetic paradigm». I temaet *Unike opplevelser* viser jeg imidlertid at studentene verdsetter dans som estetisk erfaring dersom de får ta utgangspunkt i opplevelse av egen kropp og opplevelse av å være i bevegelse. Ifølge Rustad (2013) (jf. kapittel 2.2) føler kroppsøvingslærerstuderenter seg «dumme ved ekspressiv og kreativ i improvisasjons-dans». Som oppfølging av Rustad skjer dette også med mine studenter, men det endrer seg til at de også opplever frihet og uttrykksmuligheter i dans.

Flere temaer *bygger videre* på tidligere forskning. Det å skape dans har vært forstått av Chen (2001), Chen og Cone (2003), Cone (2009), Engel (2004), Gard (2008), Mattsson (2016), Neal (1981) og Rustad (2013) som en måte å uttrykke *subjektive* tanker, perspektiver, følelser, sinnsstemninger og ideer på. Oppsummerende har jeg fått fram at det å skape dans er et mellomkroppslig fenomen der det å danse blir et uttrykk for inntrykkene subjektene har erfart ved å delta i ulike situasjoner sammen med andre. Å skape dans ut fra et slikt perspektiv har gitt muligheter til å lete fram erfaringene av å bevege seg *sammen*, noe som skapte trygghet til å våge å inkludere et mangfold av bevegelser i dansene. Ved å bevege seg sammen ble studentene tryggere på hverandre, og de ble inspirert av å lytte til hverandres kropper i bevegelse. Å skape dans ble dermed en faglig ny erfaring.

For å skape dans ut fra kroppslige og mellomkroppslige erfaringer, til forskjell fra å skape dans ut fra forutbestemte trinn fra ulike danseformer, har studentene prøvd *mange* måter å skape dans på. De har fått *tid* til å reflektere over handlingene sine, og de har hatt mulighet til å *prøve ut* sine nye forståelser gjennom *handling*, som de videre har reflektert over. I lys av Chandlers (1977) forståelse av Deweys (1938b) beskrivelse av kunnskapingsprosessen («Deweys phenomenology of knowledge») har studentene utviklet erfaringer med å skape dans ved å reflektere over sine primære erfaringer med å skape dans på ulike måter i undervisningssituasjonen ved kroppsøvingslærerutdanningen. Gjennom å reflektere over hva de har gjort, utvikler de en sekundær forståelse av hva det å skape dans kan være. Denne sekundære erfaringen prøver studentene videre ut gjennom handling. I en slik kunnskapingsprosess blir det å skape dans det samme, men allikevel ikke helt det samme, fordi kunnskapen om det å skape dans kontinuerlig utvides gjennom studentenes refleksjoner rundt sine primære erfaringer.

I dette kapitlet har jeg fått fram hva studentene erfarer når de skaper dans, og hvordan de utvikler erfaringer med å skape dans. Et spørsmål jeg også stiller, er hva studentene erfarer når de *underviser i å skape dans* i kroppsøvingspraksis ved ulike praksisskoler. Det skal jeg vise i neste kapittel.

6 Erfaringer med å undervise i å skape dans

Dette kapitlet er organisert i fire temaer som omhandler erfaringer studentene gjorde da de underviste i å skape dans i praksisskolen, under veiledning av en øvingslærer. Det første temaet, *Å være et øvingsbilde*, viser hvilke erfaringer studentene gjør seg når de underviser i å skape dans ut fra samme fagstyrte undervisningsstruktur som i andre kroppsøvingsaktiviteter. Dernest følger et tema, *Å møte nervøsiteten og å skape trygghet*, som får fram hvordan studentene prøver ut ulike strategier for å skape trygghet i undervisningssituasjonen, både for seg selv og for elevene. I det tredje temaet, *Å se den enkelte eleven*, viser jeg hva studentene erfarte da de prøvde ut en mer deltakende demokratisk undervisningsform. Avslutningsvis, i det fjerde temaet *Å hjelpe elevene med å uttrykke seg*, får jeg fram hvilke muligheter og begrensninger studentene har møtt på når de har gjort seg erfaringer med å undervise i å skape dans.

6.1 Å være et øvingsbilde

Jeg er på vei til en av praksisskolene for å møte Sigurd. Det er første gang han underviser i å skape dans. Jeg er spent på hva som møter meg. Bruker han noen av øvelsene fra undervisningen min? I så fall: på hvilken måte? Hvis ikke, hva vil han ellers gjøre? I forkant av disse praksisbesøkene har det gått opp for meg at studentene ikke har øvd på å undervise i å skape dans. Jeg har glemt å undervise dem i å undervise. Jeg smaker på en fornemmelse av flauhet over egen tilkortkommenhet og blir enda mer urolig for hva jeg har i vente. Hvordan vil dette gå? Sigurd går fram og tilbake på gulvet. Han ser ofte på klokka. Når elevene endelig kommer inn i rommet, samler han dem i en ring i midten av rommet. Alle står. Han forteller dem at han er spent på hvordan timen vil gå, fordi han aldri har undervist i å skape dans før. Deretter presenterer han meg og sier til elevene at jeg er der for å undersøke hvordan han er. Med et smil om munnen oppfordrer Sigurd elevene til å oppføre seg bra, så han kan ta seg bra ut. Deretter presenterer han kompetansemålet for det å skape dans, slik det står i læreplanen, setter på musikken og ber elevene herme etter de bevegelsene han utfører. Sigurd leder an den lange rekken av elever på 8. trinn. I takt med musikken beveger han seg med ulike dansesteg rundt om i rommet. Elevene smiler og ler mens de prøver å få til liknende bevegelser.
(TØ, FN)

Jeg var spent da jeg reiste rundt til de ulike praksisskolene for å overvære studentenes undervisning. Spenningen handlet om en bekymring for hva studentene gjorde når de underviste i å skape dans, uten at de hadde øvd seg på det i timene ved lærerutdanningen. Jeg fryktet at jeg hadde skapt en unødvendig stor utfordring for dem, noe jeg raskt fikk bekreftet

da jeg møtte dem. Samtlige studenter var urolige før timen, noe de uttrykte både i bevegelser og ord, slik observasjonen av Sigurd viser. Det første som slo meg, var at jeg ikke hadde lagt vekt på å «lære dem å undervise». Min forforståelse i begynnelsen av undervisningsperioden var at studentene *først* måtte lære å skape dans før de kunne undervise i delemnet. Spenningen jeg kjente på, dreide seg om hvilke erfaringer med å skape dans studentene inkluderte eller utelot i egen undervisning. I temaet *Å være et øvingsbilde* viser jeg hva studentene erfarte da de forberedte, gjennomførte og evaluerte sin første undervisningstime i å skape dans.

6.1.1 Studentenes erfaringer

Da studentene skulle planlegge undervisning i å skape dans, begynte de med å samle inn «øvelser» de selv hadde gjort ved lærerutdanningen, og/eller øvelser andre kroppsøvlingslærere hadde lagt ut på ulike nettsider. Å ha en «øvelsesbank», som studentene dømte det, gir dem kunnskap om hva de kan gjøre når de skal undervise i å skape dans. Ifølge Morten (MI1) handler planleggingsfasen om «hvor stor øvelsesbank du sitter inne med». Da de hadde samlet mange nok øvelser i øvelsesbanken, begynte studentene å velge ut øvelser som kunne være med i «øktplanen», det vil si hvilket innhold og hvilken metode studentene valgte å inkludere i undervisningen i å skape dans. Øktplanen var formet som en tabell der studentene laget en oversikt over når ulike øvelser skulle gjøres i løpet av undervisningen, og øvelsene var knyttet til hvilke kompetansemål (ferdigheter, holdninger og kunnskap) fra læreplanen i kroppsøving som timen skulle omhandle, samt hvor lang tid hver øvelse skulle ta. Charlotte (CHI1) synes det er viktig å lage en øktplan. Hvis hun ikke har en «konkret plan», er det lett å bli «påvirket» av elevene til heller å velge fotball. Det å ha en øktplan erfarte hun at var et godt «svar» å møte elevenes ønsker og innfall med. Øktplanen i delemnet å skape dans følger samme oppbygning som når studentene underviser i andre bevegelsesaktiviteter. For Vidar (VI1) handler oppbyggingen av timen om å først ha en «oppvarming», deretter noen «tekniske øvelser» for så å igangsette en «spill-situasjon» før han avslutningsvis «prater» med elevene rundt målet med timen og hva elevene har lært. En slik oppbygning av timen følger han også når han skal begynne å undervise i å skape dans.

Sigurd (SO1), som de fleste av studentene, begynner timen med at han *viser* elevene bevegelser fra ulike danseformer. Hensikten er å gi elevene «tips» til hvilke bevegelser de selv kan bruke når de skal skape dans senere i timen. De fleste studentene kjenner imidlertid at det å vise bevegelser fra ulike danseformer er noe de verken liker eller får til. Ifølge Mons (MOR2) er det «viktig at læreren kan vise litt hva som kan gjøres, for at elevene kan få noen

tips». Han føler imidlertid at det er noe han «ikke er god» til. Han har ikke danset selv og opplever at han har «dårlig rytmefølelse til musikk», og at han «ikke er den mest kreative personen når det gjelder dansebevegelser», noe han føler begrenser mulighetene for å «utvikle seg» som lærer innenfor dette delemnet. «Jeg får ikke vist elevene noen gode bevegelser fordi jeg rett og slett ikke er god nok», sier han. Han opplever at følelsen av å ikke få til bevegelser innenfor ulike danseformer legger begrensninger for mulighetene hans til å undervise i å skape dans. For Ella (EI1) blir det å undervise i å skape dans «skummelt» fordi hun ikke klarer «å leve opp til det perfekte øvingsbildet» for elevene sine. Hun mangler erfaringer med å bevege seg innenfor ulike danseformer og får ikke til å «vise» dansebevegelser elevene kan inkludere i dansene sine. Videre hadde studentene med seg en forventning om at bevegelsesaktivitetene de underviste i, skulle bidra til å styrke elevenes kompetanse i det studentene beskriver som kroppsøvingfagets *grunnelementer*, som de definerer som koordinasjon, styrke, utholdenhet og spenst. Det å undervise i å skape dans inkluderte ikke disse grunnelementene, noe som uroet dem. Ifølge Thomas (TI1) hadde mange «såne timer» med å skape dans trolig gitt ham følelsen av å ikke gjøre en «veldig god jobb» som kroppsøvingslærer.

Men selv om studentene opplevde at de ikke fikk til å utøve bevegelser innenfor ulike danseformer, og at det å skape dans ikke innfridde forventningene om å bedre «grunnelementene», gir *elevenes* tilbakemeldinger en følelse av at det å undervise i å skape dans er noe de likevel får til. Vidar (VI1) synes klassen var «veldig fin», og at elevene var «lette å ha med å gjøre», fordi de «stort sett» gjorde som han sa. At elevene likte undervisningen, gjorde at studentene fortsatte å undervise med samme undervisningsstruktur, også når de underviste andre elevgrupper. De gjorde imidlertid noen justeringer. Thomas (TI1) skulle «kjøre» den samme «øktplanen» med noen andre elever dagen etter, men han skulle «endre litt med musikkbruk», og han skulle tenke litt mer på «gruppesammensetningen», etter tips fra øvingslæreren.

I begynnelsen fikk øvingslærerens tilbakemeldinger på studentenes undervisning stor betydning for hvordan studentene selv antar at de må undervise i å skape dans. Ifølge Thomas (TI1) hadde øvingslæreren «funnet ut» hvordan hun kunne undervise elevene i å skape dans, og var veldig «fastlåst» på disse «innarbeidete vanene». Thomas opplevde at hun ofte hadde rett, men andre ganger var han «mindre enig» i forslagene hennes. Han tror mange lærere er «litt redd» for å tenke nytt etter hvert, at de «går litt i skoene sine» og finner ut av hvordan

«de passer». Thomas er «styggt redd» for å bli «av samme kaliber», men han ønsker å forhindre at det skjer.

6.1.2 Videre teoretisk belysning

Da studentene underviste i å skape dans for første gang, ble de opptatt av å fylle «øvelsesbanken» med øvelser de hentet fra egen utdanning eller fra andre kroppsøvingslærere. De framstiller «øvelsesbanken» som en viktig kunnskapskilde, fordi den gir dem kunnskap om hvordan de kan undervise i å skape dans i en kroppsøvingskontekst. Å formidle objektiv kunnskap fra tidligere, ofte gjennom bøker eller gjennom fastsatte øvelser elevene skal få en innføring i, handler for Dewey (1938a) om å formidle «wisdom of the past» (Dewey, 1938a, s. 5). I en slik «tradisjonell» fagfokuset undervisningsform blir lærerens oppgave å være «the organs through which pupils [are] brought into effective connection with the material» (Dewey, 1938a, s. 5). En tradisjonell fagfokuset undervisningsform, som Dewey (1938a) kaller det, vektlegger hvordan læreren kan tilpasse elevene til bøkene og øvelsene, slik studentene her gjør. Først gjennom å velge hvilke øvelser elevene skal gjennomføre, deretter ved å lage en plan for hvordan de kan lære elevene disse øvelsene. Som studentene sier, følger planen for timen i å skape dans samme struktur som i andre undervisningstimer i kroppsøvingsfaget. Først velger studentene ut oppvarmingsøvelser, deretter tekniske øvelser og så lar de elevene delta i en «spill-situasjon» før de avslutter timen med refleksjoner rundt målene for timen og hva elevene har lært. Det at studentene tar med seg sine tidligere undervisningserfaringer og tilpasser øvelsene etter den nye situasjonen de nå står i, kan ses i lys av Deweys begreper *kontinuitet* (Dewey, 1916) og *transaksjon* (Dewey, 1938a). Ifølge Dewey (1916, 1938a) tar vi med oss tidligere erfaringer fra tilsvarende situasjoner og tilpasser disse etter den nye situasjonen vi står i. Da studentene skulle undervise i å skape dans, skapte de en kontinuitet fra tidligere undervisningssituasjoner innenfor andre bevegelsesaktiviteter i kroppsøvingsfaget og tilpasset disse undervisningserfaringene til også å inkludere undervisningen i å skape dans.

Øktplanen, som studentene kaller undervisningsplanen, fungerer strukturerende for å forberede undervisningen. Den gir studentene en ramme og et innhold for hvordan de kan gå fram når de underviser elevene i å skape dans. Ifølge Dewey (1938a, s. 21) er den *sosiale kontrollen* i en gruppe alltid bestemt av regler og strukturer som styrer handlingene i gruppa. Uten regler, ingen spill, og dersom reglene blir endret, blir det et annet spill. I tillegg er reglene, ifølge Dewey (1938a), ganske standardiserte. Da studentene skulle undervise i å skape dans, prøvde de å tilpasse de standardiserte reglene og strukturene de hadde erfart i

andre undervisningstimer i kroppsøvfagsfaget, til undervisningen i å skape dans. Utfordringen, slik studentene opplevde det, er at i andre kroppsøvfingsaktiviteter får de til bevegelsene elevene skal lære, men når de skal undervise i å skape dans, mangler de bevegelseserfaringer innenfor ulike danseformer. For å være et «øvingsbilde» for elevene antar studentene at de må «vise» bevegelser fra ulike danseformer, som elevene kan inkludere i dansene sine. Siden studentene mangler danseerfaringer, opplever de å ha begrensede muligheter til å kunne undervise i å skape dans. Dewey (1938a, s. 18) kaller en lærer som instruerer elevene sine i hvordan de skal handle, for en *instruktør*. Selv om elevene uttrykker at de liker og får til å skape dans innenfor den strukturen studentene har satt, føles det ikke godt å *instruere* elevene i å skape dans. I praksisperiodene ser studentene hvordan øvingslæreren underviser. Det de forteller, kan med Deweys (1938a) ord beskrives som å lære på en *tradisjonell* måte, gjennom «the head of the elders» (Dewey, 1938a, s. 19). Øvingslærerne foreslår hvordan studentene skal undervise i å skape dans, ut fra metoder som de allerede har utformet, noe som legger noen føringer for hvordan studentene selv velger å undervise i å skape dans i egen praksis. Det viser, slik Mordal Moen (2012) påpeker, at undervisningen ved lærerutdanningen har en tilsynelatende svak betydning for hvordan studentene underviser i praksis.

Når studentene er i praksis, dannes de inn i bevegelsespraksiser og undervisningspraksiser der kunnskapen om det å undervise i å skape dans er mangelfull (Arnesen, Leirhaug & Aadland, 2017; Mordal Moen 2012; Mordal Moen 2015; Rustad, 2012). Selv om øvingslærerens undervisningspraksis legger føringer for hvordan studentene selv underviser mens de er i praksis, begynner studentene også å stille spørsmål ved om undervisningspraksisene de møter i skolene, er noe de vil følge eller ikke. Etter hvert som studentene får nye erfaringer med å skape dans, ønsker de å undersøke andre undervisningsformer, slik neste tema, *Å møte nervøsitet og å skape trygghet*, omhandler.

6.2 Å møte nervøsitet og å skape trygghet

Ella setter ledningene inn i musikkanlegget, og snart fyller musikken den store idrettshallen. Hun firer ned en skillevegg som avgrenser undervisningsrommet til én tredel av hallen. Å avgrense undervisningsrommet er det flere av studentene som gjør. Jens plasserer røde og blå «hetter» i firkanter på gulvet for å markere området han vil at elevene skal bevege seg innenfor i de første øvelsene. Thomas velger å fire

ned to skillevegger, og han, Caroline, Charlotte, Vidar og Morten begynner timen med å be elevene sette seg inntil hverandre i en sirkel på gulvet. Mens de introduserer målet og innholdet for timen, søker de øyekontakt med elevene sine.
(TØ, FN)

I praksisperiodene tar studentene med seg nye erfaringer med å skape dans som de ønsker å prøve ut i egen praksis. Målet er å få elevene til å skape dans ut fra egne bevegelseserfaringer og bevegelsesinteresser. Studentene er imidlertid usikre på hvordan de skal få det til. De begynner med å utforske andre måter å undervise i å skape dans på, som ikke følger den tradisjonelle fagorienterte undervisningsformen de opplever i andre timer i kroppsøvningsfaget. Selv om studentene er usikre på innholdet og metodene i timene sine, er de sikre på at det er viktig å først skape en undervisningssituasjon der både elevene og de selv er trygge. I temaet *Å møte nervøsitet og å skape trygghet* viser jeg hvilke strategier studentene valgte for å prøve å skape en trygg undervisningssituasjon.

6.2.1 Studentenes erfaringer

Når studentene begynner å undersøke hvordan de kan eksperimentere med andre måter å undervise på enn det de hadde sett øvingslæreren gjorde, blir de nervøse. Nervøsiteten bunner i en usikkerhet om hvordan deres egen undervisning kommer til å bli. Sigurd (SI1) opplever at han er «mye mer stø» i de andre bevegelsesaktivitetene han underviser i. Han er aldri «nervøs» før han skal undervise i bevegelsesaktiviteter han får til, for da har han en følelse av at han vet litt mer om hvordan timen kan komme til å bli. Å undervise i å skape dans gjør ham nervøs, og han «gruer seg» fordi han ikke vet hva som kan komme til å skje. Ella (EI1) gruer seg også, men å frigjøre seg fra det «perfekte øvingsbildet» gjør det lettere. Hun opplever at det å planlegge for å få elevene i gang med å utforske egne bevegelseserfaringer og bevegelsesinteresser er bedre enn å planlegge undervisning ut fra etablerte bevegelser innenfor ulike danseformer. Sigurd (SI1) er mest nervøs på «elevenes vegne», for at de ikke skal klare å «føle seg frie nok» til å bevege seg (SI1). Han er også nervøs for om han klarer å få elevene til å forstå at det å skape dans også kan handle om å utforske *egne* bevegelseserfaringer. Han tenker det kan «slå veldig feil ut» dersom han ender opp med å «gå rundt og gi instruksjoner», for da har han lagt «lista for høyt».

For å møte «nervøsiteten» utvikler studentene ulike strategier for å skape en trygg undervisningssituasjon. For det første opplever de at det er viktig å vise elevene at de kan bruke bevegelser de kan og liker, til å skape dans, med andre ord ønsker de å få fram at å

danse er noe «alle kan». De ønsker å tone ned sammenlikning mellom elever og i stedet oppmuntre dem til å utforske *egne* bevegelseserfaringer og bevegelsesinteresser. Som et ledd i å legge til rette for dette begynner studentene «å dumme seg ut» eller «å tulle» ved å bevege seg på «rare» måter. Jens (JI1) har lagt merke til at «alle hele tiden ser på om andre er bedre enn dem selv til å utføre bevegelser». Det å vise elevene at han «suger» innenfor ulike danseformer, antar han at kan være en «trygghetsfaktor» som kan få elevene til å våge å utforske egne bevegelsesmuligheter. En annen strategi studentene tar i bruk for å skape trygghet, er å la elevene bevege seg sammen, enten ved å la dem «speile» hverandre, berøre hverandre eller ved å delta i «kroppskontaktøvelser». Å la elevene bevege seg sammen vil ifølge Vidar (VI2) skape trygghet, men han ønsker også å vise elevene at «det er greit å ta på hverandre», at elevene ikke skal være «redde» for det. En tredje strategi studentene velger, er å lære navnene til alle elevene. Ella (EI1) synes hun får «mye mer kontakt ved å kunne navnet enn ved å bare si «du» til den enkelte eleven. Å kunne alle navnene er en god start for å bygge gode relasjoner med elevene, erfarer de. Den fjerde og siste strategien for å skape trygghet er å tenke over hvor elevene skal bevege seg i undervisningsrommet når de gjør de ulike øvelsene. Vidar (VI2) tenker at dersom han lager en stor «dancesirkel», der én og én elev skal gå inn i midten og bevege seg foran alle de andre, blir det «veldig utrygt» fordi «alle ser på deg». Ifølge Vidar er det viktig at elevene får mulighet til å bevege seg der hvor alle de andre er, uten full oppmerksomhet på den enkelte. For å få til dette ønsker han å plassere elevene i et «kontrollert kaos i rommet», der det ikke blir så «tydelig hva hver enkelt gjør». Å samle alle elevene i en sirkel i starten av timen, noe samtlige studenter har god erfaring med fra egen utdanning, opplever studentene at bidrar til at elevene føler seg trygge. I tillegg opplever studentene at de kan se om elevene er trygge eller ikke, ved å være oppmerksomme på hvor elevene *selv* plasserer seg i rommet. Jo tryggere elevene er, jo større del av rommet tar de i bruk når de beveger seg. Når elevene er mer utrygge, søker de seg ut mot veggene, eller til hverandre. Studentene gjenkjenner disse handlingene fra egen utdanning. Spesielt henviser de til hvordan de samlet seg i en stor klynge da de ble utrygge på hvordan de skulle få til å bevege seg som de følte seg. Ved å se hvordan egne elever beveger seg i rommet, antar studentene at de kan tilegne seg kunnskap om hvilke øvelser som skaper trygghet – og hvilke som ikke gjør det.

6.2.2 Videre teoretisk belysning

Uroen studentene kjente på i første time ved læreinstitusjonen, kommer tilbake når de selv skal undervise i å skape dans. Den gang var de urolige for hva de selv «fikk til», og i

praksisskolen blir de tilsvarende urolige for om de får elevene til å skape dans. For å låne et begrep fra Sheets-Johnstone (2009) blir studentenes kinestetiske minner fra første dansetime i å skape dans ved læreinstusjonen aktivert når de står som lærere i en tilsvarende situasjon.

I de første timene var de, slik jeg skrev om i kapittel 6.1, opptatt av å komme gjennom «øktplanen». Etter hvert blir studentene mer nysgjerrige på hvordan de kan skape en undervisningssituasjon som kan sette *elevenes* bevegelseserfaringer og bevegelsesinteresser i sentrum. Et slikt perspektivskifte beskriver Dewey (1916) som forskjellen mellom en *tradisjonell fagorientert undervisning* og en *deltakende demokratisk undervisning*. Men før studentene kan begynne å undersøke hvordan de kan undervise i å skape dans ut fra en mer deltakende demokratisk undervisningsform, har studentene behov for å skape trygghet i undervisningssituasjonen, både for dem selv og for elevene, noe Dewey (1938a, s. 40) også er opptatt av. Dewey (1938a) hevder at om elevene skal lære, må de først være trygge. Jeg er enig med Dewey, men har også oppdaget at trygghet i mitt materiale er mer kontekstbundet enn en stabil egenskap ved den enkelte. Trygghet er noe som må etableres i hver ny undervisningssituasjon.

Studentene velger ulike strategier for å arbeide med trygghet, men så bærer de også med seg ulike gode erfaringer. Erfaringer de ikke likte, som å la elevene bevege seg alene, velger de bort i første omgang. Med begreper lånt fra Dewey (1938a) og Sheets-Johnstone (2009) skaper studentene en *kontinuitet* (Dewey, 1938a) mellom erfaringer de selv *kinestetisk har følt* (Sheets-Johnstone, 2009) godt da de selv har skapt dans. Videre tilpasser de disse erfaringene til den nye undervisningssituasjonen de nå befinner seg i. Det vil si at de inkluderer øvelser og strategier de har gode opplevelser med, når de skal planlegge egen undervisning. For i fravær av undervisning i hvordan de kan undervise i å skape dans, har studentenes erfaringer fra å skape dans påvirket deres valg av øvelser, oppbygging av timene og hva de har blitt oppmerksomme på. Det vil si: Når studentene lærer å skape dans ved læreinstusjonen, har de også erfart hvordan de har blitt undervist, og har med seg et inntrykk av hvordan de selv kan undervise. Det viser at måten lærerutdanneren underviser i å skape dans på, har betydning for hvordan studentene underviser i egen praksis. En slik *implisitt pedagogikk*, som Fuchs (2016a) kaller det, «does not require purposeful instructions, deliberate imitation or other kinds of explicit learning» (Fuchs, 2016a, s. 204) men erfares kroppslig.

Studentene forberedte seg til undervisning ved å organisere de fysiske og sosiale omgivelsene. Ifølge Østern og Engelsrud (2014) kan en slik forberedelse til timen sannsynligvis gjøre

studentene mer våkne og kroppslig åpne enn hvis de ikke hadde gjort noen ting. Ved å være i bevegelse allerede før elevene kommer inn i timen, er det en mulighet for at studentene holder seg «mer i bevegelse og i mer dynamisk kontakt med elevene – også i undervisningsøyeblikkene» (Østern & Engelsrud, 2014, s. 73). I møte med elevene opplever studentene at små rom, sirkler, berøringer og øyekontakt er viktig for å skape trygghet. Ifølge Østern og Engelsrud (2014) kan det å føle seg sett med «et anerkjennende og møtende blikk» (Østern & Engelsrud, 2014, s. 74) være noe de husker. I tillegg antar studentene at det er viktig å la elevene bevege seg kollektivt uten å bli utsatt for individuell oppmerksomhet. Det vil si: Studentene er oppmerksomme på det som skjer mellom kroppene i rommet, i det Fuchs (2016a) beskriver som det mellomkroppslige samspillet. Ved å se hvordan elevene beveger seg i rommet, husker studentene hvordan de selv beveget seg da de lærte å skape dans. Med Sheets-Johnstones (2009) begrep blir studentenes kinestetiske minner av å plassere seg i rommet da de skapte dans, aktivert når elevene begynner å bevege seg i rommet. Nettopp ved å være kroppslig til stede i undervisningssituasjonen, som det Østern og Engelsrud (2014) beskriver som *lærerkropper*, observerer studentene elevenes bevegelsesvalg, plasseringer og hvordan dette virker inn på tryggheten. Øvelser studentene antar at skaper trygghet hos elevene, beholder de, mens de velger bort de andre øvelsene.

Gjennom øvelsene studentene har valgt ut, opplever de at både de selv og elevene blir tryggere. Dette bidrar til at de begynner å undersøke nye måter de kan undervise i å skape dans på. Ifølge O'Connor (2008) er nettopp det å skape trygghet for elevene en sentral del av den *performative dimensjonen* av den omsorgsfulle lærerrollen. I det neste temaet, *Å se den enkelte eleven*, vil jeg vise hva studentene erfarte da de utforsket en mer deltakende demokratisk undervisningsform.

6.3 Å se den enkelte eleven

Jeg observerer undervisningen til Jens. Han er nettopp ferdig med å gi elevene informasjon om hva de skal gjøre i løpet av timen. Elevene reiser seg fra sirkelen og går fem og fem sammen for å leke hermegåsa. En av gruppene består av fire elever. Denne gruppa blir Jens med i. Han deltar i oppvarmingsøvelsene når gruppa mangler en elev, eller når alle skal gjøre det samme. Når gruppearbeidet med å skape dans begynner, plasserer han seg ved musikkanlegget, inntil tribunen. Der står han en stund før han begynner å gå en runde rundt til hver gruppe. Han snakker med hver elev i gruppa og kan alle navnene deres. En elev bryter ut av gruppa si og setter seg ned på en benk inntil veggen. Jens er raskt borte hos denne eleven, berører skulderen, setter seg ned på huk og begynner å snakke. Straks er

eleven oppe på beina igjen og løper bort til gruppa si. Gjennom hele timen veksler Jens mellom å plassere seg nært eller med avstand til elevene. Han virker trygg i situasjonene, og det virker det som om elevene også er.
(TØ, FN)

Å endre undervisningen fra en fagorientert til en deltakende demokratisk undervisningsform endret også hvordan studentene beveget seg i rommet. I den tidligere fagorienterte undervisningsformen plasserte de seg *foran* elevene, mens i en deltakende demokratisk undervisningsform begynte studentene å stå og å gå også andre steder i rommet. Rommet fikk dermed karakter av å medvirke i undervisningen og ha betydning for veksling mellom å være nær og å ha distanse til elevene. Studentene blir oppmerksomme på hvordan den enkelte eleven har det i undervisningssituasjonen, de snakker med dem, berører dem, og de sender elevene oppmuntrende blikk dersom de ser noen som strever med øvelsene. I temaet Å *se den enkelte eleven* viser jeg hva studentene erfarte da de prøvde ut en tilnærming til å undervise i å skape dans som vektla elevenes egne bevegelseserfaringer og bevegelsesinteresser som utgangspunkt for å skape dans.

6.3.1 Studentenes erfaringer

For å få elevene til å danse ut fra egne bevegelseserfaringer og bevegelsesinteresser er det ifølge studentene viktig at elevene får «arbeidsro» (SI1) til å utfolde seg fritt. Ifølge Sigurd (SI1) er det en «kjent sak» at alle trenger «arbeidsro» når de skal prøve nye ting, spesielt fra en «overdanig», fordi det gir prestasjonspress. Når Sigurd underviser, ønsker han heller å ha en «viss tilbaketrukket rolle», som han beskriver det som. Caroline (CR2) opplever at når hun beveger seg mer vekk fra elevene og lar dem arbeide alene, blir «aktiviseringen» bedre. Det gjør at hun blir mer «bevisst på» hvor hun beveger seg i rommet til «enhver tid». Grunnen til at «aktiviseringen» blir bedre, tror hun handler om at noen elever kanskje blir «mer usikre» og ikke tør å «slippe seg helt løs» når læreren står og «observerer og vurderer».

Når og hvordan studentene nærmer seg elevene, vurderer de i hver situasjon. Når Øystein (ØR2) underviser, opplever han to grupper som står «lenge i ro og prater» i stedet for å «sette i gang å danse». I den situasjonen må han ta et valg. Skal han la dem «få litt tid på seg», gå inn og forsøke «å hjelpe dem videre» eller kanskje endre gruppesammensetningen? Siden det å skape dans ifølge Øystein er en «uvant sosial setting», lar han elevene få litt «tid til å tenke», «prøve seg fram» og selv utforske hvordan de skal skape dansene sine. Det har han selv erfart som «hensiktsmessig». I stedet for å gripe inn i gruppeprosessen velger Øystein å

«vandre rundt i salen mellom gruppene» for å vise at han er der for dem dersom elevene har spørsmål eller ønsker hjelp.

Ved å legge opp til en undervisning som tar utgangspunkt i elevenes «egne ressurser», som Caroline (CR2) beskriver det som, gir læreren elevene mulighet til å «uttrykke seg gjennom kroppen». For å få til dette mener studentene at elevene må få mulighet til å skape dans ut fra egne bevegelseserfaringer og bevegelsesinteresser, og at elevene må få rom til selv å undersøke hvordan de kan forme bevegelsene til en dans. Studentene er imidlertid opptatt av hvordan de kan støtte elevenes skapende prosess. Flere av studentene prøver å gi elevene utfordringer de må løse. Thomas (TI2) gir elevene et «problem» og ser at elevene «faktisk er selvstendige mennesker» som klarer seg på «egenhånd». For selv om det å skape dans ut fra et «problem» tar «litt lengre tid» enn dersom han hadde fortalt dem hvordan de kunne skape dansene, blir «resultatet gjerne bedre» fordi elevene gir litt mer av «seg selv» når de «skaper noe selv».

Slike problemløsende prosesser er ifølge studentene noe alle elevene får til, så lenge undervisningen er tilrettelagt for den enkelte eleven. Vidar (VI2) merker en «vanvittig forskjell» på hvilke elever han har i klassen. Noen er «helt uredde og kaster seg uti det» og prøver ut «masse forskjellig» og «tar helt av», mens andre ikke tør å bevege seg fordi de er «livredde for hva naboen skal si, eller se». Han har derfor erfart at det er viktig å «tilrettelegge ganske individuelt» når han underviser i å skape dans.

Å se den enkelte eleven handler om at hver student blir spesielt oppmerksom på at elevene er forskjellige, og at hver og en har ulikt behov for tilrettelegging. For Vidar (VI1) innebærer dette å være en «veileder» som skal legge til rette for en prosess der elevene «egentlig gjør jobben selv», og der «resultatet kommer mer an på dem enn på meg». For de aller fleste elever kan «generelle veiledninger» være nok til å komme i gang med å skape dans, men dersom elevene *ikke* får til å utforske egne bevegelseserfaringer, opplever studentene at det å stille spørsmål kan være en god strategi for å få elevene i bevegelse igjen. Ifølge Anders (AI2) er «refleksive spørsmål» fint, for da «bestemmer elevene selv» hvordan de reflekterer. Hensikten med å stille spørsmål er å få elevene til å tenke på hva de trenger å gjøre for å fortsette å utforske bevegelsene sine. Spørsmålene er rettet mot hvordan elevene kan bevege seg ut fra sine forutsetninger og interesser, samt hvordan de opplever å være i bevegelse. Det fungerer å foreslå ulike problemstillinger elevene må svare på, som for eksempel: «Hva tenkte du da du gjorde den bevegelsen der?», «Hvordan går det an å bevege armen på en annen

måte?», «Tenk på armen, tenk på foten, tenk på muligheten til å bevege den. Prøv å gjøre det samtidig», og «Hvordan fungerer egentlig albueleddet?». Ved å stille slike spørsmål erfarer Anders at han «treffer» elevene mer «individuell» enn tidligere, fordi det gir mulighet til å tilpasse spørsmålene etter elevenes individuelle forutsetninger og interesse for å være i bevegelse. For Anders handler en slik undervisningsform om «å se den enkelte eleven». Det å «finne fram individet», som han beskriver det som, det vil si når han kjenner elevens «utfordringer» og «nivå», gjør det lettere å gi den enkelte eleven de «riktige utfordringene» for å kunne skape *sin* dans. Hensikten med å la elevene reflektere over hvilke bevegelser de kan og vil gjøre, og å reflektere over opplevelsen av å utøve de ulike bevegelsene, er å få elevene til å «videreutvikle sitt repertoar». Studentene antar at dersom elevene utvider bevegelsesrepertoaret sitt, vil elevenes «horisont» for hvordan de kan bevege kroppen sin til musikk og i dans, også bli videre. Målet med veiledningen er derfor å undersøke og å prøve ut hva den enkelte eleven trenger å høre og gjøre for å fortsette å være i bevegelse.

6.3.2 Videre teoretisk belysning

Å innta en rolle som veileder for å undervise i å skape dans i en kroppsøvingkontekst er noe Chen (2002) og Chen og Cone (2003) også argumenterer for. Erfaringene studentene gjorde da de undersøkte hvordan de kunne få elevene til å skape dans ut fra egne bevegelseserfaringer og bevegelsesinteresser, kan ses i lys av Deweys (1916) undervisningsmetode, som består av fem steg. For det første må all undervisning ta utgangspunkt i *elevenes* erfaringer. Deretter er det viktig at elevene møter på en *utfordring*, for å begynne å reflektere. For det tredje er det viktig at læreren passer på at elevene får den informasjonen og støtten de trenger for å kunne løse utfordringen. Det fjerde steget handler om at læreren må gi elevene mulighet til *selv* å finne fram til ulike løsningsforslag, som de i det femte steget prøver ut gjennom handling for å «[...] make their meaning clear and to discover for himself their validity» (Dewey, 1916, s. 192). En slik undersøkende undervisningsform kan det se ut til at studentene støttet seg til da de undersøkte hvordan de kunne legge til rette for undervisning der de kunne se den enkelte eleven. For det første skulle elevene skape dans ut fra sine egne bevegelseserfaringer og bevegelsesinteresser. For det andre ble elevene utfordret til *selv* å finne en måte de kan forme bevegelsene sine til en dans på. For det tredje ble elevene støttet av studentene dersom de ikke fikk til å skape dans, blant annet gjennom å reflektere over spørsmål studentene stilte. Videre fikk elevene tid og rom til å diskutere hvilke bevegelser de skulle ha med i dansen og ikke. Deretter prøvde elevene ut

ulike bevegelsesideer som de formet til en dans, før de avslutningsvis reflekterte over prosessen og dansen sammen med medelevene og studenten.

For å se den enkelte eleven har studentenes plassering i rommet noe å si. Studentene nærmer seg elevene når de antar de trenger støtte for å komme seg videre i den skapende prosessen, og de distanserer seg fra elevene når de opplever at elevene vil arbeide uten innblanding. Gjennom en slik *kinestetisk oppmerksomhet*, som vi kjenner fra Sheets-Johnstone (2009, s. 168), utvikler studentene erfaringer om hvordan og når de må plassere seg på ulike steder i undervisningsrommet for å få kontakt med elevene og for å følge dem videre i prosessen med å skape danser. En slik kroppslig erfaring beskriver Sheets-Johnstone (2009, s. 53) gjennom begrepet *kinetic bodily logos*, som er en kropp som *vet* hvordan den skal bevege seg i ulike situasjoner, på ulike steder og til ulike tider. Det vil si at i undervisningssituasjonen skjer det et mellomkroppslig samspill mellom studentene og elevene, der elevenes handlinger påvirker hva studentene gjør, og der studentenes handlinger påvirker hvordan elevene handler (Fuchs, 2016).

Ønsket om å se den enkelte eleven handler også om å lytte til elevenes refleksjoner over egne handlinger, slik Dewey (1916) også vektlegger i sin undersøkende undervisningsmetode. I refleksjonsprosessen er det, ifølge Dewey (1916), viktig å la elevene sette seg handlingsmål. Handlingsmålene må oppfylle tre kriterier (Dewey, 1916, s. 121–123). For det første må målene vokse ut fra den undervisningssituasjonen elevene er en del av. For det andre er målet først en skisse, som videre må prøves ut og eventuelt revideres. For det tredje må målene representere en frigjøring av nye aktiviteter. Dewey (1916) skiller mellom *handlingsrettete spørsmål*, som er spørsmål rettet mot handlingene elevene gjør, og *refleksive spørsmål*, som er spørsmål rettet mot hvilke refleksjoner elevene gjør seg gjennom å utføre handlingene (Dewey, 1916, s. 192). Når de ble oppmerksomme på elever som stod fast i den skapende prosessen, kunne de stille både handlingsrettete og refleksive spørsmål, slik Dewey (1916) definerer det. Ved å spørre elevene hvordan de kunne bevege ulike kroppsdelene på ulikt vis, stilte studentene handlingsrettede spørsmål, og ved å spørre elevene hvordan de opplevde å være i bevegelse, stilte de refleksive spørsmål. Å veksle mellom handlingsrettede og refleksive spørsmål var en god måte å få den enkelte eleven i gang med å skape dans igjen på.

Slik Nilges (2004) også viser, åpner slike åpne oppgaver for at elevene får til å skape dans ut fra egne bevegelseserfaringer og bevegelsesinteresser. Det som var riktig for én elev i én situasjon, var imidlertid ikke nødvendigvis det riktige for en *annen* elev i en *tilsvarende*

situasjon. Det innebar at studentene hele tiden måtte ta valg ut fra hvordan de forstod situasjonen de stod i. Å undervise slik, fra situasjon til situasjon, beskriver Bae (2016) som *øyeblikkets pedagogikk*, som er et relevant begrep for å beskrive studentenes erfaringer med å være til stede i møte med enkeltelevne. Å ta seg tid og gi seg selv rom til å reflektere over relasjonen til og mellom elevene, også i øyeblikket, åpner for å erfare sårbarhet. Men ved å vise vilje og mot til å utsette seg for denne sårbarheten utvikler studentene samtidig en følsomhet, en kroppslig empati og en tilstedeværelse i undervisningssituasjonen. Ifølge Winther (2012, s. 166) kan *egenkontakt, kommunikasjonslesning og kontaktevne og lederskap over en gruppe eller situasjon* inngå som tre dynamiske prinsipper innenfor en *profesjonspersonlig kompetanse*. For å se den enkelte eleven i undervisningssituasjonen inntok studentene en mer *personlig lærerrolle*, som kan ses i kontrast til det som kalles for *lærerens profesjonalitet*, som ifølge Stavik-Karlsen (2014, s. 152) er kjennetegnet av planmessighet, refleksjon, distanse, besindighet og forutsigelse. Der de tidligere hadde vært opptatt av nettopp planmessigheten og distansen til elevene, utforsket studentene nå en mer personlig lærerrolle, innenfor det feltet Stavik-Karlsen (2014) beskriver som *sårbarhetens pedagogikk*.

Etter flere erfaringer med en undersøkende undervisningstilnærming opplever studentene at det å undervise i å skape dans er noe de kan og liker å gjøre. I det neste og siste temaet, *Å hjelpe elevene med å uttrykke seg*, viser jeg hvilke muligheter og begrensninger studentene opplever de har møtt på når de har utviklet erfaringer med å undervise i å skape dans.

6.4 Å hjelpe elevene med å uttrykke seg

Jeg er på vei hjem fra studentenes avsluttende, muntlige eksamen. De har filmet 15 minutter av egen undervisning, og eksamenen handlet om å presentere muligheter og utfordringer de opplever når de underviser i å skape dans. Mange snakket om hvordan forståelsen av dans, som å prestere trinn innenfor ulike danseformer, skapte stor uro og frustrasjon i begynnelsen. De var redde for å ikke få det til. Men når de lar elevene utforske egne bevegelseserfaringer og bevegelsesinteresser, er det å undervise i å skape dans noe av det morsomste studentene gjør. Jeg kjenner på følelsen av stolthet og ydmykhet, men også en uro sniker seg inn. Stolt fordi jeg glimter et visst engasjement hos studentene, og ydmyk fordi studentene har våget å dele sine erfaringer med meg. Uroen handler om hvorvidt studentene kommer til å fortsette å undervise i å skape dans eller ikke når de begynner som kroppsøvingslærere ved ulike skoler rundt om i Norge.
(TØ, FN)

Tilbakemeldingene fra studentene i eksamenssituasjonen ga håp om at de hadde gjort seg erfaringer de kunne ta med seg når de selv skulle undervise i å skape dans. Jeg var likevel urolig for om de hadde blitt trygge nok til å våge tanken på å utfordre etablerte kroppsøvingspraksiser, slik studentene hadde blitt kjent med gjennom praksisperiodene. Håpet mitt var at de våget det. I dette siste temaet, *Å hjelpe elevene med å uttrykke seg*, viser jeg hva studentene har erfart når de har undervist i å skape dans ut fra en undersøkende undervisningstilnærming over lengre tid.

6.4.1 Studentenes erfaringer

Å hjelpe elevene med å uttrykke seg handlet om å la elevene få tid og rom til å uttrykke egne bevegelseserfaringer, bevegelsesmuligheter og bevegelsesinteresser. Etter hvert som studentene får flere erfaringer med en undersøkende undervisningsform, er det mange som forteller at det å undervise i å skape dans er «de morsomste timene» de underviser i. Selv om de fleste synes timene starter «litt trått», som Charlotte (CHR2) beskriver det, våger elevene raskt å «slippe seg helt løs». For Charlotte er det «gøy» å se så mange elever «utfolde seg» slik de selv ønsker. Så mye «glede, latter og mestringsfølelse i løpet av en time» er ikke noe hun opplever hver kroppsøvingstime. Når hun opplever så «fornøyde elever», er det «veldig morsomt å være kroppsøvingslærer».

Når elevene får til å uttrykke seg, legger Sigurd (SI1) merke til at elevene blir «veldig engasjerte», og at de «[gidder] å være med på» å skape dans. At elevene «utfører oppgavene bedre» enn han hadde tenkt de ville gjøre, overrasker ham. Samtlige studenter opplever også at det å tilpasse undervisningen til den enkelte eleven er viktig for elevenes «identitetsskapende prosess», slik Vidar (VI2) beskriver det. Utfordringen er å skape aksept for et mangfold av bevegelsesuttrykk, slik at elevene våger å uttrykke *seg selv* i undervisningssituasjonen. Jens (JR2) er opptatt av å fortelle elevene at *hans* måte å uttrykke seg på alltid vil være forskjellig fra hvordan *andre* uttrykker seg. Det er nettopp gjennom disse individuelle bevegelsesuttrykkene studenten – gjennom å veilede elevene i å skape sine danser – kan være med på å utvikle den enkelte elevens «selvtillit», som Jens beskriver det. Vidar (VI2) erfarer at det å skape dans «fungerer veldig bra» både for å «utvikle individer», jobbe med «identitetsskaping» og for å utvikle elevenes «selvtillit» og «selvfølelse». Med henvisning til formålet med kroppsøvingfaget vet han at det å legge til rette for *alle* elevers identitetsskaping og utvikling av selvtillit er noe som er forventet av ham som kommende kroppsøvingslærer. Å hjelpe elevene med å uttrykke seg er ifølge studentene en måte å nå disse målene på. De legger spesielt merke til elever som ikke får til å bevege seg så godt i

andre aktiviteter i kroppsøvingstimene. Ifølge Ella (EI1) er det «en del» elever som ikke «føler mestring i ballspill», men som hun ser at «føler mestring» når de skaper dans. Når studentene opplever at elevene får til og liker å skape dans, blir det å undervise i å skape dans noe av det «morsomste» studentene gjør i sin praksis.

Ved å velge en undersøkende undervisningsform har studentene, etter 1 ½ år med ulike tilnærminger til å skape dans og å undervise i å skape dans, utviklet en undervisningsform som, ifølge Thomas (TI2), «fungerer i praksis». Å ha med seg «en del verktøy» fra mange undervisningssituasjoner i å skape dans har gitt ham selvtillit i å undervise i å skape dans, og han vet hva han kan gjøre dersom elevene står fast. For å få til en slik form for undervisning mener studentene det er viktig å ha en åpen holdning i møte med elevene. Hvis ikke kan elevenes «frihet» bli «låst» eller «kneblet», ifølge Jens (JI1). Dersom han hadde bestemt hvordan elevene skulle bevege seg, hadde undervisningen hans «vært dritt», fordi «meningen» med å skape dans jo er å få elevene til å «utfolde seg fritt». Det er nettopp denne erfaringen av å gi elevene frihet til å bevege seg som de selv vil og kan, som gir mening. Dette bidrar også til at studentene begynner å undervise på andre måter i andre bevegelsesaktiviteter i kroppsøvingsfaget. Når Anders (AI2) underviser i danser fra ulike kulturer, som også inngår som læreplanmål i kroppsøvingsfaget, blir det viktigste å la elevene «høre på musikken» og å «høre på andre» for så å skape en dans som «[fungerer] for dem». Målet var ikke lenger at elevene skulle prestere de «riktige stegene» innenfor de ulike danseformene, men å ha det «kjekt med hverandre og musikken». Thomas (TI2) begynner å «kødde med reglene og størrelsen på banen» i ulike ballspill og utfordrer elevene til selv å utvikle nye ballspill. Han synes det fungerer bedre enn å skulle «teste» om elevene utfører bevegelser etter forhåndsbestemte bevegelseskriterier innenfor blant annet fotball, basketball, skøyter og friidrett.

For å kunne hjelpe elevene med å uttrykke seg må det også, ifølge studentene, ligge noen forutsetninger til grunn ved læreinstitusjonen. For at studentene skal kunne utvikle en «åpen holdning» til det å skape dans og å undervise i å skape dans, er det ifølge Jens (JR2) viktig at læreinstitusjonen tar avstand fra de «modernistiske og fundamentalistiske prinsipper» som preger de andre fagene ved institusjonen. Han opplever at andre fag driver med «tradisjonell terror og knebling av andre uttrykk». Jens ønsker seg heller en læreinstitusjon som «hengir seg» til den «postmoderne tanken», der «etablerte sannheter og diskurser blir dekomponerte, og vi står fritt til å reflektere, diskutere og tolke sannheter basert på våre egne erfaringer og forventninger». Etter å ha skapt dans som del av kroppsøvingslærerutdanningen har det blitt

«mer og mer tydelig» for ham at det å skape et «tolerant, trygt, skapende og aksepterende miljø vil være utrolig viktig for at hvert enkelt individ skal kunne føle at de blir akseptert for deres uttrykksformer, og for at det skal bidra til å stimulere de kreative prosessene hos individene». For at kommende kroppsøvingslærerstudenter skal få utvikle erfaringer med å undervise i å skape dans, mener han lærere og studenter må bevege seg «ut av den modernistiske fundamentalismen og inn i den postmoderne tanken om aksept».

Studentene er også kritiske til den skolehverdagen de blir en del av når de begynner å arbeide som kroppsøvingslærere. Anders (AI2) forventer å komme ut i en «verden som liker å måle ting i tall og systemer», og som kanskje har en del «fordommer» både mot dans og teater. Jens (JII) tenker at selv om han opplever at skolen, og kroppsøvingsfaget, har en «fasit» av hva elevene skal gjøre og hvordan de skal bevege seg, kan han utfordre disse «reglene» og «normene» ved å la elevene få skape dans. Så selv om studentene forventer å møte en skolehverdag der kanskje noen kollegaer, elever og foreldre har fordommer mot de estetiske emnene i skolen generelt og i kroppsøvingsfaget spesielt, mener studentene at de kommer til å fortsette å undervise elevene i å skape dans. «Jeg tror det blir bra, jeg», sier Anders (AI2), «jeg klarer meg nok!»

6.4.2 Videre teoretisk belysning

Å hjelpe elevene med å uttrykke seg er noe studentene har lyst til å fortsette med, siden de opplever at alle elevene både får det til og liker å gjøre det, også de elevene som ikke får til andre bevegelsesaktiviteter i kroppsøvingsstimene. En slik edukativ erfaring, som Dewey (1916, s. 192) beskriver det som, gir studentene en retning for hvordan de kan fortsette å undervise i å skape dans. Det at *alle* elevene virker fornøyde og har lyst til å fortsette å være i bevegelse og å skape dans, er noe studentene sjelden erfarer i andre bevegelsesaktiviteter i kroppsøvingsfaget. Når studentene opplever at elevene har lyst til å skape mer dans, gir det studentene både selvtillit og lyst til å fortsette å undervise i å skape dans. De får samtidig selvtillit til å undervise på nye måter i *andre* kroppsøvingsaktiviteter. Det vil si, ved å bruke begrepet fra Dewey (1916), at studentenes opplevelse av elevenes edukative erfaringer også skaper edukative erfaringer hos studentene, som de tar med seg når de underviser i andre bevegelsesaktiviteter i kroppsøvingsfaget. Studentene begynner også å stille spørsmål ved hvorfor de enkelte kroppsøvingsaktivitetene skal være en del av kroppsøvingsfaget på akkurat den forutbestemte måten. I stedet for å opprettholde tidligere spilleregler i blant annet ballspill begynner studentene å undersøke hvordan de, elevene eller studentene i samspill med elevene, kan skape nye spill elevene liker bedre. Ved å endre den sosiale kontrollen, som Dewey

(1938a, s. 21) beskriver det som, i innholdet og undervisningsmetodene i egen kroppsøvingsspraksis utfordrer de den mer fagorienterte undervisningsformen som tradisjonelt kjennetegner kroppsøvingsspraksiser. I stedet utforsker de en mer deltakende demokratisk undervisningsform (Dewey, 1916) der både innhold og metoder skal utfordre elevene til *selv* å være med på å skape bevegelse og dans.

Ved å utøve en undervisningsform som vektlegger elevenes egne bevegelseserfaringer, bevegelsesmuligheter og bevegelsesinteresser, blir studentene spesielt oppmerksomme på at de elevene som strever med å få til andre bevegelsesaktiviteter i kroppsøvingstimen, får til å skape dans. Dette kommer også fram i forskningen til Mattsson (2016). Ifølge H'Doubler (1998) er det å skape dans noe alle kan få til «within the limits of his capacities» så lenge personen har «the power to think, feel, will, and act» (H'Doubler, 1998, s. 64–65). En undersøkende undervisningsform åpnet for at flere elever kunne bli inkludert i bevegelsesaktiviteten der dansene elevene skaper, blir veldig forskjellige fra hverandre. Å bevege seg ulikt anser studentene som noe godt, og de ser det som en motvekt til å måtte bevege seg likt som andre, som de selv hadde erfart at var bevegelsesbegrensende. Det at elevene beveger seg på sine unike måter, ser studentene som et uttrykk for at elevene er trygge nok i undervisningssituasjonen til at de våger å uttrykke *seg selv* gjennom bevegelse, slik de selv hadde opplevd da de skapte dans mot slutten av undervisningsperioden. Med begreper lånt fra Sheets-Johnstone (2009) legger studentene til rette for at elevene skal få nyttiggjøre sine kinestetiske erfaringer til å skape nye kinestetiske erfaringer som er unike for den enkelte eleven, noe H'Doubler (1998, s. 103) definerer som den enkelte elevs unike *danseform*. Det er nettopp elevenes opplevelse av egen danseform som, ifølge studentene, kan bidra til å utvikle elevenes identitet og selvfølelse.

For at kommende kroppsøvingslærerstudenter skal få utvikle tilsvarende erfaringer med å undervise i å skape dans, mener studentene det er viktig at undervisningen ved kroppsøvingslæreinstitusjonen åpner for og inkluderer et mangfold av studentenes bevegelseserfaringer, bevegelsesmuligheter, bevegelsesinteresser og bevegelsesuttrykk. Det vil si en utdanning som strekker seg mot det Dewey (1916) beskriver som et demokratisk dannelsesideal, der demokratisk forståelse utvikles gjennom en optimal erfaringsåpenhet. Ifølge studentene vil det å inkludere studentstemmene kunne bidra til en utdanning der de, sammen med lærerutdannere, kan utvikle erfaringer med å skape dans og å undervise i å skape dans gjennom å utfordre «etablerte sannheter».

Selv om det å hjelpe elevene med å uttrykke seg virker krevende i en skolehverdag studentene opplever at er preget av konkurranser og tester, ønsker de likevel å fortsette å utforske ulike måter å undervise elevene på. En slik dynamisk forståelse av relasjonen mellom elev, fag og lærer er kjennetegnet på det Dewey (1916) beskriver som den *deltakende demokratiske utdanningen*. I et slikt utdanningsperspektiv (Dewey, 1938a) skjer erfaringer og dannelse gjennom en pågående dynamisk prosess i møtet mellom faget, elevene og læreren, der utgangspunktet og målet er å utvikle individenes erfaringer innenfor rammen av det kollektive fellesskapet. I dette bildet trer, ifølge Løvlie (2013), bildet av demokrati fram ved at «tradisjonen møter håpet om en bedre framtid i en gradvis bedring av folks livsbetingelser», det Dewey (1920, s. 178) kaller *meliorisme*. Ut fra uttrykket «Jeg klarer meg nok!» kan det virke som om studentene har med seg et håp om at det å hjelpe elevene med å uttrykke seg i dans er noe de kan få til på en meningsfull måte, både i en kroppsøvingskontekst og i en skolekontekst i dag.

6.5 Oppsummering

Sentrale funn i dette kapitlet er hvordan studentene beveger seg fra en kjent struktur med en oppvarmingsdel, der elevene først skulle øve på ulike bevegelsesferdigheter innenfor ulike danseformer før de skulle skape og danse dansen sin, til en åpen form for utforskning og dialog der elevene skulle skape dans ut fra egne bevegelseserfaringer, bevegelsesmuligheter og bevegelsesinteresser. Fra først å være opptatt av om målet for timen var nådd, om øktplanene fungerte, og om de var gode øvingsbilder eller ikke, slik jeg har vist i temaet *Å være et øvingsbilde*, ble studentene mer nysgjerrige på hvordan de kunne skape trygghet nok til at elevene fikk til å uttrykke seg, slik jeg har vist i temaene *Å møte nervøsiteten og å skape trygghet*, *Å se den enkelte eleven* og *Å hjelpe eleven med å uttrykke seg*. Dette viser at det har skjedd en dannelsesprosess der studentene gjennom å reflektere over egne erfaringer med å skape dans og å undervise i å skape dans har utviklet nye forståelser av hvordan de kan undervise i å skape dans.

Flere temaer jeg har vist i dette kapitlet, er i tråd med funn fra tidligere forskning om det å undervise i å skape dans i en kroppsøvingskontekst. I likhet med forskningen til Neal (1981) og Mattsson (2016) (jf. kapittel 2.2) er det å skape dans noe elevene liker og får til å gjøre når de får ta utgangspunkt i egne bevegelseserfaringer og bevegelsesinteresser. Ifølge Chen (2001) (jf. kapittel 2.2) er det nettopp det å la elevene få undersøke, utforske og bli veiledet til å finne *sin* måte å skape dans på som gjør at elevene liker å skape dans, noe jeg viser i temaet

Å veilede elevene. Videre viser studien til Gard (2008) (jf. kapittel 2.3) at om elevene får utforske egne bevegelseserfaringer, kan bevegelsesrepertoaret deres bli videre, noe som ifølge studien til Chen og Cone (2003) (jf. kapittel 2.3) kan bidra til kritisk tenkning. Da studentene utfordret elevene til *selv* å finne innhold og form til egen dans, antok de ut fra egen erfaring at elevene tenkte kritisk over hvilke bevegelser de inkluderte og ikke i dansene. Nettopp ved å gi elevene ulike valgmuligheter og utfordringer skapte studentene en ramme som igangsatte elevenes refleksjoner både over hvordan de beveget seg, og over hvordan de opplevde å være i bevegelse. Gjennom å skape dans med utgangspunkt i tidligere bevegelseserfaringer skapte elevene danser studentene så som en måte elevene kunne uttrykke *seg selv* på, noe som er i tråd med Mattssons (2016) forskning, der kroppsøvlingslærerne og elevene hadde tilsvarende opplevelser.

Enkelte av temaene i dette kapittelet står også i *kontrast* til tidligere forskning. Nilges (2004) (jf. kapittel 2.2) mener at det å undervise i å skape dans handler om å få elevene til å uttrykke følelser og ideer gjennom bevegelse. Da studentene utforsket egen undervisningspraksis, tok de, beskrevet med begreper fra Dewey (1916; 1934), kun med seg de *edukative* og *estetiske erfaringene* fra å skape dans. Det vil si at studentene kun tok med seg de erfaringene som hadde vært unike, som å skape trygghet i undervisningssituasjonen og å få uttrykke seg selv. Eller det kunne være erfaringer som hadde gjort dem nysgjerrige på å fortsette å utforske egen undervisning, som da elevene hadde gitt studentene tilbakemelding om at de likte å skape dans i timene deres. Erfaringer som hadde begrenset studentenes bevegelsesutforskning, som da de ble bedt om å skape en bevegelse som uttrykte følelsen de hadde i situasjonen, tok ikke studentene videre i undervisningspraksisen sin. I stedet ble studentene nysgjerrige på hvordan de kunne få elevene til å uttrykke seg selv gjennom å skape dans ut fra sine kroppslige og mellomkroppslige erfaringer, som Fuchs (2016a) beskriver det som, noe jeg viser gjennom temaene *Å møte nervøsiteten og å skape trygghet* og *Å se den enkelte eleven*.

Noen temaer bygger også videre på tidligere forskning. I temaet *Å være et øvlingsbilde* viser jeg at da studentene begynte å undervise i å skape dans, tok de med seg erfaringer fra å undervise i *andre* bevegelsesaktiviteter. Det vil si at studentenes tidligere erfaringer med å undervise i kroppsøvlingsfaget ble styrende for hvordan de begynte å undervise i å skape dans. Å utvikle egen kroppsøvlingspraksis med utgangspunkt i andre kroppsøvlingslæreres praksiser, uten å inkludere erfaringer fra egen lærerutdanning, er et dilemma også Mordal Moen (2012) (jf. kapittel 1) viser til i sin doktorgradsavhandling. Der kommer det fram at kroppsøvlingslærerstuderter og kroppsøvlingslærere hovedsakelig utvikler

kroppsøvningspraksisen sin basert på egne bevegelseserfaringer fra kroppsøvningsfaget og fra øvningslærernes erfaringer fra å undervise i kroppsøving. Undervisningen studentene har med seg fra lærerutdanningsinstitusjonene, tillegger de ifølge Mordal Moen (2012) liten vekt. I temaene *Å møte nervøsitet og å skape trygghet*, *Å se den enkelte eleven* og *Å hjelpe elevene med å uttrykke seg* viser jeg imidlertid at studentene tar med seg de gode erfaringene fra å skape dans fra lærerutdanningen og tilpasser disse til egen undervisningssituasjon. Denne undervisningstilnærmingen, som Dewey (1916) kaller undersøkende, blir en pågående, dynamisk prosess der studentene påvirker og påvirkes av elevene, der øvelser og strategier velges ut fra studentenes inntrykk av elevenes uttrykk i undervisningssituasjonen. I et slikt mellomkroppslig samspill, som Fuchs (2016a) kaller det, er det spesielt studentenes plassering i rommet som synes å ha betydning, noe studien til Svendler-Nielsen (2012) også viser. Gjennom kognitiv tenkning (Østern, 2013) rundt det som har foregått i timene deres, både ved praksisskolene og i undervisningen, finner studentene mulige løsninger på hvordan de kan utvikle en kroppsøvningspraksis der de inkluderer egne erfaringer med å skape dans. I temaet *Å hjelpe elevene med å uttrykke seg* har jeg vist hvordan studentene bidrar med viktige refleksjoner over det å skape dans i en kroppsøvningskontekst og hvordan de kan undervise i dette delemnet i kroppsøvningsfaget. En slik medvirkning i høyere utdanning er noe Nilges (2004) også mener er viktig for at kroppsøvningslærerstudenter skal kunne utvikle erfaringer med å undervise i å skape dans.

I løpet av undervisningsperioden beveger studentene seg fra en tradisjonell fagorientert undervisningsform og mot en deltakende demokratisk undervisningsform (Dewey, 1916). Det kan virke som om studentene gjennom en utvidet forståelse av hva det å skape dans er, også utvikler nye måter å undervise på. Her blir igjen Chandlers (1977) forståelse av Deweys (1938b) kunnskapingsprosess relevant. Ved å reflektere over sine primære erfaringer fra å skape dans og å undervise i å skape dans utvikler studentene sekundære erfaringer, som de prøver ut i kommende undervisningssituasjoner. I en slik refleksjonsprosess over egen praksis blir studentene oppmerksomme på hva de kan endre, de skaper mening med det de gjør, og de utvikler nye måter å undervise på. Et slikt refleksjonsverktøy er det Dewey (1916) viser til når han beskriver at det viktigste elever og lærere kan lære seg, er «the production of good habits of thinking» (Dewey, 1916, s. 192).

I dette kapittelet har jeg fått fram hva studentene erfarer når de underviser i å skape dans, og hvordan de utvikler erfaringer med å undervise i å skape dans. Det siste spørsmålet jeg stiller i denne avhandlingen, er hvordan studentenes erfaringer bidrar til kunnskap om hvordan det å

skape dans erfares, undervises og utvikles som praktisk-estetisk delemne innenfor kroppsøvingsfaget og kroppsøvingslærerutdanningen i dag. Det skal jeg belyse i det neste og siste kapitlet, *Diskusjon av avhandlingens funn*.

7 Diskusjon av avhandlingens funn

I dette kapittelet vil jeg først diskutere hvilke implikasjoner studentenes erfaringer kan ha for hvordan det å skape dans erfares, undervises og utvikles som praktisk-estetisk delemne i kroppsøvingsfaget og i kroppsøvingslærerutdanningen i dag. Deretter diskuterer jeg avhandlingens teoretiske bidrag og begrensninger. Videre diskuterer jeg metodiske bidrag og begrensninger, inkludert diskusjon av forskningens validitet og reliabilitet. Avslutningsvis oppsummerer jeg avhandlingen og foreslår nye forskningsprosjekter som kan være relevante i forlengelse av mine funn.

7.1 Fagdidaktiske refleksjoner

For fagdidaktisk forskning blir ifølge Ongstad (2004) «tilbakekoblingen til praksis særlig viktig» (Ongstad, 2004, s. 47). Fagdidaktisk forskning handler om at resultatene fra forskningen kan kobles tilbake til praksis, og at disse resultatene bidrar til en bedret undervisningspraksis for lærere i ulike kontekster ved skoler og lærerutdanninger (Ongstad, 2004). Utgangspunktet mitt var en antakelse om at elever kan lære å like å danse. Slik Næss (Næss, Säfvenbom & Standal, 2013) har vist at elever kan lære å like å løpe, var jeg også opptatt av å undersøke hva som kunne skje dersom jeg underviste etter prinsipper om utforskning, dialog og medvirkning. Ifølge Mordal Moen (2012), slik jeg viste i innledningskapittelet, står kroppsøvingslærerutdanningene overfor en utfordring når det gjelder å utvikle studentenes undervisningskompetanse på *alle* kunnskapsområder som Kunnskapsløftet (Kunnskapsdepartementet, 2015) foreskriver. En hensikt har derfor vært å undersøke hvordan kroppsøvingslærerstudenter, som ifølge Mordal Moen (2012) og Mattsson (2016) utdanner seg til kroppsøvingslærere for å bli gode til å undervise i idrettsaktiviteter de selv allerede er gode i, utvikler erfaringer innenfor et kunnskapsområde de ifølge Rustad (2012) har lite eller ingen erfaring med. Funnene begrenser seg til å bidra med kunnskap innenfor de didaktiske kategoriene mål, innhold og metode.

7.1.1 Erfares

Funnene i denne avhandlingen viser at det å skape dans er noe kroppsøvingslærerstudentene *gruer seg til* (kapittel 5.2), blant annet fordi de har med seg en forståelse av dans som «prestasjon av trinn». De antar de må kunne ulike danseformer for å skape dans, noe som er i tråd med funnene i Mattssons (2015) forskning. Mattsson (2015) gjør et poeng av at så lenge kroppsøvingsfaget er definert ut fra fysisk helse og livsstil og i liten grad ut fra estetiske verdier, vil dans få liten verdi i en kroppsøvingskontekst. Hun relaterer diskusjonen til de

store diskusjoner om at kunnskapsobjektet i kroppsøving er utydelig, og at målet for læring i faget dermed ikke er klart formulert. Det medfører, ifølge Nyberg og Larsson (2016), at innholdet og undervisningen i faget «heller inte bli föremål för diskussion och eventuell förändring» (Nyberg & Larsson, 2016, s. 31). Når studenter skal utdanne seg til kroppsøvingslærere, har de antakelig med seg en forståelse av at kroppsøvingsfaget skal bygge på et idrettsperspektiv eller et helseperspektiv. I tillegg antyder Husebye og Karlsen (2016) og Rustad (2013) at kroppsøvingslærerstuderter har lite erfaring med dans når de begynner på utdanningen. Funnene i denne avhandlingen viser imidlertid at når studentenes forforståelse av kroppsøvingsfaget og av dans blir aktivert og bearbeidet i løpet av utdanningen, noe jeg har lagt opp til ved å undervise med en utforskende tilnærming, kan forståelser av dans som «å prestere trinn innenfor ulike danseformer» legges til side. Det går med andre ord an å bryte med en slik forståelse der det å skape dans også kan skje uten *først* å måtte prestere trinn innenfor ulike danseformer. Å skape dans kan også begynne med en kroppslig bevisstgjøring der studentene og elevene lytter til egne og hverandres kropper, tar kroppslige og mellomkroppslige valg, som videre kan skape større selvforståelse og mellommenneskelig forståelse.

Slik funnene i denne avhandlingen viser, aktiverer det å skape dans hele mennesket. Tanker, affekter og følelser bindes sammen, og studentene og elevene kommer i kontakt med nye sider av seg selv og andre, slik Østern (2017, s. 16) også viser oss. For å åpne for en slik bevegelsesfrihet viser funnene at det er nødvendig å skape en trygg undervisningssituasjon der studentene og elevene våger å utøve og utforske et mangfold av bevegelser. Det kan virke som om det å bevege seg sammen med en medstudent man allerede er kjent med, kan være et godt utgangspunkt for å aktivisere egne og hverandres bevegelseserfaringer, bevegelsesmuligheter og bevegelsesinteresser. Videre vil jeg foreslå at det å bevege seg og skape dans sammen to og to har et potensial for å utvikle kinestetisk empati mellom studentene og elevene, noe som kan bidra til å utvikle et trygt og utforskende klassemiljø.

7.1.2 Undervises

Funnene i denne avhandlingen viser at når studentene skal begynne å undervise i å skape dans, tar de utgangspunkt i en undervisningsstruktur de kjenner fra undervisning i andre kroppsøvingsaktiviteter. Det vil si at når studentene er i praksis, dannes de inn i bevegelsespraksiser og undervisningspraksiser der kunnskapen om det å undervise i å skape dans er mangelfull (Arnesen, Leirhaug & Aadland, 2017; Mordal Moen 2012; Mordal Moen

2015; Rustad, 2012). Men selv om øvingslærerens og andre kroppsøvlingslærerens undervisningspraksis legger føringer for hvordan studentene selv underviser i begynnelsen av praksisperioden, begynner studentene å stille spørsmål ved om undervisningspraksisene de møter i skolene, er noe de vil følge eller ikke. Funnene i denne avhandlingen viser at når studentene erfarer nye måter å skape dans på, ønsker de også å utforske andre måter å undervise på, ikke bare innenfor det å skape dans, men også innenfor andre bevegelsesaktiviteter i kroppsøvlingsfaget. Å undervise i å skape dans i en kroppsøvlingskontekst kan, ut fra mine funn, bevege seg bort fra målet om å skape *en dans* og mot et mål om å la studentene og elevene reflektere over hva de erfarer gjennom å skape dans og å danse. For å få til det er det viktig at lærerutdannere og studenter får tid og rom til å møte egen nervøsitet og å utvikle strategier som skaper trygghet i undervisningssituasjonen. Å undervise i å skape dans som et kroppslig og mellomkroppslig fenomen åpner for en mer sårbar inngang til å undervise, slik Østern (2017) også viser. For å kunne hjelpe studentene og elevene til å uttrykke seg må lærerutdanneren og studenten også selv våge å være sårbare, og de må erkjenne at prosessen med å skape dans er et personlig arbeid studentene og elevene må få rom og tid til å utforske i løpet av utdanningen og kroppsøvlingsstimene.

Ulvik og Smith (2016) viser at lærerutdannere modellerer yrket de utdanner til, både gjennom hva de *sier* og hva de *gjør*. For at kroppsøvlingslærerstudenter skal kunne lære å undervise i å skape dans, er det derfor viktig at kroppsøvlingslærerutdannere modellerer ønsket praksis og tilfører metakommentarer «ved å forklare underliggende pedagogiske valg og knytte disse til pedagogisk teori» (Ulvik & Smith, 2016), noe som kan være krevende for lærerutdannere som har lite erfaring. Funnene i avhandlingen min viser at de pedagogiske valgene og den pedagogiske teorien for å undervise i å skape dans kan bygges på en forståelse av at det å undervise handler om vilje og kunnskap til å være kroppslig til stede i de affektive og mellomaffektive møtene som til enhver tid oppstår i undervisningssituasjonene. Ved å reflektere over sine kroppslige og mellomkroppslige resonanser i møte med ulike situasjoner og studenter/elever kan lærerutdannere og studenter utvikle en kroppslig kunnskap – en kroppslig empati – de kan bruke som pedagogisk blikk for å utvikle en undervisningsform som er preget av toleranse, dialog og aksept for et mangfold av bevegelsesuttrykk.

7.1.3 Utvikles

Funnene viser et håp om at det å skape dans kan erfares og undervises i kroppsøvlingsfaget og kroppsøvlingslærerutdanningen. For å kunne utvikle det å skape dans som praktisk-estetisk

delemne i kroppsøvfaget og i kroppsøvingslærerutdanningen foreslår jeg at kroppsøvingslærerutdanningen tar ansvar for en mer utforskende utviklings- og forskningsprosess der studenter, lærerutdannere og øvingslærere i *fellesskap* reflekterer over hva de gjør i undervisningspraksisene, både ved lærerutdanningen og i skolen, hvorfor de gjør det de gjør, og hvordan elevene/studentene erfarer å skape dans. Ut fra mine funn kan slike didaktiske refleksjoner, som Nilges (2004) også argumenterer for, ta utgangspunkt i erfaringer fra studentenes, øvingslærernes og lærerutdannernes undervisningspraksis, for å utvikle nye undervisningspraksiser. En slik *didaktiseringsprosess*, som Ongstad (2004) beskriver det som, kan bidra til at ulike forståelser av delemnet å skape dans blir gjort eksplisitt, og dermed åpne for refleksjoner rundt hva det å skape dans kan være i en kroppsøvingskontekst i dag og fram i tid. Dette er i tråd med funnene som er presentert i rapporten *Pathways to quality in higher education. Case studies of educational practices in eight courses* (Nerland & Prøitz, 2018). Rapporten løfter spesielt fram viktigheten av å gjøre undervisningsdesign og dets begrunnelser eksplisitt for de ulike aktører for å bli realisert praksis, og at læring gjennom utforskning er viktig for å utvikle kvalitet på program- og emnenivå innen høyere utdanning (Nerland & Prøitz, 2018).

Betydningen av å lære, danne og utvikle kroppsøvingslærerstudenter gjennom praksis er tydeliggjort i rammeplanen for faglærerutdanningen for de praktisk-estetiske fagene (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2003, s. 6). Der står det at praksisfeltet, som læringsarena, skal «være styrende for en yrkesrettet lærerutdanning» der studenten skal «erfare hvor avgjørende et godt sosialt samspill er for vekst og utvikling» (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2003, s. 6). Praksisfeltet skal også brukes ved at studentene får mulighet for å bearbeide «teoretiske problemstillinger i en praktisk situasjon», og at de «reflekterer over enkeltsituasjoner som de møter i praksisopplæringen» (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2003, s. 6). I de nye nasjonale retningslinjene for treårige faglærerutdanninger i praktiske og estetiske fag (Nasjonalt råd for lærerutdanning, 2017) står det at praksisopplæringen skal ha en «integrerende funksjon i faglærerutdanningene», noe som «forutsetter samarbeid mellom praksislærere, studenter og faglærere» (Nasjonalt råd for lærerutdanning, 2017, s. 15). I tillegg skal studentene, i nært samarbeid med lærerutdannere og praksisskoler, bli kjent med metoder for forsknings- og utviklingsarbeid, gjennom både praktiske skapende prosesser og undersøkelser i praksisfeltet. Videre forventes det at «kunnskap om praktisk og estetisk læring, idéutvikling og problemløsning skal være en del av teorigrunnlaget og erfares gjennom egne prosesser» (Nasjonalt råd for lærerutdanning, 2017,

s. 11). Selv om Standal og Mordal Moen (2017) hevder at samarbeidet mellom lærerutdannere, øvingslærere og studenter er en særlig utfordring innenfor kroppsøvlingslærerutdanningen i dag, mener jeg lærerutdanningen må ta ansvar for å få dette samarbeidet til å fungere. Funnene i denne avhandlingen viser at studentene utvikler nye forståelser av delemnet å skape dans gjennom å handle og å reflektere over egne kroppslige og mellomkroppslige erfaringer. Ved å inkludere øvingslæreres og lærerutdannes undervisnings erfaringer i et felles forsknings- og utviklingsarbeid tror jeg delemnet å skape dans kan utvikles som praktisk-estetiske delemne både i kroppsøvlingsfaget og i kroppsøvlingslærerutdanningen, slik Spord Borgen og Hjordemaal (2017) og Østern (2010) også etterspør. Det kan bidra til kunnskap om hvilket «potensial for erfaring og viten» (Østern, 2010, s. 182) det å skape dans kan ha i en kroppsøvlingskontekst.

De kroppsøvlingsdidaktiske funnene i denne studien begrenser seg til å utvikle kunnskap innenfor seks av åtte didaktiske elementer i den didaktiske relasjonsmodellen for voksenpedagogikk som Kompetanse Norge (2016) har videreutviklet fra Bjørndal og Liebergs didaktiske relasjonsmodell (1978). Selv om studien har bidratt med kunnskap innenfor elementene *deltakerforutsetninger, mål, innhold, metode, personlig væremåte og indre rammer*, gjenstår det en diskusjon om hvordan disse elementene kan påvirke og bli påvirket av elementene *evaluering og ytre rammer*. Jeg har ikke bidratt verken med kunnskap om hvordan det å skape dans og å undervise i å skape dans kan evalueres, eller hvordan tid, rom, gruppestørrelser, andre fag i lærerutdanningen og økonomiske ressurser og prioriteringer på institusjonelt og politisk nivå kan ha virket inn på funnene.

Jeg har nå diskutert avhandlingens fagdidaktiske bidrag og begrensninger. Videre vil jeg presentere studiens teoretiske bidrag og begrensninger.

7.2 Teoretiske refleksjoner

Ved å innta et pragmatisk og fenomenologisk perspektiv har jeg vist hvordan et slikt perspektiv kan være relevant for kvalitativ forskning på kroppsøvlingspraksiser. Ved å trekke inn begreper som «kroppslige og mellomkroppslige erfaringer» gir jeg også det relasjonelle en viktig posisjon i forskning og i å skape dans. Min egen måte å delta i ulike situasjoner med studentene på mener jeg bidrar til forståelser av både dans, å skape dans, å undervise i å skape

dans og av en selv. Dette bygger videre på tidligere forskning som har bidratt med kunnskap om dans, om å danse og om å skape dans ut fra objektive eller subjektive perspektiver (Chen, 2001; Chen & Cone, 2003; Cone, 2009; Engel, 2004; Gard, 2008; Mattsson, 2016, Neal, 1981; Rustad, 2013). Det å reflektere over egne handlinger sammen med studentene kan bidra til at deres forforståelser både blir aktivert og bearbeidet i løpet av studien, noe Nerland og Stensaker (2017) mener er avgjørende for å få studenter til å utvikle nye forståelser av det de studerer i høyere utdanning.

Flere forskere mener at dans som estetisk dimensjon får for liten plass i kroppsøvingsfaget (Lundvall, 2015; Mattsson, 2015; Mattsson & Lundvall, 2013), og i sin forskning viser Husebye og Karlsen (2016) at kroppsøvingslærere og kroppsøvingslærerutdannere har utfordringer med å se den estetiske verdien av dans. Utfordringen kan også handle om hvilket estetisk blikk forskerne har på dans. Ifølge Husebye og Karlsen (2016) mangler lærere og studenter bevegelseserfaringer innenfor ulike danseformer, og det er det som hindrer dem i å kunne se den estetiske verdien av dans. Det vil si at den estetiske erfaringen inkluderer opplevelser av å skape dans og å danse danser innenfor ulike danseformer, slik Rustad (2013) også har tatt utgangspunkt i da hun undersøkte kroppsøvingslærerstudenters erfaringer med danseformen danseimprovisasjon. Den estetiske erfaringen forstås ut fra det Dewey (1938a) beskriver som et tradisjonelt utdanningsperspektiv, der kunnskap om dans og å skape dans blir overført fra «the head of the elders» (Dewey, 1938a, s. 19). Det vil si at det å skape dans handler om å innfri forutbestemte bevegelsesidealer andre tidligere har etablert. Mattsson (2015) hevder at den estetiske diskursens posisjon er svak, og at dans som ekspressivt uttrykk og erfaring ikke er prioritert kunnskap i læreplanene i Sverige. Det kan virke som om hennes forståelse av den estetiske erfaringen i dans handler om danserens subjektive erfaringer av å uttrykke seg gjennom bevegelser uten å måtte innfri forutbestemte bevegelsesidealer og uten å se erfaringen i relasjon til omgivelsene. Ifølge Dewey (1938a) er en slik form for estetisk erfaring problematisk i et utdanningsperspektiv, fordi erfaringen fokuserer på her-og-nå-situasjonen uten en tydelig retning for hvordan denne erfaringen kan bidra til en bedre forutsetning for å mestre livet som voksen. Dewey (1938a) stiller spørsmål ved hvorvidt erfaringer kan gjøres fra et subjektivt perspektiv, dersom de ikke knyttes til tidligere erfaringer. Han undres også over på hvilket grunnlag elevenes erfaringer ses som utdannende, dersom erfaringene ikke knyttes til hverandre i en kontinuitet. Igjen kan vi se konturene av diskusjonene som var gjeldende mellom Ling-gymnastikkens bevegelsesidealer og fridansens inntog i kroppsøvingsfaget, slik jeg skrev om i kapittel 2. I kapittel 5.1, 5.2 og 5.3 viser jeg at

det å skape dans innenfor (forut)bestemte bevegelsesidealer er noe studentene verken får til eller liker å gjøre, og det å skape bevegelser som skal uttrykke følelser, er noe som kan skape fryktreaksjoner hos studentene, noe jeg fikk fram i kapittel 5.4. Ved å se på det i et pragmatisk og fenomenologisk perspektiv har jeg imidlertid fått fram at estetiske erfaringer i dans er noe studentene får til og verdsetter, både for seg selv og for sine elever. Ved å aktivere tidligere bevegelseserfaringer, eller ved å bevege seg i samspill med omgivelsene i undervisningsøyeblikkene, tilpasset og formet studentene bevegelser til meningsfulle danser. En slik transformativ forståelse av den estetiske erfaringen, slik Dewey (1934) formulerer det, opplever studentene som meningsfull.

Det teoretiske perspektivet jeg har valgt for studien, skaper også noen begrensninger. For det første blir perspektiver på verken kjønn, etnisitet, makt eller religion problematisert. Det betyr at nyanser i studentenes erfaringer som angår disse forholdene, ikke har kommet fram. Dette anser jeg som en svakhet, gitt dansens maktposisjon og hierarkier – noe jeg støtte på i uttrykk som «å prestere bevegelser» og «å være gode til å danse». Slike uttrykk viser at det å skape dans også kan handle om hvilken plass dans har innenfor kroppsøvingsfagets bevegelseshierarki. I tillegg kan Deweys pragmatiske perspektiv virke idealistisk og uten makthierarkier, noe som kan være utfordrende i møte med den mer hierarkiske administrative skolestrukturen Norge har i dag. Ifølge Dewey skal alle som har interesse for elevenes læring og danning, arbeide sammen for å nå dette målet. I praksis er dette utfordrende. Politiske og administrative vedtak både på internasjonalt, nasjonalt, regionalt og lokalt nivå påvirker lærerens, lærerutdannerens og lærerstudentens undervisningspraksis, noe jeg ikke har tatt hensyn til i denne avhandlingen.

Videre har jeg også noen betraktninger om metodiske bidrag og begrensninger.

7.3 Metodiske refleksjoner

For å utvikle kunnskap om hvordan kroppsøvingslærerstudenter utvikler erfaringer med å skape dans og å undervise i å skape dans, har jeg, som vist i kapittel 4.1, utviklet et pragmatisk-fenomenologisk forskningsdesign der jeg har gjennomført en utforskende undervisningsprosess med egne studenter ved en faglærerutdanning i kroppsøving, for så å analysere og reflektere over studentenes erfaringer. Ved å velge et slikt forskningsdesign har jeg kommet med to metodiske kunnskapsbidrag. For det første har jeg videreutviklet en metode som kan inspirere andre til forsknings- og utviklingsarbeid med utgangspunkt i

erfaringer i praksis, med mål om å utvikle praksis, der skillelinjene mellom den polariserende tenkningen rundt kunnskap som teori eller praksis blir utfordret. I stedet viser jeg at kunnskapsprosesser også kan skje som handling og refleksjon der kroppslige og mellomkroppslige erfaringer får mening og tillegges verdi. Gjennom posisjonen som er valgt, har jeg også fått fram at forholdet mellom person og tekst aktiverer kroppslige og mellomkroppslige minner, der overgangen mellom muntlig dialog og skriftlig framstilling kan være krevende å få til, grunnet utfordringer med å skape nærhet til teksten og distanse til personene. Det har bidratt til å utvikle kunnskap om kroppen som et analytisk verktøy i analyseprosessen, der kroppens resonans kan skape motstand og gi retning og kraft i skrivearbeidet.

Begrensinger med en slik metodisk tilnærming er at jeg har forsket i egen praksis med egne studenter der jeg ikke har hatt andre til å «se meg i kortene» – og at jeg lever i den samme praksisen jeg undersøker. Ved at jeg har arrangert og deltatt i situasjoner der forskningsmaterialet har blitt skapt, er jeg situert i forskningsprosessen både når det gjelder selvbiografi, teori og tekst (Neumann & Neumann, 2012), noe som både stiller betingelser og legger begrensinger. Egen forståelse av situasjonene kan fravike studentenes erfaringer av samme situasjon. Det har derfor vært viktig, både i undervisningssituasjoner, i uformelle samtaler, i refleksjonsnotatene og i intervjuene å undersøke om jeg forstår erfaringene slik studentene som deltok i situasjonen, erfarte dem. Dette kan anses som en form for membersjekk, som kan karakteriseres som en dialogisk pålitelighetstesting (Letnes, 2014).

Jeg har imidlertid ikke latt studentene lese analysene eller på annet vis få innsyn i det skriftlige arbeidet mitt. Avhandlingen viser derfor mine egne analyser av studentenes erfaringer med å skape dans og å undervise i å skape dans i egen kroppsøvningspraksis. Det har vært min oppgave å knytte studentenes erfaringer til relevant teori, å synliggjøre hvilken forskningstradisjon og metodologi jeg har brukt, og i tillegg hvordan arbeidet med analysene har utviklet seg. Jeg har imidlertid lagt fram og fått respons på avhandlingen ved å aktivt benytte meg av hovedveileder, biveileder, kollegaer og medstipendiater ved høyskolen, nåværende kollegaer ved Høgskolen i Sørøst-Norge, Institutt for pedagogikk, medstipendiater og forskere tilknyttet Nasjonal forskerskole for lærerutdannere (NAFOL), forskere jeg har kommet i kontakt med gjennom konferansene «Nordisk forum for danseforskning», «Kroppsøving i bevegelse», «Close encounter – Dans og didaktikk», refleksjoner sammen med dansere, dansepedagoger, koreografer, komponister, kroppsøvingslærere og uformelle

samtaler med kroppsøvingslærerstudenter på alle trinn i faglærerutdanningen. Samlet har dette har hjulpet meg til å utvikle kunnskap, ferdigheter og generell kompetanse i å forske i en idrettsvitenskapelig kontekst innenfor det kvalifikasjonsrammeverket Norges idrettshøgskole (2012) har satt for sitt doktorgradsprogram.

Andre forskere vil alltid se andre og flere sider ved situasjonene. Å forske sammen med flere kunnet åpnet for flere nyanser i studentenes erfaringer. Videre har jeg lagt vekt på *hva* studentene erfarte, og ikke på hvordan eller hvorfor. Det vil for eksempel si at rytme, tempo, nyanser i stemmebruk, ordforråd, setningsoppbygning og så videre ikke er inkludert i analysene. Jeg har imidlertid hatt en årvåken kroppslig tilstedeværelse der jeg aktivt har villet og våget å forstå den enkeltes erfaring. Gjennom affektive møter med situasjoner og studenter har jeg hatt et ønske om å forstå studentenes erfaringer – på et grunnleggende nivå.

Å bruke språk for studentenes og egne kroppslige og mellomkroppslige resonanser i møte med ulike situasjoner og personer avhenger av forskerens forståelse av språk, og her har min teoretiske skoloring en klar mangel. Det betyr at erfaringer kan ha blitt utelatt fordi jeg ikke har klart å identifisere dem og/eller klart å si noe om dem.

Da jeg begynte å observere skrev jeg feltnotatene og de analytiske notatene om hverandre i ulike former for bøker som små bøker med/uten linjer, større bøker uten linjer, flippoverbøker uten linjer, på papir og/eller på pc. Da var jeg ikke alltid så nøye med å datere alle notatene, med ved å sjekke kalenderen opp mot notatene har jeg funnet fram til tidspunkt og kontekst for notatene jeg hadde skrevet. Senere i forskningsprosessen har jeg datert alle notater og holdt meg til store notatbøker uten linjer der jeg skriver feltnotater på høyre side og lar venstre side stå åpen for analytiske notatene og metanotater.

I en intervjusituasjon skjer det en dynamisk interaksjon mellom de to personene som er i intervjusituasjonen (Dijkstra & Ongena, 2006). Selv om jeg har tatt utgangspunkt i samme intervjuguide for hvert intervju, har hvert intervju forløpt forskjellig. Under intervjuene har vi noen ganger vært i godt humør, andre ganger trøtte og noen ganger veldig opplagte. Hva vi tok med oss inn i intervjusituasjonen, skapte forutsetninger for hva vi har snakket om og hvordan vi har snakket om det. Ulike studenter har derfor fått ulike underspørsmål, men jeg har alltid holdt fast ved de overordnende spørsmålene. I intervjusituasjonene har også ulike hendelser forstyrret dialogen resultatene, som for eksempel at iPhone-en har fanget opp støy

som forstyrrer hva vi snakker om, og at telefonen har ringt midt i en samtale, noe som kan ha hindret videre utdypinger av ulike temaer.

For å skape og analysere refleksjonsnotater har jeg tatt for gitt at det studentene har skrevet, gjenspeiler de erfaringene de har hatt når de har skapt dans eller undervist i å skape dans. Det å skrive et refleksjonsnotat handler om å reflektere over hva de hadde gjort, men også om å få disse refleksjonene formet i ord, uten at jeg som lærer/forsker kunne bidra i denne skriveprosessen. Jeg har derfor ikke innblikk i hva studentene *ikke* valgte å skrive om. Det kan være at erfaringer studentene ikke fant ord for, kan ha blitt utelatt.

7.3.1 Forskningens validitet og reliabilitet

Ifølge Kvale og Brinkmann (2009) medfører en pragmatisk tilnærming at «sannhet er det som hjelper oss til å handle slik at det ønskede mål nås» (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 263).

Kvale og Brinkmann (2009) skiller mellom to typer pragmatisk validering – om kunnskapsutsagn ledsages av handling, eller hvorvidt det bidrar til handlingsendring. I denne avhandlingen har jeg vist at studentene utvikler erfaringer med å skape dans og å undervise i å skape dans gjennom handling og refleksjon, med utgangspunkt i praksis og tilbakeføring til praksis, som kan gi mening i en kroppsøvingskontekst. Selv om funn i denne avhandlingen og fra forskningen til Mordal Moen (2012), Mordal Moen mfl. (2015) og Rustad (2013), viser at studentene møter en kroppsøvingspraksis der det å undervise i å skape dans verken blir prioritert eller utviklet, er det rimelig å anta at studentene som har deltatt i dette forskningsprosjektet, fortsetter å undervise i å skape dans i egen kroppsøvingspraksis,

Ifølge Jacobsen (2015) handler pålitelighet (validitet) og troverdighet (reliabilitet) i forskning også om at studien må være til å stole på, den må være gjennomført på en troverdig måte, på en måte som vekker tillit. I denne avhandlingen har jeg gjennom hele forskningsprosessen vært kritisk til hvordan forskningsmaterialet og kunnskapen er utviklet, og hvordan funnene har blitt presentert innenfor avhandlingens form. Det innebærer at jeg ved å jobbe med observasjonsnotatene, intervjutranskripsjonene og refleksjonsnotatene, som utgjorde materialet mitt, har stått i en kontinuerlig refleksjon og gjenlesing. Metodetringuleringen har samlet gitt et materiale som gir samme resultater, noe som ifølge Jacobsen (2015) er et sterkt argument for at resultatene er gyldige.

Å få fram studentenes erfaringer har handlet om et ønske om å relatere meg til studentene som har deltatt i studien, for å skape tillit slik at studentene ønsket å dele erfaringene sine med meg. Dette krevde at jeg som forsker fikk utfordret kapasiteten min til å være oppmerksom og til stede i alle møter med studentene (Bresler, 2011). Utfordringen bestod i å ikke innta en automatisert holdning der jeg kun gjenkjente egne erfaringer med å skape dans og å undervise i å skape dans. Ifølge Dewey (1934, s. 52) kan en slik automatisert holdning være et hinder, spesielt i observasjoner, fordi «recognition is perception arrested before it has the chance to develop freely». For å utvikle kunnskap om *studentenes* erfaringer ble det tidlig viktig å bli oppmerksom på hvilke erfaringer jeg tok med meg inn i denne studien. For å synliggjøre egen forforståelse undersøkte jeg egne notatbøker der jeg hadde skrevet hva jeg har erfart når jeg har skapt dans og undervist i å skape dans. Jeg leste også tidligere arbeids- og eksamensoppgaver der jeg hadde sett erfaringene i lys av ulike teoretiske perspektiver. Gjennom å lese og reflektere over disse tekstene ble det tydelig at jeg var bærer av en forståelse av at det å skape dans handlet om enten å innfri normative bevegelsesidealer innenfor ulike danseformer eller å uttrykke følelser gjennom å anvende bevegelser hentet fra ulike danseformer. For å gjøre eksplisitt hvilke undervisningserfaringer jeg tok med meg inn i denne studien, gjennomførte jeg en autoetnografisk undersøkelse av pedagogiske erfaringer med å undervise i å skape dans (Ørbæk, 2013). Undersøkelsen viste at jeg hovedsakelig hadde undervist i å skape dans ut fra en forståelse av at elever og studenter først måtte få til å utøve trinn innenfor ulike danseformer, før de kunne skape dans, noe som var vanlig i danse- og koreografimiljøet jeg tilhørte. Til tider hadde jeg også prøvd ut en mer prosessorientert tilnærming til å undervise. Nettopp det å oppdage dette utfordret meg da jeg kom til skriveprosessen. Erfaringer studentene gjorde, passet ikke inn i det språket jeg var kjent med fra egen utdanning innen koreografi og utøvende kunst. For å undersøke kompleksiteten og rikdommen i studentenes erfaringer måtte jeg utvide den teoretiske rammen fra min egen erfaring. Svakheten i å synliggjøre egen forforståelse var at jeg begrenset undersøkelsen til erfaringer med å skape dans og å undervise i å skape dans. Egen forforståelse av et kroppsovingsmiljø ved en faglærerutdanning og dans i høyere utdanning har også virket inn på mine handlinger og refleksjoner i løpet av forskningsprosessen, noe som også kommer til syne i de innledende tekstene i temaene i analysekapitlene.

7.4 Oppsummering og videre forskning

I denne avhandlingen har jeg vist at det å skape dans er noe studentene gruer seg til dersom de skal skape dans innenfor forutbestemte bevegelsesidealer, og det å skape dans som uttrykk for en følelse var også krevende. Funnene viser imidlertid at dersom studentene beveget seg sammen med personer de kjente fra før, åpnet det for en kroppslig og mellomkroppslig tilnærming til å skape dans, der dansen ble skapt ut fra affektive og mellomaffektive møter i ulike situasjoner. Funnene i denne avhandlingen viser også at når studentene opplever å være dårlige øvingsbilder for elevene sine, blir de tvilende til om det å skape dans er noe de vil fortsette å gjøre. Ved å møte nye forståelser av dans, å danse og å skape dans gjennom lærerutdanningen og ved å oppleve at elevene liker å skape dans i kroppsøvingstimene, begynner studentene å utvikle en mer deltakende demokratisk undervisningsform der trygghet, veiledning og refleksjon får verdi.

For å utvikle mer kunnskap om det å skape dans i en kroppsøvingssammenheng kan det være hensiktsmessig å undersøke hvordan forskningsdeltakerne fra dette prosjektet erfarer å undervise i å skape dans i egen praksis i skolen i dag. Det kan også være aktuelt å undersøke hvordan elevene i forskningsdeltakernes undervisningspraksis erfarer å skape dans innenfor forskningsdeltakernes undervisningskontekst. Dernest hadde det vært interessant å undersøke hvordan øvingslærere, andre kroppsøvingslærere og kroppsøvingslærerutdannere underviser og erfarer å undervise i å skape dans i egen praksis. Videre kunne det vært relevant å undersøke hvordan kroppsøvingslærerutdanningen i samarbeid med praksisskoler og studenter sammen kan utvikle det å skape dans som praktisk-estetisk delemne i kroppsøvingssammenheng og kroppsøvingslærerutdanningen i dag.

8 Referanser

- Alexander, T. (1987). *John Dewey's theory of art, experience, and nature. The horizons of feeling*. Albany, New York: State University of New York Press.
- Alexandersson, M. (1994). Fördjupat refleksjon blant lærare – for økt lærande. I Madsen, T. (Red.), *Lärares lærande. Från fortbildning till en lærande arbetsorganisation* (s. 157–173). Lund: Studentlitteratur.
- Andersen, U.C. & Krumsvik, A.H. (2017). Intervju som metode. I Næss, H.E. & Pettersen, L. (Red.), *Metodebok for kreative fag* (s. 76–87). Oslo: Universitetsforlaget.
- Armstrong, J. (2000). *Move closer: An intimate philosophy of art*. New York: Farrar, Straus, & Giroux.
- Arnesen, T.E., Leirhaug, P.E. & Aadland, H. (2017). Dans i kroppsøvingsfaget – mer enn gode intensjoner?. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 1, s. 47–60, DOI: <https://doi.org/10.23865/jased.v1.635>.
- Bakka, E. (1997). *Europeisk dansehistorie*. Oslo: Gyldendal.
- Barker, D., Quennerstedt, M. & Annerstedt, C. (2015). Inter-student interactions and student learning in health and physical education: a post-Vygotskian analysis. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 20 (4), s. 409–426, DOI: 10.1080/17408989.2013.868875
- Bae, B. (2016). *Å se barn som subjekt – noen konsekvenser for pedagogisk arbeid i barnehage*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/tema/familie-og-barn/barnehager/artikler/a-se-barn-som-subjekt---noen-konsekvenser/id440489/>
- Bjørndal, B. & Lieberg, S. (1978). *Nye veier i didaktikken?: en innføring i didaktiske emner og begreper*. Oslo: Aschehoug.
- Bresler, L. (2011). «Seeing as» versus «seeing more»: *Cultivating connections in arts-based research*. Upublisert manuskript.
- Brinkmann, S. & Tangaard, L. (2010). *Kvalitative metoder. En grundbok*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Brown, M.J. (2012). John Dewey's Logic of Science. *The Journal of the International Society for the History of Philosophy of Science*, 2 (2), s. 258–306.
- Chandler, K. (1977). Dewey's phenomenology of knowledge. *Philosophy Today*, 21 (1), s. 43–55.

- Chen, W. (2001). Description of an Expert Teacher's Constructivist-oriented Teaching: Engaging Students' Critical Thinking in Learning Creative Dance. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 72:4, s. 366–375.
- Chen, W. & Cone, T. (2003). Links Between Children's Use of Critical Thinking and an Expert Teacher's Teaching in Creative Dance. *Journal of teaching in physical education*, 22, s. 169–185.
- Cone, T.P. (2009). Following Their Lead. Supporting children's ideas for creating dances. *Journal of Dance Education*, 9(3), s. 81–89.
- De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2014). *Generelle forskningsetiske retningslinjer*. Hentet fra <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Generelle-forskningsetiske-retningslinjer/>.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education. An introduction to the philosophy of education*. New York: MacMillan Company. Hentet fra https://ia800303.us.archive.org/27/items/democracysedu00deweiala/democracysedu00deweiala_bw.pdf
- Dewey, J. (1920). *Reconstruction in Philosophy*. New York: Henry Holt & Company. Hentet fra <https://ia600200.us.archive.org/11/items/reconstructionin00deweuoft/reconstructionin00deweuoft.pdf>
- Dewey, J. (1929a). *Experience and nature*. London: George Allen & Unwin Ltd. Hentet fra <https://ia801404.us.archive.org/7/items/experienceandnat029343mbp/experienceandnat029343mbp.pdf>
- Dewey, J. (1929b). *The Quest for Certainty. A study of the Relation of Knowledge and Action*. London: George Allen & Unwin Ltd. New York: Minton, Balch & Company <https://ia800306.us.archive.org/29/items/questforcertaint032529mbp/questforcertaint032529mbp.pdf>
- Dewey, J. (1934). *Art as experience*. New York: G. P. Putnam's Sons. Hentet fra <https://www.scribd.com/doc/50352975/Art-as-Experience-John-Dewey>
- Dewey, J. (1938a). *Experience and education*. New York: Collier Books, MacMillan Publishing Company. Hentet fra: <https://archive.org/stream/experienceeducat00john#page/n0/mode/2up>
- Dewey, J. (1938b). *Logic. The Theory of Inquiry*. New York: Henry Holt & Company. Hentet fra

- [https://ia601604.us.archive.org/20/items/JohnDeweyLogicTheTheoryOfInquiry/\[John_Dewey\]_Logic_-_The_Theory_of_Inquiry.pdf](https://ia601604.us.archive.org/20/items/JohnDeweyLogicTheTheoryOfInquiry/[John_Dewey]_Logic_-_The_Theory_of_Inquiry.pdf)
- Dijkstra, W. & Ongena, Y.P. (2006). Question-Answer Sequences in Survey-Interviews. *Quality and Quantity*, 40(6), s. 983–1011. DOI: 10.1007/s11135-005-5076-4.
- Dobson, S. (2011). Dannelse i byen. I K. Steinsholt & S. Dobson (Red.), *Dannelse. Introduksjon til et ullent pedagogisk landskap* (s. 359–372). Trondheim: Tapir.
- Dysthe, O., Hertzberg, F. & Løkensgard Hoel, T. (2010). *Skrive for å lære*. Oslo: Abstrakt.
- Engel, L. (2004). Choreography and performance in PE education – creativity, group processes and transformational education. I P. Jørgensen & N. Vogesen (Red.), *What's going on in the gym? – learning, teaching and research in physical education* (s. 234–246). Odense: Syddansk Universitet.
- Engelsrud, G. (2010). «Følelsene kommer bare ut av meg ...» – om noen unge danseres egentrening. I S. Pape (Red.), *Norsk danseforskning* (s. 107–134). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Fisher, B. (2002). *Creating and re-creating dance: performing dances related to Ausdruckstanz*. Acta Scenia 12: Helsinki.
- Forsøksrådet for skoleverket (1960). *Læreplan for forsøk med 9-årig skole*. Oslo: Aschehoug.
- Fretland, R.N. (2017). «Når noko rart blir naturleg». Ungdomsskuleelevar si oppleving med deltaking i eit kunstnarisk danseprosjekt. *Nordic Journal of Dance – practice, education and research*, 8(2), (s. 42–53).
- Fuchs, T. (2016a). Intercorporeality and interaffectivity. *Phenomenology and Mind*, (11), s. 194–209, DOI: 10.13128/Phe_Mi-20119
- Fuchs, T. (2016b). Embodied Development of Language. I G. Eitzmüller & C. Tewes (Red.), *Embodiment in Evolution and Culture* (s. 107–128). Tübingen: Mohr Siebeck. Lastet ned fra https://www.academia.edu/30269083/Embodied_Development_of_Language
- Gard, M. (2008). When a boy's gotta dance: new masculinities, old pleasures. *Sport, Education and Society*, 13(2), s. 181–193.
- Goodlad, J.I. (1979). *Curriculum Inquiry: The Study of Curriculum Practice*. University of Michigan: McGraw-Hill Companies.
- Gurholt, K.P. & Jenssen, R. (2007). Reformpedagogikkens innpass i kroppsøvningsfaget. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 91, s. 447–459.

- Hansén, S.E. & Sjöberg, J. (2016). Att förstå och använda läroplanen. I S.E. Hansén & Forsman (Red.), *Allmändidaktik – vetenskap för lärare* (s. 281–302). Lund: Studentlitteratur.
- H'Doubler, M. (1998). *Dance. A Creative Art Experience*. Wisconsin: The University of Wisconsin Press.
- Husebye, B.N. & Karlsen, K.H. (2016). «Oj, skal vi gjøre dette i dag?» Lærerstudenter og lærerutdannes meningsdanning i en workshop i dans som praktisk-estetisk fag. *Nordic Journal of Dance – practice, education and research*, 7 (1), s. 29–42.
- Jacobsen, D.I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Cappelen Damm.
- Johnson, T.G. (2012). The Significance of Physical Education Content: «Sending the Message» in Physical Education Teacher Education. *Quest*, 64:3, s. 187–196, DOI: 10.1080/00336297.2012.693753
- Johnson, T.G. (2013). The Value of Performance in Physical Education Teacher Education. *Quest*, 65:4, s. 485–497, <http://dx.doi.org/10.1080/00336297.2013.811093>
- Johnson, T.G. (2015). Lived Body Knowledge: Disciplinary Knowledge for Pre-service Physical Education Teachers, *Quest*, 67:2, s. 227–239. DOI: 10.1080/00336297.2015.1017589
- Jokstad, G.S., Reigstad, I. & Unneland, A.K.R. (2013). Å drømme om morgendagen: Aksjonsforskning i egen praksis. *Nordic Studies in Education* 33(3), s. 233–248. Hentet fra: https://ezproxy1.usn.no:3325/np/2013/03/aa_droemme_om_morgendagen_aksjonsforskning_iegen_praksis.
- Josselson, R. (2011). Narrative Research: Constructing, Deconstructing and Reconstructing Story. I F.J.Wertz, K. Charmaz, L.M. McMullen, R. Josselson, R. Anderson & E. McSpadden (red.), *Five Ways of Doing Qualitative Analysis. Phenomenological Psychology, Grounded Theory, Discourse Analysis, Narrative Research, and Intuitive Inquiry* (s. 243–278). New York: Guilford.
- Kirke- og undervisningsdepartementet (1974). *Mønsterplan for grunnskolen*. Oslo: Aschehoug.
- Kirke- og undervisningsdepartementet (1987). *Mønsterplan for grunnskolen*. Oslo: Aschehoug.
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (1994). *Reform i videregående opplæring*. Oslo: Aschehoug.

- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Oslo: Nasjonalt læremiddelsenter.
- Kjær, R. (2010). *Pragmatisk pædagogikk. Mellem selvdannelse og kosmopolitisme*. Århus: Klim.
- Kompetanse Norge (2016). *Didaktisk relasjonsmodell*. Hentet fra <https://www.kompetansenorge.no/Grunnleggende-ferdigheter/Voksenpedagogikk/Didaktisk-relasjonsmodell/>
- Kunnskapsdepartementet (2006). *Læreplan i kroppsøving*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.udir.no/kl06/KRO1-01>.
- Kunnskapsdepartementet (2012). *Læreplan i kroppsøving*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <http://www.udir.no/kl06/kro1-03/>.
- Kunnskapsdepartementet (2013). *Forskrift om rammeplan for treårige faglærerutdanninger i praktiske og estetiske fag*. Hentet fra http://www.lovdato.no/cgi-wift/wiftldles?doc=/app/gratis/www/docroot/for/sf/kd/kd-20130318-0290.html&emne=faglærerutdanning*%20%2b%20i*%20%2b%20praktiske*%20%2b%20og*%20%2b%20estetiske*%20%2b%20fag*&.
- Kunnskapsdepartementet (2015). *Læreplan i kroppsøving*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <http://data.udir.no/kl06/KRO1-04.pdf>.
- Kunnskapsdepartementet (2016). *Opplæringsloven*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://lovdato.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal.
- Laban, R. (1948). *Modern Educational Dance*. London: MacDonald and Evans.
- Letnes, M.-A. (2014). *Digital dannelse i barnehagen. Barnehagebarns meningsskaping i arbeid med multimodal fortelling*. (Doktorgradsavhandling), Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse, Program for lærerutdanning, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim.
- Lindstrand, F. & Selander, S. (2009). *Estetiske lærprocesser*. Lund: Studentlitteratur.
- Lorentzen, S., Streitlien, Å., Tarrou, A.-L.H. & Aase, L. (1998). *Fagdidaktikk: innføring i fagdidaktikkens forutsetninger og utvikling*. Oslo: Universitetsforlaget. Hentet fra <https://www.nb.no/nbsok/nb/28466c5502ca26036b164cdd2d82524a?lang=no#0>
- Lundvall, S. (2015). Estetik och rörelse i skolan – om relationen mellan dans och gymnastik. I Styrke, B.-M. (Red.), *Kunskapande i dans. Om estetisk lärande och kommunikation* (s. 39–52). Stockholm: Liber AS.

- Lyngstad, I. (2017). Fenomenologisk forståelse av elevens bevegelsesaktivitet – et bidrag til innsikt i lærerens tolkningsarbeid i kroppsøvingundervisningen. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 1(4), s. 1–15. Hentet fra DOI: <https://doi.org/10.23865/jased.v1.665>
- Løkken, G. (2012). *Levd observasjon. En vitenskapsteoretisk kommentar til observasjon som forskningsmetode*. Oslo: Cappelen Damm.
- Løvlie, L. (2013). John Dewey – danning til demokrati. I Straume, I. (Red.), *Danningens filosofihistorie* (s. 252–261). Oslo: Gyldendal Forlag.
- Martinsen, V. (2010). *Filosofi: en innføring*. Hentet fra <http://www.lulu.com/shop/vegard-martinsen/filosofi-en-innf%C3%B8ring/paperback/product-13844418.html>
- McLellan, J.A. & Dewey, J. (1889). *Applied Psychology an introduction to the principles and practice of education*. New York: Educational publishing company. Hentet fra <https://archive.org/stream/appliedpsycholog00mclerich#page/n4/mode/1up>
- Mattsson, T. & Lundvall, L. (2013). The position of dance in physical education. *Sport, Education and Society*, 20(7), s. 855–871. Hentet fra DOI: 10.1080/13573322.2013.837044.
- Mattsson, T. (2015). Dansens position i ämnet idrott och hälsa. I Styrke, B.-M. (Red.), *Kunskapande i dans. Om estetisk lärande och kommunikation*. (s. 53–69). Stockholm: Liber AS.
- Mattsson, T. (2016). *Expressiva dansuppdrag: utmanande läruppgifter i ämnet idrott och hälsa*. Doktorgradsavhandling, Malmö högskola, Malmö.
- McCormack, A.C. (2001). Using reflective practice in teaching dance to preservice physical education teachers. *European Journal of Physical Education*. 6(1), s. 5–15.
- Merleau-Ponty, M. (1968). *The Visible and the Invisible*. Evanston: Northwestern University Press.
- Mordal Moen, K. (2012). «Shaking or stirring»? A case-study of physical education teacher education in Norway. Doktorgradsstudie, Norges idrettshøgskole, Oslo. Hentet fra <http://brage.bibsys.no/xmlui/handle/11250/171359>
- Mordal Moen, K., Westlie, K., Hammer Brattli, V., Bjørke, L. & Vakt skjold, A. (2015). *Kroppsøving i Elverumskolen. En kartleggingsstudie av elever, lærere og skolelederes opplevelse av kroppsøvingfaget i grunnskolen*. Høgskolen i Hedmark, Oppdragsrapport nr. 2. Hentet fra https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/300725/opprapp2_15online.pdf?sequence=1&isAllowed=y.

- Nasjonalt råd for lærerutdanning (2017). *Nasjonale retningslinjer for treårige faglærerutdanninger i praktiske og estetiske fag*. Hentet fra http://www.uhr.no/documents/Nasjonale_retningslinjer_for_trea_rige_fagl_rerutdanninger_27102017_etter_vedtak_NRLU.pdf.
- Neal, N.D. (1981). Sports Movement in Dance Composition. *Journal of Physical Education and Recreation*, 52 (5), s. 42–49.
- Nerland, M. & Stensaker, B. (2016). *Studentsentrerte arbeidsformer: Mirakelmedisin for kvalitet?* Forelesning, Universitetet i Oslo, 16. mai 2016.
- Nerland, M. & Prøitz, T.S. (2018). *Pathways to quality in higher education. Case studies of educational practices in eight courses*. (NIFU rapport 2018:3). Oslo: Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning.
- Neumann, C.B., Neumann, I.B. (2012). *Forskeren i forskningsprosessen*. En metodebok om situering. Oslo: Cappelen Damm.
- Norges idrettshøgskole (2012). *Kvalifikasjonsrammeverk*. Hentet fra https://cp.compendia.no/nih/doktorgradsprogrammet/175489_
- Nilges, L.M. (2004). Ice Can Look Like Glass: A Phenomenological Investigation of Movement Meaning in One Fifth-Grade Class During a Creative Dance Unit. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 75:3, s. 298–314.
- Nordaker, D.J. (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). Danmark Pædagogiske Universitetsskole: Århus.
- Nordaker, D.J. (2010). Har dans en fremtid i den norske grunnskolen? I S. Pape (Red), *Norsk danseforskning* (s. 81–106). Trondheim: Tapir.
- Nyberg, G. & Larsson, H. (2016). *Rörelseförmåga i idrott och hälsa: En bok om rörelse, kunskap och lärande*. Lund: Studentlitteratur 2016
- Nyrnes, A., & Lehmann, N. (2008). *Ut frå det konkrete – bidrag til ein retorisk kunstfagdidaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Næss, H.E. & Pettersen, L. (2017). På rett sted til rett tid. Kunsten å gjøre feltarbeid. I Næss, H.E. & Pettersen, L. (Red.), *Metodebok for kreative fag* (s. 88–99). Oslo: Universitetsforlaget.
- Næss, H.S. Säfvenbom, R. & Standal, Ø.F. (2013). Running with Dewey: is it possible to learn to enjoy running in High School Physical Education? *Qualitative Research in*

- Sport, Exercise and Health*, 6, s. 301–315. Hentet fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/handle/11250/218857>
- O'Connor, K.E. (2008). «You choose to care»: Teachers, emotions and professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), s. 117–126. Hentet fra https://ezproxy1.usn.no:2169/S0742051X06001752/1-s2.0-S0742051X06001752-main.pdf?_tid=bf50c90a-cb9e-11e7-8093-00000aacb362&acdnat=1510927013_163695fa422d831c3c401126278c7f18.
- Ongstad, S. (2004). Fagdidaktikk som forskningsfelt. I *Kunnskapsstatus for forskningsprogrammet KUPP: kunnskapsutvikling i profesjonsutdanning og profesjonsutøving* (s. 30–39). Hentet fra https://www.forskningsradet.no/csstorage/flex_attachment/Rapport_om_kunnskapsstatus_kupp.pdf.
- Parviainen, J. (2003). Dance techne: Kinetic bodily logos and thinking in movement. *The Nordic Journal of Aesthetics*, 2, s. 159–175.
- Pilbäck, D. (2013). *E=(Motion)² Mellan rörelse och dans*. (D-uppsats, paper). Institusjonen för kultur och lärande, Södertörns högskola, Stockholm.
- Postholm, M.B. (2004). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, M.B. & Madsen, J. (2012). Lærerutdannere i forsknings- og utviklingsarbeid i skolen: deres opplevelse av arbeidets betydning for rollen i lærerutdanningen. *Norsk pedagogisk tidsskrift* 96 (4), s. 269–281. Hentet fra: https://www.idunn.no/npt/2012/04/laererutdannere_i_forsknings-_og_utviklingsarbeid_i_skolen.
- Quennerstedt, M. & Larsson, H. (2015). Learning movement cultures in physical education practice. *Sport, Education and Society*, DOI: 10.1080/13573322.2014.994490
- Ravn, S. & Hansen, H.P. (2013). How to explore dancers' sense experiences? A study of how multi-sited fieldwork and phenomenology can be combined, *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 5:2, s. 196–213, DOI: 10.1080/2159676X.2012.712991
- Ravn, S. (2017). Dancing Practices: Seeing and Sensing the Moving Body. *Body & Society*, 23(2), s. 57–82. DOI: <https://doi.org/10.1177/1357034X16677738>
- Reeder, H.P. (2010). *The theory and practice of Husserl's phenomenology*. Bucharest: Zeta Books, s. 21–195.
- Rienecker, L. & Jørgensen, P.S. (2013). *Den gode oppgaven. Håndbok i oppgaveskriving på universitet og høyskole*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Rouhiainen, L. (2007). *Ways of Knowing in Dance and Art*. Helsinki: Theatre Academy.
Hentet fra
https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/178033/Acta_Scenica_19.pdf?sequence=1
- Rustad, H. (2012). Dance in Physical Education: Experiences in Dance as Described by Physical Education Student Teachers. *Nordic Journal of Dance – practice, education and research*, 3, s. 15–29.
- Rustad, H. (2013). *Dans etter egen pipe? En analyse av danseimprovisasjon og kontaktimprovisasjon – som tradisjon, fortolkning og levde erfaring*. Doktorgradsavhandling, Norges idrettshøgskole, Oslo.
- Schön, D. (2001). *Den reflekterende praktiker*. Randers: Klim.
- Semb, K. & Bakka, E. (1991). *Norske folkedansar: turdansar*. Oslo: Noregs Boklag / Det Norske Samlaget i samarbeid med Noregs Ungdomslag.
- Sheets-Johnstone, M. (2009). *The corporeal turn. An Interdisciplinary Reader*. Exeter: Imprint.
- Sheets-Johnstone, M. (2012). From movement to dance. *Phenom Cogn Sci*, 11:39. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11097-011-9200-8>
- Sjøberg, S. (2001). *Fagdebattikk – Fagdidaktisk innføring i sentrale skolefag*. Hentet fra: http://folk.uio.no/sveinsj/Innledning_sjoberg_fagdebattikk.htm.
- Sklar, D. (2001). *Dancing with the virgin. Body and faith in the Fiesta of Tortugas, New Mexico*. London: University of California.
- Spord Borgen, J. & Hjørdemaal, F.R. (2017): From general transfer to deep learning as argument for practical aesthetic school subjects?, *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, DOI: 10.1080/20020317.2017.1352439.
- Standal, Ø.F. & Mordal Moen, K. (2017). Praksisopplæring i kroppsøvingslærer- og idrettsutdanningar: 3 utfordringar for framtidig fagutvikling. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 1(3), s. 75–87. Hentet fra <https://jased.net/index.php/jased/article/view/562>.
- Stavik-Karlsen, G. (2014). Konturer av sårbarhetens pedagogikk. I Østern, A-L. (Red.), *Dramaturgi i didaktisk kontekst* (s. 149–168). Bergen: Fagbokforlaget.
- Svendler-Nielsen, C. (2012). Krop, kinestetisk empati og pædagogisk tone i undervisningsprocesser – skitse til en fænomenologisk didaktik. I H. Winther (Red.), *Kroppens sprog i professionel praksis. Om kontakt, nærvær, lederskab og personlig kommunikation* (s. 111–119). Værløse: Billesø & Baltzer.

- Thoresen, L. & Öhlén, J. (2015). Lived Observations: Linking the Researcher's Personal Experiences to Knowledge Development. *Qualitative Health Research*, Nov 25(11), s. 1589–1598. DOI: 10.1177/1049732315573011.
- Tiller, T. (2004). *Aksjonsforskning. I skole og utdanning*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Tin, M.B. (2000). Etterord. I M. Merleau-Ponty, *Øyet og ånden* (s. 85–126). Oslo: Pax.
- Ulvik, M. & Smith, K. (2016). Å undervise om å undervise. UNIPED, 39 (1) s. 61–77. DOI: 10.18261/issn.1893-8981-2016-01-06.
- Utdanningsdirektoratet (2017). *Høring nye fag*. Hentet fra <https://hoering.udir.no/Hoering/v2/151?notat=213file:///>
- Utdannings- og forskningsdepartementet (2003). *Rammeplan for praktisk-pedagogisk utdanning*. Hentet fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/kd/pla/2006/0002/ddd/pdfv/175791-2rammeplan_2003_faglaererutd_kroppsovingidrettsfag.pdf
- Van Manen, M. (1990). *Researching Lived Experience. Human Science for an Action Sensitive Pedagogy*. New York: State University Press.
- Vassenden, E. (2013). *Hva er kritisk refleksjon? Et spørsmål om kunstnerisk forskning, sjanger og the exercise of making narratives about one's own work*. Hentet fra <http://artistic-research.no/wp-content/uploads/2012/09/Vassenden-Hva-er-kristisk-refleksjon-med-intro.pdf>.
- Velten Rothmund, I. (2015). Dance Technique-Meanings and Applications. *Nordic Journal of Dance – practice, education and research*, 6(2), s. 13–23.
- Winther, H. (2012). (Red.). *Kroppens sprog i profesjonell praksis. Om kontakt, nærvær, lederskab og personlig kommunikation*. Værløse. Billesø & Baltzer.
- Winther, H., Grøntvedt, S.N., Gravesen, E.K. & Ilkjær, I. (2014). The Dancing Nurses and the language of the body. Training somatic awareness, bodily communication, and embodied professional competence in nurse education. *Journal of Holistic Nursing American Holistic Nurses Association*, 33(3), s. 182–192. Hentet fra <http://ezproxy2.usn.no:3583/toc/jhna/33/3>.
- Ørbæk, T. (2013). Autoetnografisk undersøkelse av dansepedagogiske erfaringer – bevisstgjøring av forforståelse i kvalitativ forskning. *Information*, 2(1), s. 1–24. Hentet fra <http://dx.doi.org/10.7577/if.v2i1.615>.
- Østern, A.-L. (2008). Pedagogisk teori for estetiske fag – om kunstneriske læringsprosesser og om å undervise på estetisk nivå. I T. Ørbæk Svec (Red.), *Dans og didaktikk* (s. 19–37). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.

- Østern, A.-L. (2010). Estetisk tilnærming til læring. I S. Stenersen Hovdenak & O. Erstad (Red.), *Kunnskap i skolen* (s. 181–197). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Østern, T.P. (2013). The Embodied Teaching Moment. The Embodied Character of the Dance Teacher's Practical-pedagogical Knowledge Investigated in Dialogue with Two Contemporary Dance Teachers. *Nordic Journal of Dance – practice, education and research*. 4(1), s. 29–46.
- Østern, T.P. (2017). Norske samtidsdansutdanninger i spennet mellom modernisme og postmodernisme – tidligere dansestudenters refleksjoner over påvirkningen av en danseutdanning. *På Spissen*, 2017 (2), s. 1–23.
- Østern, T.P. & Engelsrud, G. (2014). Læreren-som-kropp. Kontakt, kommunikasjon og ledelse som lærerkropp. I Østern, A.-L. (Red.), *Dramaturgi i didaktisk kontekst* (s. 67–85). Bergen: Fagbokforlaget.

9 Vedlegg

Vedlegg 1:

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Trine Ørbæk
Seksjon for kroppsøving og pedagogikk
Norges idrettshøgskole
Postboks 4014 Ullevål stadion
0806 OSLO

Vår dato: 13.04.2011

Vår ref: 26695 / 3 / IB

Deres dato:

Deres ref:

KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 12.03.2011. Meldingen gjelder prosjektet:

26695

*Dansekomposisjon som kunnskap - en undersøkelse av kroppsøvingslærerstudenters
erfaringer med dansekomposisjon.*

*Behandlingsansvarlig
Daglig ansvarlig*

*Norges idrettshøgskole, ved institusjonens overste leder
Trine Ørbæk*

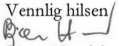
Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

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

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

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.07.2013, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen/

Bjørn Henrichsen


Inga Brautaset

Kontaktperson: Inga Brautaset tlf: 55 58 26 35
Vedlegg: Prosjektvurdering

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svanva@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, HSL, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. martin-arne.andersen@uit.no

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 26695

Utvalget består av ca. 25 studenter i kroppsøvingslærerutdannelsen ved Norges Idrettshøgskole.

Det innhentes skriftlig samtykke basert på skriftlig og muntlig informasjon om prosjektet. Personvernombudet finner informasjonsskrivet godt utformet i henhold til kravene i personopplysningsloven.

Data innhentes ved hjelp av flere metoder:

- 1) Studentens refleksjonslogg og refleksjonsnotater.
- 2) Observasjon av et mindre utvalg studenter i praksistime i skapende dans. Data registreres i form av feltnotater.
- 3) Personlig intervju med et mindre utvalg studenter. Data registreres i form av notater.

Datamaterialet lagres på pc tilhørende virksomheten. Navn erstattes med kode som viser til en adskilt navneliste (koblingsnøkkel). Koblingsnøkkelene lagres fysisk adskilt fra øvrige data (på annen pc tilhørende virksomheten).

Datamaterialet anonymiseres når prosjektet er avsluttet, senest innen 31.07.2013. For at datamaterialet skal være anonymt, må navn/koblingsnøkkel slettes, og indirekte personidentifiserende opplysninger slettes eller omkodes/grovkategoriseres, slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes i materialet.

Vedlegg 2:

Informasjon angående forskningsprosjektet ”Dansekomposisjon som kunnskap - en undersøkelse av kroppsøvingslærerstudenters erfaringer med dansekomposisjon”.

Mitt doktorgradsprosjekt omhandler hvordan kroppsøvingslærerstudenter i [REDACTED] erfarer å arbeide med skapende dans og dansekomposisjon. Målet er å kunne bidra til kunnskapsutvikling om studenters erfaring av dans i kroppsøvingsfaget. Prosjektet vil bli utført av undertegnede, og bli veiledet av professor og [REDACTED] [REDACTED] Gunn Engelsrud, og førsteamanuensis [REDACTED] [REDACTED] Reidar Säfvenbom.

Deltagelse i prosjektet innebærer at jeg får benytte meg av studentenes refleksjonsnotat fra ordinær undervisning i gruppedans i 1.året – 2011 og studentenes obligatoriske refleksjonsnotat fra egen praksis i januar/februar 2012. I tillegg søker jeg 4-8 studenter som er villige til at jeg kan være observatør i en praksistime i skapende dans januar/februar 2012, med påfølgende intervju. Intervjuet vil ta om lag en time. Intervjuet vil omhandle hvordan studenten har opplevd sin egen praksistime, om hva studenten ser som utfordringer og muligheter i å undervise i skapende dans i egen praksis.

Deltagelse i prosjektet er frivillig. Studentene kan på hvilket som helst tidspunkt trekke deg uten å måtte begrunne dette nærmere. Det er ingen andre enn mine veiledere og jeg som vil få tilgang til forskningsmaterialet. De er underlagt taushetsplikt og forskningsmateriale vil bli behandlet strengt konfidensielt. Resultatene av prosjektet vil bli publisert uten at den enkelte kan gjenkjennes. Doktorgradsprosjektet forventes å være avsluttet juli 2013. Etter at prosjektet er avsluttet vil forskningsmaterialet slettes.

Prosjektet er tilrådd av Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S og av Regional komité for medisinsk forskningsetikk.

Har du spørsmål i forbindelse med dette prosjektet kan du gjerne ta kontakt med meg:

Trine Ørbæk
Universitetslektor/PhD-kandidat
Tlf. 917 93 656

Vedlegg 3:

Forespørsel om å delta i forskningsprosjektet "Dansekomposisjon som kunnskap - en undersøkelse av kroppsøvingslærerstudenters erfaringer med dansekomposisjon".

Mitt doktorgradsprosjekt omhandler hvordan kroppsøvingslærerstudenter erfarer å arbeide med skapende dans og dansekomposisjon. Målet er å kunne bidra til kunnskapsutvikling om studenters erfaring av dans i kroppsøvingsfaget. Prosjektet vil bli utført av undertegnede, og bli veiledet av professor [redacted]

[redacted] Gunn Engelsrud, og førsteamanuensis [redacted] Reidar Säfvenbom.

Sammen med 33 andre som har valgt Faglærerutdanning i kroppsøving og idrettsfag ved [redacted] får du denne forespørselen om deltagelse i forskningsprosjektet. Utvalget er valgt på bakgrunn av at jeg vil gjennomføre prosjektet med studenter jeg selv underviser i skapende dans og dansekomposisjon.

Deltagelse i prosjektet innebærer at jeg får benytte meg av ditt refleksjonsnotat fra ordinær undervisning i gruppedans i 1.året – 2011 og ditt obligatoriske refleksjonsnotat fra egen praksis i januar/februar 2012. I tillegg søker jeg 4-8 studenter som er villige til at jeg kan være observatør i en praksistime i skapende dans januar/februar 2012, med påfølgende intervju. Intervjuet vil ta om lag en time. Intervjuet vil omhandle hvordan du har opplevd din egen praksistime, om hva du ser som utfordringer og muligheter i å undervise i skapende dans i egen praksis.

Deltagelse i prosjektet er frivillig. Du kan på hvilket som helst tidspunkt trekke deg uten å måtte begrunne dette nærmere. Hvorvidt du velger å delta i prosjektet eller ikke, har ingen mening for din deltagelse i videre undervisning. Det er ingen andre enn mine veiledere og jeg som vil få tilgang til forskningsmaterialet. De er underlagt taushetsplikt og forskningsmateriale vil bli behandlet strengt konfidensielt. Resultatene av prosjektet vil bli publisert uten at den enkelte kan gjenkjennes. Doktorgradsprosjektet forventes å være avsluttet juli 2013. Etter at prosjektet er avsluttet vil forskningsmaterialet slettes.

Prosjektet er tilrådd av Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S og av Regional komité for medisinsk forskningsetikk.

Dersom du ønsker å delta i studien, er det fint om du signerer den vedlagte samtykkeerklæringen og returnerer den i den frankerte konvolutten så snart som mulig.

Har du spørsmål i forbindelse med denne henvendelsen, eller ønsker å bli informert om resultatene fra prosjektet når de foreligger, kan du gjerne ta kontakt med meg på adressen under.

Med vennlig hilsen

Trine Ørbæk
Universitetslektor/PhD-kandidat

Tlf. 917 93 656

Samtykkeerklæring:

Jeg har mottatt informasjon om prosjektet ”Dansekomposisjon som kunnskap - en undersøkelse av kroppøvlingslærerstudenters erfaringer med dansekomposisjon” og er villig til å delta i prosjektet.

Jeg er villig til å bli observert og intervjuet i forbindelse med egen praksistime i skapende dans. Ja Nei (sett kryss)

Signatur Telefonnummer

Vedlegg 4:

Hei!

Tusen takk for at dere har meldt dere på som informanter til forskningsprosjektet:
”Dansekomposisjon som kunnskap – en fenomenologisk-narrativ studie av
kroppsøvingslærerstudenter erfaring med dansekomposisjon”. Det setter jeg stor pris på!

Framdriftsplanen for prosjektet er som følger:

Tidspunkt	
23.01 – 17.02	Observere og intervjuere kroppsøvingslærerstudenter i forhold til deres undervisningspraksis (og deres erfaring med å skape dans?)
18.03	Samle inn refleksjonsnotater fra Fronter

I informasjonsbrevet ønsker jeg å observere dere når dere underviser i dansekomposisjon, i deres praksis, samt intervjuere dere rett etter undervisningen er ferdig. I tillegg benyttes refleksjonsnotatet som dere leverer i mars.

Jeg har oppdaget en utfordring i min datainnsamlingsprosess. Siden det er umulig å ha fokus på to erfaringer samtidig, blir det en utfordring å snakke både om deres erfaringer med å skape dans og deres erfaringer med å undervise i dansekomposisjon, i samme intervju. Dette har blitt tydeligere for meg først nå. For å snakke om deres erfaringer med å skape dans, lurer jeg derfor på om vi kan gjennomføre et intervju til. I dette intervjuet, som jeg antar vil ta en 30-45 minutter, kan vi se og snakke om soloen dere har laget, samt at dere kan ta med loggene deres.

Begge intervjuene vil ha en åpen form, det vil si at de vil fremstå som samtaler over det å skape dans/undervise i dansekomposisjon. Gjennomføringen av intervjuene kan vi gjøre i et lokale vi blir enige om (på praksisskolen, på kafé, osv).

Jeg ønsker derfor svar på følgende:

Når passer det at jeg besøker deg i din praksisundervisning?

Dato:.....Sted.....Kl.....

Kan jeg intervjuere deg om din erfaring med å skape dans?

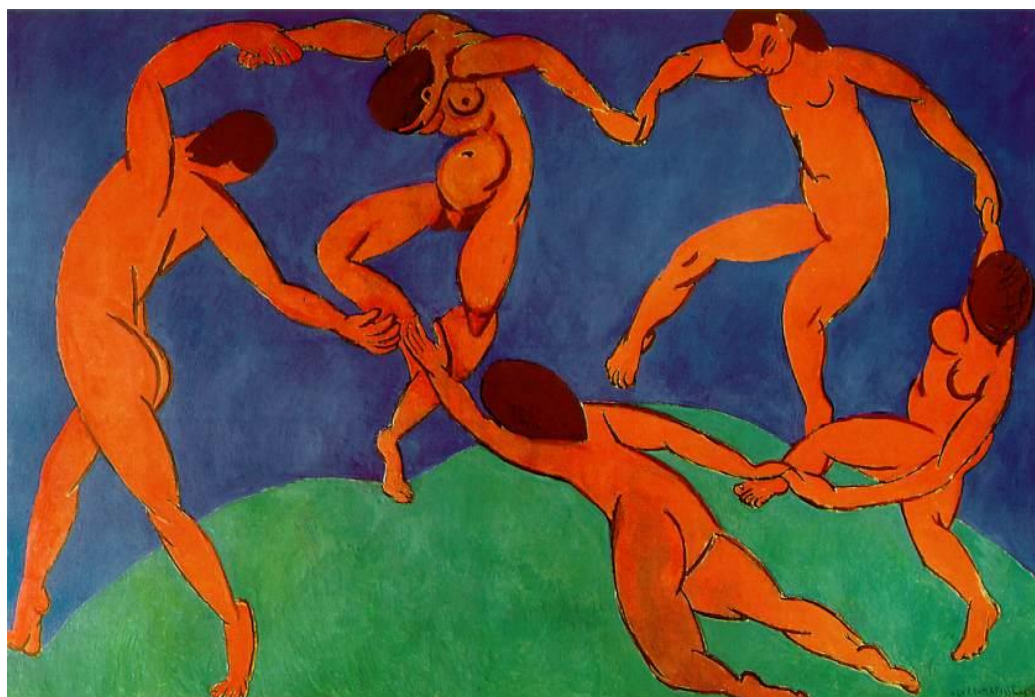
Nei.... Ja.... Hvis ja, når og hvor (etter 19.12)?.....

Gleder meg til å møte dere!

Trine Ørbæk

Vedlegg 5:

Dansekomposisjon/skapende dans



Lærer: Trine Ørbæk, mail: [REDACTED], mob. 91793656

Mål for undervisningen:

Studentene skal:

- Kunne gjøre rede for hva som kjennetegner ulike kreativ dans og koreografi samt musikkens funksjon gjennom arbeide med faglitteratur og andre kilder
- Vise evne til analyse av, og kritisk tenking omkring, dansens mening i barn og unges oppvekst
- Kunne planlegge, tilrettelegge, tilpasse, gjennomføre og vurdere undervisning i dans i grunnskolen. Skape glede i bevegelse med kreative og ekspressive aktiviteter og utvikle gleden ved å "være en kropp".

Arbeidskrav:

Observasjon i 1.praksis, gruppedans, solodans, undervisningspraksis, refleksjonsnotat.

Vurdering

Krav om 80 % engasjert fremmøte til undervisningen.

(Dersom du er til stede i timen, men ikke kan delta i oppgaver, skal et refleksjonsnotat innleveres. Dette refleksjonsnotatet skal inneholde beskrivelse av innholdet i timen, samt dine refleksjoner over dette innholdet.)

Kjernelitteratur fra artikkelsamlingen/kompendiet:

Ravn, S. (2005). *Med kroppen som materiale: Om dans i praksis*. Odense: Syddansk Universitetsforlag. (s.9-10, s.19-32, s.62-89, s.91-104, s.106-119. Universitetsforlaget.

Tillegglitteratur:

Fiskvik, Anne (2008). Koreomusikalsk praksis i et kildehistorisk lys. I Ørbæk Svee, Trine (red.) *Dans og didaktikk*. Tapir Akademiske Forlag. S. 187-212.

Ganer Skaug, Katrine (2008). Med kroppen som fundament. I Ørbæk Svee, Trine (red.) *Dans og didaktikk*. Tapir Akademiske Forlag. S. 187-212.

Torvik, Eli (2008). Kropp og tanke sett fra et fenomenologisk perspektiv. I Ørbæk Svee, Trine (red.) *Dans og didaktikk*. Tapir Akademiske Forlag. S. 187-212.

Praktiske oppgaver**Observasjon i 1. praksisperiode:**

Forslag til spørsmål som du kan reflektere over når du er i skolepraksis:

- Hvilket fokus har dansekomposisjon/skapende dans i kroppsøvingstimen?
- Hvordan underviser kroppsøvingslærerne i skapende dans?
- Hvilken praksisteori har kroppsøvingslærerne i relasjon til å skape dans?
- Hvilke utfordringer møter de?
- Hvilke muligheter har de?
- Hvilke forventninger har lærere til seg selv i å skulle undervise i skapende dans?

- Hvilke forventninger har du til deg selv når du skal utvikle kompetanse i å undervise i skapende dans?
- Hva betyr det ”å skape dans” for deg?

Gruppedans (4-5 studenter, 2-3 minutter):

- a) Ta utgangspunkt i en bevegelseskultur som dere er nysgjerrige på.
- b) Oppsøk denne bevegelseskulturen for å observere, snakke med utøvere, og om mulig prøve ut bevegelsene sammen med de som utøver den.
- c) Lag bevegelser med utgangspunkt i to ulike fokus: 1) Å gjenskape bevegelser dere har observert i den bevegelseskulturen dere har undersøkt, med deres egne kropper. 2) Lag bevegelser ut fra opplevelsene dere hadde av bevegelseskulturen. Her er det også rom for individuelle tolkninger.
- d) Sett bevegelsene sammen i en komposisjon, der dere benytter dere av Laban sine analyseverktøy. Velg musikk, kostymer, rekvisitter, etc til et koreografisk uttrykk.
- e) Presenter gruppedansen for en annen gruppe. Diskuter gruppedansen med dem.
- f) Ta video av gruppedansen og reflekter over hvilke kroppsideal og bevegelsesideal som blir synlige. Reflekter over dette i relasjon til kroppsøvfagets utfordringer i skolen i dag.

Solodans (30 sek – 1 minutt)

- g) Ta utgangspunkt i bevegelser du selv har lyst til å gjøre.
- h) Sett bevegelsene sammen slik du selv ønsker det. Velg selv hvilken musikk, kostyme, rekvisitter, rom, etc som passer til ditt koreografiske uttrykk.
- i) Få din praksisstudent til å filme solodansen, og komme med tilbakemeldinger på hvordan solodansen oppleves.
- j) Se din egen solodans. Reflekter over hva du ser og opplever.

Undervisningsopplegg:

Lag et undervisningsopplegg i dansekompisisjon som du prøver ut i dine praksistimer. Reflekter over erfaringer du har gjort deg i din egen praksis.

Refleksjonsnotat:

Etter endt praksisperiode skrives et refleksjonsnotat om din erfaring med å arbeide med dansekompisjjon. Lengde 1 ½-3 sider, med font Times New Roman, 1 ½ linjeavstand. Leveres i egen mappe på Fronter med frist 18.mars.2012.

Oversikt over tema i undervisningstimene:

- 12.09: 1.undervisningstime:** Introduksjon til skapende dans.
03.10: 2.undervisningstime: Å skape dans ut fra å studere andre bevegelseskulturer.
07.10: 3.undervisningstime: Å skape dans ut fra egne bevegelsesmuligheter.
11.10: 4.undervisningstime: Musikk og bevegelse.
14.10: 5.undervisningstime: Rom og bevegelse.
20.10: 6.undervisningstime: Film og bevegelse.
21.10: 7.undervisningstime: Didaktikk og skapende dans.
31.10: 8.undervisningstime: Bevegelsesanalyse m/Jannicke Eggen
08.11: 9.undervisningstime: Arbeid med gruppedans/solodans. Lærerveiledning og studentveiledning.
14.11: 10.undervisningstime: Visning av gruppedanser/solodanser.

12.09: 1.undervisningstime:

Introduksjon til dansekompisjjon
Presentasjon av undervisningsopplegget.
Fokus på hva som skal observeres i praksisperioden
Hvordan er dans synlig i kroppsøvingsfaget? Hvordan underviser kroppsøvingslærerne i skapende dans? Hvilken praksisteori har kroppsøvingslærerne i relasjon til å skape dans? Hvilke utfordringer? Hvilke muligheter?

03.10: 2.undervisningstime:

Å skape dans ut fra å studere andre.

Oppvarming: herme en annen i rommet, den andre skal kjenne seg igjen.

Gruppeoppgave 4 og 4 (imitasjon/opplevelse av bevegelser):

- velge fire bevegelser fra en idrett.
- velge fire bevegelser fra en danseform.
- velge fire bevegelser fra bilder.

Komposisjon:

- a) Sett bevegelsene sammen til en bevegelsesfrase
- b) Gå sammen med en annen gruppe og lær hverandre bevegelsesfrasene. Sett dem sammen til en bevegelseskomposisjon (alle likt, pauser, kanon, speilvendt).
- c) Vis komposisjonen.
- d) Diskusjon.
- e) Refleksjon.

07.10: 3.undervisningstime:

Å skape dans ut fra seg selv.

Individuell oppgave:

- velge fire bevegelser som du har lyst til å gjøre akkurat nå.
- velge fire bevegelser som har fokus på steder i kroppen som gir deg oppmerksomhet.

Gruppeoppgave 2 og 2:

- Lær hverandre de åtte bevegelsene.

Komposisjon:

- a) Sett bevegelsene sammen til en bevegelsesfrase
- b) Gå sammen med en annen gruppe og lær hverandre bevegelsesfrasene. Sett dem sammen til en bevegelseskomposisjon (alle likt, pauser, kanon, speilvendt).
- c) Vis komposisjonen.
- d) Diskusjon.
- e) Refleksjon.

Komposisjon: konsentrasjon om kroppen, improvisasjon, intuisjon/ytre form.

11.10: 4.undervisningstime:

Musikk og bevegelse.

Oppstart: Lytte til musikk.

Gruppeoppgave 4 og 4 (imitasjon/opplevelse av bevegelser):

- velge åtte bevegelser ut fra opplevelsen av musikken.

Komposisjon:

- a) Sett bevegelsene sammen til en bevegelsesfrase
- b) Gå sammen med en annen gruppe og lær hverandre bevegelsesfrasene. Sett dem sammen til en bevegelseskomposisjon (alle likt, pauser, kanon, speilvendt).
- c) Vis komposisjonen.
- d) Diskusjon.
- e) Refleksjon.

14.10: 5.undervisningstime:

Rom og bevegelse.

Oppvarming: nivå, retninger.

Gruppeoppgave 4 og 4 (imitasjon/opplevelse av bevegelser):

- velge et rom dere har lyst til å bevege dere i.
- velge fire bevegelser ut fra rommets arkitektur.
- velge fire bevegelser ut fra opplevelsen av rommet.

Komposisjon:

- a) Sett bevegelsene sammen til en bevegelsesfrase
- b) Gå sammen med en annen gruppe og lær hverandre bevegelsesfrasene. Sett dem sammen til en bevegelseskomposisjon (alle likt, pauser, kanon, speilvendt).
- c) Vis komposisjonen.
- d) Diskusjon.
- e) Refleksjon.

14.10 (før 20.10): 6.undervisningstime:

Film og bevegelse.

Vise utdrag fra DV8 og balanse.

Velg en av bevegelseskomposisjonene og film dem med mobilen i et utvalgt rom.

21.10: 7.undervisningstime:

Didaktikk og skapende dans.

Kunnskapsløftet og skapende dans:

Hvilke kompetansepunkter kan relateres til skapende dans?

4 og 4 studenter velger ut et kompetansemål i skapende dans:

Hvilken kunnskap om dansekomposisjon skal elevene lære seg?

Hvilken undervisningsmetode passer for å nå dette målet?

Hvordan kan dette vurderes?

Lag en undervisningsplan for skapende dans

4 og 4 studenter diskuterer og presenterer tankene for de andre i klassen.

Diskusjon.

Refleksjon.

31.10: 8.undervisningstime:

Bevegelsesanalyse.

08.11: 9.undervisningstime:

Arbeid med gruppedans/solodans. Lærer- og studentveiledninger.

14.11: 10.undervisningstime:

Visning og refleksjon.

Krav til refleksjonsnotatet:

I det avsluttende refleksjonsnotatet uttrykker du hvilke erfaringer du har fra å skape dans, og med å undervise i dans. Du velger selv hvordan du ønsker å skrive, og det er en mulighet for å inkludere bilder, tegninger, film og andre uttrykksformer for den opplevelsen du har hatt. I løpet av refleksjonsnotatet ønsker jeg også at du presenterer et dilemma du møtte i løpet av denne perioden. Et dilemma er en tanke eller en situasjon der du tvilte på hvordan du skulle handle:

- Beskriv i detalj en situasjon der du opplevde et dilemma, der du tvilte på hvilken retning du skulle ta videre. Skriv i jeg-form og inkluder følelser og tanker om hvordan du opplevde situasjonen. Du kan henvise til liknende situasjoner fra bøker du har lest, filmer du har sett, samtaler du har hatt, steder du har vært, idrettsopplevelser osv.
- Refleksjonsnotatet leveres på fronter innen 18.mars.2012.

